

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

EDVANDERSON RAMALHO DOS SANTOS

O ENSINO MÉDIO EM CRISE NA MODERNIDADE LÍQUIDA: REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO SUL DO BRASIL SOBRE O  
(DES)INTERESSE ESCOLAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

PONTA GROSSA  
2025

EDVANDERSON RAMALHO DOS SANTOS

O ENSINO MÉDIO EM CRISE NA MODERNIDADE LÍQUIDA: REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO SUL DO BRASIL SOBRE O  
(DES)INTERESSE ESCOLAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Tese apresentada para obtenção do título de  
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa  
Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

PONTA GROSSA  
2025

S237 Santos, Edvander Ramalho dos  
O ensino médio em crise na modernidade líquida: representações sociais de professores e estudantes do sul do Brasil sobre o (des)interesse escolar à luz da epistemologia genética / Edvander Ramalho dos Santos. Ponta Grossa, 2025. 490 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Desinteresse. 2. Afetividade. 3. Práticas pedagógicas. 4. Fracasso escolar. 5. Ensino Médio. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

**EDVANDERSON RAMALHO DOS SANTOS**

### **O ENSINO MÉDIO EM CRISE NA MODERNIDADE LÍQUIDA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO SUL DO BRASIL SOBRE O (DES)INTERESSE ESCOLAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

Ponta Grossa, 28 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof Dr Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG (Presidente)

Profª Drª Viviane Terezinha Koga - UEPG

Profª Drª Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Profª Drª Gislei Mocelin Polli - UTP

Prof Dr Luiz Clement - UDESC



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 29/03/2025, às 18:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 10/04/2025, às 12:07, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Gislei Mocelin Polli, Usuário Externo**, em 23/04/2025, às 13:39, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Clement, Usuário Externo**, em 24/04/2025, às 08:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga, Professor(a)**, em 24/04/2025, às 09:43, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2440255** e o código CRC **FB48D7AD**.

Dedico este trabalho à minha filha, Havana. Que a escola, ao longo de sua trajetória, inspire sua curiosidade, estimule sua criticidade e a ajude a florescer plenamente, respeitando e celebrando sua singularidade.

## **Agradecimentos**

À minha amada companheira, Aline Diandra Moleta, que com leveza e sabedoria compreendeu minha busca incessante pelo conhecimento e minha inquietação diante do mundo. O início desta tese coincidiu com o começo do nosso relacionamento, e posso afirmar que ambos se entrelaçam profundamente. Escrever e pesquisar exige uma mente tranquila e um coração em paz, algo que você sempre me proporcionou. Em um mundo líquido caótico, de mares revoltos e desafios contínuos sob o domínio do capital, ter um núcleo familiar feliz e acolhedor é a força que me inspira diariamente a persistir na resistência crítica e a lutar por um futuro mais justo.

À minha família, “pelo amor e pelo apreço, não esqueço; por vocês eu nunca desisti”. Em especial, agradeço aos meus pais, Joceli e Arnaldo, que enfrentaram tantos desafios para me garantir acesso à educação, nutrindo em mim o gosto pelo saber e a paixão pelo conhecimento. À minha irmã, que compartilha comigo os caminhos e desafios da pesquisa acadêmica, e que sempre foi uma parceira e amiga. À minha filha, Havana, e ao meu enteado, Heitor Moleta, as “crias” que trouxeram leveza e alegria aos meus dias, lembrando-me da beleza da infância. Aos tios, tias, avó e parentes, que sempre mantiveram carinho e orgulho por mim, “eu tenho gratidão, toda gratidão a vocês”.

Ao Instituto Federal Catarinense, por me proporcionar o afastamento integral para dedicação exclusiva à pesquisa e por garantir condições de trabalho dignas, algo que deveria ser um direito assegurado à todos os professores do Brasil. Essa estrutura é o alicerce da transformação da educação. Agradeço também aos mais de 1000 alunos do Ensino Médio com quem tive a honra de lecionar e aprender ao longo dos anos. Vocês me ensinaram que o protagonismo juvenil e as metodologias ativas não são apenas conceitos teóricos, mas uma realidade transformadora.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), uma instituição pública, gratuita e de excelência, que tive a sorte de ter em minha cidade natal. Foi ali que construí grande parte da minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o doutorado. Sou imensamente grato aos professores e professoras que me formaram ao longo deste percurso. Em especial, ao professor Dr. Ademir José Rosso, meu orientador na iniciação científica na graduação, no mestrado e no início do doutorado, que, devido à sua merecida aposentadoria, não pôde concluir minha orientação. Muito desta tese reflete sua visão de que a pesquisa em educação deve aliar rigor científico a profundidade crítica. Sinto-me honrado em dar continuidade ao legado do nosso grupo de pesquisa.

A todos os informantes da pesquisa, que compartilharam seu tempo, confiança e vivências por meio das 127 entrevistas e mais de 742 questionários. Cada relato me tocou profundamente, levando-me a refletir sobre como cada sujeito vivencia e enfrenta os desafios estruturais e educacionais. Também agradeço aos diretores e responsáveis das instituições que, com simpatia e colaboração, abriram as portas para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Ao professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, que aceitou o desafio de orientar-me na fase final do doutorado, em um tema que inicialmente não lhe era tão familiar, mas que enfrentou com paciência, dedicação e um olhar atento. Suas orientações foram precisas e iluminadoras, permitindo que o trabalho encontrasse seu rumo com segurança. A sua confiança e apoio foram fundamentais para o amadurecimento desta tese e para que eu encerrasse este ciclo com a certeza de que todo esforço valeu a pena.

*Conhecimento é empoderamento contra os opressores  
O grito de independência é declamado todo dia  
Nos saraus de poesia, mas nessa fotografia  
Não vemos um homem num cavalo branco  
Vemos mulheres e jovens negros da periferia  
Escrevendo a própria carta de alforria  
Educação é a nova abolição da escravatura  
E cada verso no papel  
A certeza que a cultura liberta mais que assinatura da princesa Isabel!  
(Fábio Brazza, “Brasil Colônia”)*

*A resposta da vida tá toda na observação  
Percebi isso nos pequenos detalhes do dia a dia dentro da minha refeição  
Entendi que se o ovo quebra de fora pra dentro, é morte, se é de dentro  
pra fora, é vida  
E vi que o mesmo se aplica quando se fala em motivação  
(MC Sid, “Cypher do Fim do Mundo”)*

## Resumo

SANTOS, Edvander Ramalho dos. **O ensino médio em crise na modernidade líquida: representações sociais de professores e estudantes do sul do Brasil sobre o (des)interesse escolar à luz da epistemologia genética**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2025.

O objetivo desta tese foi analisar a estrutura e a diversificação das Representações Sociais (RS) de professores e estudantes do Ensino Médio da região Sul do Brasil sobre (des)interesse escolar. A pesquisa justifica-se pela dificuldade em definir o interesse, o que pode levar à responsabilização excessiva dos alunos e suas famílias. Para compreender esse fenômeno, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como ferramenta para capturar o pensamento social dos sujeitos e a Epistemologia Genética de Piaget como base para sua análise crítica, destacando a indissociabilidade entre afetividade e cognição no processo educativo. Considerando os desafios da escola na modernidade líquida, a tese propõe uma abordagem crítica que busca superar visões reducionistas sobre o fracasso escolar. Na pesquisa adotamos uma abordagem plurimetodológica de natureza quantiquantitativa, envolvendo professores e estudantes de três cidades da região Sul do Brasil (Ponta Grossa-PR, Araquari-SC e Imbituba-SC). A coleta de dados ocorreu em duas etapas: aplicação de questionários, incluindo evocações livres para identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações (f=172 docentes e f=570 estudantes); e entrevistas para aprofundar as dimensões das representações (f=41 professores e f=86 estudantes). Os dados foram analisados com os softwares EVOC (análise prototípica) e IRaMuTeQ (análise textual), complementados pela interpretação hermenêutica do pesquisador. As RS docentes sobre o (des)interesse dividem-se em duas vertentes: RS Moralizante, hegemônica, que atribui o desinteresse a fatores externos (família, contexto social) e prioriza práticas tradicionais; e RS Pedagógica Crítica, minoritária, que enfatiza metodologias ativas, protagonismo discente e uma relação mais dialógica com os alunos. Já as RS dos estudantes destacam a qualidade das práticas pedagógicas e a afetividade como centrais para o interesse, valorizando professores que explicam bem, são acessíveis e promovem atividades dinâmicas e colaborativas. Já o desinteresse discente associa-se a aulas monótonas, cópias exaustivas do quadro e conteúdos desconectados de suas realidades, além de interações com professores marcadas pela grosseria, que geram bloqueios afetivos e reforçam a apatia. Os achados sustentam três argumentos. Primeiro, a indissociabilidade entre afeto e cognição é essencial para o interesse escolar. Professores acolhedores e metodologias ativas favorecem o engajamento, enquanto professores desmotivados ou com práticas descontextualizadas geram frustração e desmotivação, levando a um ciclo de desinteresse mútuo. Segundo, o desinteresse reflete a dificuldade da escola em se reinventar diante da modernidade líquida, mantendo métodos passivos e currículos rígidos alheios às transformações contemporâneas. Terceiro, a autonomia docente é limitada por precarização e controle institucional, dificultando práticas inovadoras. As RS sobre (des)interesse evidenciam uma crise estrutural da escola pública, manifestada em três dimensões: crise de hegemonia, marcada pela perda do monopólio do conhecimento, currículos rígidos e métodos obsoletos; crise de legitimidade, expressa na descrença de professores e alunos na função educativa da escola; e crise institucional, caracterizada pela precarização docente, adoção de modelos externos de gestão e falta de voz dos alunos. Superar o desinteresse e essas crises interligadas exige ressignificar a escola como espaço de formação crítica e socialmente relevante, priorizando metodologias ativas, afetividade e vínculos solidários para enfrentar as pressões fragmentadoras da modernidade líquida.

**Palavras-chave:** Desinteresse. Afetividade. Práticas pedagógicas. Fracasso escolar. Ensino Médio.



## Abstract

SANTOS, Edvander Ramalho dos. **High school in crisis in liquid modernity: social representations of teachers and students from southern Brazil on student (dis)engagement from the perspective of genetic epistemology.** 2025. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2025.

The objective of this thesis was to analyze the structure and diversity of the Social Representations (SR) held by high school teachers and students in the Southern region of Brazil regarding student (dis)engagement. This research is justified by the difficulty in defining student engagement, which may result in the disproportionate attribution of responsibility to students and their families. To examine this phenomenon, the research adopts SR Theory as a tool to capture the social thought of participants and Piaget's Genetic Epistemology as a framework for critical analysis, emphasizing the inseparability of affectivity and cognition in the educational process. By also considering the challenges faced by schools in Liquid Modernity, the thesis proposes a critical approach that seeks to move beyond reductionist perspectives on school failure. The study employs a multimethod approach of a quanti-qualitative nature, involving teachers and students from three cities in Southern Brazil (Ponta Grossa, Araquari, and Imbituba). Data collection occurred in two stages: the administration of questionnaires, including free word associations to identify the central core and the peripheral system of the representations ( $f=172$  teachers and  $f=570$  students), and interviews to deepen the analysis of representational dimensions ( $f=41$  teachers and  $f=86$  students). The data were analyzed using the EVOC software (prototypical analysis) and IRaMuTeQ (textual analysis), complemented by the researcher's hermeneutic interpretation. Teachers' SR regarding student (dis)engagement are divided into two perspectives: the Moralizing SR, which is hegemonic, attributes student disengagement to external factors (family, social context), and prioritizes traditional teaching practices; and the Critical Pedagogical SR, which is less common and emphasizes active methodologies, student protagonism, and a more dialogical teacher-student relationship. Students' SR, in turn, highlight teaching quality and affectivity as central to engagement, valuing teachers who explain clearly, foster interaction, and implement dynamic and collaborative activities. Conversely, student disengagement is associated with monotonous lessons, excessive copying from the board, and disconnected content, as well as interactions with teachers marked by rudeness, which create emotional barriers and reinforce apathy. The findings support three arguments. First, the inseparability of affect and cognition is essential for fostering student engagement. Supportive teachers and active methodologies enhance engagement, while unmotivated teachers and decontextualized practices generate frustration, leading to a cycle of mutual disengagement. Second, disengagement reflects the school's difficulty in adapting to Liquid Modernity, as it maintains passive methods and rigid curricula detached from contemporary transformations. Third, teacher autonomy is constrained by precarious working conditions and institutional control, hindering pedagogical innovation. The SR on student (dis)engagement reveal a structural crisis in public schooling, manifested in three dimensions: a crisis of hegemony, characterized by the loss of the school's monopoly on knowledge, rigid curricula, and outdated methods; a crisis of legitimacy, expressed in the growing disbelief of teachers and students in the school's educational function; and a crisis of institutionality, marked by teacher precarization, the adoption of external management models, and the lack of student voice in decision-making. Overcoming student disengagement and these interrelated crises requires reconfiguring the school as a space for critical and socially relevant education, prioritizing active methodologies, affective engagement, and collaborative bonds to counter the fragmenting pressures of Liquid Modernity.

**Keywords:** Student Disengagement. Affectivity. Pedagogical Practices. School Failure. High School.

## Lista de Figuras

|           |                                                                                                                                                                                            |     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1  | – Fotografias das fichas usadas nas entrevistas com professores (esquerda) e estudantes (direita). Em laranja, fichas sobre desinteresse; em azul, fichas sobre interesse em aprender..... | 123 |
| FIGURA 2  | – Árvore máxima de similitude das evocações dos professores sobre desinteresse .....                                                                                                       | 141 |
| FIGURA 3  | – Árvore máxima de similitude das evocações dos professores sobre interesse .....                                                                                                          | 154 |
| FIGURA 4  | – Dendrograma Corpus Temática professores desinteresse e interesse.....                                                                                                                    | 160 |
| FIGURA 5  | – Árvore máxima de similitude das evocações resultantes das triagens sobre desinteresse .....                                                                                              | 170 |
| FIGURA 6  | – Árvore máxima de similitude das evocações resultantes das triagens sobre interesse.....                                                                                                  | 176 |
| FIGURA 7  | – Dendrograma Corpus “Entrevista Professores Desinteresse” .....                                                                                                                           | 180 |
| FIGURA 8  | – Dendrograma Corpus “Entrevista Professores interesse” .....                                                                                                                              | 219 |
| FIGURA 9  | – Árvore máxima de similitude das evocações dos estudantes sobre desinteresse .....                                                                                                        | 273 |
| FIGURA 10 | – Árvore máxima de similitude das evocações dos estudantes sobre interesse em aprender .....                                                                                               | 287 |
| FIGURA 11 | – Dendrograma Corpus temática_estudantes (desinteresse e interesse) .....                                                                                                                  | 293 |
| FIGURA 12 | – Árvore máxima similitude das evocações resultantes das triagens sobre desinteresse .....                                                                                                 | 311 |
| FIGURA 13 | – Árvore máxima similitude das evocações resultantes das triagens sobre interesse .....                                                                                                    | 316 |
| FIGURA 14 | – Dendrograma Corpus “Entrevista Estudantes Desinteresse” .....                                                                                                                            | 321 |
| FIGURA 15 | – Dendrograma Corpus “Entrevista Professores Interesse” .....                                                                                                                              | 370 |

## Lista de Quadros

|           |                                                                                             |     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1  | – Paralelos do Sistema Intelectual e Afetivo no Desenvolvimento do Indivíduo .....          | 80  |
| QUADRO 2  | – Contrastes entre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais ..... | 110 |
| QUADRO 3  | – Análise prototípica de uma RS de acordo com a abordagem estrutural .....                  | 111 |
| QUADRO 4  | – Lista e localização das escolas participantes da pesquisa .....                           | 117 |
| QUADRO 5  | – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse .....  | 142 |
| QUADRO 6  | – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre interesse .....     | 156 |
| QUADRO 7  | – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores nas triagens sobre desinteresse .....  | 172 |
| QUADRO 8  | – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores nas triagens sobre interesse .....     | 177 |
| QUADRO 9  | – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse .....   | 275 |
| QUADRO 10 | – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre interesse.....       | 289 |
| QUADRO 11 | – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes nas triagens sobre desinteresse.....    | 312 |
| QUADRO 12 | – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes nas triagens sobre interesse .....      | 317 |

## Lista de Tabelas

|           |                                                                                                                         |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA 1  | – Perfil dos professores participantes da primeira e segunda etapa da pesquisa .....                                    | 118 |
| TABELA 2  | – Perfil dos estudantes participantes da primeira e segunda etapa da pesquisa .....                                     | 120 |
| TABELA 3  | – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre desinteresse .....                        | 133 |
| TABELA 4  | – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre interesse .....                           | 145 |
| TABELA 5  | – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da RS docente sobre desinteresse .....                         | 169 |
| TABELA 6  | – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da RS docente sobre interesse .....                            | 174 |
| TABELA 7  | – Possível composição estrutural da representação social de estudantes sobre desinteresse .....                         | 260 |
| TABELA 8  | – Possível composição estrutural da representação social de estudantes sobre interesse .....                            | 278 |
| TABELA 9  | – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da representação social de estudantes sobre desinteresse ..... | 309 |
| TABELA 10 | – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da representação social de estudantes sobre interesse .....    | 314 |

### **Lista de Siglas e Símbolos**

|          |                                                                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------|
| BNCC     | Base Nacional Curricular Comum                                       |
| CHD      | Classificação Hierárquica Descendente                                |
| EGAL     | Encontro de Geógrafos da América Latina                              |
| ENEM     | Exame Nacional do Ensino Médio                                       |
| f        | Frequência                                                           |
| IA       | Inteligência Artificial                                              |
| IFC      | Instituto Federal Catarinense                                        |
| IFs      | Institutos Federais                                                  |
| MEC      | Ministério da Educação                                               |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico            |
| OME      | Ordem Média de Evocação                                              |
| ONU      | Organização das Nações Unidas                                        |
| PISA     | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                    |
| PPC      | Projeto Pedagógico de Curso                                          |
| PPGE     | Programa de Pós-graduação em Educação                                |
| PPO      | Prática Profissional Orientada                                       |
| PSS      | Processo Seletivo Simplificado                                       |
| RCO      | Registro de Classe Online                                            |
| RPG      | Role-Playing Game                                                    |
| RS       | Representações Sociais                                               |
| SEED/PR  | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná                  |
| SEPE     | Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão                                |
| SINUCA   | Simulado Interdisciplinar das Nações Unidas do IFC – Campus Araquari |
| SONUA    | Simulado da Organização das Nações Unidas da Annes                   |
| ST       | Segmentos de Texto                                                   |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                           |
| TDAH     | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade                  |
| TOC      | Transtorno Obsessivo Compulsivo                                      |
| TRS      | Teoria das Representações Sociais                                    |
| UEA      | Unidade de Ensino e Aprendizagem                                     |
| UEPG     | Universidade Estadual de Ponta Grossa                                |
| $\chi^2$ | Teste qui-quadrado                                                   |

## Sumário

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Considerações Iniciais: a Trajetória para a Construção do Problema de Pesquisa.....</b>                                           | <b>14</b>  |
| <b>Introdução .....</b>                                                                                                              | <b>17</b>  |
| <b>Capítulo 1 – A Discussão sobre Interesse na História da Educação e os Desafios</b>                                                |            |
| <b>Educacionais na Era da Modernidade Líquida .....</b>                                                                              | <b>29</b>  |
| 1.1 O Entendimento do Interesse ao Longo dos Tempos e Segundo os Autores Clássicos.....                                              | 29         |
| 1.1.1 Por que se interessar pelo aprendizado na Antiguidade: das pancadas ao ideal da <i>Paideia</i> ..                              | 30         |
| 1.1.2 Afetividade, interesse e aprendizado na Idade Média: o relato de Santo Agostinho.....                                          | 32         |
| 1.1.3 A educação dos povos originários: o aprender vivendo, fazendo e praticando dos Incas..                                         | 33         |
| 1.1.4 A Didática Magna de Comenius: centralidade da afetividade no desejo de aprender.....                                           | 36         |
| 1.1.5 Rousseau e a educação de seu Emílio: interesse a partir da necessidade e utilidade .....                                       | 37         |
| 1.1.6 Herbart: interesse como meio e fim para a formação do sujeito multiplamente interessado.                                       | 39         |
| 1.1.7 Dewey: quem está em marcha, interessado, atira-se de coração .....                                                             | 41         |
| 1.1.8 Claparède: a utopia de uma escola ativa e sob medida aos interesses dos estudantes .....                                       | 44         |
| 1.1.9 Contribuições de pesquisadores clássicos do século XX para o (des)interesse escolar .....                                      | 48         |
| 1.1.10 Revisão sistemática da literatura acadêmica sobre desinteresse escolar (2007-2021).....                                       | 50         |
| 1.1.11 (Des)interesse: conceito vivo de discussões e diversidade no campo educacional.....                                           | 56         |
| 1.2 Modernidade líquida, Desinteresse e os Graus de Aprendizagem.....                                                                | 58         |
| 1.2.1 A Modernidade Líquida e o papel da Teoria Crítica.....                                                                         | 58         |
| 1.2.2 Papel da escola no contexto líquido moderno e o aluno surfista.....                                                            | 61         |
| 1.2.3 A aprendizagem terciária como novo paradigma educacional para um currículo aberto...                                           | 67         |
| <b>Capítulo 2 – Epistemologia Genética e Desinteresse .....</b>                                                                      | <b>71</b>  |
| 2.1 Epistemologia Genética: o Papel Ativo e Construtivo do Sujeito no Ato do Conhecimento.....                                       | 71         |
| 2.2 Os Períodos do Desenvolvimento do Indivíduo: Paralelos entre Afetividade e Cognição.....                                         | 77         |
| 2.2.1 Período I: inteligência sensório-motora e sentimentos espontâneos e intraindividuais.....                                      | 80         |
| 2.2.2 Período II/subperíodo I: sentimentos seminormativos e a situação pré-operatória da inteligência.....                           | 82         |
| 2.2.3 Período II/subperíodo II: operações na inteligência e operações afetivas: autonomia e vontade.....                             | 84         |
| 2.2.4 Período III: operações formais, os ideais coletivos e a formação da personalidade.....                                         | 88         |
| 2.3 Afetividade e Interesse na Psicologia Genética: Implicações Pedagógicas.....                                                     | 90         |
| <b>Capítulo 3 – Procedimentos teóricos e metodológicos para coleta e análise das Representações Sociais.....</b>                     | <b>103</b> |
| 3.1 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Teoria das Representações Sociais.....                                                   | 103        |
| 3.1.1 Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais: sociogenética, estrutural, sociodinâmica e dialógica.....      | 108        |
| 3.2 Pesquisa Plurimetodológica de Natureza Quantitativa com Triangulações Metodológicas.....                                         | 112        |
| 3.3 Quem São os informantes? Ambiente e Sujeitos da Pesquisa.....                                                                    | 115        |
| 3.4 Procedimentos para a Coleta e Análise das Informações.....                                                                       | 121        |
| 3.4.1 Procedimentos para a coleta das informações: questionário e entrevista semiestruturada.                                        | 121        |
| 3.4.2 Procedimentos para a análise das informações: análise das evocações mediante o EVOC e análise textual através do IRaMuTeQ..... | 125        |

|                                                                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 4 – Estrutura e Dimensão da Representação Social dos Professores sobre (Des)Interesse .....</b>                                            | <b>132</b> |
| 4.1 Estrutura e a Organização das Representações dos Professores sobre o Desinteresse Escolar e o Interesse em Aprender.....                           | 132        |
| 4.1.1 Análise da estrutura e organização da representação social dos professores sobre desinteresse.....                                               | 132        |
| 4.1.2 Análise da estrutura e organização da representação social dos professores sobre interesse....                                                   | 145        |
| 4.1.3 Similaridade entre as evocações dos professores sobre desinteresse e interesse.....                                                              | 159        |
| 4.1.4 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos professores sobre desinteresse.....                                                            | 168        |
| 4.1.5 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos professores sobre interesse.....                                                               | 174        |
| 4.2 A Dimensão das representações Sociais dos Professores sobre (Des)Interesse: Análise Textual das Entrevistas.....                                   | 178        |
| 4.2.1 Análise textual das entrevistas dos professores: corpus desinteresse.....                                                                        | 179        |
| 4.2.2 Análise textual das entrevistas dos professores: corpus interesse.....                                                                           | 218        |
| <b>Capítulo 5 – Estrutura e Dimensão da Representação Social dos Estudantes sobre (Des)Interesse .....</b>                                             | <b>259</b> |
| 5.1 Estrutura e a Organização das Representações dos Estudantes sobre o Desinteresse Escolar e o Interesse em Aprender.....                            | 259        |
| 5.1.1 Análise da estrutura e organização da representação social dos estudantes sobre desinteresse.                                                    | 259        |
| 5.1.2 Análise da estrutura e organização da representação social dos estudantes sobre interesse.....                                                   | 278        |
| 5.1.3 Similaridade entre as evocações dos estudantes sobre desinteresse e interesse.....                                                               | 291        |
| 5.1.4 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos estudantes sobre desinteresse.....                                                             | 308        |
| 5.1.5 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos estudantes sobre interesse.....                                                                | 314        |
| 5.2 A Dimensão das Representações Sociais dos Estudantes sobre (Des)Interesse: Análise Textual das Entrevistas.....                                    | 319        |
| 5.2.1 Análise textual das entrevistas dos estudantes: corpus desinteresse.....                                                                         | 319        |
| 5.2.2 Análise textual das entrevistas dos estudantes: corpus interesse.....                                                                            | 369        |
| <b>Considerações Finais.....</b>                                                                                                                       | <b>425</b> |
| <b>Referências .....</b>                                                                                                                               | <b>442</b> |
| <b>Apêndice A – Modelo do Questionário Aplicado aos Professores.....</b>                                                                               | <b>466</b> |
| <b>Apêndice B – Modelo de Questionário Aplicado aos Estudantes.....</b>                                                                                | <b>470</b> |
| <b>Apêndice C – Roteiro para a Entrevista de Professores e Alunos a Partir das Triagens Hierárquicas Sucessivas .....</b>                              | <b>474</b> |
| <b>Apêndice D – Tabelas do Complex da Análise Prototípica da Representação Social dos Professores sobre Desinteresse e Interesse em Aprender .....</b> | <b>476</b> |

### **Considerações Iniciais: a Trajetória para a Construção do Problema de Pesquisa**

A motivação para o desenvolvimento desta tese tem raízes em minha experiência pessoal, acadêmica e científica. Cursei Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) de 2007 a 2010. Durante minha trajetória na graduação, tive a oportunidade de participar em diferentes projetos que me aproximaram da educação básica e do campo da pesquisa em educação. Entre essas experiências, destaco minha participação no Projeto de Extensão “Periferia de Ponta a Ponta: juventude, cidadania e práticas culturais”, que ocorreu de 2009 a 2010, orientado pelas professoras Ione Jovino e Lígia Couto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Alguns dos participantes desse projeto eram atores de atos de indisciplina na educação básica e eram acusados de serem “desinteressados” e “sem perspectivas”. No decorrer do projeto, observou-se jovens traçando novos valores para suas vidas por meio da formação para o mundo do trabalho, tornando-se cidadãos conscientes de seu papel político na mudança social (Santos; Coloda; Andrade, 2010). Essa vivência me fez questionar discursos que atribuíam a esses jovens em situação de vulnerabilidade social o estereótipo de indisciplinados e desinteressados.

As experiências de extensão e ensino durante a graduação se entrelaçaram com minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Formação de Professores, coordenado pelo professor Ademir José Rosso. Durante três anos, debatemos no grupo diversas perspectivas da educação. Em 2010, o grupo concentrou suas discussões nas Representações Sociais (RS) das contingências do trabalho docente. A partir dos resultados das pesquisas do grupo, notamos que a indisciplina e o desinteresse se destacavam como os principais elementos que contribuíam para o desgaste na docência, figurando entre os maiores obstáculos pedagógicos da atualidade.

Diante disso, cursei o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UEPG entre 2011 até o início de 2013, tendo como objeto de pesquisa as RS dos professores sobre a indisciplina escolar em comparação com os postulados sobre moral da Epistemologia Genética. Em síntese, a dissertação demonstrou que os docentes partilhavam uma representação hegemônica que atribuía o desinteresse como o combustível da indisciplina, constituindo-se como o núcleo central das RS sobre aluno indisciplinado e sobre as causas da indisciplina (Santos, 2013).

Com a conclusão do mestrado, passei a atuar profissionalmente no início de 2013 como Educador Social na unidade do Centro de Socioeducação de Ponta Grossa. Nessa instituição, participei do processo educativo de adolescentes que haviam cometido atos infracionais, tendo por objetivo o desenvolvimento integral, autônomo e responsável deles. Nessa experiência profissional, tive a oportunidade de aplicar os conceitos da Epistemologia Genética para superar e minimizar a indisciplina dos adolescentes, confirmando que as atitudes marcadas pela cooperação, diálogo,



descentração, altruísmo e alteridade foram as mais efetivas para enfrentar os problemas disciplinares, contribuindo assim para o desenvolvimento moral desses jovens.

Em 2014, fui admitido como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense (IFC), com lotação no Campus Araquari, onde tenho atuado desde então. A concepção filosófica, epistemológica, política e pedagógica que orienta os Institutos Federais (IFs) é a busca pela formação integral, omnilateral e politécnica. Almeja-se formar estudantes com protagonismo, proporcionando uma formação humana completa e abrangente nos campos científico, técnico e cultural, preparando-os para o mundo do trabalho (IFC, 2019a). A missão e os valores do IFs estão centrados na formação integral e cidadã, bem como na busca pela transformação da realidade dos alunos, visando a melhoria de suas condições de vida.

Dentro deste contexto, tenho lecionado a disciplina de Geografia nos Cursos Técnicos Integrados de Agropecuária, Informática e Química. Além disso, atuei no Ensino Superior no processo de formação de professores no Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, ministrando a disciplina de Climatologia Agrícola. O ambiente de formação integral e interdisciplinar do IFC me levou a participar de diversas experiências pedagógicas que contribuíram para a problematização das questões de pesquisa desta tese. Essas práticas pedagógicas tinham como objetivo promover equilíbrios/desequilíbrios cognitivos, com ênfase na afetividade como impulsionadora da ação, visando tornar o aluno protagonista e centro do processo de aprendizagem em uma abordagem construtivista da aprendizagem. Nessa abordagem, o aluno desempenha um papel ativo e interativo com seus colegas. Algumas dessas práticas pedagógicas incluíam saídas de campo, o evento “A Nuvem: chuva de conhecimentos integrados”, “Painel de Integração”, “Debates interdisciplinares”, “Rodízio de ideias”, “Problematização da paisagem” e “SINUCA (Simulado Interdisciplinar das Nações Unidas do IFC – Campus Araquari)” (Santos *et al.*, 2019).

A experiência pedagógica “SINUCA”, realizada em 2018, 2019 e 2021, exemplifica essas intenções. O objetivo da atividade é simular os processos de tomada de decisão da Assembleia Geral e do Conselho de Segurança das Nações Unidas de forma lúdica e interdisciplinar, estimulando o debate e a reflexão sobre temas de interesse global e proporcionando o diálogo interdisciplinar entre as disciplinas do 2º Ano do Ensino Médio Integrado do IFC Araquari. A auto avaliação dos discentes revela que o SINUCA colabora para o desenvolvimento de habilidades como oratória, mediação e redação; estimula a criatividade e a inovação; promove a integração entre áreas do saber; desenvolve atitudes de tolerância, consumo consciente, alteridade, diversidade e não discriminação de minorias, bem como o respeito por uma cultura de paz. Por meio do simulado, avaliou-se que conteúdos que anteriormente geravam desinteresse em grande parte dos alunos – organizações internacionais e o jogo geopolítico das nações – agora são abordados com interesse,

entusiasmo e emoção, resultando em desequilíbrios que conduzem a uma aprendizagem autêntica sobre geopolítica e os contextos históricos dos temas debatidos (IFC, 2019b; Santos *et al.*, 2021).

Além disso, a experiência acumulada em cargos de direção e gestão educacional no IFC, primeiro como Coordenador do Curso Técnico em Agropecuária (2017-2018) e depois como Coordenador Geral do Ensino Técnico (2018-2020), proporcionou um contato direto com os processos de formação continuada de docentes, conflitos interpessoais e demandas pedagógicas, como a indisciplina e o desinteresse. Da posição administrativa, foi possível inferir uma diversidade de práticas pedagógicas e concepções epistemológicas que embasavam os processos de ensino dos professores. Ficou evidente que as concepções epistemológicas de aprendizagem dos docentes afetavam o processo de ensino, com especial atenção sobre como a afetividade interferia nessa relação. Os docentes que possuíam um bom diálogo com a bagagem cultural do aluno, sua linguagem, seus interesses, tempos de aprendizagem e modo de aprender eram aqueles que logravam tornar a aprendizagem possível e tinham menos conflitos interpessoais em suas turmas.

No campo da pesquisa, nos anos que antecederam a produção desta tese, pesquisei sobre as RS de professores e das novas gerações acerca de subjetividades, como concepções de família, gênero, política, racismo e religião. As participações em eventos internacionais também representaram uma excelente ferramenta de troca de experiências e novas ideias de pesquisa. Um dos mais marcantes aos quais venho participando é o Encontro de Geógrafos da América Latina (EGAL), no eixo temático “*Enseñanza, Formación y Profesionalización de la Geografía*”. No EGAL de 2019, realizado em Quito, no Equador, tive a oportunidade de entrar em contato com diferentes docentes de Geografia da América Latina, constatando a diversidade de práticas e concepções epistemológicas de aprendizagem entre os países.

Em suma, parte-se da premissa ontoepistemológica de que toda mudança social crítica implica um diálogo com as RS e os saberes populares. Mapear as RS dos atores escolares sobre o desinteresse é estratégico na busca pela melhoria e eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se ser fundamental compreender as concepções epistemológicas que fundamentam a concepção de aprendizagem dos docentes, para que, em diálogo e crítica a essas representações, se busque a legitimação de novos procedimentos didático-pedagógicos nas escolas capazes de quebrar o ciclo do fracasso escolar. Assim, perguntamos: *de que forma se estruturam e se diversificam as representações sociais de professores e alunos sobre o (des)interesse escolar?*

## Introdução

O desinteresse escolar é um fenômeno que atrai cada vez mais a atenção do campo educacional latino-americano nas últimas décadas. A ampliação da discussão da temática pode estar relacionada aos desafios gerados pela crise do modelo tradicional de escola, e, em especial, do Ensino Médio (Tenti Fanfani, 2010). Concebido no início do século XX para formar elites para universidades, a exclusão dos “inaptos” à cultura escolar era um fenômeno comum no Ensino Médio. Porém, a democratização da educação básica, com a obrigatoriedade dos oito anos de ensino nas décadas de 1970 (Brasil, 1971) e do Ensino Médio (Brasil, 2009), possibilitou o acesso e permanência à escola por parte da população mais pobre. Nesse contexto, o ensino não pode mais cumprir a função seletiva na qual o desinteresse se resolve pela via da repetição e exclusão escolar.

Apesar das mudanças nas condições sociais e no perfil dos alunos, a estrutura escolar parece não ter acompanhado essas mudanças, pois pesquisas revelam que os professores se mantêm presos a uma concepção de educação reprodutora do *status quo* (Krug, 2020) e elitista de antigamente (Santos, 2013). Se deparando com uma estrutura hierárquica e aristocrática que recebe melhor aqueles que possuem o perfil por ela esperado (Ratusniak, 2019), os alunos das classes populares são desfavorecidos no processo de escolarização, pois os docentes preparam suas práticas para o “aluno ideal” oriundo de famílias nos moldes da cultura dominante (Alves-Mazzotti, 2006).

Há algumas décadas, o “aluno não ideal”, identificado por traços de desinteresse, indisciplina ou marcadores sociais como raça, classe e gênero, costumava abandonar a escola após repetidas reprovações ou expulsões. Atualmente, porém, dada a democratização da educação básica e a dificuldade de implementação das políticas de ciclos de aprendizagem (Paparelli, 2009), esse perfil de estudante permanece na instituição. Essa permanência, no entanto, não se traduz em inclusão, mas sim em uma trajetória marcada pelo fracasso escolar. No contexto atual, a evasão e exclusão *da* escola foram substituídas pelo desinteresse e exclusão *na* escola, revelando uma nova dinâmica de fracasso escolar.

A centralidade do desinteresse como fator de fracasso escolar também é constatada no levantamento contínuo da frequência de alunos beneficiários do programa Bolsa Família na década de 2010, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). No levantamento de 2017 o “desinteresse/desmotivação pelos estudos” foi uma das principais justificativas (37.220 mil casos) identificadas pelas escolas como motivo da baixa frequência dos estudantes (Brasil, 2017b).

Para compreender o desinteresse, é necessário conceituar seu antônimo: o interesse. Partimos do pressuposto de que o interesse é um conceito situado na interseção entre Psicologia e Pedagogia, atuando como um intermediário (*inter/esse* = entre/ser) entre o sujeito e o objeto (Sass;

Liba, 2011). Algumas visões destacam a predominância do objeto sobre o sujeito, como a de Herbart (2003), que sugere que uma apresentação adequada do objeto, ou seja, um estímulo eficaz, é suficiente para despertar o interesse. Nesse contexto, o interesse é visto como algo externo, condicionado por um estímulo eficaz. Assim, surgem práticas pedagógicas que buscam despertar interesse de maneira extrínseca, muitas vezes se valendo de mecanismos coercitivos, como notas, recompensas e punições. Em alguns casos, essas práticas assumem um tom ameaçador: “interesse-se senão...”. O resultado é um aluno *heteronomamente interessado*, cujo “interesse interessado” é motivado por recompensas, evitando punições e buscando metas de desempenho.

Por outro lado, também há perspectivas que enfatizam o movimento endógeno da relação, ou seja, do sujeito para o objeto (Claparède, 2010b; Piaget, 2014b). Nesse ponto de vista, o interesse é concebido como um dinamizador das ações (Claparède, 2010b), funcionando como uma energia que surge para preencher lacunas e suprir necessidades específicas. O interesse, nesse contexto, está ligado à interação e à busca ativa de conhecimentos que respondam a essas necessidades. O discente *autonomamente interessado* possui um *interesse espontâneo* que ativa sua conduta a partir da curiosidade em aprender e da autonomia na construção de metas de aprendizagem. Essa concepção leva a questionamentos sobre como conectar os interesses espontâneos dos alunos aos saberes acumulados pela humanidade. Para Claparède (2010b) e Dewey (1979), a escola deve dialogar com o dinamismo mental dos estudantes, criando um ambiente ativo que desperte necessidades e os impulse a buscar objetos de conhecimento, transformando-os em interesses evolutivos que se tornam cada vez mais complexos com as interações com o meio. Portanto, ao abordar o desinteresse escolar, questiona-se se estamos apontando para a falta de interesse espontâneo dos alunos ou para a ineficácia de metodologias e processos didático-pedagógicos heterônomos. Será que estamos falando da falta de metas de rendimento ou da falta de metas de aprendizagem dos alunos?

No campo científico, a revisão da literatura sobre desinteresse escolar revela uma ampla gama de abordagens explicativas (Santos, 2024a<sup>1</sup>). O panorama da produção acadêmica indica que o desinteresse escolar pode ser entendido como um problema complexo e multifacetado, envolvendo dimensões psíquicas (culpabilização do aluno), técnicas (culpabilização do professor), institucionais (gestão escolar, lógica excludente da escola) e sociais (currículo, relações de poder e cultura escolar e popular). Além disso, destacou-se a importância de currículos que considerem a realidade e diversidade dos estudantes. A discussão acadêmica enfatiza a necessidade de uma

---

<sup>1</sup> Na versão de qualificação desta tese, a seção de revisão de literatura ocupava uma seção do capítulo 1. Após a qualificação, essa seção foi adaptada e publicada no periódico Revista Brasileira de Educação. Portanto, na versão final da tese, essa seção foi removida do capítulo 1 e substituída por uma subseção que contém o resumo das categorias identificadas na revisão de literatura sobre desinteresse escolar. Para a revisão completa, consultar Santos (2024a).

abordagem integrada que inclua formação de professores, metodologias ativas, aulas práticas, integração de tecnologias e a promoção de ambientes escolares inclusivos. Alguns estudos chave identificaram que, apesar de os jovens reconhecerem a importância dos estudos para um futuro melhor, muitos sentem que a formação recebida na escola é desprovida de sentido, levando-os ao desinteresse. Portanto, a revisão de literatura sublinha a urgência de ressignificar tempos e espaços escolares para promover uma educação mais engajadora e significativa. Concordando com Garcia, Halmenschlager e Brick (2021), o desinteresse deve ser compreendido como um processo com profundas implicações socioculturais, exigindo a construção coletiva de políticas públicas para enfrentar essa questão de maneira eficaz.

Ademais, a revisão da literatura aponta que o desinteresse, além de se associar ao problema de aprendizagem e ao fracasso escolar, também é um elemento que impacta na saúde docente. A falta de disposição para aprender dos alunos paralisa as forças do professor e causa uma angústia paralisante (Silva, 2020). Nesse caso, o desinteresse é compreendido como a negação dos esforços empreendidos, gerando sentimentos e atitudes de desconforto, insatisfação, desânimo, conformismo e imobilismo (Carvalho, 2010). Como consequência, o desinteresse é apontado como um dos principais problemas da profissão docente na atualidade e o principal obstáculo do professor em início de carreira (Voltero, 2018). Diante desse quadro, muitos professores desmotivam-se quanto ao seu aprimoramento profissional e acabam atuando com pouca diversidade metodológica, enquanto suas RS atribuem a culpa aos estudantes, às suas características geracionais e ao seu contexto familiar pelo desinteresse escolar (Santos, 2013; Campos, 2020).

Por sua vez, as pesquisas que abordam o (des)interesse pelos estudos das novas juventudes demonstram que, apesar de elas possuírem uma atitude positiva em relação à escolarização, considerando-a como promessa de um futuro melhor (Crochick, 2011), o desinteresse se faz presente na aprendizagem escolar como um todo, marcando a trajetória acadêmica de muitos alunos(as). Isso ocorre porque os estudantes percebem, durante seu percurso formativo, que a instrução que recebem na escola é inadequada e sem sentido (Baciano, 2011; Marin, 2020). Com isso, o desinteresse é uma constante ao longo de um ensino considerado “chato”, e o esforço é ativado somente em momentos específicos para se obter notas e aprovações. Logo, percebemos que o interesse espontâneo pelo conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental cede espaço a um interesse mais voltado para resultados no Ensino Médio; ou seja, durante sua trajetória escolar, os estudantes vão perdendo o gosto e o prazer de aprender e passam a preocupar-se apenas em obter notas (Prediger; Berwanger; Mörs, 2009), seguindo o princípio do menor esforço (Werlang, 2008).

Para atenuar o desinteresse, é recorrente nas pesquisas a proposição de que o professor deve ser um mediador do conhecimento, aplicando metodologias ativas de ensino, aulas práticas,

contextualizadas e significativas à realidade dos educandos e integrando as novas tecnologias (M. Silva, 2018). Além disso, há pesquisas que constataam que a afetividade e a sociabilidade nas relações escolares são determinantes para facilitar ou bloquear a aprendizagem e o interesse e/ou desinteresse pelos estudos (Frankiv; Domingues, 2016; Uller, Rosso, 2009). Assim, se por um lado o prazer de estudar varia conforme as disciplinas com as quais os alunos se identificam ou as características pessoais do docente (Reis, 2012), por outro lado, problemas no vínculo afetivo entre professor e aluno são determinantes para a falta do desejo de aprender (Pezzini; Szymanski, 2014). São achados que demonstram que investir em relações afetivas acolhedoras (Campos, 2020) e usar atividades lúdicas prazerosas têm o potencial de criar um contexto educativo menos desinteressante.

Apesar das valiosas contribuições das pesquisas, a revisão da literatura acadêmica sobre desinteresse também possibilitou identificar algumas lacunas sobre o tema, descritas a seguir:

a) Poucas pesquisas esclarecem o referencial teórico que embasa o conceito de interesse. Muitas produções acadêmicas buscam discutir, minimizar ou debater o desinteresse, mas não explicitam o que entendem por interesse, com toda a heterogeneidade de entendimento que o conceito suscita. Alguns autores concebem o interesse como algo que pode ser simplesmente “ativado”, como se fosse um dispositivo interno pronto para ser acionado por estímulos externos adequados, desconsiderando as complexas construções subjetivas, sociais e cognitivas envolvidas nesse processo. Essa concepção, que remete tanto a uma lógica behaviorista quanto à tradição herbartiana, parte da premissa de que basta uma apresentação adequada do objeto — um estímulo suficientemente atrativo — para que o interesse surja automaticamente, ignorando os significados, valores e experiências prévias que mediam a relação do sujeito com o objeto de conhecimento.

b) Apesar de haver referências de que a afetividade e a sociabilidade são elementos-chave para o interesse e/ou desinteresse pelos estudos, apenas os trabalhos de Becker (2008), Dias e Marchelli (2008) e Uller e Rosso (2009) relacionam a afetividade com as categorias de análise da Epistemologia Genética, que defende a indissociabilidade entre afeto e cognição (Piaget, 2014b). Embora essas produções não abordem o desinteresse escolar como objeto central de estudo, elas questionam e criticam que a escola paute sua prática pedagógica desvinculada da relação afetiva.

c) Quase todas as pesquisas levantadas restringem-se a estudos qualitativos e apresentam um baixo número de participantes. Observamos nas pesquisas a premissa de que professores e estudantes formam um grupo social homogêneo, ignorando as contribuições diferenciadas de subgrupos sociais que compõem suas RS (Santos, 2013). Assim, essas pesquisas não desvelam a estrutura das RS sobre desinteresse escolar, não revelando os elementos do núcleo central, sistema periférico e contribuições diferenciadas de subgrupos sociais, elementos fundamentais a serem considerados no processo de diálogo e transformação das RS.

d) Poucas pesquisas fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) para analisar o pensamento social de professores e estudantes. Nas poucas que utilizam essa perspectiva teórica e metodológica, acabam por descrever apenas a dimensão do conhecimento das RS de professores ou estudantes sobre o desinteresse, ignorando as demais dimensões dessa representação, quais sejam: as atitudes e o campo de representação (imagens). Além disso, é salutar nas pesquisas sobre RS dos atores escolares comparar as representações — que geralmente estão ancoradas nos universos consensuais e intersubjetivos de professores e alunos(as) — com diferentes formas de conhecimento, como teorias científicas sobre as temáticas investigadas (Menin; Shimizu; Lima, 2009), questão que nenhuma das pesquisas apresentadas explorou.

e) Embora as pesquisas reconheçam a influência de fatores sociais e culturais no desinteresse escolar, são escassos os estudos que comparam as RS sobre a valorização da escola e sobre o desinteresse a partir de diferentes contextos culturais, como escolas de distintas esferas administrativas, localizações geográficas ou perfis estudantis. O contraponto das RS de pessoas de contextos culturais diferentes também possibilita responder à questão: o que é comum nas RS de professores e estudantes sobre o (des)interesse? Quais elementos variam conforme os contextos culturais, sociais e educacionais? Essa abordagem comparativa contribui para uma análise mais precisa das influências específicas desses contextos na formação das RS e, conseqüentemente, na compreensão mais aprofundada das dinâmicas do desinteresse escolar.

f) Poucas pesquisas analisam como as transformações culturais, sociais e econômicas das últimas décadas impactam nas produções de subjetividades juvenis, no trabalho docente e nas RS dos atores escolares. Como se espera que a escola prepare os jovens para a vida social em suas múltiplas dimensões, são fundamentais investigações sobre a importância dos estudos para o estudante do século XXI, pois as respostas a essas questões podem colaborar para a implementação de currículos e práticas docentes que diminuam a distância da escola com as novas juventudes, atenuando o desinteresse e ressignificando como a escola é vista por eles.

Em suma, apesar do aumento da discussão sobre desinteresse na literatura acadêmica, os achados de pesquisa não têm conseguido aglutinar estratégias de enfrentamento eficazes para atenuar o desinteresse escolar. Isso ocorre porque toda mudança social implica um diálogo com as RS dos seus atores (Jodelet, 2007), e esse diálogo deve começar na periferia da representação, evitando um ataque direto ao seu núcleo central (Sá, 1996). Dessa forma, torna-se importante desvelar a estrutura da RS dos professores e estudantes sobre a temática, a qual não foi desvelada nas pesquisas levantadas, devido ao número reduzido de participantes, a deslizes metodológicos e ao compartilharem outros problemas e objetivos.

Assim sendo, a compreensão das RS dos atores escolares sobre o desinteresse está longe de estar esclarecida, havendo inúmeras questões conceituais e empíricas em aberto. Tendo como recorte professores e estudantes do Ensino Médio da região sul do Brasil (Ponta Grossa-PR, Araquari-SC e Imbituba-SC), o objeto de pesquisa da tese são *as RS de professores e estudantes sobre o (des)interesse escolar*.

As razões pelos recortes de pesquisa se devem a diversos fatores: a) é no Ensino Médio que o desinteresse se intensifica (Reis, 2012; Flores Macia; Gomez Bastida, 2010). Além disso, esse nível de ensino representa um parâmetro interessante de análise, pois significa que o estudante frequenta a escola, no mínimo, por nove anos, possuindo RS consolidadas sobre as temáticas circulantes; b) em relação à amostragem, a pesquisa caracteriza-se como não probabilística, uma vez que os participantes foram escolhidos pelo critério de conveniência (Freitas *et al.*, 2000); c) as cidades do sul do Brasil e escolas participantes foram escolhidas por possibilitarem a viabilidade de aplicação da pesquisa a partir de parcerias com instituições e escolas sediadas nessas cidades; d) A escolha das escolas participantes também se deu por representarem diferentes contextos culturais, sociais e educacionais. Nesse sentido, priorizamos pelo critério de conveniência a escolha por escolas de diferentes perfis (cívico-militares e regulares), turnos (matutino, vespertino e noturno), bairros (centrais, próximas ao centro, periféricas e zona rural) e esferas (estadual e federal) com o intuito de comparar as contribuições distintas desses diversos contextos na RS de professores e alunos sobre o desinteresse escolar.

Por todas essas razões, formulou-se como questão central de pesquisa o seguinte problema: *De que forma se estruturam e se diversificam as RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o (des)interesse escolar?*

Por sua vez, as questões complementares são: a) Quais são as características dos conhecimentos, atitudes e do campo de RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o (des)interesse escolar à luz da TRS?; b) Como os aspectos do sistema afetivo são considerados nas RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul sobre o (des)interesse escolar?; c) De que forma as RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul sobre o (des)interesse se aproximam ou não dos postulados da Epistemologia Genética?; d) O que a comparação das RS de professores e estudantes do Ensino Médio de diferentes contextos culturais, sociais e educacionais pode revelar sobre as contribuições de subgrupos sociais que constituem as RS sobre o (des)interesse escolar?

O problema de pesquisa e as questões complementares desdobram-se nos seguintes objetivos: Objetivo geral: *Analisar, de forma hermenêutica e comparativa, a estrutura e a diversificação das RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre*



o *(des)interesse escolar*; Objetivos específicos: a) Apresentar reflexões sobre as características dos conhecimentos, atitudes e do campo de representação de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o *(des)interesse escolar* à luz da TRS; b) Avaliar como o sistema afetivo é considerado nas RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o *(des)interesse escolar*; c) Confrontar as RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o *(des)interesse* a partir da TRS em discussão e compará-las com os postulados da Epistemologia Genética; d) Examinar o que a comparação das RS de professores e alunos do Ensino Médio de diferentes contextos culturais, sociais e educacionais pode revelar sobre as contribuições de subgrupos sociais que constituem as RS sobre o *(des)interesse escolar*.

Quanto ao uso do termo *(des)interesse* nesta tese, o mesmo foi adotado para nos referirmos simultaneamente às RS sobre o desinteresse e o interesse escolar. Essa escolha visou simplificar a redação e evitar repetições. Porém, na maior parte do texto, optamos por tratar os termos “interesse” e “desinteresse” separadamente, de modo a respeitarmos a especificidade de cada fenômeno.

O problema de pesquisa justifica-se, pois, apesar de o desinteresse ser apontado como uma das principais explicações para o fracasso escolar, notamos uma dificuldade teórica na definição do que é desinteresse por parte dos professores: todos sabem quando o aluno não o possui, mas há pouca clareza sobre os caminhos para atenuar o problema. Nessas RS, ocorre uma confusão entre os conceitos de vontade, motivação e interesse. É nesse contexto que as RS de professores se misturam, e tudo acaba sendo interpretado como desinteresse, colocando a responsabilidade nos alunos e em seu contexto familiar. Com base na Epistemologia Genética de Piaget (2014b), esperamos nesta tese identificar e separar os elementos que são mesclados nessas RS docentes.

Além disso, a partir da revisão de literatura sobre o tema, notamos que a RS hegemônica dos professores parece partir da premissa epistemológica de que tudo o que ensinam deveria ser aceito pelos alunos, independentemente das necessidades, respostas e portas que podem se abrir para o educando. Segundo Piaget (2014b), o interesse está ligado à interação e à busca ativa de conhecimentos que preencham ou respondam a determinadas necessidades. Portanto, não considerar a atividade interna e o dinamismo mental do estudante no processo de ensino e aprendizagem é uma falha fundamental. Ainda que certos contextos pedagógicos possam atuar como suportes iniciais importantes na emergência desse interesse, é essencial reconhecer que ele se desenvolve progressivamente, a partir da construção ativa e autônoma do sujeito.

No entendimento dessa representação hegemônica, o interesse é considerado como um sinônimo de atitude que poderia ser ativado por um simples botão, seja por meio de fatores externos (ameaças, família, medicalização) ou através de metodologias de ensino. A tese que defendemos argumenta que os postulados da Epistemologia Genética representam uma chave importante para

desvendar esse problema. Isso ocorre porque Piaget (2014b) advoga pela indissociabilidade entre afeto e cognição na complexa relação entre o sistema afetivo e intelectual no processo de ensino e aprendizagem. Por afetividade, Piaget refere-se a tudo o que nos afeta, como as emoções, sentimentos e experiências emocionais, que acabam por influenciar o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Com base no referencial teórico piagetiano, dispomos de um conjunto conceitual para explorar as interconexões entre afetividade, motivação e interesse, de um lado, e, de outro, a construção do conhecimento e as interações cognitivas (sujeito <-----> objeto). Portanto, não se deve encarar o interesse como um atributo natural que se espera do aluno, nem considerar seu oposto, o desinteresse, como uma justificativa individual para o fracasso dos estudantes.

A hipótese é que grande parte dos professores se baseia em teorias psicológicas que resultam em práticas de ensino fundamentadas no behaviorismo e que não produzem resultados eficazes com os alunos, levando-os ao tédio e desinteresse. Esses professores priorizam mais a aquisição de informações do que o desenvolvimento da inteligência, a função social do conhecimento ou o aspecto afetivo dos educandos. Em algumas situações, eles são temporariamente salvos por estruturas de poder, como notas, vestibular e punições, que criam um interesse artificial e momentâneo dos discentes. No entanto, a longo prazo, esses mecanismos levam à aversão e o desprazer na aprendizagem. Por outro lado, a hipótese é que as RS dos estudantes confirmam a tese apresentada no parágrafo anterior, destacando a indissociabilidade entre afeto e cognição. Além disso, a discussão e comparação da diversidade das RS de professores e alunos sobre o (des)interesse podem fornecer elementos valiosos para abordar o problema do desinteresse escolar, com implicações para propostas pedagógicas e o currículo escolar.

Argumentamos na tese que o interesse pode residir na motivação ou subjetividade do aluno, bem como na natureza do conhecimento e na sua abordagem. O desinteresse ocorre quando o aluno não consegue perceber o sentido dos conhecimentos que lhe são impostos devido a um currículo distante de sua realidade e necessidades. Na perspectiva da Epistemologia Genética, defendemos que o professor deve estabelecer um diálogo com o sistema afetivo, intelectual e o dinamismo mental dos alunos, considerando suas necessidades, interesses e valores, e utilizando métodos ativos de ensino. Isso visa promover o desenvolvimento intelectual e moral autônomo dos alunos. O desinteresse é atenuado quando os estudantes se envolvem espontaneamente em relações de cooperação social, resultando em um aprendizado prazeroso. Para alcançar esse objetivo, o docente deve potencializar as interações sociais entre os alunos e problematizar situações significativas da realidade social deles. Isso cria lacunas e necessidades que servirão como incentivo para que o interesse os motive a buscar soluções para esses problemas. Nesse contexto, os

estudantes perceberão que o conhecimento escolar possui sentido, uma vez que os capacitará com uma estrutura cognitiva para enfrentar a diversidade de informações da modernidade líquida.

Importante ponderar que a necessidade de dialogar com o sistema afetivo e o dinamismo mental dos alunos, ao lado das transformações sociais, culturais e econômicas da modernidade líquida, resulta em novas responsabilidades para os professores. Ou seja, os docentes são chamados a responder as exigências que vão além das competências adquiridas durante sua formação inicial. No contexto brasileiro, essa demanda é particularmente desafiadora, uma vez que os professores enfrentam condições de trabalho precárias, incluindo baixos salários, falta de valorização e estruturas de suporte inadequadas (Silva, 2013). Essas dificuldades são acentuadas nas esferas estadual, onde a sobrecarga e as limitações de recursos contribuem para um ambiente de trabalho degradante. Embora a responsabilidade dos professores em estimular o interesse dos alunos seja um ponto legítimo de discussão, é crucial reconhecermos que tais expectativas podem exacerbar a pressão sobre esses profissionais, que já enfrentam adversidades significativas. Portanto, a busca por uma educação de qualidade deve incluir a melhoria das condições de trabalho e a valorização dos docentes. A educação deve ser abordada como um esforço coletivo, onde o suporte institucional aos professores é essencial para criar um ambiente educacional eficaz e sustentável.

Para respondermos às questões de pesquisa, foram utilizados os referenciais teóricos da TRS (Moscovici, 1985; Abric, 2003a), da *Epistemologia Genética* (Piaget, 2014b) e das reflexões sobre a *aprendizagem terciária* no contexto da *modernidade líquida* (Bauman, 2008; Bateson, 1987). É importante esclarecermos que há uma complementaridade teórica entre esses campos de conhecimento: a TRS oferece o contexto das produções e significados dos grupos sociais, permeados pelos conhecimentos, atitudes e imagens que circulam na modernidade líquida; por sua vez, os postulados da Epistemologia Genética apresentam as bases teóricas para o entendimento do (des)interesse, demonstrando a indissociabilidade entre o sistema afetivo e cognitivo, onde o interesse é o ponto de convergência. Ou seja, a TRS fornece as ferramentas analíticas para capturar o pensamento social dos sujeitos, enquanto os postulados da Epistemologia Genética permitem uma análise crítica desse pensamento social.

O entrecruzamento desses referenciais teóricos também possibilitam uma análise crítica do currículo e das práticas escolares, fatores-chave para o desencadeamento do desinteresse. Isso ocorre porque os currículos tradicionalmente têm abordado o conhecimento como algo simples e definitivo. Nesse contexto, a aprendizagem primária e secundária (Bateson, 1987) obtinham sucesso por meio de mecanismos de avaliação e controle, resultando em reprodução, o que era adequado na modernidade sólida fordista. Por outro lado, a teoria de Piaget (2014b) segue a perspectiva de um conhecimento complexo e provisório, questionando essas formas mecânicas de

aprendizagem. No contexto da modernidade líquida (Bauman, 2001), a aprendizagem torna-se um exercício contínuo, marcado pela superação, adaptação e pela capacidade de lidar com uma realidade mutável. Para trilhar esse caminho, a formação deve seguir a rota da autonomia intelectual defendida por Piaget (2014b). Nesse sentido, o conceito de aprendizado terciário de Bateson (1987) se alinha com a abordagem complexa e provisória da teoria construtivista de Piaget (2014b).

Em relação aos aspectos metodológicos gerais, esta pesquisa adota uma abordagem plurimetodológica, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos para a coleta e análise das informações (Camargo, 2005; Ferrare, 2011). Dada a importância da triangulação metodológica, a coleta de informações ocorreu em duas etapas distintas: aplicação de questionários (Apêndice A e B) e realização de entrevistas a partir das triagens hierárquicas sucessivas (Apêndice C). O estudo seguiu os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi devidamente cadastrado na Plataforma Brasil e submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, obtendo parecer favorável, conforme registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o número 59769522.6.0000.0105 e parecer de número 5.475.136.

No primeiro momento, o questionário teve uma função exploratória, com os seguintes objetivos: a) levantar a estrutura da RS que os professores e estudantes têm sobre o desinteresse, usando a técnica de associação livre de palavras (Sá, 1998) para investigar o que lhes vem à mente quando pensam em “desinteresse” e quando manifestam “interesse em aprender”; b) identificar as atitudes, imagens e conhecimentos que compõem a RS desses grupos; c) analisar as bases epistemológicas subjacentes ao entendimento do (des)interesse; d) examinar as contribuições distintas de subgrupos sociais para a RS em questão. Nessa etapa, participaram 183 professores e 570 estudantes brasileiros. No segundo momento, por meio de entrevistas, buscamos aprofundar, detalhar e melhor compreender as informações coletadas na fase anterior. As entrevistas foram conduzidas sob a forma semiestruturada, utilizando a técnica de triagens hierárquicas sucessivas (Santos *et al.*, 2022). Nessa fase, contamos com a participação de 41 professores e 86 alunos.

Para a análise das informações, contamos com o suporte de programas de análise, os quais foram complementados por interpretação qualitativa, crítica e hermenêutica por parte do pesquisador (Ferrare, 2011). Os dados coletados na primeira etapa foram submetidos aos seguintes procedimentos: a) análise das evocações, com o objetivo de desvendar o provável núcleo central e o sistema periférico da RS, utilizando o programa EVOC de Vergès, Scano e Junique (2002); b) identificação do conteúdo das justificativas fornecidas para a primeira evocação listada, por meio de análises textuais realizadas com o programa IRaMuTeQ de Ratinaud (2014); c) análise das evocações para avaliar a contribuição de subgrupos censitários na formação da RS, processadas

pelo Complex, subprograma do EVOC; d) investigação da conexão entre as evocações, considerando suas coocorrências, analisadas com os programas SIMI, de Vergès e Junique (1999), e AVRIL, de Zeiliger (1993). Por sua vez, o conteúdo das entrevistas foi analisado utilizando o programa IRaMuTeQ, que incluiu análises textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos e Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (Camargo; Justo, 2013; 2021).

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo debate o conceito de interesse na história da Pedagogia, apresenta a revisão de literatura sobre o desinteresse escolar e reflete sobre os desafios educacionais na era da modernidade líquida. Dividido em duas seções, a primeira aborda a evolução do conceito de interesse na Pedagogia e também resume a revisão sistemática de literatura (Santos, 2024a). A segunda seção discute a Teoria Crítica de Bauman (2001) e analisa o (des)interesse das subjetividades juvenis como o “aluno surfista”, no contexto da modernidade líquida, relacionando-os aos graus de aprendizagem de Bateson (1987).

O segundo capítulo apresenta as contribuições da Epistemologia Genética para o desinteresse escolar em três seções. A primeira aborda as bases teóricas da Epistemologia Genética, enfatizando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. A segunda descreve os períodos de desenvolvimento individual, destacando a relação das funções cognitivas e afetivas. A terceira seção discute o conceito de interesse em Piaget (2014b) e suas implicações pedagógicas e estabelece um diálogo com os desafios da modernidade líquida e os graus de aprendizado. Concluimos propondo uma educação que orbite os interesses e as necessidades dos estudantes.

O terceiro capítulo detalha o delineamento da pesquisa e seus aspectos metodológicos em quatro seções. A primeira seção explora os fundamentos teóricos e metodológicos da TRS e suas abordagens complementares. A segunda seção discute a escolha pela abordagem plurimetodológica mista de natureza quantiquantitativa. Na terceira seção, apresentamos o universo de pesquisa e caracterizamos os participantes. Por fim, a quarta seção descreve os procedimentos de coleta e análise de dados, utilizando a TRS e programas de análise, além da interpretação qualitativa, crítica e hermenêutica pelo pesquisador.

Os capítulos 4 e 5 apresentam os resultados e discussões das RS de professores e estudantes, respectivamente, sobre interesse e desinteresse escolar. Cada capítulo segue uma estrutura similar, começando pelos dados estruturais das RS (núcleo central e sistema periférico) obtidos por meio de questionários, seguidos da análise textual das justificativas das evocações utilizando a CHD. Em seguida, realizamos a análise textual da CHD das falas das entrevistas, com a discussão organizada separadamente para desinteresse e interesse. Nas considerações finais, comparamos as RS de professores e estudantes, articulando os resultados com o referencial teórico

e ampliando a discussão para integrar os achados das análises estruturais e textuais. Esse esforço busca oferecer uma compreensão ampla e crítica das RS sobre (des)interesse escolar.

Visto que o processo de pesquisa é permeado por desafios, obstáculos e dificuldades de diversos níveis, é importante esclarecer algumas diretrizes que orientarão a pesquisa, tais como a busca pela autoinvestigação (autopesquisa, autorreflexão), autodiagnóstico, autoenfrentamento e autossuperação. Durante o desenvolvimento da pesquisa, adotamos uma abordagem com vigilância epistemológica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999). Para isso, buscamos: a) manter uma atenção constante sobre nosso próprio papel na pesquisa, tomando consciência dos rumos que estamos seguindo; b) analisar a coerência entre a perspectiva, posição e enfoque epistemológico adotados na tese; c) utilizar a triangulação teórica com fundamentos que abordam o objeto de pesquisa; d) aplicar a triangulação metodológica (Ferreira, Schimanski; Bourguignon, 2012); e) participar de eventos científicos relevantes na área da Educação e consultar especialistas e pares da área; f) manter uma atitude crítica em relação ao próprio método, tratando a teoria como uma hipótese, não como uma verdade; g) reconhecer o valor dos autores clássicos, não como verdades absolutas, mas como pontos de partida para um diálogo contínuo com a realidade empírica e outras áreas do conhecimento, visando uma compreensão multiparadigmática em constante evolução.

A perspectiva ético-ontopistemológica que fundamenta a tese parte da premissa de que toda mudança social implica um diálogo com as RS e os saberes populares (Jodelet, 2007). A literatura acadêmica sugere que os professores frequentemente conceituam o desinteresse com base em perspectivas behavioristas e/ou herbartianas, deixando de lado elementos construtivistas essenciais. Essas questões epistemológicas dos docentes os levam a adotar práticas pedagógicas que não promovem um processo educativo transformador, resultando em exclusão na escola, desinteresse, evasão, entre outros problemas. Portanto, se houver a intenção de construir uma nova cultura e currículo escolar para combater o desinteresse, o primeiro passo é compreender as RS dos envolvidos, a fim de iniciar um processo dialógico na periferia dessa representação, evitando um confronto direto com seu núcleo central (Sá, 1996).

Esperamos que esta tese contribua para a transformação do quadro cíclico de fracasso escolar. Ao término da pesquisa, almejamos que ela possa subsidiar: a) o avanço da discussão e do conceito de desinteresse escolar no campo da Educação; b) discussões em diferentes instâncias, como cursos de formação de professores e reuniões pedagógicas nas escolas; c) a criação de recursos pedagógicos que sintetizem os resultados empíricos e teóricos da pesquisa; d) debates sobre a proposição de currículos escolares abertos, nos quais se supere o formato de um currículo informativo para um currículo formativo dentro de uma perspectiva curricular crítica. Todas essas iniciativas têm como objetivo promover ações práticas em prol de uma escola democrática.

## **Capítulo 1 – A Discussão sobre Interesse na História da Educação e os Desafios Educacionais na Era da Modernidade Líquida**

O presente capítulo se propõe a estabelecer diálogos entre a discussão histórica do conceito de (des)interesse nos autores clássicos do campo da Educação e na literatura acadêmica recente, considerando as novas implicações dadas ao tema pelo contexto da modernidade líquida e da aprendizagem terciária. O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, discutimos o conceito de interesse no campo educacional em uma perspectiva histórica, demonstrando como diferentes autores e correntes teóricas serviram de base para as teses da Epistemologia Genética – que serão abordadas no Capítulo 2. Também apresentamos um resumo de nossa revisão sistemática de literatura sobre desinteresse escolar, publicada na Revista Brasileira de Educação (Santos, 2024a), destacando achados e lacunas dessas pesquisas no campo da Educação. Na segunda seção, debatemos a Teoria Crítica na perspectiva de Bauman (2013) para analisar o contexto social da modernidade líquida, que traz novos desafios para a escola, o currículo escolar e o debate sobre (des)interesse, incluindo a importância do aprendizado terciário descrito por Bateson (1987).

As diferentes discussões apresentadas no capítulo se conectam ao evidenciar a evolução do conceito de interesse ao longo do tempo e como ele é influenciado pelo contexto social e cultural. Ao relacionar as abordagens históricas e contemporâneas, o capítulo destaca a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas e curriculares à luz das demandas e desafios da modernidade líquida. Além disso, a integração das teorias de Bauman (2013) e Bateson (1987) proporciona uma compreensão mais ampla das subjetividades juvenis e dos processos de aprendizagem, sublinhando a importância de uma educação que responda às complexidades do mundo contemporâneo e promovendo um entendimento mais profundo dos interesses dos estudantes na atualidade.

### **1.1 O Entendimento do Interesse ao Longo dos Tempos e Segundo Autores Clássicos**

O conceito de interesse refere-se à relação entre o sujeito e um objeto, podendo ser vista de duas formas: com ênfase no objeto, onde o interesse é gerado por uma influência externa e passiva sobre o indivíduo, ou com foco no sujeito, conferindo-lhe um papel ativo na geração do interesse (Sass; Liba, 2011). Galimberti (2010, p. 659), em seu Dicionário de Psicologia, considera o interesse um “fator dominante da motivação que se traduz em um comportamento passível de observação”, levando em consideração parâmetros como duração, extensão e intensidade. Nesse sentido, o interesse representa uma *motivação intrínseca*, vinculada ao envolvimento espontâneo com o objeto. Etimologicamente, o substantivo interesse deriva do latim “*inter/esse*”, significando o sentido de “estar em”; “estar presente”. Quando “estamos em” algo, investimos energia para nos envolvermos com isso. Por outro lado, o desinteresse seria o inverso: “não estamos em”, logo não

há envolvimento energético com o objeto, ocorrendo um desprezo e afastamento. Ter interesse faz com que o sujeito não seja indiferente ao objeto, ou seja, faz com que ele se importe (do latim *importare*: passagem para dentro) e seja afetado pelo objeto (Rosso, 1998).

Nesta seção, discutiremos como o conceito de desinteresse foi abordado, direta ou indiretamente, por autores clássicos ao longo da história e em diferentes sociedades. Uma versão detalhada dessa análise foi publicada por Santos e Cruz (2024b), na *Revista Imagens da Educação*. Aqui, apresentamos um resumo dessa discussão e, para facilitar a exposição, organizamos o conteúdo em subseções, destacando as inter-relações entre os períodos e autores discutidos.

#### 1.1.1 Por que se interessar pelo aprendizado na Antiguidade: das pancadas ao ideal da *Paideia*

A preocupação pedagógica em manter os aprendizes envolvidos com o objeto do qual se espera que aprendam remonta aos primeiros escritos da Antiguidade. Cambi (1999, p. 67), ao descrever as características estruturais da tradição educativa da Antiguidade, sintetiza que as “exortações morais” e as “coerções físicas” eram os meios mais utilizados para manter os aprendizes envolvidos na aprendizagem. Assim, não faltam registros das estratégias violentas utilizadas para manter o interesse dos jovens aprendizes nessas sociedades autocráticas, onde a arte do comando é, antes de tudo, a arte de desenvolver a obediência.

Na antiga civilização egípcia, o jovem desinteressado era comparado pelos escribas a animais rebeldes que necessitavam do chicote para serem domesticados: “Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo” (Manacorda, 1992, p. 33); e aos jovens aconselhava-se: “não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada” (Manacorda, 1992, p. 32). Também eram usadas exortações morais pelos escribas para persuadir os aprendizes: “quando tinha a tua idade, passava o tempo nos grilhões; foram eles que domaram meu corpo” (Manacorda, 1992, p. 33). Por outro lado, já naquela época, observamos conselhos sobre a importância dos estudos, a fim de que os aprendizes atribuíssem valor pela instrução de escriba (função de prestígio na sociedade egípcia): “se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei” (Manacorda, 1992, p. 24). Atentando-se para a importância da afetividade, outro escriba egípcio declarou: “farei com que tu ames os livros mais do que amas a tua mãe” (Manacorda, 1992, p. 23). Digno de nota também é a passagem em que Platão (1999, p. 315) fala sobre o uso do lúdico como estratégia para o ensino prazeroso da aritmética entre os egípcios: “no que tange a contar, foram inventadas lições para o aprendizado da criança já na tenra idade, utilizando jogos e divertimentos [...] tornando-os mais preparados em todos os sentidos”.

Apesar de na Grécia antiga o chicote e as varas continuarem como “ferramentas didáticas” de instrução dos *paidagogos* (escravos responsáveis por controlar e conduzir a educação dos jovens



livres) (Manacorda, 1992), emergem novas configurações na tríade afetividade-interesse-aprendizagem. Começando pela educação heroica, uma “pedagogia do exemplo” que tem em Aquiles o arquétipo perfeito ligado à excelência e ao valor: aprendes para que sejas tão forte, astuto, corajoso e glorioso como o herói da Guerra de Tróia! Nessa formação do jovem guerreiro, há uma relação afetiva (e até carnal) entre mestre e aprendizes, que foi um dos elementos característicos da educação grega (Cambi, 1999). Outro debate que contou com a colaboração dos principais pensadores gregos foi a *Paideia*: o ideal de educação que visava à formação integral (de corpo e mente) do homem grego virtuoso, ético e livre (Bortolini; Nunes, 2018), que “enche o homem do desejo e de ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça” (Jaeger, 1995, p. 147), uma condição que não se possui por natureza, mas se adquire pelo empenho na formação moral, física, poética e teológica.

Por todos esses motivos, a *Paideia* grega inspirou na tradição ocidental uma nova problematização da relação educativa: superando a noção autoritária e impessoal para delinear uma relação espiritual “que faz do mestre o interlocutor fundamental de um processo de formação, enquanto o torna íntimo e envolvido em primeira pessoa nesse processo” (Cambi, 1999, p. 102), tornando-se uma espécie de mestre para a vida, dotado de carisma que inspira à imitação. Podemos dizer que a *Paideia* buscava a formação de um sujeito virtuoso, *permanentemente interessado* em sua elevação cultural, com energia afetiva para o aprendizado intelectual e físico, capaz de desempenhar qualquer função na pólis.

A *Paideia* também se integrou à cultura pedagógica romana, especialmente por meio da obra de Cícero (2001), que desenvolveu uma versão latina da *Paideia* com foco em aspectos retóricos e literários. Cícero, além disso, contribuiu com reflexões sobre a vida dos jovens e a educação familiar, promovendo *relações não autoritárias* e com *participação afetiva*, incentivando a valorização da amizade como meio educacional. Por sua vez, Quintiliano (2010, p. 93) defendia um equilíbrio adequado entre brincadeiras e responsabilidades na educação dos jovens romanos, pois acreditava que “não se podia esperar que uma criança triste e constantemente abatida pudesse ter uma mente propícia ao estudo”. Além disso, ele enfatizava que “aqueles que estão descansados e com suas energias renovadas trazem um ânimo mais vivo para aprender” (Quintiliano, 2010, p. 93). O orador romano desencorajava o uso de castigos físicos em seus jovens discípulos, pois considerava essa prática como “servil” e capaz de tornar os aprendizes “insensíveis aos golpes, como os piores escravos” (Quintiliano, 2010, p. 94). Essas afirmações ressaltavam a valorização do sistema afetivo e do bem-estar emocional dos aprendizes no contexto educacional da época.

### 1.1.2 Afetividade, interesse e aprendizado na Idade Média: o relato de Santo Agostinho

Com a cristianização do Império Romano, a *Paideia* foi atualizada no sentido cristão, operacionalizando uma revolução na mentalidade ocidental ao afirmar novos valores: igualdade, solidariedade, humildade, amor universal, castidade e a referência a um mestre supremo (Cambi, 1999). O amor a Deus, ao próximo e a *imitatio Christi* tornam-se o combustível afetivo da educação cristã. O cristianismo operou transformações significativas na família, a célula educativa fundamental da sociedade, ao propagar um modelo ideal em que as relações internas e educativas se redefiniram também em termos de amor e não apenas de autoridade.

Santo Agostinho (1980), considerado o mestre do cristianismo ocidental (Cambi, 1999), estabelece um papel central para a pedagogia na formação da alma cristã, pois defende que a ascensão a Deus seria, sobretudo, um processo de autoeducação que deve ocorrer pela *vontade* do próprio sujeito e de sua racionalidade. Em suas confissões, o bispo católico fornece importantes pistas sobre a pouca eficácia da aprendizagem nas relações pedagógicas autoritárias/violentas da época quando aborda sua dificuldade em aprender a língua grega, mesmo após espancamentos.

Não conhecia nenhuma palavra daquela língua, e, para me fazerem aprender, ameaçavam-me com terríveis castigos e crueldades. É verdade que outrora, quando criancinha, também não sabia nenhuma palavra latina, e contudo instruí-me, sem temores nem castigos, só com prestar atenção entre carícias das amas, entre os gracejos dos que se riam e as alegrias dos que folgavam. Aprendi, sem a pressão correcional de instigadores, impelido só pelo meu coração desejoso de dar à luz os seus sentimentos [...]. Disso ressalta com evidência que, para aprender, é mais eficaz uma curiosidade espontânea do que um constrangimento ameaçador (Agostinho, 1980, p. 48-49).

A passagem é exemplar para demonstrar o entendimento da eficácia da afetividade nas relações pedagógicas, dado o potencial do interesse espontâneo para a aprendizagem – como veremos mais adiante em Comenius (2015), Rousseau (1995), Dewey (1979), Claparède (2010b) e Piaget (2014b). No entanto, dentro do espírito ascético que caracterizou o período, Santo Agostinho (1980, p. 49) pondera que “esta violência refreia, graças às vossas leis, os excessos da curiosidade; [...] para nos chamarem a Vós, do meio das doçuras perniciosas com que nos íamos afastando”.

Porém, é importante ressaltar que o modelo educacional que prevaleceu ao longo da Idade Média e nos séculos posteriores foi caracterizado por formas autoritárias, fundamentadas na aplicação de violência e castigos. Essa herança da educação autoritária encontra suas origens nas práticas disciplinares das escolas monásticas, catedrais e universidades medievais da Idade Média, conforme destacado por Cambi (1999). Essa influência na maneira como concebemos a educação persistiu ao longo dos séculos, como evidenciado pela continuidade da presença de um modelo em que um professor ensina a muitos alunos de diversas procedências, seguindo um currículo com regras rigorosamente fixadas e uma relação com o conhecimento que não busca descobrir a verdade,

mas apenas esclarecê-la. Assim, na Idade Moderna, consolidou-se um “modelo de cultura ‘didática e conservadora’, formalista e não criativa (Cambi, 1999, p. 159), o qual será alvo de inúmeras críticas por autores clássicos do Renascimento e do Iluminismo, como veremos adiante.

Além disso, conforme destaca Cambi (1999), na Idade Média, as crianças frequentemente eram equiparadas a animais devido à elevada taxa de mortalidade infantil, o que inviabilizava vínculos afetivos sólidos desde o nascimento. Eram retratadas como pequenos adultos, não recebendo o devido reconhecimento em termos de sua individualidade física e psicológica. Consequentemente, sua participação na sociedade era marginalizada, inclusive compartilhando vestimentas, atividades sociais e brinquedos dos adultos. Foi somente com a chegada da era moderna que começou a se desenvolver uma distinção mais clara entre infância e vida adulta.

### 1.1.3 A educação dos povos originários: o aprender vivendo, fazendo e praticando dos Incas

Focando na América Latina e alinhados à perspectiva decolonial de superar a visão epistêmica eurocêntrica (Dussel, 2009), esta seção resume as características do ensino dos povos originários do continente americano, explorando métodos que mantêm os aprendizes engajados. Uma versão mais completa foi publicada no periódico *Realis* (Santos, 2024b), com análise detalhada desses métodos educativos, enquanto aqui apresentamos um resumo do tema.

No contexto do Brasil, povos originários como os Guarani, os Tupi e os Yanomami desenvolveram sistemas complexos de pensamento e métodos próprios para transmitir e reelaborar suas concepções sobre o mundo. Esses sistemas resultaram em valores e conhecimentos científicos e filosóficos, formulados através de observação, experimentação e reflexão originais. A educação indígena era uma rica pedagogia que integrava momentos formais e informais de aprendizagem, adaptando-se às necessidades específicas de cada comunidade (Aguilera Urquiza, 2011). As crianças aprendiam observando e participando das atividades dos adultos, desenvolvendo habilidades através da imitação e prática direta, o que mantinha o interesse espontâneo. Esses princípios valorizavam o conhecimento tradicional e a transmissão de saberes intergeracionais, destacando a importância da oralidade e das experiências compartilhadas (Ribeiro, 1995).

Apesar da riqueza cultural dos povos originários do Brasil, que certamente oferecem contribuições valiosas para a discussão do interesse escolar, optamos por concentrar nossa análise no sistema educativo dos incas. A escolha de focar no *Tawantinsuyu*<sup>2</sup>, O Império das Quatro Regiões, nome original do que o ocidente denominou Império Inca, deve-se à sua complexidade e

---

<sup>2</sup> *Tawantinsuyu* em quéchua significa literalmente “as quatro regiões”, que seriam Chinchasuyu, Collasuyu, Antisuyu e Contisuyu que se integravam em um lugar central, na capital imperial Cuzco, o “umbigo do mundo”. Já o termo Inca refere-se a um clã da região de Cusco, e originalmente significava chefe, título dado aos imperadores e aos nobres.

riqueza documentada. O estudo do sistema educativo inca permite uma investigação mais profunda sobre os métodos utilizados para engajar os aprendizes no processo educativo.

Governado pelos incas, o império *Tawantinsuyu* foi o maior da América pré-colombiana, com uma população de cerca de 10 milhões de habitantes em seu auge no século XV. Os incas herdaram, combinaram e desenvolveram conhecimentos sobre agricultura, medicina, astronomia, arquitetura, matemática, ética e literatura de várias civilizações e povos andinos (Zottis; Desmouceaux, 2020). Vargas Callejas (2001, p. 48) conceitua o império *Tawantinsuyu* como uma essência de “monarquia paternalista baseado na desigualdade social, mas sem injustiça econômica”. Apesar da existência de classes sociais, a cultura incaica buscava assegurar a proteção alimentar e o bem-estar aos seus habitantes<sup>3</sup>. Para administrar esse império complexo, os incas criaram um sistema educativo orientado para manter o controle sobre seus vassalos, promovendo a religiosidade e o trabalho e livre de misérias. Esse sistema tinha como objetivo fornecer os bens necessários para a reprodução da vida material de seus habitantes por meio das *Ayllu*<sup>4</sup> (Dussel, 2009).

A educação inca se desenvolveu em duas modalidades. Por um lado, havia *uma educação prática de natureza natural*, baseada na convivência e na imitação de pais ou do ambiente coletivo, voltada para a aquisição das habilidades da vida cotidiana. Era um “aprender fazendo e praticando, aprender a viver vivendo” (Suarez Arnez, 1986, p. 14), princípios que a escola ativa de Dewey (1979) defenderia séculos depois. As festas e rituais religiosos também desempenhavam um papel educativo: realizados ao ar livre, visavam transmitir a tradição e orientar as aspirações da população por meio de comédias, tragédias, poesia e coros (Vargas Callejas, 2001). Outro elemento importante era a educação pelo exemplo, que exigia conduta exemplar por parte dos pais, sábios e governantes. Todas essas práticas educativas naturais buscavam transmitir o profundo sentimento ético resumido na trilogia “*ama sua, ama llulla y el ama khella*” (Vargas Callejas, 2001, p. 59), que pode ser traduzida como “não seja ladrão, não seja mentiroso, não seja preguiçoso” e no culto imperial ao sol, que constituía a base ideológica do funcionamento do estado inca (Ziólkowski, 1984).

Por outro lado, a *vertente institucional da educação* ocorria na capital imperial de Cusco, que concentrava vários centros de formação. Esses centros eram destinados aos nobres ou a pessoas escolhidas por possuírem habilidades excepcionais para desempenhar funções estatais. Tinham como fundamento aspectos filosóficos, morais, religiosos e legislativos, complementados por uma

<sup>3</sup> “Quando nascia uma criança no Império inca atribuíam-se-lhe uma parcela de terra para seu ‘alimento e sustento’, que, no caso de a não poder trabalhar, outro o faria [...]. Ao morrer, esse terreno era redistribuído. O direito de nascimento de uma criança não é um documento, mas ‘os meios para reproduzir a sua vida até à sua morte’” (Dussel, 2009, p. 319).

<sup>4</sup> *Ayllu*, unidade política do Império, composta por famílias que trabalhavam coletivamente em um território de comum. Os membros do *Ayllu* trabalhavam sua terra e nas do estado, em forma de reciprocidade para alimentar governantes, exército (em troca de proteção), artistas, anciãos e enfermos que não tinham podiam trabalhar (por solidariedade).

formação militar que visava à educação integral no aspecto corporal e intelectual. O objetivo final era habilitar para um bom governo e para uma vida harmoniosa no Império (Vargas Callejas, 2001).

Considerando a perspectiva adotada pela tese de que o interesse é o motor da cognição (Piaget, 2014b), observamos métodos ativos e lúdicos no processo de ensino e aprendizagem na educação natural e institucional do Império *Tawantinsuyu*. Isso se manifesta: a) no método de transmissão dos conhecimentos nas *Yachayhuasi* (casas de saber), por meio da utilização de “poesia, música, teatro e desenho” (Vargas Callejas, 2001, p. 62); b) nas festas coletivas, onde poetas e sábios conduziam comédias, tragédias e cânticos “educativos” em rituais festivos; c) no princípio de que o trabalho era considerado uma dádiva divina, algo bom para o bem-estar coletivo e, portanto, realizado de forma voluntária; d) na imitação do trabalho, onde desde a infância as crianças acompanhavam seus pais em todas as atividades diárias - comer, trabalhar e dormir – e “aprendiam jogando e ajudando” (Vargas Callejas, 2001, p. 57); e) nas atividades práticas da agricultura, que desenvolviam a disciplina e a capacidade de trabalho produtivo, servindo como uma escola de cidadania prática e solidariedade. Resumindo, uma pedagogia “orientada a formar as pessoas a partir da experiência e não de uma teoria prévia” (Vargas Callejas, 2001, p. 58).

No entanto, como é típico de impérios autocráticos, observamos a presença de dispositivos de severo controle quando a aprendizagem não ocorria por vontade própria dos sujeitos. Destacam-se relatos de uma educação baseada em uma “disciplina férrea” (Vargas Callejas, 2001, p. 55), seja para as elites, no treinamento militar que inculcava disciplina, atenção e resistência, seja para a população por meio da educação pelo exemplo. Essa filosofia fundamentava-se na ideia de que a responsabilidade e o dever coletivo precediam o desfrute dos direitos individuais. Cabia a cada indivíduo cumprir suas tarefas de forma disciplinada, e qualquer desvio ético implicaria em uma série de castigos, que poderiam variar de açoites até penas mortais (Dussel, 2009).

Por todos esses elementos, percebemos a relação intrínseca entre a vida prática, o bem-estar dos sujeitos e uma educação conectada às suas necessidades, integrando ensino e vida social. Esses princípios alinham-se com a Lei da Necessidade de Claparède (2010b) e a escola ativa de Dewey (1979). A educação inca valorizava a afetividade no aprendizado, utilizando métodos lúdicos e festivos tanto na educação natural quanto na institucional. Esses métodos eram complementados por um aparato ideológico que valorizava o trabalho, embora fossem aplicados com rigor quando necessário para conservar o sistema social. O objetivo principal da educação em *Tawantinsuyu* era aumentar a responsabilidade dos indivíduos e aprimorar suas capacidades de serviço prático à coletividade e ao império. Em geral, essas responsabilidades eram assumidas voluntariamente devido aos benefícios coletivos resultantes do trabalho.

#### 1.1.4 A Didática Magna de Comenius: centralidade da afetividade no desejo de aprender

Enquanto ocorria a sangrenta conquista dos povos originários nas Américas, na Europa e no contexto do Renascimento, e sob a influência do método indutivo e empirista de Bacon (2002), temos a contribuição de Comenius (2015) com sua *Didática Magna*, que oferece reflexões importantes para debater questões que ainda hoje são relevantes na educação. Como líder protestante que viveu entre 1592-1670, o bispo checo estava preocupado com a busca por um método seguro de aprendizagem que incorporasse afetividade, interesse e aprendizado espontâneo em prol da doutrina cristã do mundo. Isso fica evidente quando ele justifica a utilidade de sua obra para que os estudantes possam ser conduzidos “sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber” (Comenius, 2015, p. 73). Ele esperava que as escolas se universalizassem e se tornassem “verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e atrações” (Comenius, 2015, p. 74).

O pai da didática moderna propôs princípios de um aprendizado significativo para evitar uma relação pedagógica apática e baseada na violência que era comum em sua época. Reconhecendo a individualidade física e psicológica das crianças, Comenius (2015) defendia que os professores deveriam ensinar de acordo com a idade e a capacidade dos alunos, evitando improvisações, excessos ou confusões. Ele preconizava que o ensino deveria iniciar com conceitos simples e progredir gradualmente para os mais complexos, com ênfase na compreensão interna de coisas úteis em vez de simples memorização e decorebas. Além disso, Comenius (2015) enfatizava a importância de ilustrar os novos conteúdos com exemplos da vida prática e buscava um ensino completo, mas gradual, sem saltos ou hiatos. Ele sugere ainda que os conhecimentos sejam trabalhados pelo professor em um método natural (que influenciou Rousseau (1995) séculos depois) e adocicado, para que até mesmo as coisas sérias sejam apresentadas de forma afável, com o apoio do lúdico por meio de charadas, jogos, competições e estímulos sensoriais. Dessa forma, Comenius (2015) aponta fortes críticas à educação tradicional, formalista e conservadora do período:

Foi, portanto, uma autêntica carnificina para os jovens: 1. Retê-los todos os dias, durante seis, sete e até oito horas, em lições públicas e exercícios, e ainda, durante algum tempo, em lições particulares; 2. Obrigá-los a ouvir exposições didáticas, a compor exercícios e a atulhar a memória com uma multidão de coisas, até a náusea, ou mesmo até ao delírio, como muitas vezes nós próprio vimos. [...] Age, portanto, idiotamente aquele que pretende ensinar aos alunos, não quanto eles podem entender, mas quanto ele próprio deseja, pois as forças querem ser ajudadas e não oprimidas (Comenius, 2015, p. 242).

Logo, de nada adianta fornecer conteúdos escolares se não abolirmos o que constitui seu obstáculo: o desinteresse. Comenius (2015), atento ao fato de que a afetividade é o motor da inteligência, dialoga com oradores da antiguidade clássicos como o grego Isócrates (2010, p. 32),

que declarou: “se fores amante dos estudos, saberás tudo sobre tudo”; e o romano Quintiliano (2010, p. 93), que advogava que “o estudo depende da vontade de aprender, que não pode ser imposta”. Partindo desses pontos, Comenius (2015, p. 2014) afirmava que, antes de tudo, o professor deve despertar “o desejo de aprender naqueles que, por natureza, não estavam dele inflamados”. Sem o apetite pelo conhecimento, o estudo obrigatório é visto como sem sentido pelo educando, e Comenius (2015) compara essa situação a forçar comida a um estômago sem fome, resultando em náuseas e má digestão, causando mais mal do que bem. Assim, Comenius (2015, p. 233) declara que “cuidam mal dos interesses das crianças aqueles que as obrigam aos estudos pela força” e defende que “nada se obrigue a juventude, a não ser aquilo que a idade e a inteligência, não só admitem, mas até desejam” (Comenius, 2015, p. 243). Portanto, é crucial que o interesse pelo aprendizado seja despertado para que o processo educativo seja eficaz e benéfico.

Neste sentido, Comenius (2015) aponta fundamentos que pais, professores, escola e autoridades devem cooperar para que o ensino se faça com facilidade e prazer, incutindo nos educandos o desejo ardente pelo saber. Aos pais, sugeria que conversassem com os estudantes, enaltecendo os benefícios do estudo e o valor das pessoas instruídas. Além disso, que promettessem experiências agradáveis e elogiassem os mestres, pois “o amor e a admiração são os sentimentos mais fortes para desenvolver o gosto da imitação” (Comenius, 2015, p. 234). Aos professores, Comenius (2015) aconselhava que deveriam ministrar os conteúdos escolares demonstrando sua importância, utilidade e encanto. Nas relações com os alunos, deviam ser afáveis e carinhosos, evitando atos de aspereza, pois dessa forma tornavam-se “senhores dos seus corações, de modo que eles se sintam até mais prazer em estar na escola que em casa” (Comenius, 2015, p. 234).

Comenius (2015) também acreditava que a escola deveria ser repleta de beleza, tanto em seu interior quanto em seu exterior, criando um ambiente situacional agradável, adornado com pinturas de temas pedagógicos e jardins vivos que estimulassem os sentidos dos estudantes. Diante disso, fica evidente que Comenius (2015) via o indivíduo desempenhando um papel ativo na manifestação do interesse, no qual as relações afetivas ocupam uma posição central para despertar o desejo ardente de aprender. Concluímos, portanto, que o bispo checo contribuiu expressivamente para estabelecer as bases da revolução copernicana na educação, a qual foi posteriormente desenvolvida em termos psicológicos por Rousseau (1995), Claparède (2010b) e Piaget (2014b).

#### 1.1.5 Rousseau e a educação de seu Emílio: interesse a partir da necessidade e utilidade

No contexto do Iluminismo, Rousseau (1712-1778) desenvolveu muitos dos fundamentos defendidos por Comenius (2015) ao relatar sua pedagogia utópica na educação de Emílio, seu aluno imaginário (Rousseau, 1995). O método do filósofo genebrino possuía os seguintes princípios:

liberdade da criança e de seus comportamentos naturais; estímulo dos órgãos sensoriais; adequação à idade e às forças da criança; baseado em atividades práticas; centralidade do aspecto afetivo e do companheirismo na relação mestre/aprendiz; fundamentando-se em uma educação intelectual que parte das necessidades do aluno e na utilidade dos conhecimentos para sua vida.

O filósofo iluminista considerava que o principal talento do mestre “está em fazer com que o discípulo se compraza na instrução [...] para que se compraza, é preciso que seu espírito não permaneça tão passivo” (Rousseau, 1995, p. 282). Concebendo um papel ativo do educando, ele defendia que a missão do educador é direcionar a curiosidade natural da criança para conhecimentos úteis que levem ao bem-estar, em vez de simplesmente instruir com discursos maçantes da “nossa educação tagarela [os quais] os jovens prestam pouca atenção e não as retêm” (Rousseau, 1995, p. 192). Logo, a educação deve seguir a “lei da necessidade [pois] não se trata de saber o que é, e sim, somente, o que é útil” (Rousseau, 1995, p. 175). Rousseau (1995, p. 199) também percebe que a afetividade é o combustível da cognição, pois “somente a paixão nos faz agir”. Na relação pedagógica, o mestre deve “tornar-se o companheiro de seu aluno e angariar sua confiança partilhando seus divertimentos” (Rousseau, 1995, p. 28) para que “o amor-próprio do mestre deixe sempre algum interesse para o dele” (Rousseau, 1995, p. 282). Logo, é primordial desenvolver o desejo de aprender a partir do interesse imediato, evitando forçar o aprendizado contra sua vontade.

Não se trata de ensinar-lhe as ciências e sim de dar-lhe inclinação para as amar e métodos para as aprender, quando a inclinação se tiver desenvolvido bastante. [...] Mas não é nunca o constrangimento, é sempre o prazer ou o desejo que deve provocar essa atenção; é preciso ter grande cuidado em que ela não a abata e não vá até o tédio. [...] Aconteça o que acontecer, abandonai tudo antes que ela se aborreça; pois importa menos que ela aprenda do que faça alguma coisa contra a vontade (Rousseau, 1995, p. 181).

Dito isso, surge a questão: como apaixonar-se por objetos pelos quais não temos interesse em aprender? A resposta de Rousseau (1995) passa por considerar a utilidade das coisas para que sirvam aos nossos prazeres e necessidades, e, assim, nos afetem ao aprendizado: “Uma criança não se mostra muito curiosa de aperfeiçoar o instrumento com o qual a atormentam; mas faizei com que esse instrumento sirva a seus prazeres [...] ela se entregará a isso sem que tenhais de intervir” (Rousseau, 1995, p. 110). Três exemplos da educação de Emílio contextualizam esses pontos:

a) Por que aprender a ler: em vez de utilizar livros desinteressantes, Emílio recebe bilhetes curtos convidando-o para jantares e passeios, mas não consegue lê-los e, por isso, perde essas oportunidades. “Ah, se soubesse ler sozinho...” (Rousseau, 1995, p. 110), pensa Emílio.

b) Por que aprender Astronomia: quando Emílio, já jovem, perde o interesse pela explicação sobre orientação na floresta de *Montmorency*, ele questiona: Para que serve isso? No dia seguinte, o mestre cria uma situação prática: eles saem para passear, mas acabam se perdendo na



floresta. Só conseguem se encontrar após revisar os conhecimentos astronômicos. Emílio, então, exclama: “Estou vendo *Montmorency*! Aí na frente de nós, bem visível. Vamos almoçar, vamos depressa; a astronomia *serve* para alguma coisa” (Rousseau, 1995, p. 196). Dessa forma, Rousseau (1995, p. 196) conclui que é preciso ensinar por meio de ações e “só dizer o que não se pode fazer”.

c) Aprender ciências: Rousseau (1995) aconselha a tornar o aluno atento aos fenômenos da natureza para estimular sua curiosidade. E quando essa curiosidade se manifestar, o mestre deve *morder a língua* para que ocorra um aprendizado interior e prazeroso: “não vos apresseis nunca em satisfazê-la. Ponde os problemas ao seu alcance e deixai-o que os resolva. Que nada saiba, porque vós lho dissestes, e sim porque o compreendeu sozinho” (Rousseau, 1995, p. 176).

Apesar de descrever uma literatura pedagógica utópica e de difícil implementação em larga escala, Rousseau (1995) provocou profundas mudanças conceituais no campo educacional, influenciando e estimulando gerações de educadores (Durkheim, 2011). Claparède (2010b) compara o impacto de Rousseau na educação ao da revolução científica de Copérnico, que substituiu o modelo geocêntrico pelo heliocêntrico. Piaget (1998, p. 77) também destaca essa revolução como o “mais expressivo símbolo da vitória das coordenações objetivas sobre o egocentrismo espontâneo do ser humano”. Assim, Rousseau pode ser visto como o precursor de uma revolução copernicana na educação, que alterou o centro de gravidade do processo educativo.

Essa virada copernicana foi possível devido às atentas observações de Rousseau (1995) das manifestações infantis, que o levaram a redefinir a ideia de aprendizado, agora concebido como um processo natural, interno e autônomo, centrando “os interesses pedagógicos nas especificidades do aluno e não mais no professor” (Silva; Conti, 2018, p. 57). Ao conceber a criança ativa como o centro em torno do qual se constrói o processo de ensino-aprendizagem, a epistemologia pedagógica de Rousseau (1995) foi um terreno fértil de ideias que serviu de base para o florescimento das teorias funcionalistas e construtivistas de seus concidadãos genebrinos Claparède e Piaget, que vieram a se tornar herdeiros de sua epistemologia pedagógica (Machado, 2017).

#### 1.1.6 Herbart: interesse como meio e fim para a formação do sujeito multiplamente interessado

O conceito de interesse é central na Pedagogia de Friedrich Herbart (1776-1841), herdeiro do pensamento iluminista kantiano. Enquanto Kant (1985, p. 100) via a *Aufklärung* (esclarecimento) como “a saída do homem de sua menoridade” através do uso da sua razão prática visando sua liberdade e autonomia, a Pedagogia Geral de Herbart (2003) representava o caminho pedagógico para a realização desse ideal. Para o pedagogo alemão, o interesse era tanto um meio pedagógico quanto como um fim do processo educativo, visando formar sujeitos com múltiplos interesses e capazes de desenvolver o pensamento autônomo, ideal da educação iluminista.

Para a compreensão do pensamento herbartiano, é essencial diferenciar desejo e interesse: enquanto o primeiro é a inquietação da alma que aspira a uma ação futura ao querer apropriar-se de algo, o “interesse desenvolve-se com a observação e prende-se ao *presente* observado” (Herbart, 2003, p. 69). O interesse desempenha um papel pedagógico, pois cabe ao professor tornar os saberes interessantes, despertando nos alunos um sentimento de falta que suspenda seu desejo e prenda sua atenção, tornando-os interessados para momentos de aprofundamento e reflexão sobre os objetos que lhes foram apresentados. Após ter sido afetado por múltiplos objetos interessantes relacionados ao nosso mundo compartilhado, o sujeito pode fazer uso de sua vontade e decidir, por meio do uso de sua razão moral, quais dos interesses devem tornar-se objetos de desejo e ação.

Na instrução educativa, o interesse não surge de forma espontânea, pois cabe ao professor afetar o aluno para aprofundamentos e reflexões por meio de uma adequada decomposição e múltiplas apresentações dos objetos. Na perspectiva herbertiana, o “interesse é afetação – nasce do afeto, e pela palavra convoca o outro a também afetar-se. Não fosse o outro com seu interesse, o interesse de outro não nasceria” (Strohhecker, 2019, p. 87). Esses múltiplos interesses que afetam o aluno devem perdurar ao longo de toda a vida, transcendendo o tempo e o espaço da escola e assumindo um caráter formativo. O sujeito, multiplamente afetado pelos objetos de conhecimento e com simpatia pelas relações humanas, é capaz de avaliar seus desejos ao longo da vida e refletir sobre várias questões, o que, por conseguinte, lhe permite fazer escolhas éticas baseadas em uma vontade livre e autônoma para agir neste mundo compartilhado.

Apesar de seu caráter intelectualista, o objetivo da Pedagogia de Herbart (2003, p. 137) não era o acúmulo de informações, mas sim a formação moral, pois “deve aprender-se para a vida, e não para a escola”. Além disso, considerava a individualidade do aluno e enfatizava que “todas as maneiras que relembram o ouvinte para a simples passividade e lhe negam uma participação própria são desagradáveis e opressivas” (Herbart, 2003, p. 95). No entanto, devido à ênfase de Herbart (2003) na qual o interesse do aluno é despertado pela correta apresentação dos objetos, Sass e Liba (2011) argumentam que, em Herbart, o interesse é concebido como um elemento externo ao indivíduo, mantendo-o passivo até que seja ativado pelo objeto e, somente então, transforma-se em vontade ou desejo para o sujeito. Por outro lado, Claparède (2010b) avalia que o sistema de ideias herbartiano sugere que basta multiplicar as experiências com objetos para desenvolver o intelecto, ignorando que é a necessidade de ação que leva o sujeito a se sentir atraído pelo conhecimento. Devido a essas e outras interpretações, a pedagogia herbartiana é acusada de fundamentar a Pedagogia tradicional quando implementada em larga escala nas escolas, sendo alvo de críticas por sua abordagem essencialmente expositiva (Nova Escola, 2008).

### 1.1.7 Dewey: quem está em marcha, interessado, atira-se de coração

Uma nova visão ativa do sujeito embasa a teoria de John Dewey (1859-1952), que inaugurou a “educação progressiva” ao idealizar a educação como a “expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais” (Dewey, 1979, p. 106). No Brasil, as ideias desse filósofo estadunidense inspiraram Anísio Teixeira a promover o movimento da Escola Nova, que colocou a atividade prática, o interesse do estudante e os princípios da democracia como pilares a serem seguidos no ensino (Teixeira, 2010).

Dewey (1979) contrasta com os princípios da pedagogia herbartiana, pois esta não enfatiza a importância das funções ativas no sujeito. Sua teoria educacional destaca que as crianças não chegam à escola como uma lousa em branco na qual os professores podem simplesmente imprimir representações externas, automaticamente despertando uma multiplicidade de interesses em suas mentes passivas. Pelo contrário, Dewey (1979) concebe as crianças como seres intensamente ativos, dotados de impulsos inatos – como a comunicação, a construção, a investigação e a expressão – e interesses individualizados originados do contexto de suas vidas. A essência da educação escolar, para Dewey, é reconhecer e moldar essa atividade intrínseca, direcionando-a para resultados positivos (Mayhew; Edwards, 1936). Portanto, a aprendizagem ocorre por meio da experiência em situações-problema que surgem no decorrer de atividades que despertam interesse.

Para definir o interesse, Dewey (1979, p. 139) recorre à etimologia da palavra: “aquilo que está entre – inter – esse, que reúne duas coisas que de outra forma ficariam distantes”. Nesse contexto, um sujeito interessado é o oposto de um mero espectador indiferente ao que está acontecendo; ele se torna um participante ativo da ação que está “*entre*” essas duas coisas, ou seja, está envolvido nessa relação porque reconhece que ela faz sentido para sua vida. Como resultado, o sujeito se envolve na atividade consciente de que as consequências dessa relação o afetam de maneira positiva ou negativa, e age com o objetivo de garantir as melhores consequências possíveis.

Com isso em mente, Dewey (1979, p. 139) concebe o interesse como um ato social que ocorre quando “o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha [onde] a evolução e bem-estar do eu se acham associados ao procedimento das pessoas e das coisas” (p. 139). Portanto, o interesse não é determinado pelo objeto, como Herbart nos levaria a concluir, mas está intrinsecamente ligado à atividade dinâmica do sujeito, sendo ativo, objetivo e pessoal (Sass; Liba, 2011). Dewey (1896, 1979) conclui que não é suficiente cobrir os conteúdos de “açúcar” para tornar as coisas interessantes; é fundamental considerar a individualidade dos alunos, pois o objeto se torna interessante para o sujeito quando contribui para a realização de sua

atividade. O professor torna as coisas interessantes ao conectar o conteúdo com as experiências e interesses do aluno, ajudando-o a perceber as relações entre o objeto de ensino e sua vida.

A posição de Dewey (1906) nos debates do campo educacional nos EUA no início do século XX é exemplar para demonstrar as implicações pedagógicas de sua concepção ativa de interesse. De um lado, havia os partidários da “educação tradicional centrada no currículo”, que acreditavam que a criança deveria receber de maneira gradual e lógica a sabedoria acumulada pela humanidade. Nesse modelo, o aluno ideal era aquele considerado “dútil e dócil” (Dewey, 1906, p. 13), pronto para receber passivamente o conteúdo e moldar-se de acordo com ele. Por outro lado, os reformadores românticos defendiam uma educação voltada e subordinada aos impulsos naturais da criança, que deveriam constituir o cerne da educação em todas as suas fases. Eles valorizavam a individualidade das crianças e criticavam o ensino tradicional por ser tedioso, rotineiro e autoritário.

Dewey (1906) via esse debate como resultado de um falso dualismo entre a experiência e os interesses infantis de um lado, e o conhecimento acumulado pela humanidade, que constituía o currículo, do outro. O filósofo estadunidense criticava os tradicionalistas por não relacionarem os conteúdos do currículo com os interesses das crianças e repreendia os românticos por cultivarem os interesses infantis como um fim em si mesmos, sem estabelecerem conexões com o currículo. Em uma perspectiva intermediária, Dewey (1906) reconhecia que o currículo, resultado dos esforços para resolver os problemas que a experiência colocou ao longo dos séculos para a humanidade, não poderia ser desconsiderado, mas seus conteúdos deveriam emergir da necessidade dos estudantes.

Dessa forma, buscando uma síntese entre essas tendências, a escola progressiva de Dewey (1979) seria aquela que construiria um meio social vivo para que o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade possa se relacionar com as aptidões e interesses existentes dos estudantes. Nesse contexto, os estudantes se deparam com situações-problema que exigem conhecimentos das esferas científica, histórica e artística para resolvê-las. Agindo assim, reconhece-se a individualidade dos estudantes, suas aptidões, necessidades e preferências, sem presumir que todas as mentes funcionam da mesma maneira.

Para atingir esse objetivo, é fundamental contar com um educador devidamente capacitado em diversas áreas, uma vez que ele enfrenta o desafio de integrar os tópicos do currículo à experiência das crianças. Esse profissional interdisciplinar deve ser capaz de explorar as tendências e interesses das crianças, aplicando métodos de investigação experimental que refletem o conhecimento acumulado pela humanidade. Contrariando a concepção comum, Westbrook (2010, p. 21) observa que a teoria educativa de Dewey está “muito menos centrada no educando criança e mais no educador do que se pode pensar”. Além disso, quando a matéria é interessante por ser útil para o próprio viver, torna-se desnecessário utilizar artifícios no “material estranho” e de “outro

mundo” para torná-lo artificialmente interessante. Também, não é necessário apelar para esforços arbitrários por meio de chantagens e coações, como “Vale nota! Vai reprovar! Castigo! Não vai passar no vestibular!”, que criam apenas uma aparência de aprendizagem.

Durante seu período na Universidade de Chicago (1894-1904), Dewey estabeleceu uma escola experimental para testar os princípios da escola progressiva. A Escola de Dewey tinha como objetivo proporcionar experiências que simulassem uma pequena sociedade para as crianças que participavam de projetos de ocupação, reproduzindo tipos de trabalhos da vida social. Mayhew e Edwards (1936), que também atuaram na escola, observaram que o envolvimento em atividades temáticas relacionadas às ocupações despertava o interesse das crianças por diferentes áreas do currículo. Tornou-se evidente que os estudantes se interessavam pelos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade à medida que percebiam sua utilidade na resolução dos problemas que surgiam em suas atividades práticas. Dewey (2010) concluiu que, quando a criança compreende a razão pela qual precisa adquirir um conhecimento, coloca-se em marcha e demonstra um grande interesse em adquiri-lo, pois “quem esteja absolutamente interessado em determinado objeto [...] atira-se-lhe, como dizemos, ‘de coração’” (Dewey, 2010, p. 124). Essa ideia reflete a importância do entusiasmo genuíno pelo conhecimento, como Dewey (2010) observou, ao pontuar a diferença entre aqueles com o *interesse dividido* e os que estão *absorvidos* e *em marcha*.

O aluno presta uma atenção externa, perfunctória, ao professor, ao livro, à lição, enquanto os pensamentos íntimos se lhe concentram em assuntos de mais imediato interesse. Sua atenção de olhos e ouvidos, mas o cérebro se ocupa de questões que exercem imediata atração. Sente-se obrigado a estudar porque precisa [...] passar em um exame, ser promovido, ou porque deseja agradar ao professor ou aos pais. Não é, pois, a matéria que o retém pelo seu próprio poder [...] Quando alguém está absorvido, o assunto o transporta. Perguntas espontâneas lhe ocorrem; uma torrente de sugestões o inunda; depara e segue outras pesquisas e leituras; não precisando despende energia em prender o espírito ao assunto [...] é a matéria que o prende, imprimindo ao ato de pensar um impulso para frente. O entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual. O professor que desperta tal entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por corretos que sejam, poderá obter (Dewey, 2010, p. 125).

De tudo isso, observamos que Dewey (2010) reformula teórica e experimentalmente posições que eram percebidas desde Santo Agostinho, Comenius, Rousseau e Isócrates. Seu pensamento dialoga com a Psicologia funcional de Claparède (seção 1.1.6), com a Epistemologia Genética de Piaget (Capítulo 2) e com as reflexões sobre a função da escola e a vida na modernidade líquida (seção 1.3 deste capítulo). Destacamos que a essência do pensamento de Dewey (1896, 1979, 2010) é que vivemos aprendendo, e que o aprendizado nos leva a viver melhor. Como somos seres vivos, todos se colocam em marcha em busca do bem-estar individual e social.

### 1.1.8 Claparède: a utopia de uma escola ativa e sob medida aos interesses dos estudantes

O psicólogo e cientista suíço Édouard Claparède (1873-1940), natural de Genebra, continuou a tradição das ideias de seu concidadão Rousseau no aperfeiçoamento da revolução copernicana do processo educativo (Machado, 2017). O projeto científico de Claparède (2010b) visou fortalecer, por meio da psicologia experimental com seu enfoque biológico e funcional, os princípios dessa virada educativa. Ele investigou as manifestações naturais e necessidades da criança para que os métodos e programas educacionais gravitassem em torno dessas necessidades, e não para que a criança orbitasse um programa imposto que fosse estranho à sua natureza. Claparède (2010b) defendia uma educação em harmonia com o funcionalismo da espécie e se tornou um severo crítico da escola tradicional e da pedagogia herbartiana, que criava “um regime de educação contra a natureza, esmagador da vida, contrário à própria finalidade da educação, que é expandir a vida!” (Claparède, 2010b, p. 39). Ele admirava as ideias de Dewey e as experiências da escola ativa, onde a aprendizagem ocorre por meio da resolução de problemas práticos.

Claparède (2010b, p. 39) percebeu que os princípios de sua psicologia funcional também estavam presentes nas obras de autores clássicos, como Comenius e Rousseau, e ele considerou seu papel como sendo o de “traduzir em linguagem mais psicológica o que disseram esses antigos autores”. Claparède (2010b, p. 110) buscou estabelecer leis funcionais no melhor espírito científico, com o objetivo de serem “úteis ao educador desejoso de tornar-se aliado da natureza da criança”, o que também embasou práticas da Escola Nova (Petraglia; Dias, 2010). Como identifica Hameline (2010), o conceito de interesse ocupa lugar central na Psicologia funcional de Claparède, representando uma contribuição significativa para o campo educacional.

A Psicologia funcional, influenciada pelo darwinismo, que concebe a preservação da vida em interação e adaptação contínua com o ambiente, e pelo pragmatismo, que se baseia na ideia de que não vivemos para pensar, mas sim pensamos para viver, compreende o ser humano como uma realidade viva e que *funciona*. Adotar uma perspectiva funcional dos fenômenos psicológicos é, antes de tudo, indagar: *para que servem?* É questionar a respeito de sua utilidade para a vida, de sua função adaptativa na autorregulação, pois Claparède (2010b) concebe que todo organismo tende a autorregular-se visando conservar-se intacto. Em outras palavras, a vida é um “perpétuo reajustamento de um equilíbrio perpetuamente rompido” (Claparède, 2010b, p. 80), onde a necessidade decorre da ruptura de equilíbrio de um organismo.

Disso resulta a lei da necessidade: “toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la” (Claparède, 2010b, p. 80), ou seja, toda atividade do sujeito é provocada por uma necessidade psicofísica, intelectual ou social. Ainda que a necessidade mova o sujeito, o que ele

visa é sempre um objeto e não o desaparecimento da necessidade em si. A criança com curiosidade busca uma resposta para sua dúvida em um objeto, e não a dissipação da curiosidade. Assim, necessidades projetadas no mundo exterior aparecem como objetos a se obter. Com isso, a conduta do ser humano é movida não apenas por uma necessidade, mas por um interesse em tal objeto.

Esse entendimento de que o interesse é o motor mental da conduta demonstra que Claparède (2010b) concorda com Dewey (1896) que é psicologicamente impossível provocar uma atividade sem algum interesse. Porém, Claparède (2010b) acrescenta que as coisas só se tornam interessantes na medida em que conscientemente se relacionam com uma necessidade, sendo capazes de determinar uma certa conduta do sujeito em direção a um determinado objeto. Assim, a conduta é “orientada quando o organismo é determinado não só pela necessidade, mas ainda pelo objeto capaz de satisfazê-la” (Claparède, 2010b, p. 99). Nesta perspectiva, o interesse possui uma direção endógena, pois nasce de uma atividade do sujeito em direção ao objeto – ao contrário da perspectiva herbertiana. Possui também uma função “dinamogenizadora”<sup>5</sup>, pondo em atividade certas reações, pois é como se “os objetos que nos importam tivessem o poder de suscitar energia e os que não nos interessam o de estancar nossas capacidades energéticas” (Claparède, 2010b, p. 102).

Claparède (2010b, p. 97) pondera que a causa da ativação não é somente a necessidade ou a apresentação do objeto, mas a síntese do “objeto em sua relação com a necessidade. A reação efetiva é a resultante da ação combinada da necessidade com o meio ambiente (excitações externas)”. O psicólogo suíço afasta-se assim da educação atraente na qual bastaria colorir os objetos de açúcar (ou tecnologia!) para torná-los interessantes, pois se “toda educação funcional tem atrativo, por isso que está fundada num desejo, nem tudo que é atraente tem, necessariamente, valor educativo” (Claparède, 2010b, p. 39). Logo, condições são necessárias para que um objeto se torne de fato um excitante, caso contrário pode até distrair o sujeito por um instante, mas apenas deslizaria pela superfície do pensamento (entrou por um ouvido e saiu pelo outro!). Como veremos no Capítulo 2, Piaget (2014b) parte destas reflexões para conceituar seu primeiro sistema afetivo – sistema regulador de energias – onde o interesse atua liberando ou interrompendo energia.

Por tudo isso, a conduta é uma dupla adaptação do ser vivo ao seu meio interno (suas necessidades) e ao meio externo (aos objetos “excitantes”). Nesta relação, o interesse desempenha o papel de mediador (lembramos da etimologia: *inter*– *esse*, estar entre) entre o organismo e o meio, isto é, entre as possibilidades do meio e as necessidades do sujeito. A cada instante, o sujeito opta por uma conduta, entre as muitas possíveis, sendo o pivô da escolha o interesse que se destaca entre outros na busca pela satisfação de alguma necessidade. E quando esta é satisfeita, prontamente é

---

<sup>5</sup> Claparède (2010b) usa o termo emprestado da Fisiologia: *dinamogenia*: “intensificação de uma atividade funcional resultante da ação de um agente excitador; *dinamogênese*.” (Michaelis, 2021).

substituída por outra no domínio psicológico do ser, que está permanentemente em desequilíbrio (Claparède, 2010b). Piaget (2014b) interpretará que aqui reside o segundo sistema afetivo: o sistema de valores, onde é o valor de um fim que determina em qual interesse se empregará energia.

Com base na Psicologia funcional, Claparède (2010b, p. 37) propõe a educação funcional, que tem o interesse como o motor da educação, pois “toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela”. Diferentemente da educação interessante de Herbert (2003), o interesse não é questão de punição nem de recompensa, mas adequação entre as necessidades do sujeito e os objetos de conhecimento.

Na sua perspectiva funcional, Claparède (2010b) concebe a criança como um ser em permanente expansão do seu eu para enfrentar os desafios dados pela natureza. Se elas possuem essa curiosidade espontânea, essa inclinação por constante “ração psicológica de crescimento” (Claparède, 2010b, p. 86), manifestada psicologicamente pelo desejo de saber e de experimentar, como o educador não se aproveitar deste precioso auxiliar educativo? Se jogos e brincadeiras atendem à necessidade de desenvolvimento da criança, que encontra neles um interesse, por que o educador não utilizar esses na educação (uma prática que, aliás, os egípcios já aplicavam no ensino da aritmética)? Claparède (2010b, p. 44) oferece uma valiosa dica aos educadores: “a criança não é, de modo nenhum, naturalmente preguiçosa. Instruir-se é o que ela quer. Mas, nós a tornamos preguiçosa não a instruindo sobre o que a interessa e forçando-a a ouvir o que não a interessa”.

Nesta perspectiva, a escola assume um papel ativo e se estabelece como um ambiente social que prepara os alunos para os desafios da vida adulta, como Dewey (1979, 2010) também pensava. A escola deveria ser o cenário em que os alunos vivenciam necessidades que os impulsionam a buscar conhecimento, transformando objetos em interesses em constante evolução. Para alcançar esse objetivo, o educador desempenharia o papel de um facilitador de interesses, estimulando emoções, sentimentos e experiências que envolvem os alunos e despertam suas necessidades.

Claparède (2010b) também nos leva a refletir sobre a função da inteligência e do saber para ajustar a prática pedagógica de modo eficaz. A psicologia funcional concebe que a inteligência tem como função ser uma ferramenta para a ação, logo, o saber é um meio para se atingir tal fim. Cometemos um erro quando consideramos o saber como um fim em si mesmo, dando mais importância à memorização dos conhecimentos do que ao exercício da inteligência:

Segundo Herbart [...] o saber não é [...] um auxiliar da inteligência: é o agente mesmo da inteligência, quanto mais considerável é a “massa das representações” tanto maior a capacidade de a percepção e, pois, a inteligência. A prática decorrente dessa premissa é que a aquisição dos conhecimentos tem valor em si mesma e deve, na escola, ser posta em primeiro plano. Mas, erramos se assim agimos, porque a investigação funcional nos mostra [...] que o saber é, sempre, apenas um meio e, portanto, apresentá-lo isoladamente, sem ligá-lo a um fim [...] é desrespeitar a natureza (Claparède, 2010b, p. 74).



A concepção herbertiana de que a mente dos alunos é um recipiente sempre aberto ao depósito de conteúdos escolares ainda embasa a visão epistemológica dos professores? Ou as RS dos docentes refletem uma perspectiva sobre a utilidade do conhecimento na vida? A título de comparação histórica, no início do século XX, Claparède (2010b) tornou-se um crítico das escolas na Suíça durante o período. Nas instituições educacionais e entre os educadores da época prevalecia a concepção de que a mente dos alunos era um recipiente passivo sempre aberto ao depósito de conteúdos escolares. Claparède (2010b, p. 39) resumiu as escolas suíças como um “cúmulo do tédio e da desolação enquanto não passa de um conjunto de lições que os infelizes alunos das escolas normais devem decorar para o exame”.

Como alternativa a essa produção em série, Claparède (2010a) propunha uma *escola sob medida* que atendesse às aptidões individuais dos estudantes: a) com um currículo flexível para abranger a diversidade de interesses, com uma parte de cultura geral e outra de livre escolha dos alunos; b) que não sufocasse a individualidade dos estudantes, evitando a programação para um aluno idealizado, o mediano, e aproveitando as potencialidades intelectuais e manuais de cada um; c) com salas de aula menores para que os professores pudessem lidar com as diferenças de desenvolvimento intelectual, físico e moral dos estudantes; d) que oferecesse um sistema de escolhas com classes paralelas ou móveis para despertar aptidões, onde os estudantes poderiam escolher aulas para aprofundar certos ensinamentos e combinar a seu gosto; e) evitasse a hierarquização dos estudantes por meio de notas, castigos e prêmios, valorizando, em vez disso, a diferenciação e a diversidade, que considera os diversos tipos de aptidões, colocando-os em igual plano de importância para que todos possam se desenvolver.

Em suma, as reflexões desenvolvidas por Claparède (2010b) têm sido relegadas ao esquecimento na psicologia educacional contemporânea. Quando seu nome é mencionado, frequentemente é de maneira controversa (Petraglia; Dias, 2010). No entanto, é importante notar que suas ideias serviram de inspiração para diversos autores posteriores, incluindo seu concidadão Piaget. Machado (2017) destaca que Claparède e Piaget mantiveram uma relação de mestre e discípulo, respectivamente. Um exemplo notável é o convite feito por Claparède a Piaget em 1921, para que assumisse a direção do Instituto Jean-Jacques Rousseau, o qual Claparède havia criado em 1912. Conforme discutiremos no Capítulo 2, o funcionalismo clapediano inspirou conceitos fundamentais que sustentam a Epistemologia Genética de Piaget (2014b), como os de esquema, assimilação, acomodação, equilíbrio e o funcionamento dos sistemas afetivos. Esses conceitos têm como principal implicação pedagógica a compreensão de que o interesse desempenha papel central na ação educativa, destacando a importância crucial em considerar a necessidade e os elementos afetivos no processo de promover o interesse dos aprendizes nos temas do currículo.

### 1.1.9 Contribuições de pesquisadores clássicos do século XX para o (des)interesse escolar

No presente tópico, abordaremos as contribuições de pesquisas clássicas do campo educacional que não constam no recorte temporal de nossa revisão sistemática da literatura acadêmica sobre (des)interesse escolar (2007-2021), a qual será tratada na próxima subseção (1.1.10). Seleccionamos os autores Thorndike e Gates (1929), Decroly (2010) e Robilson e Tayler (1986) para discutir as contribuições dessas pesquisas para a temática do (des)interesse escolar.

Em uma perspectiva próxima à de Dewey, Thorndike e Gates (1929) concebem que o objetivo da educação é a felicidade, alcançada ao atender os desejos do sujeito. Para isso, defendem que o interesse dos alunos deve ser um critério central na escolha da didática, metodologia e currículo, ao lado da relevância da matéria e dos objetivos educacionais. Definindo interesse como prontidão e entusiasmo pelo aprendizado, os autores destacam que “a utilidade de um fato ou habilidade na vida cotidiana exerce uma poderosa influência sobre o interesse” e que “as crianças gostam não apenas de usar o que aprendem, mas de aprender o que podem usar” (Thorndike; Gates, 1929, p. 180, tradução nossa). O interesse, nesse sentido, não apenas facilita o aprendizado, mas também aumenta a felicidade associada à experiência educativa. Essa abordagem demanda que o educador equilibre os interesses e desejos dos estudantes com os conteúdos curriculares, ajustando as tarefas às capacidades individuais e conectando o aprendizado às realidades vividas, promovendo uma educação orientada à formação de indivíduos felizes e socialmente engajados.

Também no contexto da virada do século XIX para o século XX e em proximidade com a teoria educacional de Dewey e a psicologia funcional de Claparède, o educador belga Ovide Decroly (1871-1932) deu centralidade ao conceito de interesse em sua proposta pedagógica, que, de acordo com Dubreucq (2010), demonstrou uma excepcional imaginação metodológica. Piaget (1998, p. 62) inclusive elogiou os métodos ativos aplicados nas escolas de Decroly, onde o “trabalho em comum era o método normal e corriqueiro!” No Brasil, as ideias de Decroly (2010), como as dos Centros de Interesse, foram uma das bases do movimento da Escola Nova. Porém, apesar do entusiasmo que despertou em alguns expoentes brasileiros, como Lourenço Filho<sup>6</sup> e Abner Moura<sup>7</sup>, isso não propiciou mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, pois práticas conscientes desses princípios se configuraram em casos isolados, apesar de significativos (Mafra, 2010).

Decroly (2010, p. 96-97) considerava o interesse e a curiosidade como sinais, sendo o primeiro interno e o segundo externo, que testemunhavam a existência de uma “necessidade instintiva ou adquirida ou de um sentimento, necessidade inferior, primária (individual, específica,

<sup>6</sup> Na época (1931), Diretor Nacional de Educação.

<sup>7</sup> Abner de Moura foi um dos divulgadores de Decroly no Brasil, publicando o em 1931 o livro “Os Centros de Interesse na Escola: sugestões para lições globalizadas segundo o systema Decroly”. A obra teve o prefácio de Lourenço Filho.

social) ou secundária”. Nesta perspectiva funcionalista, uma vez que a relação entre prazer e dor leva a desequilíbrios e necessidades, o interesse também surge como algo “que é capaz de anular o sofrimento como ao que pode dar alegria” (Decroly, 2010, p. 98). Dessa forma, Decroly (2010), assim como Claparède, entendia o interesse como uma forma de dinamogênese, ou seja, uma energia que emerge para atender a uma necessidade específica. Logo, uma pedagogia do interesse deve potencializar motivações e liberar a criatividade das crianças, utilizando esse elemento afetivo primordial, o interesse da criança, como alavanca do ensino. Decroly (2010) defendia que a educação deveria ter como objetivo o aprender para viver. Assim, ele criticava a escola tradicional por perder de vista essa função primordial, levando a uma “corrida de diplomas inúteis” (Decroly, 2010, p. 29) e considerava aqueles que a defendiam como “carniceiros inconscientes da inteligência infantil” (Decroly, 2010, p. 26), pois não levavam em consideração os interesses dos estudantes.

Ciente que um educador não pode ter somente um Emílio ou Sophia rousseauiano para adaptar o ensino aos seus interesses e inclinações, Decroly (2010) reconhece a impossibilidade de uma individualização completa na educação em massa. No entanto, ele se pergunta o que é universalmente interessante para as crianças. Ele conclui que “o que mais importa para a criança, é ela própria em primeiro lugar” (Decroly (2010, p. 38), ou seja, o conhecimento das necessidades psicofísicas da criança. Em seguida, são os elementos do seu ambiente mais próximo que a levam a novas perguntas, seja o ambiente natural ou social (família, escola, bairro, cidade, sociedade). Com base nesses dois princípios, ele propõe o Centro de Interesse como uma metodologia que explora coletivamente os interesses dos alunos em projetos de curto ou longo prazo, como a criação de animais, horta, excursões pelo bairro, entre outros. Cada Centro de Interesse ou ideia básica seria explorado ao longo de um período letivo para análise e aprofundamento das implicações científicas, garantindo uma aquisição progressiva de conhecimento por meio do uso de ideias associativas. Dubreucq (2010, p. 40) justifica o método de Decroly, argumentando que todo tema “apresenta aspectos científicos, econômicos, geográficos, históricos, literários, jurídicos que requerem a introdução de técnicas e de noções emprestadas das diversas áreas”. Apesar de Decroly ser pouco lembrado, suas propostas de projetos com base em Centros de Interesses ainda são utilizadas em propostas pedagógicas, principalmente na educação infantil (Carvalho; Guizzo, 2016).

Por sua vez, a pesquisa de Robilson e Tayler (1986) contextualiza empiricamente alguns dos princípios discutidos pelos autores clássicos. Os pesquisadores ingleses defenderam a tese de que o sistema educacional baseado em normas de sucesso/insucesso conduz a um ciclo de desinteresse retroalimentador (ou cadeia cismogenética, conforme Bateson (2008)): onde *desinteresse* → *insucesso* → *redefinição de si* → *desinteresse* tem o mesmo efeito que o ciclo *insucesso* → *redefinição de si* → *desinteresse* → *insucesso*. Esses ciclos mantêm tanto o insucesso

quanto as expectativas de insucesso. Considerando esse circuito motivacional e a tendência natural do sujeito em adaptar-se positivamente às situações para manter uma autoestima positiva, o insucesso escolar pode levar os estudantes a redirecionarem sua energia afetiva para outras áreas. Isso pode incentivar os alunos com insucesso escolar ou desinteresse a formarem grupos sociais, adotarem valores alternativos de maturidade precoce e participarem de atividades de socialização como forma de preservar sua autoestima positiva em relação aos outros grupos externos.

Robilson e Tayler (1986) comprovaram que os alunos com menores rendimentos acadêmicos e expectativas baixas foram os que obtiveram menor sucesso escolar, porém, ao mesmo tempo, não exibiam baixos níveis de autoestima. Esses alunos possuíam atividades alternativas e *antiescolares* dentro da sala de aula, como desinteresse pelas aulas e indisciplina, por exemplo, e tinham uma maior tendência a andar em grupos e buscar atitudes de maturidade adulta precoce. Em resumo, o desempenho escolar baixo, seja ele real ou percebido, atuou como um estímulo para que o interesse fosse direcionado para outros objetivos e valores, por meio da “rejeição dos valores escolares e a construção de um sistema de valor alternativo baseado no grupo que acentua a adoção precoce de características possíveis de comportamento adulto” (Robilson; Tayler 1986, p. 112). Essas pessoas não são desinteressadas como um todo; elas simplesmente canalizaram seu interesse espontâneo para valores *antiescolares* que satisfaziam sua necessidade de aceitação e autoestima.

#### 1.1.10 Revisão sistemática da literatura acadêmica sobre desinteresse escolar (2007-2021)

Na versão de qualificação desta tese, a revisão de literatura ocupava uma seção do capítulo 1. Após a qualificação, essa seção foi adaptada e publicada no periódico Revista Brasileira de Educação<sup>8</sup>. Portanto, apresentamos aqui apenas um resumo da revisão de literatura sobre desinteresse escolar. Este resumo abrange a contextualização dos objetivos e metodologia da revisão sistemática, seguido pela síntese das discussões das nove categorias identificadas. Para um detalhamento dos aspectos metodológicos e trabalhos levantados, consulte Santos (2024a).

O desinteresse escolar é um fenômeno que vem ganhando atenção no campo educacional latino-americano nas últimas décadas, caracterizado pela diversidade de abordagens explicativas. Essa discussão é impulsionada pelos desafios gerados pela democratização da educação básica nos países da região (Tenti Fanfani, 2010). O objetivo da revisão de literatura foi investigar o (des)interesse no contexto da educação básica e identificar os fatores associados e as lacunas existentes no entendimento desse fenômeno. Para tanto, mapeamos teses, dissertações e artigos de periódicos sobre desinteresse escolar na América Latina no período de 2007 a 2021.

---

<sup>8</sup> A Revista Brasileira de Educação é uma publicação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. O artigo da revisão de literatura está disponível em: <https://www.scielo.br/jtbedu/i/2024.v30/>.

Partimos do trabalho de Garcia, Halmenschlager e Brick (2021), que analisou 46 teses e dissertações brasileiras entre 2007 e 2018. Nossa revisão ampliou a base de dados e aprofundou a análise para enriquecer as discussões sobre desinteresse escolar e suas implicações socioculturais. Incluímos teses, dissertações e artigos de periódicos em português e espanhol de países da América Latina, consultando fontes como *Scielo*, Google Acadêmico, *RedALyC* e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, abrangendo o período de 2007 a 2021. O recorte temporal se justifica pela obrigatoriedade do Ensino Médio na maior parte dos países da região na década de 2000, relacionada ao aumento da discussão sobre evasão e desinteresse escolar nestes países.

A busca nos portais foi realizada em 10/10/2021, utilizando os termos “*desinteresse*” e “*desinterés*”, selecionando trabalhos que traziam o termo em seu título, resumo ou palavras-chave, resultando em 2332 produções acadêmicas. A escolha desses termos visou captar a maior variedade possível de estudos relevantes. Optamos por utilizar apenas esses termos devido à sua ampla abrangência inicial. A primeira etapa de refinamento envolveu a leitura dos títulos e exclusão dos trabalhos não relacionados ao ensino e aprendizagem na educação básica. Um segundo refinamento foi realizado após a leitura dos resumos, excluindo trabalhos que usavam o termo desinteresse em contextos relacionados à educação, mas não ao desinteresse escolar especificamente. Ao final, selecionamos 188 trabalhos que problematizavam diretamente o desinteresse escolar e procedemos à análise de conteúdo conforme Bardin (1977). Posteriormente, fichamos os trabalhos após a leitura da introdução, resultados e considerações finais. As informações foram tabuladas em uma planilha eletrônica e codificadas, resultando em 533 unidades de registro significativas. Inicialmente, havia uma pré-classificação temática em quatro categorias (Garcia; Halmenschlager; Brick, 2021), mas após leituras repetidas e interpretação hermenêutica, propusemos nove categorias e classificamos os trabalhos conforme a similaridade de conteúdo.

Os cinco estudos da categoria 1, *Trabalhos de revisão/resgate histórico do conceito de (des)interesse*, exploram a relevância de recuperar historicamente os debates sobre o conceito de interesse, destacando autores clássicos e revisando a produção acadêmica. Destacamos o trabalho de Sass e Liba (2011) que analisam autores clássicos como Herbart, Dewey, Claparède, Decroly, Thorndike e Gates, sintetizando que, embora todos vejam o interesse na relação do sujeito com o objeto, a concepção dessa relação varia. Por exemplo, Herbart vê o interesse como externo ao indivíduo, enquanto Dewey e outros o consideram uma manifestação ativa do sujeito (Sass; Liba, 2011). Em geral, os trabalhos ressaltam que o desinteresse é um problema urgente, mas essas precisam ser ancoradas em bases teóricas coerentes e sólidas para serem efetivas.

Os 28 estudos da categoria 2, *Desinteresse por determinada área do conhecimento*, investigam o desinteresse em disciplinas como Educação Física, Ciências, Filosofia, Língua Inglesa

e Matemática. Embora os estudos superem a visão do desinteresse como problema individual do aluno, associando-o a didáticas docentes e metodologias tradicionais, eles tratam o fenômeno em escala reduzida, muitas vezes como um problema técnico ou de competência do docente. Os trabalhos indicam que os alunos reconhecem a importância das áreas de conhecimento, mas problemas de aprendizagem e práticas didáticas inadequadas levam à perda de interesse. As pesquisas geralmente sugerem o uso de metodologias ativas para promover uma aprendizagem significativa, frequentemente citando a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Moreira; Masini, 1982). Destacamos o estudo de Prediger, Berwanger e Mörs (2009), que revela que alunos das séries iniciais gostam de Matemática e percebem sua importância, mas perdem o gosto ao longo do tempo, preocupando-se apenas com a aprovação. Cima *et al.* (2017) também notaram que o ensino de Física é mais contextualizado e afetivo no Ensino Fundamental, mas torna-se teórico e focado em vestibulares no Ensino Médio, gerando competição e ansiedade. Outro achado em comum da categoria aponta que a relação professor-aluno é permeada por sentimentos, o que pode afetar positiva ou negativamente o interesse dos alunos pelas disciplinas do currículo.

Os 63 trabalhos da categoria 3, *Metodologias para o enfrentamento do desinteresse nas áreas do conhecimento*, focam em produtos educacionais e metodologias inovadoras para superar o desinteresse. As áreas mais citadas são Linguagens, Física, Matemática e Biologia. Metodologias destacadas incluem a contextualização de conteúdos, uso de tecnologias, experimentos, lúdico e ensino prazeroso de leitura. Sequências didáticas, aprendizagem significativa e sala de aula invertida são frequentes. Citamos os exemplos de Costa (2020), que adaptou a metodologia usada no movimento escoteiro para o ensino de astronomia na educação básica; e de Baptista, Lawall e Clement (2020), que desenvolveram uma Sequência de Ensino por Investigação sobre gravitação, utilizando o fenômeno das marés (algo do cotidiano de seus alunos), estimulando os alunos a testar hipóteses. Os estudos da categoria relacionam o desinteresse às metodologias de ensino, mas essa abordagem pode excessivamente responsabilizar os docentes. Além disso, como discutido por Koga e Rosso (2023), muitos desses trabalhos se reduzem a aspectos didático-pedagógicos, sem aprofundar os fundamentos epistemológicos, cognitivos e sociais do processo de ensino-aprendizagem. Apesar da relevância dos estudos ao mostrarem o potencial de diferentes metodologias, alguns promovem a ideia de que a técnica determina o aprendizado, secundarizando a importância da relação professor-aluno e da função social do conhecimento para gerar interesse.

Os 19 trabalhos da categoria 4, *Desinteresse pelos estudos em geral: sentidos da escola para os jovens*, investigam o desinteresse escolar em relação ao contexto sociocultural dos jovens, debatendo os sentidos atribuídos pelas novas gerações à escola. Os alunos valorizam a escolarização formal, seja para o mercado de trabalho (Marques; Castanho, 2011) ou para o sucesso em vestibulares

(Crochick, 2011), mas percebem a formação como inadequada, desenvolvendo estratégias de adaptação (Baciano, 2011). A desilusão se intensifica no Ensino Médio, com foco mais em metas de desempenho do que em aprendizagem (Flores Macías; Gomez Bastida, 2010). O distanciamento da escola em relação às ações reais e virtuais dos jovens, metodologias passivas, currículos pouco dialógicos e baixa conectividade com o ciberespaço geram desinteresse (Marin, 2020). Diante das possibilidades que os jovens vivenciam nas redes do ciberespaço, a exposição do conhecimento de forma fragmentada não é mais suficiente. O que mais interessa aos jovens são atividades práticas, lúdicas e com tecnologia (M. Silva, 2018). Outras pesquisas apontam que os jovens buscam na escola espaços de sociabilidade para viverem suas juventudes, esforçando-se para serem aceitos em grupos (Reis, 2012). Atividades que promovem a socialização, como eventos culturais e interdisciplinares (Santos *et al.*, 2021), aumentam o interesse dos alunos ao conectar saberes escolares com suas experiências e vida social (Frankiv, 2016). Os trabalhos mostram que o desinteresse vai além da ausência de tecnologia ou atividades práticas: muitos jovens não se reconhecem na escola, em seus conteúdos e métodos, vivenciando uma exclusão simbólica mesmo estando presentes.

Os 13 trabalhos da categoria 5, *Desinteresse, aprendizagem e relação professor(a) e estudante*, destacam a centralidade da relação pedagógica e afetiva entre professores e alunos no desencadeamento do (des)interesse. Esses estudos argumentam que a escola prioriza o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo, muitas vezes ignorando que contextos emocionais interferem na aprendizagem. A pesquisa de Silva (2016) exemplifica como o aspecto afetivo influencia no interesse dos alunos, mostrando que alunos desinteressados puderam ressignificar o sentido da escola ao vivenciarem relações afetuosas com novos professores da classe de correção de fluxo. Uller e Rosso (2009) também mostraram que a afetividade influencia a aprendizagem, relatando casos onde interações negativas com professores resultaram em desinteresse duradouro nas respectivas disciplinas; enquanto relações positivas e empáticas inspiraram os alunos a se dedicarem mais. Outras pesquisas da categoria corroboram esses achados, indicando que práticas que rompem com hierarquias (Souza, 2021); valorizando a empatia e a confiança (Iglesias; Silva 2021); investindo em relações afetivas acolhedoras (Campos, 2020), e dialogando com a realidade do ciberespaço dos alunos (Costa, 2014); criam um contexto educativo mais interessante.

Os 11 trabalhos da categoria 6, *Práticas e representações docentes sobre estudantes desinteressados*, identificam práticas e RS de professores que podem desencadear ou minimizar o desinteresse escolar. Um ponto em comum é que os professores culpam os estudantes e suas características geracionais, assim como seu contexto familiar, pelo desinteresse, agindo com pouca diversidade metodológica e priorizando o ensino pautado na memorização e uso do livro didático. É indicativo nas pesquisas que os docentes negam sua parcela de responsabilidade pelas falhas do

processo de ensino e aprendizagem (Campos, 2020) e ocorre um *heliocentrismo docente*, pois os professores esperam que os estudantes se adaptem a sua didática (Tenti Fanfani, 2010). Santos (2013) destaca que os professores sentem o desinteresse dos alunos como uma negação de seus esforços, gerando frustração e imobilismo. Mas o autor também revelou uma minoria de docentes que busca melhorar suas práticas e dialogar com os alunos para identificar seus problemas e interesses. Já Tenti Fanfani (2010) aponta que muitos professores ainda mantêm concepções elitistas e saudosistas, desajustadas às mudanças sociais e ao perfil dos alunos atuais, o que resulta em um discurso pessimista sobre as novas gerações e um obstáculo à construção de um vínculo educativo com os estudantes. Em suma, as pesquisas da categoria indicam que a transformação das práticas e RS docentes é essencial para abordar o desinteresse escolar de maneira eficaz e inclusiva.

Os 14 trabalhos da categoria 7, *Implicações do desinteresse do aluno na atividade e saúde docente*, analisam como o desinteresse dos alunos afeta negativamente a motivação e o bem-estar dos professores. Os estudos revelam que a falta de disposição dos alunos paralisa as forças dos professores, levando a sentimentos de angústia, estresse, desânimo, conformismo, desmotivação e desestímulo ao aprimoramento profissional (Carvalho, 2010; Lima, 2012; Silva, 2020). Silva (2013) identifica que o desinteresse generalizado leva a quadros de sofrimento moral, psíquico e físico, reforçando a proletarização da profissão e a crise de identidade docente. Além disso, as transformações sociais, culturais e econômicas exigem novas responsabilidades dos professores, resultando em mais desgaste mental e decepção (Lima, 2012). Essa situação colabora para que os professores atuem com pouca diversidade metodológica, perpetuando um ciclo de desmotivação tanto para docentes quanto para discentes. Apesar disso, Silva (2020) observa que a angústia também pode despertar nos docentes uma sensação de lacuna que os impulsiona a buscar a ressignificação de suas práticas em sala de aula, transformando o desconforto em um ato de resiliência e aprimoramento educativo. No geral, as pesquisas indicam que o desinteresse dos alunos impacta na saúde e na atividade docente, exigindo atenção para a melhoria das condições de trabalho dos professores, acompanhamento psicológico e um ambiente escolar mais acolhedor.

Os 22 trabalhos da categoria 8, *Desinteresse associado à indisciplina, abandono, evasão e desempenho escolar*, abordam como o desinteresse está ligado a elementos do fracasso escolar, tais como evasão, baixo desempenho escolar e indisciplina. Esses estudos mostram que a falta de sentido atribuída à escolarização é central para o desinteresse, que pode levar a comportamentos indisciplinados ou à evasão escolar. Ferreira (2019) demonstra que, em aulas chatas, alunos indisciplinados tornam-se populares na turma, transformando a exclusão da aprendizagem em prática social juvenil, que se configuram como minorias ativas. O desinteresse também é uma das principais causas da evasão escolar, pois alunos desinteressados tendem a abandonar a escola em



busca de alternativas mais promissoras (L. Oliveira, 2016). Ratusniak (2019) argumenta que os alunos não evadem por vontade própria, mas são expulsos pela escola devido a micropunições contínuas e discriminação, tornando a permanência insuportável. A pesquisa também mostra que alunos negros associam o desinteresse a problemas com colegas e ameaças, evidenciando situações de *bullying* e, sobretudo, de racismo. É importante diferenciar essas formas de violência: enquanto o *bullying* se dá entre pares e envolve agressões interpessoais recorrentes, o racismo se configura como crime, sendo estrutural e ligado à cor, traços e história dos indivíduos — ainda que muitas vezes se manifeste de forma disfarçada como “brincadeiras”. Brito (2016) destaca que estudantes negros adotam comportamentos anti-escolares como resistência à discriminação, valorizando a esperteza e o desinteresse pelos estudos, uma dinâmica semelhante à observada por Robilson e Tayler (1986) na Inglaterra. São estudos que mostram que o desinteresse, a evasão e a indisciplina refletem questões raciais, sociais e culturais complexas, e não apenas problemas individuais.

Por fim, os 14 trabalhos da categoria 9, *Desinteresse como construção histórica ligado a aspectos sociais/patológicos*, analisam o desinteresse escolar no contexto social, histórico e patológico dos alunos, demonstrando como a realidade socioeconômica faz com que muitos alunos não atribuam valor à escolarização, resultando em desinteresse. Silva (2010) e Reis (2014) argumentam que o capitalismo prioriza consumidores sobre sujeitos escolarizados, resultando em uma semiformação cultural que valoriza o consumo e o prazer hedonista. Outras pesquisas criticam o currículo escolar por ser rígido e desatualizado, incapaz de acompanhar a velocidade e fluidez da sociedade atual (Frankiv; Domingues, 2016), além de ser considerado elitista e excludente para alunos das classes populares (Trevisan, 2019). Além disso, fatores como vulnerabilidade social, eventos familiares estressores (Melo, 2018), necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho (Menez, 2018), exploração sexual juvenil em comunidades ribeirinhas (Vieira, 2011) e homofobia no contexto escolar (Ramos, 2019) contribuem para o desinteresse escolar. Outros estudos também ligam o desinteresse a questões de saúde mental (Rosales Ricardo; Rosales Paneque, 2014; Pérez Santos, Quiñones Macías, 2020). As pesquisas da categoria indicam que as causas do desinteresse são complexas e demandam uma abordagem integrada da sociedade, incluindo políticas públicas e currículos que atendam aos desafios da sociedade contemporânea.

A revisão de literatura sobre desinteresse escolar indica uma pluralidade de abordagens, identificando o desinteresse como um problema psíquico, técnico, institucional, político e social. As causas do desinteresse variam desde as relações em sala de aula até questões mais amplas, como o currículo e o papel da sociedade. Princípios pedagógicos eficazes incluem metodologias ativas, aulas práticas, integração de tecnologias e a valorização da sociabilidade e afetividade. A revisão de literatura aponta que o desinteresse cresce ao longo da trajetória acadêmica, com muitos jovens

sentindo que a formação recebida é sem sentido, o que aumenta o desinteresse. Questiona-se, assim, o currículo desatualizado e rígido da escola, que não responde às demandas da nova geração e da modernidade líquida. Por isso, é crucial ressignificar tempos e espaços escolares com currículos que considerem a realidade e a diversidade dos estudantes. Portanto, entender o desinteresse como um fenômeno complexo requer ações integradas e abrangentes, incluindo a formação inicial e continuada de professores, currículos contextualizados, diálogo participativo e escolas inclusivas.

#### 1.1.11 (Des)interesse: conceito vivo de discussões e diversidade no campo educacional

Conforme abordamos em toda seção 1.1, a discussão sobre o interesse suscita uma variedade de abordagens no campo da Educação, o que é de grande relevância para ser recuperado historicamente (Sass; Liba, 2011). O interesse, sendo um conceito que integra a Psicologia e a Pedagogia, desempenha um papel de intermediário (inter/esse = estar entre) entre o sujeito e o objeto. Nesse percurso histórico, observa-se que muitas abordagens priorizam a centralidade do objeto e secundarizam o sujeito — uma lacuna teórica que dialoga diretamente com nosso objeto de pesquisa, ao evidenciar a importância de compreender as RS dos próprios sujeitos sobre o (des)interesse escolar. Também é evidente que a concepção do interesse interno desencadeou uma revolução copernicana na educação, iniciada por Rousseau (1995) e fundamentada nas experiências de Dewey (1979, 2010), Claparède (2010b), Piaget (2014b), Thorndike e Gates (1929), Decroly (2010), e muitos outros.

Esses últimos autores, defensores da escola ativa, diferem nas abordagens sobre como estabelecer a conexão entre os interesses espontâneos da criança e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. No entanto, em resumo, compartilham a ideia de que o aluno intrinsecamente interessado ativa sua curiosidade a partir de suas necessidades, ou seja, o controle de sua conduta depende de seus próprios interesses e disposições. Nesse caso, é o estudante em marcha de Dewey (2010), que manifesta uma propensão para a formulação de indagações espontâneas, acolhendo uma profusão de sugestões e se engajando em pesquisas e leituras complementares. Nesse contexto, não se faz necessário um gasto considerável de energia para manter o foco no objeto de estudo, visto que é o próprio conteúdo que, ao exercer uma atração intrínseca e possuir *valor* para o aprendiz, orienta e impulsiona o processo de reflexão. Em suma, aqui nos referimos ao *aluno autonomamente interessado* e que possui um *interesse genuíno* que o leva entusiasticamente ao aprendizado, pois estabeleceu suas *metas de aprendizagem* (Ribeiro, 2011), sendo guiados por um prazer intrínseco em adquirir conhecimento. Isso facilita o processo de aprendizado, pois eles buscam, por si mesmos, desenvolver suas competências. Essa disposição representa um entusiasmo legítimo que se configura como uma força motriz no âmbito intelectual.

Em contraste, a crença na predominância do objeto dá origem a práticas que buscam despertar o interesse – mas também poderia ser dito ameaçar: interesse-se, senão... – o estudante pelos conteúdos da cultura geral de modo extrínseco, como ocorria na antiguidade através dos chicotes e varas, e hoje pelas ameaças de poder do sistema educacional (notas, castigos, prêmios, pressão para passar no vestibular, entre outros). É o *aluno heteronomamente interessado* e que na realidade possui um *interesse interesseiro*. Seria paralelo ao estudante de interesses divididos de Dewey (2010), que direciona uma atenção superficial e perfunctória ao professor, ao material didático e à lição, enquanto sua mente se concentra em tópicos de interesse imediato. A observação visual e auditiva do conteúdo ocorre, mas o foco cognitivo está voltado para questões que exercem atração imediata. A motivação para o estudo deriva da necessidade de cumprir requisitos, como passar em exames, progredir academicamente ou satisfazer as expectativas dos instrutores e responsáveis. Nesse contexto, o envolvimento do aluno é influenciado por fatores externos.

Apesar do impacto dos autores clássicos que defendiam a virada copernicana na educação, as práticas do segundo grupo é que se tornaram a base para os sistemas educacionais do mundo no projeto da modernidade. Aprendendo para receber recompensas ou evitar punições, tais alunos agem com vistas a cumprir *metas de rendimento* (Ribeiro, 2011). É uma lógica do passar de ano, onde se está mais preocupado em demonstrar as competências obtidas para desfrutar de avaliações positivas ou vantagens sociais que o cumprimento da meta pode proporcionar. Expostos a este tipo de controle da conduta externa, alguns alunos reagem com aumento de esforço, enquanto outros manifestam reações de inibição através da rejeição dos valores escolares, como Robilson e Tayler (1986) elucidaram. Essa dicotomia ilustra a complexidade da interação entre interesse, afetividade e aprendizado na educação contemporânea. Abordaremos mais essas questões no Capítulo 2, quando analisarmos as implicações pedagógicas da Epistemologia Genética de Piaget (2014b).

Por sua vez, a revisão de literatura sobre desinteresse escolar também revelou nuances sobre como o conceito de interesse é tratado nas produções acadêmicas do campo educacional latino americano. Notamos que, apesar da diversidade de abordagens, poucas pesquisas esclarecem o referencial teórico que embasa o conceito de (des)interesse, frequentemente tratado o interesse como algo inato a ser despertado. Portanto, revisar historicamente o conceito de (des)interesse e investigar como ele é abordado em trabalhos acadêmicos é essencial para desenvolver ações mais eficazes, promovendo uma educação inclusiva e engajadora para todos os estudantes.

Por fim, conforme revelado pela revisão da literatura, o desinteresse pelo conhecimento ofertado pela escola amplia-se durante a trajetória acadêmica. Como se espera que a escola prepare os jovens para a vida social em suas múltiplas dimensões, é preocupante o desencanto deles ao longo da escolarização. Para tanto, é importante analisar as particularidades dos tempos atuais,

buscando compreender como as transformações culturais, sociais e econômicas das últimas décadas impactam em produções de subjetividades juvenis. Assim, na próxima seção vamos analisar as características da modernidade líquida a partir de Bauman (2013) e dos graus de aprendizagem de Bateson (1987), oferecendo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas atuais que impactam a educação e o engajamento dos alunos.

## 1.2 Modernidade Líquida, Desinteresse e os Graus de Aprendizagem

Se a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação (Charlot, 2010), ela tem como razão de ser preparar as novas gerações para a vida em sociedade buscando produzir as condições necessárias para sua reprodução e/ou evolução. Neste processo, a história da educação já conheceu diversos momentos críticos que a desafiaram a rever suas premissas e estratégias basilares (Bauman, 2010). Contudo, a crise pela qual passa a educação atualmente é diferente das demais, pois os desafios do contexto líquido-moderno atacam sua própria essência, onde crenças que eram consensuais hoje são questionadas por atrapalhar e limitar movimentos (Bauman, 2009b), transformando a escola moderna, a instituição oficial da missão educativa, em uma das “instituições zumbi”, mortas e ainda vivas” (Valéry, 2001, texto digital). Tipos de aprendizagem que antes eram valorizados, como a aprendizagem primária e a deuteroprendizagem descritas pelo antropólogo Bateson (1987), hoje são acusadas de serem insuficientes; e a aprendizagem terciária, considerada patogênica em contextos sólidos, pode ser a possibilidade de resistência para atenuar o desinteresse no mundo das relações líquidas da sociedade neoliberal.

Publicamos uma discussão mais detalhada sobre os temas abordados nesta seção na Revista *Temas em Educação* (Santos; Cruz, 2024a). Aqui, organizamos a análise em três partes interligadas. Na primeira, caracterizamos as conjecturas da transição da modernidade sólida à líquida. Na segunda, abordamos as possibilidades que professores e escola podem exercer para a resistência crítica destes novos desafios. Por fim, relacionamos os graus de aprendizagem (Bateson, 1987) com a Epistemologia Genética de Piaget (2014b) e os desafios da modernidade líquida.

### 1.2.1 A Modernidade Líquida e o papel da Teoria Crítica

Assumimos o referencial da Teoria Crítica na perspectiva do sociólogo Zygmunt Bauman para analisar o contexto social em que se dá as produções de subjetividades juvenis que ajudam a explicar o desinteresse escolar. É importante frisar que Bauman (2001) distancia-se da dicotomia modernidade versus pós-modernidade, optando pelos conceitos de *modernidade sólida* e *modernidade líquida* ou *fluída* para explicar as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que impactam à condição humana na atualidade.

Seja em seu estado sólido ou líquida, a modernidade se caracteriza pela compulsiva, irrefreável e sempre incompleta *modernização*, isto é, a busca por constante aperfeiçoamento da sociedade em vistas de sua maior produtividade e competitividade. Para Bauman (2001), a modernidade começa quando espaço e tempo deixam de ser entrelaçados, possibilitando serem teorizados como mutuamente independentes. Devido aos avanços tecnológicos nos meios artificiais de transporte e comunicação, foi possível ao *tempo* conquistar e transgredir limites anteriormente dados pelo sólido *espaço* e pela Geografia. Dessa forma, o que caracteriza a modernidade líquida é a aceleração da velocidade do movimento chegar quase a seu limite natural, pois agora o poder flui na instantaneidade do sinal eletrônico, o que possibilita um poder extraterritorial que é pouco limitado ou desacelerado pela resistência do espaço.

Ícone da modernidade sólida é a fábrica fordista, com suas estruturas volumosas, imóveis e enraizadas, que demandava trabalhadores com movimentos mecânicos, disciplinados e rotineiros, excluindo toda a espontaneidade, criatividade e iniciativa individual. Nesse capitalismo pesado e sedentário, capital e trabalho estavam fixados no mesmo solo e eram mutuamente dependentes. Era o mundo dos projetistas de rotinas e dos engenheiros de longo prazo, da estabilidade e previsibilidade, do consumo massificado e padronizado, dos supervisores e dirigidos, na qual o controle panóptico e relações heterônomas davam o tom na modelação das subjetividades submissas (Foucault, 1987). Era uma condição humana que favorecia as autoridades, onde líderes e professores monopolizavam o saber e o comando. Nesta conjuntura que tendia ao totalitarismo, intelectuais da Escola de Frankfurt inauguraram a tradição da Teoria Crítica, que pretendia desarmar a tendência totalitária do projeto moderno iluminista (que teve seu extremo no nazismo e stalinismo), tendo como objetivos centrais a defesa da autonomia, da liberdade de escolha e da dignidade humana visando a emancipação humana (Adorno; Horkheimer, 1985).

Tudo isso mudou com a volatilidade do capitalismo de *software*. Neste contexto de aniquilação do tempo sobre o espaço (que perde parte de seu valor estratégico), percebe-se a transitoriedade universal das coisas, onde o que hoje é confiável pode num instante ser reclassificado como equivocado, ou seja, figuras não conseguem manter a sua forma por tempo suficiente para dar confiança e oferecer garantias a longo prazo (Bauman, 2009b). São tempos que se destacam por liquefazer padrões sem aviso prévio. Nesse contexto, manda quem é mais rápido e escapadiço e obedece quem é lento ou enraizado. Como volume e tamanho deixam de ser recursos para se tornar riscos, o capital viaja leve e descompromissado com os lugares.

Para se manter no jogo da competição do mercado, a mobilidade nômade é crucial: quanto mais fácil se dismantelar e se locomover para outros espaços conforme interesses do momento, maior a chance de prosperar na competição produtiva; quanto mais pesado, mais certa é a derrota

na próxima rodada de aceleração (Bauman, 2001). Exemplo disso são algumas cidades estadunidenses que exigem para a construção de novos edifícios, além do alvará de construção, o seu projeto de demolição, o que fatalmente chegará nesse mundo em que tudo possui prazo de validade (Bauman, 2010). As estratégias em alta para maior eficiência são a terceirização, planos de marketings flexíveis, ausência de compromissos, propaganda direcionada, contratos flexíveis e produtos individualizados para um consumo personalizado.

Porém, a leveza e mobilidade do capital é traduzida em incerteza e precarização para o trabalho em empregos sem segurança ou direitos com contratos de curto prazo, como pode ser vista na *uberização* do trabalho (Franco; Ferraz, 2019), diminuição do emprego durável, abalo do sonho da aposentadoria, na dissipação da fronteira entre jornada de trabalho e tempo livre e no fenecimento da promessa do diploma como passaporte para uma carreira vitalícia (Bauman, 2008). Devido a isso, percebemos que a dominação na fase líquido-moderna é obtida com economia de energia: ao invés de toda estrutura sólida de controle do panóptico, agora a precarização das esferas da vida e do trabalho com sua ameaça do descompromisso, da incerteza e do sentimento de solidão domina as subjetividades. Cabe aos subordinados se comportar para agradar os gostos variantes dos chefes e/ou receber estrelas em aplicativos pelos serviços prestados aos consumidores.

Essa condição humana imprevisível guiada pelo preceito da flexibilidade, satura a vida de incertezas e afeta o modo como nos relacionamos com o mundo. Sob o espectro do desemprego estrutural que causa insegurança constante, as estratégias de vida focam na cultura “agorista” (Bauman, 2013, texto digital), em planos de curto prazo e no consumo que busca satisfação instantânea, que o mercado serve em excesso nas prateleiras com produtos criados para serem descartados através da obsolescência planejada e perceptiva para serem substituídos por outros otimizados (Leonard, 2011). Passamos de uma sociedade baseada na obediência e na disciplina para uma sociedade que valoriza o consumo como a suprema expressão de uma suposta autonomia e liberdade (Bauman, 2013). Se antes se poupava para consumir, hoje a economia do desperdício reforça o lema do *desfrute agora, descarte em seguida e pague depois*. Para tornar possível essa felicidade através do consumo, o capitalismo parasitário tem como estratégia o endividamento através do cartão do crédito (Bauman, 2010). Por tudo isso, a incerteza da modernidade líquida é uma poderosa força individualizadora que enfraquece os laços humanos, deixando pouco espaço para valores como lealdade e compromisso mútuos prosperem (Bauman, 2001).

A consequência desse contexto é o fim da crença de uma sociedade justa a ser alcançada coletivamente e a privatização das tarefas modernizantes por parte do Estado e do espaço público. Isso fica evidente na passagem do *cidadão* para o *indivíduo* na sociedade: enquanto o primeiro busca seu próprio bem-estar através do bem-estar coletivo, o segundo é cético em relação a causa

comum. Nesse mundo neoliberal, notamos o aumento do egoísmo e da noção de que os direitos individuais vêm na frente de tudo. Assim, se pedem aos indivíduos que busquem soluções privadas para problemas de origem social, e não soluções geradas coletivamente para problemas privados. Por conta desta radicalização individual, Bauman (2001) defende que o papel da Teoria Crítica foi invertida na modernidade líquida: se o foco anterior era a defesa da autonomia privada contra os tentáculos burocráticos do Estado onipotente, hoje a busca pela emancipação humana deve reforçar a importância do domínio público, órfão por um lado da retirada do cidadão interessado, e refém por outro do capital móvel, que o chantageia com o desinvestimento e incertezas se não colaborar com suas demandas (baixos impostos, menos regras e sem direitos trabalhistas num mercado de trabalho flexível). Lutar pela reconstrução do espaço público deve ser o objetivo de uma educação crítica que recupere o papel do cidadão empenhado na busca por interesses, direitos e deveres individuais e comunitários, privados e públicos (Bauman, 2009b).

A condição humana, pressionada pela flexibilidade do mundo líquido dos consumidores, desregulamentada e individualizada, produz identidades fluídas e frágeis que conduzem suas vidas em realidades porosas que, como patinadores sobre gelo fino, encontram salvação na rapidez. Neste contexto, “andar é melhor que ficar sentado, correr é melhor que andar, e surfar é ainda melhor que correr. Melhor surfista é o que desliza com leveza e agilidade, que não é muito exigente quanto às ondas que virão e que está sempre pronto a abandonar as antigas preferências” (Bauman, 2010, texto digital). Logo, a solidez e compromissos de longo prazo são vistos como ameaças que limitam movimentos futuros e reduzem a capacidade de surfar em novas e imprevisíveis oportunidades (Bauman, 2009b). Sem portos estáveis para lançar âncoras, só resta surfar com vivacidade nas aleatórias ondas para não perder as chances que surgem. Notamos, assim, que a velha promessa de uma educação com currículo engessado para toda a vida pode ter como resposta o desinteresse e a baixa valorização do conhecimento. Na próxima seção, abordaremos como a escola pode resistir criticamente sobre este que é o maior ataque a sua essência.

### 1.2.2 Papel da escola no contexto líquido moderno e o aluno surfista

A escola na modernidade sólida se adaptou muito bem a sua função de reprodução social em um mundo de transformações lentas em que se demorava para que habilidades se tornassem obsoletas. A organização de trabalho fordista demandava uma massa de trabalhadores disciplinadas, obedientes e moldadas para corresponderem mecanicamente aos estímulos dados para a automatização de trabalhos repetitivos. Nesse modelo, um ensino controlado de forma rígida, com base psicológica behaviorista, de memorização de regras e com um currículo engessado e pré-determinado parecia ser mais do que suficientes. Ao professor cabia o monopólio do acesso ao

conhecimento, sendo uma autoridade inquestionável e exercendo uma supervisão firme. Sendo a vida humana quase um “labirinto dos comportamentistas” (Bauman, 2009b, p. 665), os caminhos certos e errados eram imutáveis. Assim, aqueles que erravam ou recusavam com desinteresse os caminhos eram imediatamente punidos ou excluídos e quem acertava era recompensado com estímulos para que esse comportamento se fixasse, se possível eternamente, na memória.

Entretanto, no mundo líquido-moderno, marcado pela volatilidade e fragmentação do tempo social, onde os sujeitos necessitam constantemente moldar suas estratégias de vida, as escolas são questionadas por sua falta de adaptação. Para Bauman (2008, p. 164) a crise educacional “é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas”, as quais foram criadas para um tipo diferente de realidade. Nesse caso, para superação da crise educacional é necessária uma revisão meticulosa dos seus marcos conceituais.

Nesse contexto, quem são os estudantes que chegam à escola neste mundo líquido moderno? São jovens das novas gerações que crescem expostos a condição humana destes novos tempos, que requerem que estejam prontos para os diferentes desafios e possibilidades de um mundo volátil e digital. Para tanto, a habilidade que mais precisam dominar é a de surfar no conhecimento social em vez de outras capacidades anteriormente valorizadas, como indagar ou aprofundar, que agora podem atrapalhar os movimentos e o *surfe* em tantas outras superfícies convidativas que surgem no caminho (Bauman, 2010).

A comparação de Bauman (2010) dos alunos como surfistas e do conhecimento como ondas, reflete a natureza fluída e efêmera do conhecimento na modernidade líquida, onde a informação se torna rapidamente obsoleta e a busca incessante por novidades é incentivada. Nessa metáfora, como comenta Baliscai (2014), os conhecimentos se assemelham às ondas do mar, levando-nos em uma direção específica por um período limitado. No entanto, assim como os surfistas não se apegam a uma única onda e continuam em busca de novas, os jovens contemporâneos também não mantêm uma relação duradoura com o conhecimento. Eles o utilizam enquanto é relevante, mas estão prontos para abandoná-lo quando algo mais atual ou atrativo surge no horizonte. O conhecimento é tratado como algo temporário, com data de validade, o que desafia as formas tradicionais de educação e demanda uma abordagem mais flexível e adaptável por parte do currículo escolar e dos educadores. A metáfora do aluno surfista do conhecimento nos convida a repensar a maneira como ensinamos e aprendemos, reconhecendo a importância da agilidade intelectual e da capacidade de adaptação em um mundo em constante transformação. É um lembrete de que, assim como as ondas do mar, o conhecimento está sempre em movimento, e a habilidade em surfar nessas ondas determina a capacidade de navegar com sucesso nesse mundo líquido.



O aluno surfista possui uma condição humana que tem como lema o “impacto máximo e obsolescência instantânea”, transformando sua relação com o mundo em um ato rápido e superficial do “use e jogue fora” (Bauman, 2010, texto digital) mediatizados pelo mundo digital. Aqui se encontra o tendão de Aquiles da sociedade líquida: surfa-se na extensão e se peca em profundidade e coerência. A revolução móvel dos celulares na palma da mão leva a um estilo de vida cada vez mais digitalizado, que tem efeitos profundos no cérebro humano. Pesquisas neurológicas (Mcspadden, 2015) atestam que o tempo para perder a concentração nos jovens caiu de 15 para 8 segundos nos últimos anos, ao mesmo tempo em que se aumentou a capacidade de multitarefa.

As estratégias do aplicativo *TikTok* são exemplares para destacar as premissas de sucesso nos marcos líquidos da modernidade. O aplicativo que é uma espécie de TV instantânea e pessoal, atingiu em 2021 a marca de 1 bilhão de usuários, sendo uma das redes sociais que mais crescem no mundo. Para tanto, o aplicativo de mídia se aproveitou desta tendência de redução do tempo de atenção das novas subjetividades para, de acordo com o seu gerente Stefan Henriquez, focar em um conteúdo que conte “histórias em um espaço de tempo muito curto”, mas suficiente para gerar “emoção, surpresa e encantamento às pessoas em poucos segundos” (Bradley, 2019, texto digital). Em 2018, essa rede social lançou a campanha *#ImaDoMe* (eu faço-me) onde desafiava os seus usuários a “fazer valer cada segundo” de um dia, pois cada um dos 86.400 segundos é “precioso” e “somente seu” e assim merece ser compartilhado com criatividade (TikTok, 2018, 00:00:25). Para distribuir seu conteúdo, o TikTok utiliza um algoritmo de Inteligência Artificial (IA) que aprende o comportamento e gostos dos usuários. Assim, os usuários recebem conteúdos personalizados com base nos próprios interesses, ao contrário de uma programação geral definida por terceiros.

Essa condição humana de velocidade e digital, faz com que as pessoas acabem se conectando mais por interesses do que por geografias. Eis alguns dos desafios da escola na atualidade: competir com aplicativos e redes sociais que distribuem conteúdos curtos com base em interesse personalizado, algoritmos e IA.

Dentro dessa perspectiva, o desinteresse discente é um dos sintomas da falta de adaptação da escola aos desafios da modernidade líquida e do perfil das novas juventudes *surfistas*. Para a superação desta crise da educação, Bauman (2010) elenca a revisão de dois de seus pressupostos fundamentais. O primeiro diz respeito a superação da ideia de uma educação estruturada com um currículo sólido, entendido como um produto feito para ser apropriado e conservado pelo resto da vida. Dessa forma, se deve encarar a realidade líquida-moderna de que a capacidade de durar não é mais uma qualidade a favor das coisas, ou seja, mediante um mundo envolto em mudanças é mais atraente desenvolver uma estrutura cognitiva preparada para filtrar a enorme massa de informação disponível para utilização imediata e ao mesmo tempo preparada para seu posterior descarte.

Informação esta que vem sendo oferecida por diferentes instâncias que ultrapassam o controle da escola, como nos cursos de curta duração, aplicativos e vídeos postados na *internet* ou em plataformas de *streaming*, os quais aparecem e são esquecidos num ritmo cada vez mais acelerado.

Por sua vez, o segundo desafio tem relação com o caráter errático e imprevisível das transformações do mundo contemporâneo, que torna impossível ao conhecimento perseguir os objetos sempre em evolução. Como Rosso (1998, p. 64) notou no fim do século passado, já que não é possível prever os saberes necessários para a vida e o trabalho social em um futuro próximo, devido ao ritmo exponencial de mudança dos conhecimentos, “a formação não pode se limitar a um conjunto de saberes previamente definidos”. De nada adianta um programa feito para ser seguido sistematicamente se o mundo muda mais rapidamente. Diferentemente do labirinto behaviorista, na modernidade líquida parece ser mais útil não desenvolver hábitos comportamentais e memórias enraizadas, ou seja, “a capacidade de abandonar depressa os hábitos presentes torna-se mais importante do que o aprendizado dos novos” (Bauman, 2010, texto digital).

Se antes decorar, memorizar e reproduzir movimentos automatizados era suficiente para a produção fordista, hoje uma memória e hábitos rígidos podem ser incapacitante e desorientador na vida social e produtiva do capitalismo de *software*. Neste tempo histórico, como bem percebeu Rosso (1998, p. 63), “a ideia de conhecimento estocado, pronto a ser transferido, forma indivíduos anacrônicos e superados num curto espaço de tempo”. Os valores buscados hoje são da abertura mental, curiosidade, inventividade, a capacidade de pensar e se comunicar para enriquecer o grupo com sua diferença única. Em suma, a demanda hoje está na busca de conselheiros que ensinem a surfar e não de catedráticos que orientem para um único e padronizado percurso.

A metáfora descrita por Bauman (2009b, 2013) da diferença entre os mísseis balísticos e os mísseis inteligentes é didática para contextualizar o papel da educação na era da incerteza. Os *mísseis balísticos* são lançados com a direção e distância calculados para acertar os alvos escolhidos. Eles são ideais em uma guerra de posição, quando os objetivos são lentos e sólidos. Num plano intermediário, temos os *mísseis espertos*, que realizam pequenos ajustes na trajetória durante o percurso. Porém, as qualidades desses dois tipos de mísseis se tornam quase inúteis se os alvos são leves e se movem de modo errático e imprevisível, tornando impossível o êxito de cálculos preliminares. Essa é justamente a virtude dos *mísseis inteligentes*, que aprendem no percurso e conseguem mudar sua direção em pleno voo ao identificar e aprender os padrões de movimentos de seu alvo. Para tanto, eles não param a coleta, o processamento e o descarte de informações para mudar de ideia e revogar decisões anteriores visando uma plotagem do ponto de encontro sempre atualizada e corrigida. Isso pois os dados que adquirem envelhecem rápido e podem induzi-los ao

erro. A garantia de sucesso dos mísseis inteligentes é aprender depressa, mas também saber o momento que o conhecimento adquirido não é mais útil e deve ser esquecido e substituído.

Trazendo a metáfora para o campo educacional, nota-se que desde a modernidade sólida a escola atua como lançadora de mísseis balísticos, projetando currículos sólidos que imaginavam exatamente quais objetivos alcançar, assegurando que seus conteúdos permanecessem exatamente na rota planejada, priorizando a aprendizagem primária e secundária (Bateson, 1987). Porém, com a chegada dos tempos líquidos-modernos se questiona se não é o momento da escola e seu currículo atuarem como mísseis inteligentes, abandonando o pressuposto da racionalidade instrumental que estabelece um objetivo educacional padronizado, fixo e irremovível para uma razão crítica onde a meta de chegada é calculada a partir dos meios e contextos disponíveis. Como os tempos atuais demandam sujeitos atualizados, criativos, autônomos e em permanente aprendizagem, a ação formativa deve priorizar os conhecimentos nucleares e operativos ao invés dos memorativos/figurativos (Rosso, 1998). E como discutiremos no Capítulo 2, a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget (2014b) oferece possibilidades de pensar a educação como um míssil inteligente, pois ela concebe os conhecimentos como “funcionais, operatórios, isto é, que sejam suscetíveis a serem transformados, mantendo o seu significado independentemente da sua forma de apresentação” (Rosso, 1998, p. 65). Logo, uma educação crítica no contexto líquido-moderno deve buscar um conhecimento operativo por todo o percurso da vida, priorizando a aprendizagem terciária, como explicaremos na seção 1.3.

Outro fator que amplifica a crise educacional é a hiper saturação de informação a que estamos expostos (Buaman, 2010). Além de causar mal-estar mental, a informação que emana de todos os cantos como ondas estourando na praia, retirou das instituições educativas o monopólio da transmissão do conhecimento. Agora, escolas e universidades têm que competir com inúmeras agências e mídias, como cursos de curta duração ofertados pelo mercado a plataformas de compartilhamento de vídeos, perfis de redes sociais e gurus digitais com alcance de milhões de seguidores em canais, *podcasts* e *lives* que seguem uma estrutura mais flexível de comunicação do que o estruturado (e desinteressante) currículo escolar, parecendo assim estarem em mais sintonia com os desejos e temores dos jovens contemporâneos surfistas.

Marin (2020) corrobora esse fato em sua pesquisa, ao demonstrar que as novas gerações buscam informações para resolver problemas do seu cotidiano mais na internet do que com familiares ou professores, não vendo mais a escola como a principal fonte de aprendizado. Isso nos faz pensar que a autoridade dos professores na modernidade sólida era justificada por seu controle exclusivo das fontes de conhecimento que os permitiam moldar a lógica do aprendizado desconsiderando o papel ativo do sujeito. Assim, a racionalidade instrumental do ensino planejava

num pressuposto cartesiano a sequência de quais pedaços e peças do conhecimento que deveriam ser ingeridos e em qual tempo. Porém, com a desregulamentação da informação, a reivindicação das instituições educativas por serem o único meio para o acesso ao conhecimento perde validade. Agora o docente deve construir sua própria legitimidade perante aos jovens, o que requer uma nova profissionalidade na qual reconheça seu aluno do ponto de vista psicológico, social e cultural (Tenti Fanfine, 2010), reconhecendo sua fluidez identitária e cultural (Marin, 2020).

Nesse mundo líquido, o neoliberalismo, com sua ênfase na flexibilidade, eficácia, individualismo e competição, torna-se a ideologia dominante que molda a educação e o mercado de trabalho. Os indivíduos são incentivados a se adaptarem rapidamente, tornando-se trabalhadores flexíveis em um mundo de empregos precários e inseguros. Nesse contexto de imprevisibilidade e incertezas, evaporam-se as antigas promessas de ascensão social e equiparação de oportunidades através da escolarização. Mesmo com um diploma, a nova geração enfrenta um mercado de trabalho fechado, marcado pelo desemprego, imobilidade social e precarização do trabalho (Bauman, 2013).

Tenti Fanfani (2010) demonstrou que esse fenômeno ocorre a todo vapor nos países da América Latina, onde se observa o desequilíbrio entre a massificação (desigual) da escolaridade frente a um mercado de trabalho restrito e incerto, o qual resulta em desestímulo ao esforço escolar e no fim da ilusão da escola como um ascensor social. A constante revolução tecnológica também encurta o período de vida das técnicas adquiridas, as quais perdem sua utilidade em um tempo menor do que se levaria para aprender em cursos profissionais e/ou universitários.

O modelo neoliberal de educação se propaga em diversas esferas, deixando de lado o ponto de vista do ser humano. Observamos a renúncia e a privatização da responsabilidade do Estado em fornecer a educação de qualidade para formar o cidadão crítico. Diante disso, não se estranha os resultados de pesquisas debatidos na revisão de literatura (seção 1.2) que constata a perda do sentido da escolarização durante a trajetória acadêmica e o sentimento que nada estará garantido com a posse de um certificado de ensino médio ou superior, o que fatalmente contribui para a desvalorização do conhecimento e para o desinteresse escolar, uma vez que as certezas tradicionais sobre a educação e o futuro se dissipam em um cenário caracterizado pela volatilidade.

Em suma, a cultura líquido-moderna não se caracteriza mais pela aprendizagem cumulativa, mas sim pelo desengajamento, *surfe*, descontinuidade e esquecimento (Bauman, 2013). Se a razão de ser da educação é a preparação das novas gerações para a vida social segundo as realidades que encontrarão, um ensino de qualidade deve difundir a abertura, e não a oclusão mental. Visando fortalecer a esfera pública, esse processo educacional deve buscar a capacidade de interação com os outros, como o diálogo, negociação e a resolução dos conflitos. Em última instância, não se trata de adaptar as subjetividades humanas ao ritmo desenfreado das ondas do

mundo líquido-moderno, mas sim de lutar para que esse mundo – dilacerado pela velocidade do tempo e em contínua mudança – torne-se mais hospitaleiro para a humanidade. Para tanto, deve-se pensar um ensino constante que seja como um míssil inteligente, ou seja, voltado para a descontinuidade, imprevisibilidade e adaptação. Nesse contexto, aprofundar e discutir os tipos de aprendizagem descritos por Bateson (1987, 2008) é essencial para fundamentar essas premissas.

### 1.2.3 A aprendizagem terciária como novo paradigma educacional para um currículo aberto

Os conceitos de cismogênese e níveis de aprendizagem de Bateson (1987, 2008) são cruciais para entender o desinteresse escolar no contexto líquido-moderno. Gregory Bateson, um antropólogo transdisciplinar, destacava que a vida social depende das trocas de informações entre indivíduos, onde toda interação interpessoal constitui um contexto de aprendizagem (Kader, 2009). A *cismogênese* (criação de divisão), resultante dessas interações, diferencia comportamentos individuais de forma complementar (atitudes de um conflito são opostos e se revigoram: mais arrogância leva a mais submissão) ou simétrica (os indivíduos respondem a atitude do outro, fazendo algo semelhante, como na corrida armamentista) (Bateson, 2008). Na seção 1.1, discutimos trabalhos que evidenciavam cadeias cismogenéticas complementares que ocorrem em sala de aula: o desinteresse ou indisciplina dos alunos desmotiva os docentes a inovar, enquanto aulas monótonas aumentam o desinteresse ou indisciplina dos alunos (Robilson e Tayler, 1986; Ferreira, 2019).

Para Bateson (1987), toda comunicação envolve uma relação de ensino e aprendizagem. Assim, outra contribuição do antropólogo foi caracterizar que a aprendizagem dos animais e do ser humano em específico pode alcançar vários patamares (ou graus hierárquicos), que seguem do patamar zero para o protoaprendizado, deutereaprendizado e o aprendizado terciário, ou em outras palavras, aprendizado grau zero, primário, secundário e terciário. Cada um destes graus de aprendizagem possuem um patamar de abstração acrescido em relação ao anterior. O degrau mais baixo é o patamar zero, onde a aprendizagem decorre da informação recebida pela hereditariedade e não das adaptações que o organismo buscou. Neste caso, o ser responde a estímulos externos por reflexos incondicionados, não se corrigindo pelo processo de tentativa e erro (M. Oliveira, 2016).

Por sua vez, no aprendizado primário ocorre uma mudança na capacidade do indivíduo reagir aos sinais que recebe, pois se aprende que há mais que um tipo de resposta possível (Bateson, 1987). Podemos dizer que é o cunho comportamentista da educação, dizendo respeito sobre a transferência de informação a ser memorizada. Por muito tempo foram (e continuam sendo em muitos casos) o objeto dos processos de ensino e avaliações disciplinares, onde o objetivo era transmitir os conteúdos a serem memorizados e decorados pelos estudantes em uma aprendizagem rotineira. O currículo educacional baseado neste grau de aprendizagem é fechado, sólido e

estritamente planejado. Na metáfora de Bauman (2013), é o que baseia a produção de mísseis balísticos. Porém, com os avanços tecnológicos é um grau de aprendizado que perde sentido, visto que a memória vem sendo transferida dos cérebros para pen drives, servidores e *nuvens*.

Já em um nível superior, a deuteroaprendizagem representa a habilidade de adaptação dentro de um contexto específico. Ela permite que novas informações sejam assimiladas a *estrutura cognitiva* do indivíduo, facilitando a acomodação a novos desafios. Esse aprendizado secundário complementa o aprendizado de primeiro grau, promovendo autonomia intelectual e a capacidade de aprender a aprender. Para Bateson (1987), em um contexto sólido-moderno, esse deveria ser o principal objetivo da educação. Esse nível de aprendizagem teria um funcionamento similar ao dos mísseis espertos (Bauman, 2013) que ajustam suas trajetórias ao aprenderem no caminho. Bauman (2008) cita que o aprendizado secundário é próximo aos que se define como currículo oculto, sendo fundamental para enfrentar os desafios da vida, mais do que os conteúdos rígidos e controlado dos currículos escritos. Em um mundo de mudanças lentas, a adaptabilidade da deuteroaprendizagem era uma base sólida que permitia aos sujeitos seguirem suas escolhas em trajetórias estáveis.

Por fim, no nível mais avançado, o aprendizado terciário permite ao sujeito reorganizar completamente sua estrutura cognitiva, ou seja, aprender a modificar sua forma de aprender e aprender (Bateson, 1987). O aprendizado terciário pode-se definir como um aprender a quebrar regularidades e de se livrar de hábitos que já não são mais úteis, sendo uma poderosa ferramenta adaptativa permanente. Isso é especialmente útil quando dados irregulares se tornam numerosos demais para serem assimilados, o que coloca em xeque os aprendizados anteriores e se faz necessário uma revisão radical da estrutura cognitiva para sua significação. É o que ocorre nas *revoluções científicas*, pois o progresso se deve a crises e mudanças de paradigmas causadas por crises e insuficiências, não ao simples acúmulo e assimilação de novas informações (Kuhn, 1998).

O processo de aprendizagem terciária representa a capacidade e a habilidade de realizar uma sucessão infinita de novos inícios, método que preza mais pelo cancelamento dos conteúdos anteriores do que pela busca de adaptação de novos conteúdos (Bauman, 2009b). Bateson (1987) inicialmente viu isso como um perigo, temendo que fosse um dispositivo anti-memória que poderia levar a identidades esquizofrênicas. Porém, o que era considerado um fenômeno patológico em sociedades sólidas e imutáveis, em um mundo líquido-moderno de incertezas e mudanças rápidas, onde conhecimentos e hábitos rapidamente se tornam obsoletos, a aprendizagem terciária se torna uma habilidade chave para a vida, essencial para viver sem hábitos fixos (Bauman, 2008).

Os fundamentos do aprendizado terciário e sua convergência em inovação e reformulação constantes pode ser mais detalhado à luz da contribuição de Piaget (1978a) e Rosso (2022). Na perspectiva piagetiana, o que seria a superação do aprender a aprender (deuteroaprendizado) é a

capacidade do sujeito aprender a construir conhecimentos; o desfazer-se dos conhecimentos não mais úteis é o fenômeno que ocorre pelo desequilíbrio frente a realidade e que promove a construção de novos conhecimentos. A aprendizagem terciária enfatiza a necessidade das rupturas do conhecimento frente aos contextos múltiplos e mutáveis, mas como todo o conhecimento tem uma gênese a sua ruptura estaria na produção do novo conhecimento, e não no processo cognitivo do sujeito, que é contínuo. Nesse caso, os conhecimentos que integram o sistema complexo e aberto são múltiplos, nem sempre previsíveis, por isso são constantemente desafiados e reconstruídos, avançando em espirais, mediante a aprendizagem terciária. Cada ciclo da espiral conduz a mudanças qualitativas com reorganizações que correspondem a sua natureza sistêmica; cada nova aquisição mobiliza os mecanismos funcionais e as formas de aprendizagens necessárias ao preenchimento das lacunas e/ou problemas que desafiam a ação e seu entendimento (Rosso, 2022).

Apesar de todas essas potencialidades, o fato é que as instituições educativas, nascidas e amadurecidas no mundo sólido, não estão preparadas para um ensino com os paradigmas da aprendizagem terciária. Os currículos e práticas escolares têm historicamente encarado o conhecimento como simples e definitivo. Em uma concepção sólido-moderna, as aprendizagens primárias e secundárias se saíam bem pelos mecanismos de avaliação e controle, formando subjetividades fordistas disciplinadas e condicionadas. Entretanto, no contexto da realidade mutável em que o aprender é um exercício permanente, a escola se manter na premissa do protoaprendizado ou da deuteroaprendizagem pode resultar no desinteresse pelo processo de escolarização. Como o conhecimento é complexo e provisório, a formação deve focar na autonomia intelectual, nos mecanismos e na ação cognitiva do sujeito, ou seja, no desejo e envolvimento do aluno com as premissas do aprendizado terciário, onde o desenvolvimento da inteligência se torna uma habilidade para a vida toda. Trata-se de passar de um currículo *informativo* para um de fundamento *formativo* dentro de uma perspectiva curricular crítica (Rosso, 1998).

Como a ideia de conhecimento armazenado, típica do aprendizado primário perde sentido, a ação formativa na aprendizagem terciária precisa ser lúcida para diferenciar os conhecimentos nucleares e operativos dos memorativos. Isso pode ser alcançado por uma ação formativa e emancipatória que pensa o conhecimento em bases construtivistas e que vê os atores escolares como sujeitos historicamente localizados em contextos múltiplos (sala de aula, pessoal e social, histórico e o político). A escola precisa tratar o estudante como um sujeito que procura ativamente compreender os contextos relacionados aos problemas que enfrenta; não de um sujeito dependente do sistema formativo como único depositário de conhecimentos, mas de alguém que transita entre os contextos, através de suas próprias ações intelectuais que buscam compreender e alterar. Em um mundo movediço saturado de informações, a educação tem como tarefa primária desenvolver nos

alunos uma estrutura cognitiva flexível para filtrar, relacionar, descartar e reestruturar informações para se adaptar a diversidade e heterogeneidade que marcam os tempos atuais.

Apenas um currículo num paradigma de aprendizagem terciária pode desenvolver essas qualidades em questão, preparando para processos que não cabem em currículo educacional particular, mas à variedade de currículos que competem e se sobrepõem. Um currículo que estabeleça o papel primal e decisivo do processo de ensinar e aprender atento ao contexto social e ao modo pelo qual a mensagem é transmitida, mais do que aos conteúdos da instrução. O desafio é teorizar um processo que não é guiado desde o início pela forma imutável do alvo projetada de antemão e que leve a oclusão mental; mas sim cujo o final é aberto e mantém-se assim, mesmo frente a qualquer resultado particular, como se dá com os mísseis inteligentes (Bauman, 2013). Isso, pois, por mais que sejam conhecidas todas as condições iniciais do percurso, não é possível prever o futuro desfecho, pois a dinâmica do processo se altera com o tempo nessa realidade mutável. O desafio da escola em sistema aberto opõe-se aos determinismos, intervencionismos ou relativismos, pois está em constante interação entre os elementos da organização interna e externa, do particular e do geral que interagem com a vida e os interesses dos estudantes.

A literatura acadêmica (Santos, 2024a) atesta que uma das principais causas para o desinteresse escolar é a sensação de desconexão e distância dos conteúdos investidos de protoaprendizado ensinados disciplinarmente nas escolas com a realidade e contexto de vida individual dos estudantes. Nessa realidade de liquidez e volatilidade, nem os conteúdos do protoaprendizado repassado pelas disciplinas e nem o aprendizado adaptativo do aprender a aprender são suficientes para mostrar o *valor da educação formal* aos jovens. Se a hipótese de Bauman (2008) estiver certa, a premissa terciária pode seduzir o interesse dos alunos, ao capacitá-los a lidar com o ambiente de diversidade e a aprenderem a caminhar sobre a areia movediça do mundo líquido-moderno. Logo, é preciso reconhecer que cada estudante está inserido em contextos diversos e possui singularidades que devem ser valorizadas por uma educação atenta às diferenças. Se é impossível racionalizar um currículo que consiga dar conta dos interesses de todos, o argumento é de que a educação formal deve abandonar os modelos estruturados, em favor de um processo formativo aberto. O desafio está em equilibrar e tornar compatível o conhecimento acumulado pela humanidade com o desenvolvimento mental e contexto histórico dos alunos, para que assim estes percebam que o fruto da educação formal é uma ferramenta poderosa que os capacitará a superar os desafios da modernidade líquida.

No próximo capítulo discutimos os princípios genéticos da construção do conhecimento na perspectiva piagetiana, o que melhor embasará as premissas do aprendizado terciário e a importância de se atentar a construção dos valores e do papel ativo do sujeito neste processo.



## Capítulo 2 – Epistemologia Genética e Desinteresse

Neste capítulo, apresentamos as contribuições da Epistemologia Genética para a temática do desinteresse escolar, estruturando a discussão em três seções, cada uma aprofundada em artigos teóricos publicados em periódicos científicos (Santos; Ferreira, 2023a; Santos; Ferreira, 2023b; Santos; Ferreira; Cruz, 2024). Na primeira seção, demonstramos que Piaget parte de um *kantismo dinâmico* em sua Epistemologia Genética, reforçando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. Na segunda, descrevemos os períodos de desenvolvimento do indivíduo, evidenciando a indissociabilidade entre funções cognitivas e afetivas em cada estágio e como a afetividade ou sua ausência podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo. Por fim, discutimos o conceito de interesse em Piaget, suas implicações pedagógicas e a proposta de uma revolução copernicana na educação, onde o processo educativo orbite os interesses dos alunos, evitando um modelo centrado no professor ou em um currículo rígido.

### 2.1 Epistemologia Genética: o Papel Construtivo do Sujeito no Ato do Conhecimento

O objetivo central que Piaget perseguiu em sua vida científica foi compreender o desenvolvimento construtivo, isto é, explicar o que é um desenvolvimento vivo em sua perpétua construção de novidades e sua adaptação progressiva à realidade. Para tanto, ele estudou a gênese do surgimento da inteligência e analisou as estruturas do pensamento e do julgamento moral da criança (Piaget, 2014a) a partir da Psicologia experimental, afastando-se de uma posição meramente especulativa (Macedo, 1978). Ciente que a epistemologia tradicional, desde Kant, conhecia apenas os estados superiores do conhecimento, Piaget mostrou que estes eram o resultado de um longo caminho construtivista. Sua Epistemologia Genética define-se como o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos, ou seja, Piaget propõe um retorno analítico à gênese e às estruturas do conhecimento. Tal caminho de complexificação do conhecimento ocorre de modo indissociável entre inteligência e afetividade, e passa da simples constatação de fatos concretos e do egocentrismo primitivo e pode chegar até altas abstrações lógicas/formais e sentimentos morais autônomos (Piaget, 2014b).

Piaget começou seu percurso científico pela Biologia, ainda muito jovem, quando por volta dos dez anos de idade se voluntariou para trabalhar em sua cidade natal como assistente do diretor do Museu de Ciências Naturais de Neuchâtel, na Suíça. Lá, foi iniciado em Malacologia, a ciência dos caracóis, onde se defrontou com diferentes problemas de pesquisa referentes a variabilidade de espécies de moluscos e a formação de estruturas e de adaptação ao meio. Ainda adolescente, aos 15 anos de idade, descobre a Filosofia, sendo muito influenciado por Henri Bergson, que o despertou para a perspectiva que o conhecimento é o resultado de um processo

construtivo e de criação de novas estruturas (Piaget, 2014a). Por sua vez, são os estudos da Biologia que o fazem suspeitar que os processos de conhecimento dependem dos mecanismos de equilíbrio orgânico, e que a “mais bela das adaptações ao meio que a vida tenha realizado é, de fato, a adaptação do conhecimento à realidade” (Piaget, 2014a, p. 22), possível a partir da evolução da inteligência, que gera estruturas cada vez mais ricas a partir de começos promissores.

Na vida adulta, Piaget voltou-se à Psicologia, onde atuou em laboratórios em Zurique e em Paris. Nestes intercâmbios, convenceu-se da Psicologia experimental e, a partir de um método de livre conversação aplicado às crianças, considerou “cativante seguir, idade por idade, os progressos do raciocínio e analisar a maneira como as dificuldades iniciais são superadas” (Piaget, 2014a, p. 23). Décadas de pesquisas conduziram Piaget a conclusão sobre o papel construtivo do sujeito no ato de conhecer, o qual só é possível graças a estruturas próprias do sujeito que elabora o objeto. Por tudo isso, epistemologicamente, Piaget (2014a, p. 25) nomeava sua perspectiva de “kantismo dinâmico”.

Recordamos que o criticismo de Kant (2001) foi pioneiro na centralidade e atividade que dá ao sujeito epistêmico, realizando a síntese das perspectivas empiristas e inatistas da sua época. Para Kant (2001), nosso conhecimento é resultado das impressões recebidas pelos sentidos, mas estes são processados e organizados com as ferramentas da subjetividade, ou seja, nossa razão possui pressupostos importantes sobre como percebemos o mundo. Disso resulta a concepção de que a nossa mente não é passiva, mas sim criativa: a consciência coloca sua marca no modo como percebemos o mundo, isto é, as impressões do sentido se adaptam às nossas formas de sensibilidade. É a revolução copernicana de Kant (2001) na questão do conhecimento humano: não é o sujeito que orbita os objetos, e sim os objetos que são elaborados pela subjetividade humana. Piaget (2014a) seguia a posição de Kant de que o meio não se sobrepõe ao organismo e nem o organismo ao meio, porém eliminou o caráter *a priori* dessas estruturas da mente humana por uma visão construtivista e dinâmica. Piaget (2014a) demonstrou que as ferramentas da subjetividade são o resultado final de um complexo processo de formação construtivista, propondo um retorno à gênese e às estruturas propriamente ditas do conhecimento, tornando-se, assim, um pesquisador da Epistemologia Genética, perspectiva que reforçou a parte da atividade do sujeito. Em seus diversos experimentos, Piaget (1978a) evidenciou que essas estruturas se construíam gradativamente até o seu fechamento seguindo etapas que denominou de períodos e estágios<sup>9</sup>. Nesta perspectiva, notamos que as formas iniciais do conhecimento são muito diferentes das formas superiores, que acabam por percorrer um caminho mais longo, complexo e imprevisível do que se pensava.

---

<sup>9</sup> Em algumas traduções de Piaget, utiliza-se o termo *estádios* para se referir aos cortes. Optou-se pela tradução de Saltini e Cavenaghi (Piaget, 2014b) de “períodos” que são divididos em “subperíodos” e “estágios”.

O essencial que Piaget (1978a) sublinha é que as estruturas do conhecimento não são pré-formadas nem no interior do sujeito via programação hereditária prévia, nem nos objetos, pois compartilhando a visão kantiana do mundo “*numênico*<sup>10</sup>”, declara que “não há dúvidas que os objetos comportam estruturas que existem independente de nós [que só podem ser conhecidos mediante] quadros de assimilação que as permite atingir” (Piaget, 1978a, p. 61). Essas estruturas se constroem na medida em que “tornam-se necessárias” (Piaget, 1978a, p. 34) no processo de desenvolvimento do indivíduo em constante transformação, sem o serem desde início.

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (Piaget, 1978a, p. 3)

Com isso, Piaget (1978a) se opunha as teorias do conhecimento em moda em sua época, que tendiam para posições empiristas ou inatistas (racionalistas). Da tradição empirista, era muito em voga o behaviorismo (o meio determina o conhecimento por um processo de ação e resposta) e o empirismo lógico (todo conhecimento físico ou experimental resulta da leitura dos fatos, e até mesmo o conhecimento lógico matemático que seria resultado de uma linguagem). Já o inatismo, caracterizado pela noção racionalista de que o sujeito desenvolve a inteligência independente da influência do meio físico ou social, era representado pelas perspectivas neomaturacionistas (bastaria o desenvolvimento orgânico para a maturação “automática” das estruturas subjetivas); e da hereditária genética (a razão e a inteligência são determinadas pela hereditariedade genética).

Contestando essas posições polarizadas, Piaget (1978b) critica as perspectivas empiristas, acusando-as de dissolver o sujeito epistêmico ao conceberem o conhecimento como uma aquisição exógena e cópia da realidade; e também rebatia as visões inatistas, pois se considerava óbvio que o funcionamento da razão comporta um grau de inatismo (não é possível desenvolver o pensamento formal em outra espécie!), pondera que isso não significava que as estruturas são inatas ou dadas *a priori*. O ponto de vista inatista reforça a noção empobrecida de educação de que ela é simples instrução para “enriquecer faculdades já elaboradas, e não de formá-las” (Piaget, 1998, p. 31). Nesse caso, a educação se limitaria ao acúmulo de conhecimentos na memória, perdendo de vista seu potencial de ser um centro de experiências reais desenvolvidas em comum.

Buscando a síntese dessas visões, Piaget pondera que apesar de haver certa programação hereditária, dado que os períodos e estágios ocorrem seguindo uma ordem constante de sucessão,

<sup>10</sup> Númeno ou nóúmeno é a forma neutra do particípio grego “*νοεῖν* (*noein*)”, que por sua vez se origina de “*nous*” (grosso modo, “mente”). Kant (2001) resgatou o termo grego com a intenção de designar um objeto ou evento postulado que existe independente dos sentidos. Para uma visão geral da etimologia e uso de Kant do termo, consultar o Dicionário da Merriam-Webster (2024), disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/noumenon>. Acesso em: 11 maio 2022.

isso não passa de uma condição necessária, mas não suficiente para o conhecimento. A maturação orgânica não é a causa das novas estruturas, pois ela se limita apenas a determinar o campo das possibilidades em cada nível. É uma visão epigenética: a herança genética dá as disposições básicas, mas não determina, porque o conhecimento é fruto da interação do organismo com o meio ambiente e com as interações sociais e educativas. Ninguém nasce inteligente, mas todo nascemos com potencial genético para construir gradativamente, em interação com o meio e potencializado pela educação, o seu aparato cognitivo (Rosso, 1998). Portanto, se a lógica se constrói, “a primeira tarefa da educação consiste em formar o raciocínio” (Piaget, 1998, p. 31); e o direito à educação implica o direito a se garantir o pleno desenvolvimento das funções mentais e morais.

Foram décadas de pesquisas de Piaget e seus colaboradores do Centro Internacional de Epistemologia Genética de Genebra que fundamentaram a tese construtivista de que “os conhecimentos resultam de uma construção [...] e constituem uma criação contínua de novas estruturas, que não estão pré-formadas nem no objeto nem no sujeito” (Piaget, 2014a, p. 28). Para a construção do conhecimento, é essencial levar em consideração a interação do sujeito com o ambiente, físico e social, para o desenvolvimento e criação das novas estruturas da inteligência. Piaget assim refuta que o ato de conhecimento se dá de modo mecânico ou associativo como o behaviorismo entende com seu esquema estímulo-resposta, pois o ato do conhecimento é ativo e não passivo: “jamais é a percepção sozinha, mas sempre a ação em sua totalidade. A Criança só aprende a conhecer os objetos agindo sobre eles” (Piaget, 2014a, p. 25).

Para a Epistemologia Genética, a razão é produto da adaptação entre assimilação e acomodação reguladas pelas equilibrações. Ou seja, a adaptação é o equilíbrio entre assimilação (relativa ao organismo que conserva sua forma) e a acomodação (relativa à situação exterior, em função do qual o organismo se modifica) que possuem uma significação afetiva e cognitiva. No processo construtivo de conhecimentos, ao invés do que a Psicologia Clássica e o behaviorismo chamavam de associação (soma; junção, união), o que ocorre é algo muito mais rico e complexo que é a assimilação: integração, enriquecimento, reordenamento e interrelação dos novos dados com os conhecimentos anteriores. Dentro da virada epistemológica de Kant (2001), Piaget (2014a, p. 25) reforça que “um organismo assimila as substâncias e energias que seu meio lhe apresenta, em vez de ser absorvido por ele”. Como Piaget (2014a) expõe na metáfora: na assimilação biológica o coelho que come couves não se transforma em couve, ao contrário, transforma as couves em coelho; no ato do conhecimento ocorre algo semelhante, pois a criança que opera sobre objetos assimila-as a esquemas que construiu, que não estão dados somente nos objetos. Assim, o conhecimento não é nunca uma cópia, mas integração a uma estrutura. Como todo conhecimento

está ligado a uma ação, conhecer um objeto é assimilá-lo a esquemas de ação. A assimilação sob seu aspecto afetivo é o interesse; sob seu aspecto cognitivo é a compreensão (Piaget, 2014b).

Por sua vez, a acomodação ocorre quando o objeto a ser assimilado resiste ao não se encaixar em nenhum dos esquemas anteriores. Nesse caso, transforma-se as estruturas para acomodar o novo objeto, alterando suas propriedades. Ou seja, quando um esquema de assimilação não for suficiente para resolver um problema, *surge a necessidade da modificação destes esquemas de assimilação*. Tal fato leva o sujeito a se autorregular em busca de um novo equilíbrio frente aos fatores da experiência, da maturação orgânica e da transmissão social. Essa autorregulação interna só pode ser realizada por ele próprio e ninguém o poderá fazer em seu lugar (Rosso, 1998). A consequência pedagógica é que nenhuma aprendizagem se dá em função de fatores externos, mas sim por métodos nos quais o estudante deve atuar ativamente na (re)construção dos conhecimentos. A acomodação sob seu aspecto afetivo é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo; sob o aspecto cognitivo é o ajuste dos esquemas de pensamento aos fenômenos (Piaget, 2014b).

Disso se conclui que a energética de toda conduta é de “natureza afetiva (necessidade e satisfação), enquanto a estrutura é de natureza cognitiva” (Piaget, 1978c, p. 246). Assimilar um objeto a um esquema é, ao mesmo tempo, satisfazer uma necessidade e conferir uma estrutura cognitiva à ação. Por outro lado, a adaptação ocorre quando o objeto resiste em ser assimilado, mas apenas até certo grau para que haja acomodação. Assim, toda conduta “é uma adaptação, e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Nós só agimos quando estamos momentaneamente desequilibrados” (Piaget, 2014b, p. 41). Esses desequilíbrios surgem por questionamentos e pela percepção de lacunas, isto é, por uma questão afetiva que é a consciência de uma necessidade que, quando atendida, resulta no retorno ao equilíbrio acompanhado por um sentimento de satisfação. Do mesmo modo que não há nutrição sem necessidade alimentar, não há ato inteligente sem a percepção de lacunas, desequilíbrio ou necessidade. Tais noções são basilares para a conceituação de Piaget sobre interesse e sistemas afetivos e serão abordados na seção 2.3.

Neste processo, se ocorrer assimilação e acomodação simultâneos temos uma conduta de adaptação (a criança reproduz atos para aprender); caso haja primazia da acomodação ocorrerá a imitação (o objeto não é assimilado a um esquema e é a ação que se molda aos caracteres do objeto); caso haja primazia da assimilação há jogo (a criança não se preocupa com características do objeto, pois exerce apenas um esquema que já está a sua disposição e exerce um prazer funcional). Em síntese, a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação (relativa ao organismo que conserva sua forma) e acomodação (relativa à situação exterior que leva o organismo a se modificar).

Um exemplo do processo de adaptação é a construção de objeto na criança, que antes de tudo vive em um universo sem objetos, ou melhor, o “universo é um conjunto de quadros móveis

que aparecem e desaparecem sem lei” (Piaget, 2014b, p. 135). Experiências dão base a essa interpretação: por volta dos 4 meses a criança procura agarrar o que vê em seu quadro perceptivo, mas ao se colocar um anteparo encobrindo o objeto em tela, a criança logo retira a mão. É após meses de desequilíbrios que se efetuam adaptações que conduzem a uma descentração progressiva. Por volta dos seis meses, a criança, na referida experiência, procura o objeto atrás do anteparo, mas não em função de deslocamentos sucessivos realizados pelo pesquisador. Neste tempo, “a boca é o centro mundo” (Piaget, 1978c, p. 218). Apenas meses depois ocorre na criança a revolução copernicana no sentido kantiano: uma reviravolta total com a descentração cognitiva (com a elaboração do espaço exterior) e a descentração afetiva (interesses por fontes de prazer concebidas como separadas da própria ação), processos que possibilitam que os objetos se tornam permanentes, localizáveis e fontes autônomas de causalidade, deixando para trás o espaço egocêntrico primitivo. A partir de agora, outras pessoas e objetos passam a ser assimiláveis e, com o tempo, novas acomodações se tornam necessárias para entender outras de suas qualidades e características.

Outra experiência de Piaget (1978c) é exemplar: apresentam-se a crianças de estágios diferentes duas fileiras paralelas com 4 fichas, sendo uma delas mais espaçadas. Realizam-se, então, ligações materiais de caráter biunívoco ou não. O resultado demonstrou que as crianças menores, que ainda não dominam o esquema da correspondência biunívoca, percebem desigualdade de fichas nas figuras provida de traços. Assim, evidenciou-se que “mesmos dados materiais são percebidos diferentemente segundo os esquemas que o indivíduo dispõe” (Piaget, 1978c, p. 257).

Piaget (2014a), partindo das premissas científicas de sua época, deu continuidade ao criticismo de Kant (2001), embasando a revolução copernicana no campo da epistemologia ao reforçar o papel ativo do sujeito na construção da inteligência. O mérito de Piaget (1978c) foi confirmar no campo experimental vários dos pressupostos da filosofia Kantiana, e superando outros com novas interpretações, estabelecendo um *kantismo dinâmico* na Epistemologia contemporânea. A Epistemologia Genética apresenta um sujeito epistêmico ativo e construtivista, onde o objeto só é conhecido na medida em que o sujeito consegue agir sobre ele, percepção contrária com o caráter passivo que o empirismo atribui ao conhecimento. Em um mundo marcado pela liquidez das transformações que demanda sujeitos que saibam caminhar por terrenos imprevisíveis como areia movediça (Bauman, 2013), a resposta à pergunta de Piaget (2014a, p. 27) sobre a educação parece evidente: “é objetivo da escola formar simples máquinas de repetição ou espíritos criadores e inteligências construtivistas?”. Temos a convicção que o kantismo dinâmico de Piaget pode basear uma educação que minimize desinteresse ao ter como pilares o prazer em aprender, onde o conhecimento se torne instrumento para o viver constante, potencializando o aprendizado terciário, e não o fazer mecânico do protoaprendizado, pois “o ideal da educação não é aprender ao máximo,

maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (Piaget, 1978c, p. 225).

Em suma, Piaget (1978a, p. 43) nos mostra um construtivismo do conhecimento, onde o sistema de estruturas não é comparável a uma pirâmide estática, mas a “uma espiral que se amplia infinitamente em altura”. Nesta espiral de desenvolvimento, ocorre um paralelo entre mecanismos afetivos e cognitivos que permanecem indissociáveis na conduta do indivíduo seguindo uma sucessão de estágios. Na próxima seção, detalharemos sobre os períodos de desenvolvimento, analisando os paralelos entre as funções cognitivas e afetivas em cada estágio, e como a afetividade ou sua privação pode ser a causa da aceleração ou atraso do desenvolvimento cognitivo.

## 2.2 Os Períodos do Desenvolvimento do Indivíduo: Paralelos entre Afetividade e Cognição

Conforme vimos na seção anterior, Piaget (2014a) discordava que as estruturas do conhecimento eram dadas *a priori*, pois seus diversos experimentos demonstravam que elas se constroem pouco a pouco até o seu fechamento, seguindo etapas a quais o autor denominou de períodos, cada qual contendo diferentes estágios. Apesar da última parte da obra piagetiana centrar-se mais nos processos cognitivos, Piaget (2014b) não ignora a afetividade, pelo contrário, defende a indissociabilidade entre afeto e cognição no desenvolvimento da conduta do indivíduo. Para ele, as estruturas intelectuais e as energéticas afetivas seguem configurações correlatas e paralelas a cada estágio, pois não existe estrutura sem energética e a toda nova estrutura corresponde uma fórmula de regulação energética. Assim, a cada nível de conduta há um paralelo entre energética afetiva e estrutura cognitiva. A afetividade desempenha o papel de fonte energética, da qual depende o funcionamento da inteligência (acelerando ou perturbando seu desenvolvimento), mas que não modifica ou cria essas estruturas. A afetividade age tal como o combustível no automóvel “que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina” (Piaget, 2014b, p. 43).

Se na conduta concreta do indivíduo os mecanismos cognitivos e afetivos aparecerem indissociáveis, eles são de natureza distintas, pois os primeiros dependem de uma estrutura, e os segundos de uma energética. Logo, “não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos” (Piaget, 2014b, p. 39), havendo sempre interesse intrínseco ou extrínseco por uma necessidade a ser satisfeita; como “não existe também um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos” (Piaget, 2014b, p. 40). Nesse processo, a afetividade se desenvolve à medida que a compreensão e a organização cognitiva progridem. Isso é notado tanto no paralelo entre sentimentos transitórios do período sensório motor quanto nos sentimentos normativos e coletivos do período formal.

Antes de analisar cada período do desenvolvimento, é importante contextualizar alguns pontos sobre os estágios do desenvolvimento moral e intelectual:

a) *O que importa é a ordem de sucessão e não a cronologia exata*: A cronologia indicada para atingir cada estágio é uma média, pois a experiência anterior dos indivíduos e o ambiente social e educativo pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio ou mesmo impedir sua manifestação. Piaget se distancia das perspectivas racionalistas que focam na maturação orgânica como principal causa do desenvolvimento e defende uma perspectiva construtivista do conhecimento, que atribui um papel fundamental, mas não determinante, do meio ambiente e social. Em compensação, todas as pesquisas comparativas do campo da Epistemologia Genética constataram que a ordem de sucessão dos estágios é constante, ou seja, características de um estágio nunca aparecem antes de outra, nem em indivíduos superdotados, por exemplo (Piaget, 1978c).

b) *Peso do social*: Tal ponto é importante para desmistificar a ideia que Piaget minimiza os fatores da sociedade em sua Epistemologia. Como se verá, em cada estágio os processos de socialização intervêm para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que “o indivíduo nunca age só, mas é socializado em graus diversos” (Piaget, 1999, p. 109); e essa ação coletiva é guiada pelo princípio da não contradição: “é sobretudo frente aos outros que somos obrigados a não nos contradizermos” (Piaget, 1999, p. 110). É justamente esse intercâmbio com parceiros que nos leva a descentração, a qual possibilita coordenar interiormente as operações num todo coerente (Piaget, 1977). Em estudos comparativos em que se constataram atrasos de mais de quatro anos para que crianças do Irã ou de Martinica na América Central atingissem o nível operatório, Piaget (1978c) lista que a baixa atividade do sujeito, a passividade no meio social adulto de pouco dinamismo intelectual e reduzidas transmissões culturais às crianças convergiam para explicar o atraso no desenvolvimento cognitivo e afetivo. Além disso, Piaget (2014b) rebate a concepção social estanque Durkheim (2000), defendendo que a sociedade é dinâmica e mutável, demandando um sujeito autônomo que seja criador de regras e não um ser que apenas aceite tradições impostas. Por tudo isso, nota-se que Piaget (2014b) considera o social num prisma dinâmico, dialético e crítico.

c) *Desenvolvimento como possibilidade*: Piaget (1994), no campo da moral e da inteligência, tratou sempre das possibilidades da espécie. Isso denota que nem todo sujeito constituirá a moral autônoma ou a lógica do pensamento formal. Inclusive, Piaget (1978c) cita sociedades em que o pensamento adulto não ultrapassa o nível das operações concretas. O desenvolvimento até os últimos estágios não é um destino certo, mas sim uma possibilidade que depende de fatores biológicos (maturação interna), sociais, educativos (vivência em relações de cooperação social e reciprocidade), ação ativa sobre objetos, e, por fim, a equilibração progressiva entre todos estes fatores. Piaget (2014b, p. 228) admite que o rigor racional e o moral são raramente alcançadas, pois na prática o “pensamento comum está afastado das normas lógicas, do mesmo modo que a conduta comum tem por ideal um certo ideal moral, que fica sempre afastado”.



d) *Papel fundamental da educação*: Os pontos acima justificam que sem a contribuição do exterior seria impossível o indivíduo construir suas estruturas mentais mais evoluídas. Os estágios expressam a capacidade de desenvolvimento da inteligência e não de acúmulo de informações ou maturidade afetiva. Assim, não é que “as crianças mais velhas sabem mais coisas que as mais jovens, mas que, em geral, estruturam de um modo mais organizado esse conhecimento” (Lourenço, 1994, p. 142). Logo, a educação não pode se reduzir a transmissão de conteúdos e tradições culturais, pois ela é um dos “fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo” (Piaget, 1998, p. 35).

e) *Caráter integrativo dos estágios e a questão de sua aceleração*: Um estágio não é justaposição de propriedades estranhas, mas sim uma estrutura de conjunto que possui leis de totalidade que descrevem todas as suas operações. As estruturas construídas num estágio tornam-se parte integrante das estruturas do estágio seguinte (Piaget, 1978c), ou seja, o novo estágio se torna um conjunto mais amplo de estruturas sem que com isso sejam anuladas as estruturas precedentes. Dito isso, aflora a questão se existe vantagem em acelerar a sucessão dos estágios. Piaget (1998, p. 19) responde que um “excesso de rapidez é tão prejudicial quanto uma acentuada lentidão”, visto que comprimir a passagem por um estágio pode comprometer a assimilação atual e futura (Piaget, 2014a). Existe uma *funcionalidade* da infância no ser humano e por isso que ela dura mais tempo que em outras espécies. Como o ideal da educação em Piaget é desenvolver espíritos criadores e construtivos ao invés de máquinas de repetição fordistas, a sugestão educativa dele é que se deve ter perspicácia para respeitar o tempo de desenvolvimento de cada indivíduo e saber em que níveis se pode desafiá-lo.

f) *Paralelo afetividade e cognição*: Piaget (2014b) propõem um paralelo entre os estados cognitivos e afetivos. Pode-se argumentar que há desajuste e conflito entre sentimentos e inteligência, mas isso só ocorre ao se comparar estruturas cognitivas e sistemas afetivos de níveis diferentes e não correspondentes. Quanto mais alto o desenvolvimento, mais claros se tornam os paralelos entre as funções cognitivas e afetivas, como a necessidade de coerência nas operações lógicas e a necessidade de coerência moral em relações de respeito mútuo, bem como a analogia entre a lógica da inteligência e a lógica dos sentimentos normativos morais do período II

Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual e afetivo em três grandes *períodos*: sensório-motor, operações concretas e operações formais, os quais são subdivididos em *subperíodos* e *estágios* (Piaget, 1978c). O primeiro período da inteligência, sensório-motor, é dividido em seis estágios; o período das operações concretas é subdividido em dois subperíodos – representações pré-operatórias (com 3 estágios) e operações concretas (com 2 estágios) –; o período das operações

formais é composto por dois estágios. Para facilitar a exposição e analisar os paralelos entre afetividade e cognição e suas implicações para o desinteresse, o texto será organizado em quatro subseções: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais. Em cada subseção, discutiremos o período como um todo, sem entrar nos detalhes de cada estágio<sup>11</sup>. O quadro 1 sintetiza os estágios do desenvolvimento, mostrando os paralelos entre as funções cognitivas e afetivas, que serão detalhados nas subseções seguintes.

**Quadro 1 – Paralelos do Sistema Intelectual e Afetivo no Desenvolvimento do Indivíduo**

| <i>Desenvolvimento intelectual</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <i>Desenvolvimento afetivo</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Período 1: Sensório-motor</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação Hereditárias: reflexos e instintos.</li> <li>➤ Primeiras aquisições em função da experiência: primeiros hábitos; percepções diferenciadas.</li> <li>➤ Inteligência sensório-motora: amplo exercício da ação, coordenação de movimentos, construção da noção do eu e dos objetos exteriores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação hereditárias: tendências instintivas e emoções.</li> <li>➤ Afetos perceptivos e regulações elementares: prazeres e dores ligados às percepções, ações secundárias positivas (esforço) ou negativas (fadiga, desinteresse).</li> <li>➤ Desenvolvimento de dois sistemas afetivos: regulação interna de forças e o sistema de valores.</li> </ul> |
| <b>Período 2, Subperíodo I: Representações Pré-operatórias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Representações pré-operatórias: interiorização da ação em um elementar pensamento ainda não reversível.</li> <li>➤ Simbolização e linguagem.</li> <li>➤ Raciocínio subordinado à configuração perceptiva, ainda não reversível.</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sentimentos interindividuais elementares.</li> <li>➤ Autovalorização: sentimentos de superioridade e inferioridade.</li> <li>➤ Aparecimento dos primeiros sentimentos morais seminormativos: moral da heteronomia.</li> </ul>                                                                                                                            |
| <b>Período 2, Subperíodo II: Operações Concretas</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Operações elementares de classe e de relações.</li> <li>➤ Raciocínios com operações lógicas.</li> <li>➤ Pensamento lógico com argumentos de identidade, reversibilidade e compensação.</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Logica dos sentimentos: Reciprocidade e sentimento de justiça.</li> <li>➤ Aparecimento dos sentimentos normativos autônomos.</li> <li>➤ Operações afetivas: Atos de vontade; Cooperação social.</li> </ul>                                                                                                                                               |
| <b>Período 3: Operações Formais</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Operação sobre operações: possibilidade do pensamento sobre si mesmo.</li> <li>➤ Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.</li> <li>➤ Pensamento dedutivo (hipóteses).</li> </ul>                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inserção no corpo social dos adultos: sentimentos sociais, não mais apenas interindividuais.</li> <li>➤ Sentimentos por ideais coletivos: pátria, justiça social.</li> <li>➤ Elaboração da personalidade: indivíduo assume um papel e objetivos sociais.</li> </ul>                                                                                      |

Fonte: O autor (2025).

### 2.2.1 Período I: inteligência sensório-motora e sentimentos espontâneos e intraindividuais

Esse primeiro período do desenvolvimento se estende do nascimento até o aparecimento da função simbólica e da linguagem, englobando seis estágios e durando em média os dois primeiros anos da existência. É marcado pelo amplo exercício da ação onde o bebê relaciona tudo a seu corpo como se fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo desconhece, por isso Piaget chama essa fase de “narcisismo sem Narciso” (Piaget, 2014b, p. 128), pois ainda não há diferenciação de uma consciência do eu e outros e nem uma fronteira estável entre os dados do mundo interior e exterior. Assim, ainda não há objetos do mundo exterior, o que há são quadros

<sup>11</sup> Piaget detalha todos os 13 estágios com a sucessão e cronologia média no capítulo “Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente” (Piaget, 1978c)

perceptivos que desaparecem e não são mais localizáveis (não existe a procura do objeto). Do mesmo modo, as pessoas são apenas presenças perceptivas que são fontes de prazer momentâneas. Após um período intenso de aprendizados ocorre a descentração em relação ao espaço egocêntrico primitivo, onde a criança aprende a se situar como um objeto entre outros no universo quando constrói as noções de objeto, do outro, espaço, tempo e causalidade (Piaget, 1978c). Esse primeiro período é caracterizado pelas coordenações (regulações), hierarquização inicial de valores e as primeiras formas de sentimentos interindividuais que supõe a descentração afetiva e cognitiva.

Do ponto de vista da inteligência, ela é caracterizada por ser sensório-motora, ou seja, por uma lógica estrutural que é o prolongamento de esquemas hereditários centradas nos estímulos sensoriais e nos movimentos. É uma inteligência prática que consiste em coordenar percepções e movimentos para resolver problemas imediatos dados na configuração perceptiva, visando resolver problemas práticos para o sucesso da ação. É a estruturação das condutas complexas, com as subordinações dos meios ao fim e das coordenações múltiplas. De início, ocorrem as primeiras conquistas em função da experiência (coordenações da visão e apreensão, reações circulares com a repetição de resultado obtido ao acaso) e ao longo do período se dá a construção dos objetos do mundo exterior com a estruturação do espaço, transformação da causalidade, a tomada de consciência do eu e a noção da existência e imitação do outro (Piaget, 1978c).

Do ponto de vista afetivo, os primeiros estágios trazem os sentimentos ligados à própria ação e às suas coordenações e que constituem o primeiro sistema afetivo, o da regulação das forças internas da própria ação (prazer, dor, esforço, fadiga, sucesso, fracasso, *etc.*). Essas emoções atuam como fator de desenvolvimento motor das funções cognitivas, precedendo suas aquisições e as tornando possíveis. São ações secundárias que tem a função de aumentar ou diminuir a força da conduta primária, que podem ser regulações positivas (esforço) ou negativas (fadiga, desinteresse). No caso do bebê que está aprendendo a andar, um fracasso e queda atrasam o processo, gerando regulações negativas de precaução de economia energética, enquanto um pequeno sucesso eleva o nível da ação e as pretensões do sujeito e sua confiança na própria capacidade ao gerar regulações energéticas positivas, como o esforço, que leva ao incremento da ação primária (Piaget, 2014b).

Com as diferentes conquistas do sujeito que o libertam de seu narcisismo, torna-se possível o deslocamento da afetividade para valorizações com o outro. Com isso, se desenvolve ao longo do desse período um segundo sistema afetivo, o dos valores, que diz respeito a finalidade da ação. O sistema de valores vai determinar as energias a empregar na ação, o que permite diferenciar o valor do custo da ação. Agora uma conduta onerosa pode ser preferida a uma menos onerosa, mas menos valorizada, pois é o “valor de um fim que determina a energia necessária a empregar para atingi-lo, e não a energia que está à disposição que determina o valor ou não valor do fim” (Piaget, 2014b, p.

147). Nesse caso, a questão não é saber se há forças disponíveis para vencer certa dificuldade cognitiva, e sim por que vencer e se o objetivo tem valor. Como analisaremos na próxima seção (2.3), é o interesse que faz a junção entre a regulação das forças e o sistema dos valores.

De modo paralelo com o que ocorre com a inteligência sensório-motora que é refém dos quadros perceptivos momentâneos, os sentimentos interindividuais são flutuantes e transitórios, pois não se tem a capacidade de conservação e estruturação de um sistema de valores estáveis, ou seja, os sentimentos desaparecem depois do desaparecimento perceptivo, a não ser pela necessidade momentânea de fazer durar o prazer. Logo, não há uma lógica propriamente dita dos sentimentos, assim como não há lógica de pensamento antes que se constitua os mecanismos das operações. Além disso, no processo de construção do objeto e de estruturação do universo exterior, os mecanismos cognitivo e afetivo trabalham simultaneamente. Piaget (2014b) rebate a interpretação da Psicanálise de que a escolha do objeto afetivo é um deslocamento de cargas afetivas/instintivas, pois antes nem havia o *outro*. As primeiras afeições só são possíveis com uma reestruturação de todo universo, onde a pessoa do outro se constitui de uma só vez como objeto de conhecimento e de afeição, pois o objeto se constitui como estrutura de conhecimento (coordenação de percepções, movimentos, *etc.*) e afeição (fonte de interesse, distração, satisfação ou decepção). No fim do período, o outro começa a adquirir um valor particular e mais duradouro, não sendo mais um afeto momentâneo, fato que possibilitará o abrolhar dos sentimentos interindividuais do período seguinte.

#### 2.2.2 Período II/subperíodo I: sentimentos seminormativos e a situação pré-operatória da inteligência

O período II do desenvolvimento se caracteriza por transformações na conduta, onde ações podem ser executadas interior e simbolicamente, e não apenas no plano prático, como no período anterior. São operações concretas, pois se dirigem aos objetos manipuláveis ou imediatamente imagináveis, em oposição às operações do período seguinte (operações formais) que se baseiam sobre hipóteses e proposições. Inicia-se perto dos 2 anos com o aparecimento da linguagem e da representação, e pode fechar sua estrutura por volta dos 12 anos (Piaget, 1978c). É subdividido em dois períodos: o subperíodo I das representações pré-operatórias e dos sentimentos seminormativos (2-7 anos em média e dividido em três estágios); e o subperíodo II das operações concretas e dos sentimentos normativos (7-12 anos em média e composto por 2 estágios).

No subperíodo I assiste-se ao aparecimento da função simbólica e a linguagem, tornando-se possível evocar objetos não perceptíveis, ou seja, o objeto não desaparece pelo fato de não ser mais perceptível, pois ele pode ser representado pela linguagem e jogo simbólico. Agora, pensamento e afetividade se apoiam em aparelhos simbólicos e representativos. Consequentemente, a inteligência e os sentimentos podem se conectar ao passado através da memória evocativa

mediante imagens ou palavras, o que permite a noção cognitiva de conservação e maior durabilidade dos sentimentos afetivos (Piaget, 2014b).

No plano cognitivo, há três novidades no subperíodo I: aparecimento da função simbólica, a representação tornada possível e a troca interindividual de pensamentos assegurada pela linguagem. Como a linguagem é em essência um intercâmbio que supõe interação social, é o início da socialização da inteligência que permitirá graus de cooperação social. Apesar destas conquistas, é um nível pré-operatório, pois é caracterizado por raciocínios que não são fundados sobre a operação, transformações ou relações compostas entre si, mas que se apoiam sobre configurações receptivas estáticas, isto é, sobre a situação de conjunto percebido no momento do raciocínio. Ou seja, o raciocínio está subordinado à configuração perceptiva, pois ainda não há composição possível das relações e nem dedução devido a falta de uma reversibilidade ao estado anterior, operação que só será conquistada pelo sujeito ao final dos três estágios do subperíodo (Piaget, 1978c).

No plano afetivo, a representação levará a capacidade de introduzir permanência nos valores. Assim, nota-se que a duração dos sentimentos persiste mesmo na ausência perceptiva do outro. É o início dos sentimentos interindividuais que vão dando origem a uma espécie de hierarquia de valores, que se torna cada vez mais estável no decorrer dos estágios do período. Assim, o indivíduo que experimentou uma satisfação em uma relação interindividual conserva com o outro um crédito social ou reputação que pode levar à autoridade e ao prestígio. Ademais, somos constantemente avaliados pelos outros, o que afeta a nossa conduta e os sentimentos que temos sobre nós mesmos através da autovalorização, que se exprime pelos sentimentos de inferioridade e superioridade. Isso só é possível porque existe capacidade representativa que possibilita duração de avaliações anteriores. Em especial, o complexo de inferioridade é uma tendência que leva a criança a buscar se igualar e imitar os maiores. Tanto o crédito social que leva ao prestígio, como o sentimento de inferioridade duradouros, são o que possibilitam as relações de coação social e o respeito unilateral, que estão na gênese dos sentimentos morais (Piaget, 2014b).

Para Piaget (1928, p. 190, tradução nossa), a coação social é “toda relação entre dois ou  $n$  indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. É uma relação social assimétrica onde um dos polos impõe ao outro seus critérios de verdade e formas de pensar, que dá origem a um *respeito unilateral* pelas regras. Com base nessa relação, constitui-se uma moral do dever, a *heteronomia*. Isso porque a consciência de regra é heterônoma, ou seja, permanece colada num pensamento que tem outra estrutura e assim, apesar de ser considerada sagrada, é distorcida sem a criança perceber (Piaget, 1994). Do mesmo modo que há ausência de reversibilidade no plano cognitivo, resultando em uma situação pré-operatória da inteligência, no plano afetivo a heteronomia é uma espécie de sentimento seminormativo que não comporta o elemento da

reciprocidade. Assim, o sentimento de obrigação só ocorre dentro da configuração perceptiva e não são generalizáveis. Assim, a instrução só vale em presença da pessoa que deu a ordem e não se permite modelar aos diferentes contextos de aplicação. Diferente da autonomia, que se baseia na reciprocidade e é paralela ao nível operatório da inteligência, como veremos no subperíodo II.

Por fim, neste subperíodo ocorre a formação do caráter do indivíduo, que, segundo Piaget (2014b), compreende um conjunto de esquemas de reações em relação às pessoas, ou seja, a capacidade de reagir de modo semelhante mesmo diante de pessoas distintas. Assim como há esquemas de reação aos objetos devido a experiências anteriores, há esquemas de reação às pessoas, que são simultaneamente cognitivos e afetivos, supondo interesses e instrumentos de compreensão. Fato que foi corroborado no campo pedagógico por Uller (2006), quando ele identificou que os adolescentes possuíam esquemas de reação de negação e desinteresse frente a professores ou componentes disciplinares que lembravam situações constrangedoras do passado.

Dialogando com Freud, Piaget (2014b) afirma que o superego é um exemplo de esquema de reação, que conduz a modos de reagir e assimilar personagens novos a partir dos primeiros modelos de conduta interindividual constituído em geral pelo núcleo familiar. Isso ocorre devido ao misto de afeto e medo: a criança ama seus pais e os sente como superiores; o que faz com que suas ordens, exemplos e desejos inspirem a imitação e assumam um valor obrigatório, criando uma obediência espontânea que se esquematiza em uma espécie de *eu ideal*. Porém, dando uma nova interpretação, Piaget (2014b) entende o superego como produto da assimilação das situações atuais com as que lembram o passado, sendo susceptível de generalização, pois o sujeito que tem um forte superego dá ordens a si mesmo e sente remorso. Nesse caso, o superego é fonte de assimilação e generalizações contínuas, sendo um esquema e não um mecanismo de identificação de lembranças afetivas conservadas no inconsciente, como interpreta a Psicanálise. Logo, o superego é “uma das fontes dessa moral da obediência que é, sem dúvida, a primeira moral da criança” (Piaget, 2014b, p. 193). Esse respeito unilateral é apenas a porta de entrada da moral, que dá origem aos sentimentos *seminormativos*, assim chamados porque são diferentes dos sentimentos morais *normativos* do subperíodo seguinte, caracterizados pela reciprocidade e autonomia moral e intelectual da criança.

### 2.2.3 Período II/subperíodo II: operações na inteligência e operações afetivas: autonomia e vontade

É a etapa que se caracteriza por uma série de estruturas em vias de acabamento que levam transformações nas condutas com aparição das operações concretas e dos sentimentos normativos, que demarcam as primeiras formas de reversibilidade e conservação no plano cognitivo e afetivo. Abarca o período em média dos 7 aos 12 anos (mas podem haver atrasos ou adiantamentos devido à vida social) e é composto por 2 estágios: operações simples e acabamento de sistemas de conjunto

(Piaget, 1978c). Piaget (1998, p. 59) entende que as operações são “sempre ações, mas bem coordenadas entre si e simplesmente imaginadas, ao invés de serem executadas materialmente”. Assim, elas representam o coroamento da execução de ações concretas anteriores, as quais devem ser longamente praticadas pela criança possibilitando a posterior abstração. As operações também são caracterizadas por não serem de mão única, uma vez que podem se desenrolar nos dois sentidos onde a compreensão de um deles implica a compreensão do outro (reversibilidade). Assim, a criança torna-se capaz de pensar logicamente ao coordenar operações no sentido da reversibilidade e de sistemas de conjunto (Piaget, 2014b).

Do ponto de vista da inteligência, o destaque é o desenvolvimento das operações que levam a compreensão das transformações e, por conseguinte, da noção de conservação. São operações propriamente ditas porque podem ser invertidas e coordenadas em sistemas de conjunto. Na experiência de seriação de varinhas, a criança antes deste subperíodo ordenava da menor ao maior seguindo um método empírico através do tateamento; agora ela o faz por uma operação lógica ao criar um sistema de raciocínio (Piaget, 1978c). No teste da transformação de uma bolinha de massa de modelar em cobrinha, antes das operações concretas, a criança se concentrava em uma dimensão e ignorava a outra, considerando apenas as configurações inicial e final sem raciocinar sobre a transformação, não mantendo a noção de conservação da substância, peso ou volume. Com a conquista do pensamento lógico, a criança passa a usar argumentos de identidade, reversibilidade e compensação. Assim, com a descentração em relação a configuração perceptiva, ela percebe que a substância e a quantidade de matéria permanecem as mesmas: “não é porque se alongou que o peso foi alterado” (identidade); “se você amassar de novo, verá que é a mesma coisa” (reversibilidade); “isso aconteceu porque a massa ganhou de um lado, mas perdeu por outro” (compensação).

Do ponto de vista afetivo, assiste-se um conjunto de novidades que são paralelas ao desenvolvimento cognitivo, como a estruturação de um sistema de conservação de valores que caracterizará os sentimentos morais propriamente ditos, que serão autônomos, solidários de um respeito mútuo e não mais apenas unilateral, o que supõe uma estrutura de reciprocidade (Piaget, 2014b). Os sentimentos morais se enriquecem de novas realidades sob influência do respeito mútuo e da reciprocidade, que integram e modificam os sentimentos precedentes. Isso ocorre por conta que a vida social impõe a conservação dos valores, sem o qual seria impossível a socialização. O valor da verdade só pode ser descoberto em função de experiências sociais precisas nas trocas, em especial, com seus iguais. Quando a criança descobre o que é ser enganada nas relações interindividuais é que passará a valorizar a verdade. Assim, os sentimentos passam pelo seguinte desenvolvimento: espontâneos e flutuantes no período I (dando origem a anomia moral),

seminormativos no subperíodo I do período II (moral da obediência orientando para a conservação) e normativos no subperíodo II do período II (com a moral autônoma).

Um exemplo de sentimento que surge neste nível é o sentimento de justiça, pois para aplicar a justiça ou veracidade exige-se que o sujeito mantenha uma lógica e adote os mesmos valores para cada parceiro da relação social. O sentimento de justiça é o indício da formação da vontade, pois ele não é algo ditado por normas externas ou respeito unilateral, mas se trata de um sentimento espontâneo, que tem como características uma autonomia relativa que dá origem a um sentimento de obrigação. Isso tudo é tornado possível graças a reciprocidade normativa, que acarreta deveres com o parceiro. Nesse contexto, Piaget (2014b) compara os sentimentos morais à lógica, argumentando que os sentimentos autônomos formam uma verdadeira lógica dos sentimentos, baseada na moral do respeito mútuo e da reciprocidade, e que apresenta características típicas de uma lógica geral: conservação, reversibilidade, autonomia e estrutura. Essa lógica dos sentimentos apresenta duas operações afetivas: a vontade e a cooperação social.

Os atos de vontade são operações que procedem pela reversibilidade, paralelo ao método das operações da inteligência. Piaget (2014b) compartilha do conceito de vontade de Claparède: a vontade é uma readaptação em caso de conflito de tendências, do mesmo modo que o ato de inteligência é uma readaptação de uma lacuna ou desadaptação momentânea. Quando o indivíduo está em conflito por uma tendência forte (oriunda da configuração momentânea) e outra fraca (oriunda da escala de valores), o ato de vontade consiste em inverter essa relação se engajando no sentido de maior resistência. Há vitória da vontade quando o indivíduo decide sozinho, sem a interferência de uma polícia exterior. Isso só é possível através da operação de descentração, quando a tendência do momento é contextualizada em relação a valores anteriores, o que amplia o campo e transforma a relação de intensidade das forças que dividiam o sujeito ao reviver, antecipar ou projetar valores momentaneamente passados para segundo plano. Na seção 2.3 problematizaremos os atos de vontade ao discutirmos as implicações do conceito na discussão sobre o desinteresse.

Por sua vez, o exercício da reciprocidade torna possível as relações de cooperação social que conduzem a um respeito mútuo no campo da moral. Piaget (1928, p. 191, tradução nossa) conceitua a cooperação social como “toda relação entre dois ou  $n$  indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio”. São relações simétricas e regidas pela reciprocidade que demandam mútuos acordos entre seus participantes, supondo uma adaptação contínua das normas cuja elaboração os parceiros colaboram ao invés de recebê-las prontas. Ainda é composto por afeição e temor, porém deste último refere-se apenas ao temor de decair aos olhos do parceiro. Da cooperação social deriva um respeito mútuo pelas regras que conduz à autonomia moral. O sujeito em uma



relação de respeito mútuo segue as regras não porque foi mandado, como no respeito unilateral, e sim por uma necessidade racional, porque essas regras foram pactuadas por um mútuo acordo e tem a reciprocidade como princípio, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro e tratá-lo como gostaria de ser tratado. Enquanto a obrigação no respeito unilateral é sempre uma obediência, a obrigação do respeito mútuo é uma necessidade interna lógica baseada no princípio da não contradição moral: “não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de maneira tal que seja desvalorizado por ele” (Piaget, 2014b, p. 265). O fato de valorizar exige adotar a escala de valores e essa adoção acarreta responsabilidades morais, sem o que haveria contradição.

Como a cooperação é um método, ela deve ser praticada longamente antes que suas consequências – a autonomia moral – se manifeste plenamente. Portanto, o indivíduo não chegará à autonomia moral de modo automático, através de discursos ou controlado de modo heterônomo pela autoridade do adulto, pois a autonomia só pode ser alcançada “com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (Piaget, 1994, p. 155). Assim, “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação” (Piaget, 1994, p. 276). Logo, a regra devido ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se no interior da consciência conduz a uma prática mais efetiva das regras por ser uma vontade autônoma. É somente na cooperação que o desenvolvimento intelectual e moral pode se concretizar, já que exige que os indivíduos se descentrem para compreender o ponto de vista do outro. Tal fato também possibilita aos sujeitos desenvolverem o altruísmo, que pode ser entendido como a manifestação de um comportamento pró-social que visa ao benefício de outrem (Lourenço, 1994).

Com o uso das operações efetivas que se fecham ao final do período II, agora o bem é entendido como o produto do acordo entre mútuas consciências e não conformidade a determinados mandamentos. Piaget (1994) notou que as crianças nas sociedades infantis (como os jogos de bolinha de gude), longe da autoridade e coação adulta, descobriam com a prática da cooperação social que a regra é uma livre deliberação das próprias consciências e que deve, assim, ser alterada e adaptada às tendências do grupo. As constantes transformações sociais do contexto líquido moderno, bem como a democracia com suas características de respeito à diversidade, à dignidade e à equidade, demandam um método como o da cooperação que leve a uma constante rediscussão e criação de novas regras visando o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais. Em suma, da coação social e dos sentimentos seminormativos origina-se a heteronomia, a moral do dever; e da cooperação social e dos sentimentos normativos surge a autonomia, a moral do bem.

#### 2.2.4 Período III: operações formais, os ideais coletivos e a formação da personalidade

A conquista das operações formais é o último período do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Pode ser alcançado por volta dos 12 anos em um primeiro estágio e tendo como etapa de equilíbrio um segundo estágio aos 14 anos em média (Piaget, 1978c). O pensamento formal manifesta a capacidade de raciocinar sobre hipóteses, o que permite ao conhecimento ultrapassar o real para atingir o possível, ou seja, o adolescente se torna capaz de raciocinar logicamente através de deduções e preposições, e não somente sobre objetos manipuláveis ou imediatamente representados como se fazia no pensamento concreto (Piaget, 1978a). O pensamento formal segue o método científico, pois é hipotético dedutivo e recai sobre hipóteses, o que consiste em colocar uma verdade ou falsidade possível para cada fato. Nesse caso, primeiro se elencam as hipóteses possíveis ou conjunto dos possíveis para depois executar um método de verificação para avaliar o que se reter – o real e verdadeiro – e rejeitar – o que não é real.

No plano da inteligência, assiste-se outras novidades: a) lógica das preposições (capacidade combinatória de raciocinar sobre enunciados e hipóteses); b) dissociação da forma e do conteúdo (uma vez descoberto um modo de raciocínio, ele é aplicado a qualquer conteúdo, se dissociando dele – operação que supera a protoaprendizagem e possibilita a aprendizagem terciária); c) operação sobre operações (consiste em combinar as operações entre si – é a possibilidade de reflexão do pensamento sobre si mesmo). Os testes de lógica contextualizam as mudanças no raciocínio do adolescente. Ao serem indagadas sobre o absurdo da frase: *Não gosto de saladas e estou muito contente, porque se eu gostasse de saladas, eu as comeria o dia todo, e eu detesto comer coisas ruins*, as crianças do nível operatório focam sobre os objetos em si: o absurdo é não gostar de saladas. Já os adolescentes que conseguem raciocinar com hipóteses adotam o dado sem se preocupar se é verdadeiro ou falso e deduzem as consequências. Logo, percebem facilmente as contradições de um fato implicar consequências e sua negação implicar outra (Piaget, 2014b).

O pensamento formal desempenha um papel funcional na conduta do adolescente, constituindo o instrumento de adaptação indispensável para sua inserção no corpo social dos adultos. Essa inserção comporta um aspecto afetivo e outro intelectual que são inseparáveis, correspondentes e paralelos, e se manifesta de três modos simultâneos: a) *sentir-se igual aos adultos*, tendendo a imitá-los ou contradizê-los em pé de igualdade (mesmo que seja interiormente), apesar de toda autoridade do adulto; b) *inserir seu trabalho na vida social dos adultos*, ou quando não trabalha profissionalmente, insere sob forma de um programa de vida; c) *tomar o rumo contrário e pensar em projetos de reformas*, quando o adolescente começa a refletir sobre ideais coletivos, utopias e sobre como reformar a sociedade que o rodeia. Nesse caso, ele pode tomar o

rumo contrário daquilo que se lhe ensinou até agora e a buscar melhorias e reformas em determinado setor da sociedade. São os adolescentes construtores de sistemas e ideias não atuais, ou seja, que não estão ligadas a problemas do concreto ou de objetos imediatamente perceptíveis. Tudo isso só é possível com a capacidade de reflexão do pensamento sobre si mesmo, ultrapassando o real ao inserir uma série de hipóteses que constituem o conjunto de possíveis.

O pensamento formal com sua capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre hipóteses leva o adolescente a perceber a sociedade como um corpo social, e não apenas como relações interindividuais. Antes desse período, os sentimentos sociais eram sentimentos relativo a familiares ou colegas, mas agora ele compreende a sociedade como um corpo social, assumindo idealismos e o sentimento de pertencimento ao grupo (Uller; Rosso, 2009). Essas transformações na conduta levadas a cabo pelo pensamento formal levam ao advento de novidades análogas no plano afetivo: os sentimentos por ideais coletivos e a formação da personalidade.

No plano afetivo emergem interesses pelo corpo social que são percebidos no interesse progressivo pela regra como tal nos jogos e pela estrutura jurídica do grupo e no aparecimento da capacidade teórica. É o que permite Piaget (2014b) afirmar que a distinção da criança com o adolescente é a capacidade de construir teorias deste último. O adolescente reflete com o duplo objetivo de inserir sua obra ou trabalho futuro na sociedade e também de melhorá-la. Para tanto, constrói sistemas (sociais, políticos, metafísicos, estéticos, literários, *etc.*) que o permitem assimilar, reformar ou contradizer a ideologia ambiente. Quase todo adolescente tem um domínio em particular no qual elabora sistemas, que tem por significação funcional sua inserção na ideologia coletiva dos adultos. Ocorre, assim, transformações afetivas com os sentimentos interindividuais se desdobrando em sentimentos que têm por objetivo *ideais coletivos*, como o de pátria, justiça social, verdade metafísica ou imersão em universos ficcionais (literatura, jogos, comunidades, *etc.*) que servem de inspiração ou contraponto da atual sociedade.

Nesta fase também que ocorre a *formação da personalidade*, a qual Piaget (2014b) entende como sendo diferente do *eu* (atividade centrada sobre si mesma). A personalidade é o eu descentrado, é o indivíduo inserido no grupo social e se submetendo a uma disciplina coletiva, aderindo a uma escala de valores coletiva e à um programa de vida. Ela é também uma forma de consciência intelectual e moral que se distancia da anomia do egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores porque realiza sua autonomia adaptando-a à reciprocidade: “a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reciprocidade” (Piaget, 1998, p. 52-53). Desenvolver a personalidade é formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem. Em suma, a personalidade é a síntese da formação da pessoa de um lado, e da obra que

buscaremos empreender na sociedade, do outro. Constituir uma personalidade só é possível após todas as conquistas dos períodos anteriores. Por conta disso, conforme discutiremos na próxima seção, a personalidade é uma chave importante para problematizar o desinteresse.

O acabamento das estruturas do conhecimento demora cerca de 14 anos. Tanto tempo é necessário pois o sujeito precisa passar por todas as etapas, sendo que cada uma é necessária para a conquista da seguinte. Durante todo o processo, testemunhamos a interação constante e dialética entre afetividade e inteligência em cada período, os quais são aspectos inseparáveis de toda conduta, que se desenvolvem e se transformam solidariamente, em função da organização progressiva das condutas, mas não uma pela outra. Cada transformação da conduta será simultaneamente uma transformação de estrutura (intelectual) e uma transformação nas regulações energéticas (afetiva) (Piaget, 2014b). Se a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo, isso não denota que ela modifique as estruturas cognitivas, cuja a necessidade permanece intrínseca. Como a afetividade é uma fonte energética, ela permanece potencial até que as estruturais mentais forneçam um poder transformador. Portanto, a afetividade constitui a mola das ações, atribuindo “valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins” (Piaget, 1999, p. 65). Uma vez que a afetividade é o ajuste das energias internas e de atribuição de valores às atividades, na próxima seção estabelecemos os paralelos entre afetividade, cognição e desinteresse escolar.

### 2.3 Afetividade e Interesse na Psicologia Genética: Implicações Pedagógicas

Como abordamos na seção anterior, Piaget (2014b) enfatiza a inseparabilidade entre as funções afetivas e cognitivas na conduta dos indivíduos. A afetividade, segundo Piaget (2014b), abrange tudo o que nos afeta, incluindo emoções, sentimentos e vivências emocionais. Nesse sentido, enquanto a inteligência constitui a estrutura das condutas, a afetividade desempenha o papel de energética que pode acelerar ou perturbar o desenvolvimento, sem, no entanto, modificar ou criar essas estruturas. Tomemos o exemplo do ensino de Matemática: um aluno motivado internamente demonstrará mais entusiasmo em seu estudo, tornando-o mais propenso a aprender uma operação específica. No entanto, apesar de compreender mais depressa, a operação em questão permanece inalterada! Da mesma forma, um estudante que enfrenta bloqueios afetivos ou sentimentos de inferioridade em relação à Matemática poderá encontrar mais dificuldades na compreensão da operação, cometendo erros, mas não inventando novas regras de adição.

A partir desses exemplos, podemos concluir que: a) os elementos afetivos podem facilitar ou inibir a aprendizagem, mas não alteram as estruturas das operações; b) todo estudante é capaz de desenvolver um bom raciocínio e aprender, “desde que se apele para a *sua atividade* e se consiga

assim *remover as inibições afetivas* que lhe conferem com bastante frequência um sentimento de inferioridade” (Piaget, 1998, p. 57, grifo nosso).

Diante da indissociabilidade entre afeto e cognição, Rosso (1998) defende que não basta pensar a aprendizagem somente do ponto de vista energético ou do ponto de vista cognitivo. Por um lado, um enfoque *coaching* que valorize apenas elementos de ordem afetiva e motivacional tornaria inócuo e fantasioso o trabalho docente. Por outro lado, um ensino exclusivamente propedêutico que descuide dos aspectos afetivos resultaria em um quadro de desinteresse escolar, pois “o aluno que não percebe o sentido dos estudos que lhe são impostos – isto é, para onde o levam, que vantagens vai tirar daí, com que objetivo? – não consegue encontrar interesse nisso” (Dolle, 1993, p. 119). Como a afetividade inibe ou facilita a aprendizagem, a discussão dos conceitos de interesse, vontade e personalidade que compõem o sistema afetivo na perspectiva da Epistemologia Genética podem descortinar outras implicações pedagógicas.

Para entender o *conceito de interesse em Piaget*, é preciso recordar sua filiação ao funcionalismo de Claparède (2010b), discutida no Capítulo 1 (seção 1.1.8). Piaget (2014b) concorda com os princípios funcionalistas do seu concidadão genebrino de que a vida de um organismo é uma busca constante por equilíbrio visando sua conservação<sup>12</sup>. Quando o sujeito está em desequilíbrio, surge a *necessidade* (aspecto afetivo), que desencadeia a tendência de retorno ao equilíbrio. Ampliando a interpretação de Claparède, Piaget (2014b, p. 109), destaca a indissociabilidade entre afeto e cognição e acrescenta que “a necessidade supõe estruturas prévias, e o funcionamento cria novas estruturas”. Piaget (2014b) conclui que toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação é o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Só agimos quando estamos desequilibrados, pois a necessidade provoca reações que a satisfazem, visando uma nova adaptação (novo equilíbrio), o que ocorre na autorregulação entre assimilação e acomodação. Portanto, não há ato inteligente sem a percepção de lacunas, necessidades ou desequilíbrios

Apesar que a necessidade seja a progenitora de reações nos indivíduos, é apenas o interesse em dado objeto que possibilita a satisfação da necessidade. Assim, Piaget (2014b) compartilha o conceito de interesse em Claparède (2010b): *interesse é a relação afetiva entre o sujeito com necessidades e os objetos que permitem satisfazê-las*. O interesse surge quando há necessidade de um lado e objeto para satisfazê-la do outro. O interesse é a força motivadora da conduta; não interessante é aquilo que não é suficiente para ativar a conduta. A partir disso, Claparède (2010b) anuncia as duas leis de interesse, as quais Piaget (2014b, p. 109) considera preciosas, pois “sem que Claparède o tenha percebido explicitamente e, em todo caso, sem que ele tenha insistido nesse assunto, elas

---

<sup>12</sup> Sobre isso, Piaget escreve que: “a propósito do ponto de vista funcional de Claparède, sem nos opormos de modo algum a ele, porque acreditamos que esteja totalmente correto” (Piaget, 2014b, p. 108).

correspondem precisamente aos dois sistemas que nós distinguíamos a pouco”. Assim, cada lei do interesse que Claparède propôs diz respeito a um dos sistemas que constituem a afetividade segundo a Epistemologia Genética: o sistema de regulação interna das forças e o sistema de valores. Como demonstraremos, Piaget considera o interesse o mecanismo de junção entre estes dois sistemas.

*1º lei do interesse e o sistema de regulação de energias:* A primeira lei do interesse de Claparède (2010b, p. 97) diz que “toda conduta é ditada por um interesse”. Não há atividade do sujeito sem algum interesse intrínseco ou extrínseco envolvido. Partindo desta lei, Piaget (2014b) denomina que o interesse funciona aqui como um *sistema regulador de energias*, atuando como dinamogenizador das ações a partir de uma dimensão de *intensidade*: o interesse pode ser forte, fraco ou nulo, independentemente de seu conteúdo. Atua assim na regulação de forças, onde um interesse muito forte mobiliza as energias até gastá-las e um interesse nulo para essa mobilização. Coisas que nos interessam liberam energia e mobilizam forças necessárias à ação; já o desinteresse age como um mecanismo protetor pois interrompe o gasto de energia “desnecessário” e reserva a energia para outras situações mais “interessantes”. Além disso, Piaget (2014b) compara o trabalho realizado com interesse de outro sem, quando o mesmo é imposto por agente externo: o trabalho interessante se faz comodamente e não sentimos o esforço dispendido. Porém, o mesmo trabalho parecerá exaustivo se formos obrigados a fazê-lo sem nenhum interesse intrínseco. Isso ocorre porque a motivação gerada por fontes externas não aciona o mesmo circuito afetivo-cognitivo responsável pela mobilização espontânea da ação; nesses casos, a atividade é percebida como mais custosa, pois carece da energia liberada pelo interesse autêntico.

Essa primeira lei e o referido sistema afetivo regulador de energias levam a uma implicação pedagógica importante: se o interesse é condição prévia de toda conduta, os métodos tradicionais estão fadados ao fracasso pois provocam uma espécie de curto-circuito ao impor uma alimentação antes que haja apetite, isto é, antes que a necessidade e o interesse permitam assimilação. A solução está em um ensino ativo que considere as aptidões individuais dos estudantes e que dialogue com o seu dinamismo mental, conforme citaremos exemplos no final desta seção. O papel do professor construtivista frente a este princípio também será debatido posteriormente nesta seção quando descreveremos a metáfora da escola enquanto cinema.

*2º lei do interesse e o sistema de valores:* A segunda lei de Claparède (2010b, p. 99) é a lei do interesse momentâneo: “em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse”. A cada instante um sujeito possui vários *interesses*, porém sempre há um interesse que domina os demais por ter *maior valor*. Para Piaget (2014b, p. 110), essa lei corresponde ao segundo sistema afetivo, o *sistema das valorizações*, que diz respeito a finalidade da ação, pois é o interesse que “permite escolher os objetos correspondente às necessidades, que permite, pois, chegar à

satisfação das necessidades”. Avaliando o desenvolvimento infantil, Piaget (2014b) percebeu que os interesses formam sistemas, onde um interesse gera ou deriva de outro, se subordinam uns aos outros e constituem agrupamentos e encaixes a partir de seus valores. Estrutura-se, assim, uma dimensão de *escala de valores*, onde os valores são sistematizados em escalas cada vez duradouras sob a influência dos fatores morais. No seu aspecto de valor, o interesse regula a finalidade da ação, possibilitando que um fim seja escolhido entre tantos possíveis, que seja valorizado ou se subordine a outros interesses ou valores a título de meio. Por tudo isso, a escala de valores se configura em uma espécie de pirâmide, com valores supremos no topo e valores subordinados múltiplos na base.

Como é o valor que determina o interesse a seguir em dado momento, quais as escalas de valores do alunado? Os docentes buscam diagnosticar e adaptar os conteúdos propedêuticos para dialogarem com os valores supremos da pirâmide de cada aluno? Apesar de que a estruturação da escala de valores depende da experiência do indivíduo em todas as esferas da vida social (família, comunidade, vivência com pares em relações de coação e cooperação social), como a escola pode colaborar para que valores morais, científicos e culturais se elevem na escala de valores dos alunos? Estudantes com uma escala de valores nestes moldes tem maiores condições de valorizar (e, conseqüentemente, se interessar) pelo conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Outras implicações pedagógicas estão na importância de a escola realizar projetos interdisciplinares que problematizem o projeto de vida dos estudantes, demonstrando que o conhecimento ofertado por ela é útil para ampliar o campo de ação presente e futuro deles, o que poderá diminuir o desinteresse escolar ao se valorizar o conhecimento científico e cultural ofertado pela instituição.

Em suma, para Piaget (2014b) *o interesse é o ponto de junção entre os dois sistemas afetivos, ou seja, um mecanismo de ligação entre as forças que dispõe o indivíduo (regulação interna) e a finalidade das ações em função do meio exterior (as quais são guiadas pela escala de valores de cada sujeito)*. O interesse é a confluência entre intensidade e valor: é regulação das forças necessárias visando uma determinada finalidade. Nessa confluência, é o valor do fim que vence, pois o sistema de valores domina o sistema das regulações de forças: é o “valor de um fim que determina a energia necessária a empregar para atingi-lo, e não a energia que está a disposição que determina o valor ou não valor do fim” (Piaget, 2014b, p. 147). A questão não é saber se há de forças disponíveis para vencer certa dificuldade, e sim porque vencer e se o objetivo tem valor. Isso permite diferenciar valor da ação do custo da ação, o que explica porque um indivíduo pode optar por uma conduta onerosa ao invés de outra menos dispendiosa, porém menos valorizada.

Quanto a definição de *valor*, Piaget (2014b) entende que um objeto ou pessoa tem valor quando enriquece o campo de ação. O valor não é simplesmente uma regulação interna: ele supõe uma troca afetiva com o mundo, ou seja, é um sentimento projetado sobre os objetos ou pessoas,

constituindo uma ligação afetiva entre o objeto em função das necessidades do sujeito. O valor é o que leva ao enriquecimento da própria ação: um objeto ou pessoa passa a ser valorizada por ser a fonte de novas atividades. Assim, tudo que pode aumentar campo de ação do indivíduo ou levar a uma reciprocidade mútua tende a ser valorizado. Notamos que essa perspectiva coincide com a perspectiva da Psicologia Funcional, que concebe a criança com uma curiosidade espontânea em busca de uma permanente expansão do seu eu. Assim, ela manifesta desejo de saber e experimentar, fatores que podem ser preciosos auxiliares educativos para uma prática pedagógica construtivista.

Em termos educacionais, podemos extrair como princípio que o conhecimento não deve ser trabalhado como algo acabado e estanque, e sim com base em problematizações e desafios para resolver problemas ligados a realidade dos alunos, e assim conduzir ao enriquecimento da sua ação. É o que sugere Rosso (1998): direcionar os elementos do motor da ciência (problematização) para o contexto pedagógico. Tal fato pode resultar em uma aprendizagem prazerosa, na medida em que se liga com a atividade interna do sujeito com sua curiosidade espontânea que busca a permanente expansão do eu. Os problemas são tidos na teoria piagetiana como dinamogenizadores de energias psíquicas, os quais possibilitam um interesse intrínsecos no ato da construção do conhecimento.

Nesse caso, o que possibilita a solução do problema é a interação, ou seja, a ação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Interagir com os objetos não se resume a manipulá-los, mas sim a se envolver pessoalmente no sentido de ser desafiado a respondê-lo ou dominá-lo como algo relacionado à sua vida. Uma relação assim desafia o pensamento e mobiliza as energias psíquicas para o aprendizado. Nas palavras de Piaget (2014b, p. 100): “quando a dificuldade não é grande demais nem lhe parece intransponível, ela [a criança] cria uma valorização sob a forma de vencer”. Porém, isso exige por parte do docente conhecimento do dinamismo mental dos seus alunos, pois um desafio para além ou aquém das capacidades cognitivas dos seus alunos não resultará em desequilíbrio, mas tão somente em frustração ou apatia, respectivamente (Rosso, 1998).

Nesse sentido, o desinteresse pode estar associado a um desajuste (ou ausência) da dosagem dos desafios propostos em relação às estruturas mentais dos estudantes, o que leva a um desprazer da aprendizagem. Como os sujeitos são desequilibrados apenas quando são desafiados em níveis ligeiramente superiores à sua situação mental presente, não ocorre trabalho mental se o aluno é incapaz de assimilar um alimento intelectual por não apresentar as estruturas mentais necessárias ou por ser algo alheio à sua realidade, como também se o docente aliviar e pré-digerir o conhecimento ao seu aluno que permanece passivo ou memorizando mecanicamente conteúdos, o que irá frear ou retardar seu desenvolvimento, levando um contexto de desnutrição intelectual



(Rosso, 1998)<sup>13</sup>, apatia e desinteresse. Além disso, o adolescente, em especial, sente prazer e investe energia para construir conhecimentos necessários para vencer desafios propostos (Uller, 2006). Assim, Piaget (1985, p. 176) pontua que “é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental: que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente das idades; que se deve considerar os interesses e necessidades de cada período”.

Por tudo isso, os pressupostos da Epistemologia Genética sobre os sistemas afetivos e o funcionamento do mecanismo de interesse apontam para a importância de se levar em consideração a atividade interna dos estudantes, com seus interesses e necessidades que funcionam como um componente energético para a atividade intelectual e que podem os levar a uma abertura para outros tipos de conhecimento. Tais princípios demandam para uma revolução copernicana na educação para a superação do desinteresse: ao invés de um ensino centrado no professor ou no conteúdo programático de currículos, devemos partir de um ensino que orbite sobre a interatividade de um sujeito que possui necessidades, interesses e atividade mental.

É justamente a insistência do ensino tradicional, expositivo e passivo que é criticada por Piaget (1998, p. 59) quando declara que a “a verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre pois essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas, *etc.*) ao invés de o fazer pela ação real e material”. Tal perspectiva é reforçada por Carraher, Carraher e Schliemann (1982) que constataram que crianças pobres tinham um bom desempenho matemático em situações naturais, mas enfrentavam problemas em situações formais do tipo escolar por estes desconsiderarem os métodos naturais que eles usavam para resolver problemas. Na metáfora que dá título a essa pesquisa, eram alunos que na vida tiravam nota dez, mas na escola, zero. Com isso, o trio de autores supera visões reprodutivista e individualizantes ao considerar que o fracasso escolar de crianças pobres é o fracasso da escola, uma vez que denunciam a incapacidade dessa instituição em aferir a real capacidade dos alunos por desconhecer seus processos naturais de aprendizado e o conhecimento prático que possuem, bem como contexto de vida, necessidades e a atividade real deles para o aprendizado. Em outras palavras: a prática escolar dá as costas as experiências culturais dos diferentes alunos ao impor procedimentos estandardizados de ensino que dificultam sua aprendizagem.

Nossa tese é que, parte dos estudantes, por não verem sentidos nos estudos e ficarem em condição de não aprendizagem, se desinteressam e desvalorizam as atividades escolares. Nesse caso, o desinteresse estaria ligado a falta de diálogo da escola com a cultura, necessidades e

---

<sup>13</sup> Rosso (1998) demonstrou que quando o professor de Ensino Superior dosa os problemas a um nível inferior a capacidade dos alunos universitários colabora para que haja uma “regressão operatória” ou “estágio subformal” nas suas estruturas mentais. Ou seja, os acadêmicos não rendiam tudo o que poderiam do ponto de vista cognitivo.

interesses dos jovens contemporâneos, pertencentes a uma diversidade de classes sociais, identidades e contextos de vida. Logo, questionamos se o desinteresse dos estudantes não residiria na sua falta de adaptação ao tipo de ensino passivo que lhes é fornecido. Nessa hipótese, tais alunos poderiam ter uma atitude proativa caso o conhecimento fosse trabalhado em um ensino ativo e construtivista, onde os problemas emanassem de situações concretas e significativas que dialogassem com seus interesses e a atividade real. Nesse processo, devemos considerar o papel interativo do sujeito na ação (envolvimento intelectual) e de ter significado para ele. Em suma, interesse rima com interação e significado e isso só é possível em um método ativo de ensino.

Os métodos ativos se caracterizam por valorizar às iniciativas e esforços espontâneos dos estudantes. Como a vida coletiva é indispensável ao desenvolvimento da personalidade, a escola ativa pressupõe uma “comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo” (Piaget, 1998, p. 62), onde haja prioridade da pesquisa em comum e se valorize a vida social dos próprios alunos (autogoverno). É mais importante aprender por si próprio em cooperação com colegas e professor em uma experiência vivida, mesmo despendendo tempo em tentativas e erros, do que apenas receber verdades acabadas a serem memorizadas que conduzem a um ensino entediante. Aprender a conquistar por si mesmo um saber possibilitará ao aluno adquirir um método “que lhe será útil por toda a vida e aumentará permanentemente a sua curiosidade [...] aprenderá ele a fazer por si mesmo funcionar a sua razão e construirá livremente suas noções” (Piaget, 1998, p. 54). Tal método se relaciona com a aprendizagem terciária (Bateson, 1987), que como abordamos no capítulo 1, é estratégica para se mover na areia movediça de transformações incessantes da modernidade líquida, onde conhecimentos ficam desatualizados em tempo menor do que dura a formação. Um saber operativo e autônomo que leve ao desenvolvimento da inteligência permite ao aluno dar conta por sua vida afora dos diferentes desafios do contexto líquido moderno.

Os preceitos construtivistas de que toda verdade deve ser reinventada ou reconstruída pelo aluno e não simplesmente transmitida; e que a afetividade dos estudantes é o combustível que os possibilita serem intelectualmente ativos na construção do seu próprio conhecimento, não implica que se neguem as interações essenciais dos alunos com seus colegas e professores. Não é porque se deve partir dos interesses dos alunos que devemos concebê-los como um centro isolado do processo de aprendizagem. O aluno na perspectiva construtivista não é um “centro pensante fechado em si mesmo, isolado do mundo ou que prescinde da interação com outros seres humanos; trata-se de um centro ativo, que interage e constrói porque interage, não porque suprime” (Rosso, 1998, p. 56).

Logo, dialogar com os interesses e valores dos alunos para desafiá-los na melhor dosagem não denota um papel passivo ao docente. Como Rosso (1998) expõe através da metáfora da escola e o cinema: se não faz mais sentido o docente ser o ator principal e o aluno um mero expectador,

qual o papel do professor no ensino com bases construtivistas? O de plateia passiva, que observa tudo da poltrona e que não interfere nos rumos do filme? O de assistente de palco, que apenas serve o ator principal? O de figurante, que sem relevância, se limita a compor a paisagem humana das cenas? O de roteirista, que cria o caminho pelo qual se irá desenrolar as ações do filme? O de diretor, que busca intervir a todo momento nas ações dos artistas durante a execução do roteiro? Ou o de contracenista, aquele ator que faz *provocações, desafios, dá suporte e interage* com o ator principal, para que este mostre todo o seu potencial artístico? Acreditamos que o papel do docente é esse último: o de ser um ator coadjuvante que conhece o potencial do ator principal, e assim, age indiretamente, contracenando e interagindo com os alunos no sentido de propor problemas desafiadores e desequilibradores que os levem a serem os mais ativos possíveis.

O educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (Piaget, 1998, p. 15).

Essa postura requer uma ação docente qualificada e descentrada, pois ele deve dominar tanto os conteúdos programáticos da sua disciplina quanto conhecer as necessidades, lacunas e interesses dos seus alunos. É desta fluência que o professor poderá propor problemas significativos capazes de provocar desequilibrações nos alunos, quando estes perceberem que seus instrumentos cognitivos e raciocínios costumeiros não dão conta da resolução. Agindo assim, o professor estará contracenando com o aluno para fazer fluir nele o interesse e a uma satisfação intelectual e o desejo de aprender mais e melhor. Como reflete Rosso (1998), ter uma postura construtivista é apostar que existe no aluno positividade a serem exploradas, não focando apenas aspectos negativos e ausências, como as RS hegemônicas dos professores expressam (Santos, 2013).

Um ensino nestes moldes se contrapõe ao modelo de ensino transmissão-repetição-cópia que resulta no acúmulo de ideias inertes, tédio e desinteresse. Tal perspectiva de base empirista/behaviorista concebe a aprendizagem como uma caixa preta, na qual há uma ligação direta entre as entradas (estímulos) e as saídas (recompensas), onde se despreza os mecanismos afetivos e a organização cognitiva do sujeito na construção do conhecimento. Neste modelo, o convencimento para a aprendizagem se dá por meio da pressão de avaliações ou coações, ou seja, o interesse dos alunos é heterônomo, de origem externa e associado a uma recompensa. Apelar para as pressões dos exames é fazer uma escolha de um ensino “mais voltado para a memória que para as capacidades construtivas do aluno (como se este último estivesse condenado a nunca mais se utilizar de seus livros após deixar a escola!)” (Piaget, 1998, p. 45).

Com base nas leis do interesse de Claparède (2010b) e no funcionamento dos sistemas afetivos de Piaget (2014b), isso conduz a um processo de aprendizagem penoso e sem sentido, em contraste com o aprender significativo e para a vida que o construtivismo genético inspira. Tal interpretação explica os achados de algumas pesquisas citadas na revisão de literatura (Santos, 2024a), de que os estudantes demonstram desilusão no decorrer do seu processo de escolarização ao aderirem a uma visão instrumental em relação aos estudos, onde o exame torna-se um fim em si mesmo (estudar para ganhar nota; ganhar nota para passar de ano, vestibular, *etc.*). Além do ciclo do desinteresse escolar (Robilson; Tayler, 1986), isso leva os alunos a focarem em metas de rendimento para obter benefícios, desvalorizando as metas de aprendizagem. Isso resulta em atitudes heterônomas, como: maior preocupação com a nota do que com o valor do conhecimento; participação mínima nas atividades escolares; baixa autoestima e falta de vontade de enfrentar desafios nas disciplinas difíceis; e engajamento em atividades acadêmicas (tarefas e provas) apenas quando valem nota (Flores Macia; Gomez Bastida, 2010).

Se o desinteresse resulta de um ensino baseado em memorização, ameaças ou recompensas que colocam o aluno em um papel passivo, a solução, segundo a Epistemologia Genética, é o ensino ativo que considera a afetividade do estudante. Isso torna o aluno protagonista na construção do conhecimento, contracenando com um docente que propõe desafios estimulantes e adequados ao desenvolvimento da inteligência. Nosso argumento é que o docente pode tirar o aluno do desinteresse e apatia ao dialogar com seu dinamismo mental através de um ensino ativo, lançando e problematizando situações que desequilibrem os alunos, criando lacunas e necessidades que despertam interesse e ativam a resolução de problemas, levando a um aprendizado espontâneo. Nesse contexto, o desequilíbrio, ao criar a sensação de falta, mobiliza a afetividade, que funciona como mola propulsora e combustível para o desenvolvimento mental, atribuindo valor às atividades escolares e liberando energias para a construção do aprendizado.

Outra operação afetiva descrita por Piaget (2014b) com implicações para a discussão do desinteresse é à *vontade*. Como discutimos na seção 2.2, quando há um conflito entre uma tendência forte (oriunda da configuração momentânea) e outra fraca (oriunda da escala de valores), o ato de vontade consiste em inverter essa relação e optar pela conduta que era a menos desejada no início. Somos constantemente perturbados por configurações perceptivas momentâneas que nos fazem esquecer do propósito maior de determinada ação. Um aluno que precisa estudar para um seminário pode ser facilmente captado por uma tendência repentina de assistir a nova temporada lançada de sua série favorita na internet. O ato de vontade é um meio de se libertar da configuração do momento através da operação de descentração: lembrando o objetivo, propósito e valor da atividade ou colocando o ponto de vista futuro de imaginar a satisfação do problema realizado e que conduzirá

a uma expansão do eu. A descentração coloca o problema em um campo de comparação mais amplo e realoca a conduta de acordo com a escala normal dos valores do sujeito. A força de uma tendência sempre é relativa à configuração, ou seja, o desejo é intenso em determinada situação na medida em que o sujeito esquece o passado ou futuro imediata, pois um “um valor está, a cada momento, sujeito às flutuações segundo os termos da comparação” (Piaget (2014b, p. 246).

Um indivíduo com pouca vontade é instável, crê em certos valores, mas facilmente os esquece frente as perturbações do momento. Por sua vez, um sujeito com vontade sabe estabelecer metas precisas para sua existência, seu trabalho, suas obras, suas relações sociais e se prende aos valores escolhidos por ele. Nesse assunto da educação da vontade, há uma discordância entre Claparède (2010b) e Piaget (2014b). Enquanto o primeiro considera que educar a vontade é evitar situações nas quais possa haver conflitos de tendência, Piaget (2014b) pondera que este conselho é sábio apenas quando se tem pouca vontade. Ao notar a inevitabilidade dos conflitos, em especial na adolescência, período de inúmeras descobertas, Piaget (2014b) defende que é prova de vontade um sujeito ter a disposição valores fortes o suficiente para atenuar a gravidade dos conflitos e, assim, não ser instável e fraco. Em termos educacionais, temos a conclusão que o objetivo da escola é desenvolver nos alunos valores que sejam fortes o suficiente que os possibilitarão se descentrar sobre as tendências do momento. Mais do que admoestar ou culpar os alunos instáveis, o docente deve agir para ampliar os termos de comparação para facilitar a descentração, modificando assim a força das tendências em jogo ao realocar os valores que estavam esquecidos em primeiro plano. Para isso, desenvolver a capacidade operatória e autonomia é essencial.

A *formação da personalidade* que ocorre na adolescência é mais uma transformação afetiva útil para a discussão sobre desinteresse escolar. Como discutimos, o adolescente se direciona para a construção de teorias que têm por base ideais coletivos que podem servir de inspiração ou contraponto da atual sociedade que o levam a aderir à uma escala de valores e à um programa de vida (Piaget, 2014b). Uller (2006, p. 51) demonstrou isso em sua pesquisa: o adolescente, por vezes, “deixa de ser ele mesmo, deixa seus ideais para assumir os ideais do seu grupo, confunde o seu eu com o seu meio. Tem a capacidade de se colocar no lugar do seu igual e assumir as mesmas posturas e ideais”. Ou seja, o adolescente tem a capacidade de descentração, altruísmo e inserção no corpo social. São elementos que devem ser potencializados pela escola para a superação do desinteresse através de práticas pedagógicas significativas, com trabalhos em grupos que tematizem questões sociais e projetos de vida. Devemos fazer da sala de aula um espaço de convivência social que replique conflitos e problemas sociais que demandam soluções (Dewey, 2010), e não um espaço de sujeitos isolados que apenas ouvem palestras de seus docentes e pouco interagem. Agindo em moldes construtivistas, se estará colaborando na construção de escala de valores efetivas nestes

adolescentes que verão assim sentido nos estudos. A prática pedagógica deve se esforçar por um ensino que ajude o adolescente a alcançar o período das operações formais, para que suas ações possam ultrapassar as fronteiras do real e originar valores de igualdade, justiça e solidariedade.

Como abordamos na seção anterior, o pleno desenvolvimento da personalidade implica autonomia moral e intelectual, pois “quer se trate de inteligência, de formação moral [...], a questão é sempre descentrar o indivíduo e fazê-lo abandonar suas atitudes subjetivas ou egocêntricas espontâneas para levá-los assim à reciprocidade e à objetividade” (Piaget, 1998, p. 74). Dessa forma, é possível formar personalidades autônomas com técnicas que impliquem constrangimento intelectual ou moral? Piaget (1998) responde que não, pois a disciplina imposta de fora leva a conformismo e a um eu centralizado em si mesmo dada a ausência de experiências de reciprocidade com os outros. Assim, os fundamentos da Epistemologia Genética inspiram que isso é possível em um ambiente de ensino ativo baseado em relações de cooperação social, o qual “pressupõe um meio coletivo que tenha a livre colaboração dos indivíduos com controle mútuo e exercício do espírito crítico” (Piaget, 1998, p. 74). Portanto, desenvolver sujeitos com personalidade e descentrados – logo interessados por questões coletivas e pelo conhecimento acumulado pela humanidade – passa por métodos de ensino ativos combinados com um ambiente democrático na escola, onde os alunos construam por si mesmos o conhecimento e a disciplina que o irão transformar:

A educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente (Piaget, 1998, p. 61).

Outra estratégia para efetivar um ensino que tenha como alavanca o interesse intrínseco dos estudantes é se beneficiar da tendência natural dos indivíduos aos jogos. Psicólogos funcionalistas desde Claparède (2010b) sublinham que jogos e atividades lúdicas são de natureza funcional para o desenvolvimento humano, e consequentemente, recursos preciosos que podem estimular o interesse e fazer do aprendizado algo prazeroso (Nassif; Campos, 2005). Piaget (2014b) concorda com essa perspectiva, acrescentando que o jogo é a primazia da assimilação, isto é, o sujeito exerce um esquema que já tem a sua disposição para seu prazer. O epistemólogo suíço também constatou uma evolução na preferência dos jogos no desenvolvimento infantil, que inicia com a predominância dos jogos de exercício, passa pela curva do jogo simbólico na primeira infância e decresce em seguida para que o jogo de regras seja o preferido (basta notar que quase a totalidade dos jogos adultos são jogos de regras). Isso se explica, pois, o jogo de regra é o produto

da vida coletiva social e proporciona o prazer da vida ou disciplina em comum. Assim, a educação pode usar isso a seu favor, adaptando jogos pedagógicos de acordo com o nível de desenvolvimento dos estudantes. No que tange a adolescência, é estratégico a adoção de jogos coletivos e/ou com regras, tal como desenvolvemos em relação ao SINUCA, que citaremos ao final desta seção.

Os postulados de Piaget discutidos neste capítulo fundamentam a necessidade de uma revolução copernicana na educação, tradição iniciada por Rousseau (1995) e Claparède (2010b). Nesta revolução, deve ocorrer a inversão do centro de gravidade do processo educativo, para que este orbite os interesses dos alunos e não mais centrado na figura do professor ou de um currículo fechado. A educação nos princípios construtivista deve ter como centro aberto e interativo um aluno ativo que se comunica constantemente com seus pares e que é desafiado com problemas significativos por um professor que contracenando como um ator coadjuvante potencializando ao máximo a expansão de atividade de cada aluno. Por tudo isso, conforme já discutimos detalhadamente na subseção 1.1.8, acreditamos que as sugestões que Claparède (2010a, p. 110) deu há mais de um século sobre a “escola sob medida” às aptidões individuais dos estudantes continuam pertinentes. Em síntese, essa deveria ter como princípios um currículo flexível, respeito a individualidade, salas menores e atendimento individual, sistema de opções com classes móveis e que evitassem a hierarquização dos estudantes e valorizasse a sua diferenciação.

Diante da estrutura educacional, das obrigações do currículo, salas lotadas e precariedade das condições de trabalho docente, entre outras, sobra pouca margem para o docente aplicar os princípios construtivistas de um ensino ativo que tenham o interesse como alavanca do aprendizado. Porém, mesmo diante das limitações estruturais, por que o professor não pode buscar práticas que atendem minimamente a estes princípios? Tais como oportunizar o bimestre do interesse onde os alunos devem realizar e apresentar projetos relacionando seus interesses e aptidões com os tópicos da ementa da disciplina; pensar desafios, organizar simulados, aulas de campo e problemas práticos que exigem os conhecimentos da disciplina para sua resolução; organizar trabalhos em equipes e jogos coletivos que para a execução exigem uma diversidade de aptidões dos seus membros.

Pessoalmente, a organização do SINUCA no IFC Campus Araquari, mencionada nas considerações iniciais, serve como um exemplo desse tipo de abordagem (IFC, 2019b). A atividade interdisciplinar é projetada para simular as discussões internacionais que ocorrem na Organização das Nações Unidas (ONU), um tema que poderia parecer distante da realidade dos alunos. Na atividade, os alunos são distribuídos em equipes para representar os países no *jogo*, onde cada um contribui com suas *aptidões e interesses*: pesquisa, oratória, debate, danças, gerenciamento de redes sociais, culinária ou representação da imprensa. Por meio dessa atividade lúdica, os alunos não apenas estudam, mas vivenciam a cultura e os aspectos da política externa dos países que

representam. O debate oferece acesso a diversos pontos de vista, incentivando os alunos a refletirem sobre diferentes ideais de sociedade, o que contribui para o desenvolvimento da personalidade, a estruturação de valores e a formulação de teorias sobre os diferentes modelos de sociedade.

Os resultados das edições de 2018 (Santos *et al.*, 2019), 2019 (IFC, 2019b; Santos *et al.*, 2021) e 2021 (IFC, 2021) indicam que, em termos de autoavaliação, participação e desenvolvimento de aptidões, os alunos demonstram as possibilidades construtivistas discutidas neste capítulo. O Simulado da ONU impactou a vida social dos alunos, tornando-se um evento central em suas trajetórias escolares. Durante as semanas que antecedem o evento, o SINUCA foi um dos assuntos mais comentados nas conversas de corredores da escola. E durante e após o evento, o simulado ganhou destaque nas interações dos alunos em suas redes sociais, trazendo a escola para o centro de suas interações digitais. Embora os jovens sejam acusados de viver em universos paralelos digitais, esse tipo de atividade fez com que a escola ocupasse esses espaços e se tornasse o assunto principal nela. Muitos ex-alunos relatam que a memória do dia do evento é uma das mais marcantes de sua vida escolar. Ao participar de atividades interativas como essa, os alunos podem se envolver mais profundamente, expandir suas habilidades e desenvolver uma personalidade com valores firmes e estáveis, tornando-se indivíduos de forte vontade.

À guisa de conclusão do capítulo: se o desinteresse reside no fato do aluno não perceber o sentido dos estudos que lhe são impostos, é porque o currículo fechado e a ideia de conhecimento como cópia não levam ao ensino significativo frente ao contexto líquido moderno. Tal concepção de ensino forma sujeitos anacrônicos, desinteressados e que são superados num curto espaço de tempo pela velocidade ultrassônica de transformações. A fluidez dos tempos atuais exige indivíduos criativos, autônomos e em permanente aprendizagem, isto é, que saibam fazer uso da aprendizagem terciária para enfrentar os desafios dos diferentes contextos em que transitam e são surpreendidos. Os fundamentos do aprendizado terciário e sua convergência em inovação e reformulação são possibilitados pelos princípios construtivistas da Epistemologia Genética. Nela, os conhecimentos memorativos típicos do aprendizado primário perdem sentido e o foco passar a ser o aprendizado de conceitos operatórios e formais, que sejam suscetíveis de serem transformados e adaptados aos diferentes contextos. O professor deve usar destes princípios para desequilibrar os estudantes com problemas significativos, fazendo surgir neles lacunas e necessidades. Agindo nestas bases, o aluno se envolverá afetivamente no ensino, valorizando e se interessando pelos conhecimentos ofertados pela instituição escolar, ao perceber que estes o capacitarão com uma estrutura cognitiva para enfrentar os desafios e a diversidade de informações da modernidade líquida por toda vida.



### **Capítulo 3 – Procedimentos Teóricos e Metodológicos para Coleta e Análise das Representações Sociais**

O presente capítulo tem como objetivo justificar e delinear as escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa. A TRS é abordada de forma central, não apenas como um referencial teórico, mas também como uma ferramenta metodológica que orienta os procedimentos de coleta e análise de dados. A decisão de incluir essa teoria no capítulo metodológico é justificada pela sua relevância em moldar as abordagens e técnicas utilizadas, garantindo uma análise aprofundada e coerente do pensamento social de professores e estudantes.

Este capítulo está organizado em quatro seções. A seção 3.1 discute os fundamentos teóricos e metodológicos da TRS, além de apresentar os campos complementares que enriquecem essa abordagem. Em seguida, a seção 3.2 apresenta os procedimentos metodológicos gerais da pesquisa, delineando a pesquisa quantiquantitativa como uma opção viável e criativa para acessar as RS dos atores do contexto escolar. A seção 3.3 caracteriza os sujeitos da pesquisa, detalhando as variáveis de identificação e justificando as escolhas feitas. Por fim, a seção 3.4 descreve as técnicas de coleta e análise de informações, incluindo métodos como evocações livres, análise prototípica, entrevistas com triagens hierárquicas e os *softwares* utilizados para a análise dos dados.

#### **3.1 Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Teoria das Representações Sociais**

O termo RS designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba, além da teoria usada para explicá-los (Sá, 1998). A TRS, como uma abordagem interdisciplinar com inúmeros desdobramentos teóricos, constitui uma tradição de pesquisa diversificada e consolidada (Cabecinhas, 2009). No que diz respeito às metodologias, a TRS destaca-se por combinar abordagens flexíveis e estruturadas, promovendo métodos criativos que buscam compreender o pensamento social em contextos reais (Moscovici, 2011).

A TRS, desenvolvida por Moscovici (2012) a partir de sua tese de doutorado apresentada em 1961, é uma ferramenta essencial para entender como os saberes científicos são reinterpretados pelo senso comum, transformando-se em RS que orientam práticas e comportamentos sociais. Moscovici (1985) observou que as RS se formam no universo consensual, um espaço caracterizado por conversas informais e interações sociais onde o conhecimento é compartilhado e transformado coletivamente, em contraste com o universo reificado da ciência formal. Nesse sentido, a TRS evidencia que as ações dos indivíduos são frequentemente guiadas por saberes construídos a partir de experiências cotidianas e práticas sociais, os quais reinterpretam e ressignificam os conhecimentos científicos ao contexto social e cultural. Dessa forma, as RS têm como base a

interação social, ambiente em que se estabelecem as relações com os demais indivíduos, influenciando suas percepções, comportamentos e construções simbólicas.

Essa inter-relação entre RS e práticas sociais é bidirecional (Polli; Joaquim; Tagliamento, 2011), onde as práticas assumidas podem influenciar as RS adotadas, assim como as RS podem moldar as práticas. No campo da Saúde isso é evidente, pois estudos (Brito; Camargo, 2011; Camargo; Justo; Alves, 2011) indicam que práticas corporais contribuem para a formação de certas RS, assim como as RS da saúde influenciam diretamente os comportamentos de cuidados, orientando desde práticas preventivas até intervenções invasivas. No contexto educacional, essa dinâmica bidirecional é essencial para compreender como as RS dos professores e estudantes sobre o desinteresse escolar influenciam suas práticas pedagógicas e atitudes em sala de aula. Assim, a compreensão dessas RS torna-se crucial para identificar as raízes do desinteresse e desenvolver estratégias pedagógicas que possam reverter esse problema.

Diante desse quadro, emergem perguntas fundamentais: qual é a relação entre o discurso científico sobre desinteresse escolar e as RS dos professores? Os docentes ancoram suas representações em experiências cotidianas, tradições escolares, modelos sociais vigentes ou no conhecimento científico? Como as práticas educativas dos professores influenciam suas RS sobre o desinteresse escolar, e vice-versa? E como essas representações se relacionam com os marcos teóricos da Epistemologia e da Psicologia Genética sobre interesse e aprendizagem?

Da mesma forma, é importante indagar como os estudantes elaboram suas RS sobre o desinteresse escolar. Seriam essas RS mais influenciadas pelas interações informais e conversas com amigos e familiares, refletindo os conhecimentos práticos do universo consensual? Como as práticas sociais dos estudantes influenciam suas RS e, em contrapartida, como essas RS impactam suas atitudes e comportamentos em relação à escola? Como os estudantes interpretam, se alinham ou se distanciam das perspectivas dos professores sobre o desinteresse, e em que medida suas próprias RS se alinham ou divergem das visões científicas da Psicologia da Educação e áreas afins?

É fundamental destacar que Moscovici (1985) introduz uma nova abordagem na análise da relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. O psicólogo francês conclui que fazemos parte de uma sociedade pensante, na qual os sujeitos não apenas reagem aos condicionamentos externos, mas também criam e recriam a realidade e a sociedade, influenciados por normas e relações sociais. Assim, a relação entre indivíduo e sociedade é de recíproco condicionamento, com ambos inextricavelmente interligados, sem predomínio absoluto de nenhum dos lados (Retondar, 2007).

Essas reflexões marcaram uma ruptura com o paradigma dominante da psicologia social da época, que se baseava no comportamentalismo e via os indivíduos como receptores passivos de ideologias dominantes, incapazes de pensar autonomamente. Em contraponto, Moscovici (1985, p.

2) argumenta que “podemos assumir que indivíduos e grupos são qualquer coisa, menos receptores passivos, e que eles pensam de forma autônoma, constantemente produzindo e reproduzindo representações”. Nessa visão, o sujeito do conhecimento é ativo e criativo, tanto instituído quanto instituinte, e não uma tábula rasa que apenas absorve passivamente o que o mundo oferece.

Portanto, a TRS busca operacionalizar um conceito capaz de lidar com o pensamento social em toda a sua dinâmica e diversidade. A teoria é orientada pela questão de como o social influencia a elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica, por sua vez, afeta o contexto social (Jodelet, 2001). Nesse contexto, as RS emergem como um resultado simultâneo da atividade de (re)apropriação da realidade externa pelo sujeito e de (re)elaboração psicológica e social dessa realidade.

Com base nisso, Moscovici (2012) utiliza o termo *representação* porque parte da ideia de que a realidade é uma (re)construção simbólica do sujeito. Baseado tanto na psicologia construtivista de Piaget quanto na abordagem socio-histórica de Vygotsky (Bertoni; Galinkin, 2017), Moscovici (2012) argumenta que a representação elaborada por um sujeito não é uma cópia fiel da realidade; ao contrário, ela é carregada de significações construídas pela mente do sujeito. A representação reflete uma lógica interna em que os elementos externos são interpretados pelo sujeito e, em seguida, submetidos a uma reconstrução para serem representados. Representar algo não é apenas reproduzi-lo, mas reconstruí-lo, conferindo um novo significado ao objeto representado.

Entretanto, Moscovici (2012) enfatiza que essa (re)construção da realidade é um processo socialmente construído e compartilhado, justificando a inclusão do adjetivo *social* ao substantivo *representação*. Portanto, embora o conhecimento seja uma construção individual do sujeito, essa construção é sempre influenciada pelo contexto social, cultural, espacial e temporal em que o sujeito está inserido. Ele destaca ainda que o pensamento das pessoas está enraizado nos diversos grupos sociais dos quais fazem parte. Dessa forma, Moscovici (2012) propõe uma psicologia social do conhecimento, ancorada em aportes sociológicos, mas que simultaneamente reconhece a importância dos processos subjetivos e cognitivos dos sujeitos (Arruda, 2002).

Com base nisso, Moscovici (1985, p. 1) define as RS como “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no curso de comunicações interpessoais”. Em termos de função, elas devem ser compreendidas como uma maneira particular de adquirir e comunicar conhecimento, que contribui para a criação de realidades e senso comum. Isso ocorre porque as pessoas buscam constantemente informações para entender a realidade em que estão inseridas. Assim, as RS se enquadram como uma modalidade de comunicação no contexto do universo consensual. Elas desempenham um papel fundamental na tomada de decisões, na formação de escolhas e na orientação e justificação das ações individuais. Como Jodelet (2001)

salienta, as RS também desempenham um papel na interpretação do mundo social, na afirmação da identidade grupal e no fortalecimento do sentimento de pertencimento do indivíduo.

Abric (1994a) pontua que as RS têm um papel importante na dinâmica das relações e nas práticas sociais, tendo quatro funções essenciais: a) Funções de saber, que possibilitam a compreensão e explicação da realidade; b) Funções identitárias, que definem a identidade e contribuem para a preservação da especificidade dos grupos; c) Funções de orientação, que guiam os comportamentos e práticas dos indivíduos; d) Funções justificatórias, que permitem, *a posteriori*, justificar comportamentos, podendo servir de argumentos defensivos para os sujeitos.

Para estruturar seu conceito, Moscovici (1985) se inspirou no conceito de representações coletivas de Durkheim (2000), que designavam uma vasta classe de crenças, saberes, ideias e ideologias. Essas representações eram, por natureza, coletivas, socialmente compartilhadas e estruturadas de modo externo aos indivíduos. Eram caracterizadas por sua estabilidade e natureza estática, sendo alteradas apenas por situações impactantes e agudas. Isso refletia a visão de um sujeito passivo e conservador, que se adapta às determinações sociais (Retondar, 2007).

Contudo, Moscovici (1985) observou que, na sociedade contemporânea, o conceito de representações coletivas apresentava limitações. Enquanto nas sociedades primitivas e passadas as mudanças eram lentas, resultando em transformações igualmente lentas das representações coletivas, na modernidade, o que impressiona é o caráter fluido, plástico e dinâmico dessas representações, onde “o tempo é muito curto para permitir a sedimentação adequada e para criar tradição” (Moscovici, 1985, p. 3). Hoje, na era da modernidade líquida (Bauman, 2010), essa fluidez é ainda mais evidente, especialmente com a ascensão das redes sociais, que funcionam como um palco para grupos trocarem informações e/ou expressarem suas ideias e opiniões de maneira veloz e muitas vezes radical (Hodecker *et al.*, 2023). Esse ambiente digital, caracterizado por uma hiperconexão, intensifica a circulação e a mutabilidade das ideias, refletindo uma sociedade em que os indivíduos precisam tomar decisões rápidas e adaptar suas visões a novas realidades.

No entanto, ao considerar a abordagem estrutural das RS (Abric, 1993), é crucial ressaltar que, embora a modernidade líquida acentue a fluidez e a rapidez com que as informações circulam, a estrutura das RS ainda mantém uma certa estabilidade. Isso ocorre devido à existência de um núcleo central nas RS que, segundo a teoria, permanece relativamente estável mesmo em tempos de mudanças aceleradas. Os elementos periféricos das RS, que são mais suscetíveis às influências contextuais, funcionam como amortecedores que protegem o núcleo central das RS de mudanças bruscas. Portanto, embora a modernidade líquida promova um ambiente de rápida circulação de informações, é preciso reconhecer que o núcleo central das RS garante uma certa continuidade e coesão nas práticas e crenças sociais, mesmo em tempos de transformações velozes.

Essa estabilidade estrutural da TRS é o que torna a teoria ainda mais relevante para compreender as dinâmicas de comunicação e construção de significado na era líquida das redes sociais. Embora a periferia das RS possa se adaptar rapidamente às novas informações e tendências, é o núcleo central que garante que as RS mantenham uma lógica interna e uma coerência, permitindo que os indivíduos façam sentido das incertezas e complexidades da modernidade líquida sem que a totalidade de sua visão de mundo se desestabilize.

Nesse terreno instável e em constante transformação, os indivíduos buscam incessantemente compreender as novas questões e eventos que emergem no contexto social. Esforçam-se, assim, para transformar o desconhecido em algo familiar. Como resultado das RS que moldamos, “o que uma vez foi remoto agora parece próximo de nós e o que foi uma vez experimentado como abstrato é agora concreto e quase algo cotidiano” (Moscovici, 1985, p. 6).

Sá (1998) ressalta que, embora o princípio de transformar o que é não familiar em familiar tenha sido inicialmente proposto por Moscovici (2012) para explicar fenômenos novos, como teorias científicas, doenças recém-descobertas ou informações inéditas, ele pode ser aplicado a contextos sociais mais amplos. Esse princípio se estende a qualquer fenômeno que tenha sido novo ou estranho em algum momento para determinados grupos sociais.

No contexto educacional, o desinteresse escolar torna-se um objeto relevante para o estudo das RS, visto que, em algum momento, foi um fenômeno novo na experiência de todos os professores e continua sempre a manter uma certa estranheza para eles. De maneira semelhante, cada aluno, ao longo de sua extensa trajetória escolar, desenvolve teorias e justificativas para explicar seu interesse ou desinteresse pela escola. Nesse sentido, a necessidade de tornar essa experiência e seus fenômenos mais familiares é essencial. Tanto professores quanto estudantes se esforçam para elaborar explicações que transformem esse fenômeno inicialmente estranho e desafiador em algo compreensível, compartilhado e, portanto, familiar.

Para alcançar essa compreensão, professores e estudantes são influenciados por diversas fontes, incluindo a literatura científica, suas práticas sociais, mídias, conversas com colegas e, no caso dos estudantes, pelas RS dos docentes. Um estudo conduzido por Ferreira (2014, p. 157), por exemplo, ao investigar as RS de alunos sobre a indisciplina, revelou que “a representação dos professores interfere nas representações mais ‘passivas’ dos alunos”. Dessa forma, consolidou-se uma RS que reflete as dos professores, caracterizada pelo fenômeno do psitacismo. O psitacismo (do latim *psittacus*, papagaio) (Piaget, 1994) envolve um tipo de linguagem oca, desprovida de significação inteligível, ou seja, uma repetição mecânica de palavras sem reflexão crítica.

Essas teorias espontâneas de professores e estudantes imersos no contexto escolar carregam corpos teóricos com o objetivo de traduzir o incômodo, o desagradável e as expectativas

não atendidas em consensos compartilhados. São verdadeiras reconstruções que buscam legitimar posições e alcançar o consenso, tornando-se, assim, sociais e coletivas. Professores constroem suas RS sobre o interesse e o desinteresse, analisando suas causas e variáveis, enquanto estudantes comparam e discutem suas diferentes experiências escolares com seus pares, buscando justificativas para suas posições e influenciando, ou sendo influenciados, pelas RS dos docentes.

Dessa forma, as RS desempenham um papel crucial na dinâmica das relações e nas práticas sociais. As práticas sociais, por vezes contraditórias, tanto influenciam quanto são moldadas pelas RS, refletindo as particularidades dos contextos grupais e reforçando a bidirecionalidade entre RS e ações. Compreender essa inter-relação é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas que possam efetivamente enfrentar o problema do desinteresse escolar.

### 3.1.1 Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais: sociogenética, estrutural, sociodinâmica e dialógica

Desde sua proposição, a TRS tem passado por refinamentos contínuos, desenvolvendo diferentes enfoques que a tornaram um campo heurístico tanto para a prática social quanto para a pesquisa (Sá, 1996). Esses enfoques, longe de serem incompatíveis ou excludentes, são abordagens complementares que podem ser articuladas, dada a convergência de seus pontos teóricos e metodológicos (Abric, 1996; Torres, 2010). De acordo com Trevisan e Polli (2021), o campo da TRS compreende quatro abordagens principais: sociogenética, estrutural, sociodinâmica e dialógica, cada uma partindo de enfoques distintos para entender o pensamento social e o processo de construção das RS. Nesta subseção, serão detalhadas as abordagens sociogenética e estrutural, que orientaram o processo de coleta e a análise de dados, com uma breve menção às abordagens sociodinâmica e dialógica para contextualização.

A *abordagem sociogenética* (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001) busca entender as forças geradoras das RS. Nesse processo, ganham destaque os conceitos de ancoragem e objetivação (Moscovici, 1985). A ancoragem é o processo pelo qual algo desconhecido é incorporado aos esquemas mentais do sujeito, comparado e classificado com base em seu repertório cognitivo social. Ao encontrar algo novo, o sujeito categoriza-o, utilizando experiências passadas para interpretá-lo. Por exemplo, professores podem ancorar atitude dos alunos em suas práticas sociais e experiências anteriores, definindo o que é (des)interesse escolar. A objetivação, por sua vez, transforma ideias abstratas em algo concreto e visível. É o processo de dar forma a conceitos, podendo, inclusive, recorrer a metáforas e imagens para materializar pensamentos (Mazzotti, 2002). A objetivação facilita a internalização e a assimilação de conceitos complexos, tornando-os mais passíveis de serem compartilhados e discutidos socialmente. Por exemplo, na educação, metáforas ou imagens

podem esclarecer as RS de docentes e alunos sobre o desinteresse, revelando aspectos ou sentimentos profundos e às vezes inconscientes (Santos; Rosso, 2014).

Além disso, Moscovici (2012) afirma que, para um pensamento social se constituir em uma RS, ele deve se estruturar em três dimensões: informação, campo de representação e atitude. A informação refere-se à organização do conhecimento que o grupo possui sobre um objeto social. Já o campo de representação está ligado à forma como as ideias ou imagens sobre um objeto social se organizam na mente das pessoas. Ele se refere a um modelo social ou a um conjunto concreto de percepções que expressam diferentes aspectos do objeto representado. Para que um pensamento se torne uma RS, as opiniões das pessoas sobre esse objeto precisam estar interconectadas, formando uma imagem estruturada, que revela uma organização subjacente ao conteúdo. Por fim, a atitude focaliza a orientação global do sujeito em relação ao objeto representado, indicando que o sujeito se posiciona antes mesmo de buscar informações ou formar uma representação. Moscovici (2012) enfatiza que essas três dimensões estão interrelacionadas e ressalta que nem todo pensamento social se torna uma RS, já que um tema que não está estruturado nessas três dimensões não é uma RS. Assim, um mesmo objeto social pode ser uma RS para um grupo e não ser para outro (Sá, 1996).

Jodelet (2001) acrescenta ao campo da abordagem sociogenética ao esclarecer como as RS interferem na vida cotidiana dos sujeitos. A autora esquematiza que as RS podem emergir em diferentes níveis de pertencimento: a) subjetividade, onde cada indivíduo reconstrói as representações de maneira singular; b) intersubjetividade, que envolve a formação de representações compartilhadas por meio de interações sociais; c) transsubjetividade, que abrange os valores, normas e modelos culturais transmitidos socialmente. Essas esferas se inter-relacionam, influenciando a forma como professores e alunos constroem suas RS sobre o (des)interesse escolar.

Por sua vez, a *abordagem estrutural*, desenvolvida por pesquisadores como Abric (2003a) e Flament (1994), concentra-se na organização interna das RS, revelando sua estrutura e os mecanismos que as sustentam. Em vez de se limitar à identificação do conteúdo das representações, essa abordagem explora a configuração estrutural, composta por dois subsistemas interdependentes: o sistema central e o sistema periférico. O sistema central, ou núcleo central, constitui a base consensual e normativa da representação, sendo estável, coerente e resistente às mudanças. Este núcleo é relativamente independente do contexto social e material, mantendo uma homogeneidade intrínseca. Em contrapartida, o sistema periférico é mais flexível e adaptativo, funcionando como uma interface entre a realidade imediata e o sistema normativo central, absorvendo e acomodando variações contextuais, sendo, portanto, a parte mais acessível e dinâmica da RS. Devido a essas características, o sistema periférico é o que explica a diversidade de comportamentos e atitudes observados no mundo social, mesmo em grupos que compartilham elementos nucleares comuns.

Abric (2001) esclarece que o núcleo central de uma RS geralmente é composto por um ou poucos elementos fundamentais que determinam sua significação e organização. Esse núcleo é a parte não negociável da representação, estruturando como o grupo percebe a situação e influenciando o comportamento dos indivíduos. Abric (2003a) também destaca que a homogeneidade de um grupo em relação a um objeto de representação não é definida pelo conteúdo compartilhado, mas pelos valores centrais presentes no núcleo. Assim, duas RS podem ter o mesmo conteúdo e ainda ser distintas se organizadas em torno de diferentes núcleos, ou serem semelhantes se compartilharem o mesmo núcleo, mesmo com variações individuais no conteúdo.

A abordagem estrutural traz uma contribuição significativa para o campo das RS, particularmente em questões metodológicas. Ao permitir uma análise mais objetiva, ela aumenta o potencial heurístico e a aplicabilidade social das intervenções, elucidando como a estrutura interna das RS pode ser compreendida para melhor entender a dinâmica entre estabilidade e mudança. A distinção entre o núcleo central e o sistema periférico é crucial, pois indica que as transformações nas RS ocorrem inicialmente na periferia. Qualquer tentativa de modificar diretamente o núcleo central pode, na verdade, intensificar a resistência e fortalecer seus elementos centrais (Abric, 2003a). Por sua vez, o levantamento e diagnóstico do sistema periférico podem revelar diferentes níveis de evolução e transformação das RS (Sá, 1996). O Quadro 2 sintetiza os contrastes e as relações entre o núcleo central e o sistema periférico. Essa distinção é fundamental para entender o funcionamento e a dinâmica das RS, especialmente quando se buscam intervenções voltadas para a mudança de RS e práticas sociais, como no caso do desinteresse escolar.

Quadro 2 – Contrastes entre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais

| <i>Núcleo Central</i>                                                                   | <i>Sistema Periférico</i>                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ligado à memória coletiva e às condições históricas, sociológicas e ideológicas         | Permite a integração das experiências e histórias individuais                                          |
| Consensual: define a homogeneidade do grupo                                             | Suporta a heterogeneidade do grupo; permite a modulação singular das RS                                |
| Estável, coerente, rígido e inflexível                                                  | Adaptativo e flexível, suporta contradições                                                            |
| Não negociável, resiste à mudança                                                       | Maleável a transformações                                                                              |
| Pouco sensível ao contexto imediato                                                     | Sensível ao contexto imediato                                                                          |
| Suas cognições avaliam e definem os objetos                                             | Suas cognições expressam expectativas e descrições dos objetos                                         |
| Gera a significação da representação, bem como determina sua organização e estabilidade | Promove a interface entre a realidade imediata e o sistema normativo central; protege o núcleo central |
| Constituído por poucos elementos                                                        | Constituído por vários elementos                                                                       |
| Sua mudança provoca uma transformação completa da representação                         | Explica a diversidade do pensamento social mesmo em grupos que compartilham elementos nucleares comuns |

Fonte: Adaptado de Abric (1993, p. 76).

A abordagem estrutural está diretamente relacionada às técnicas de coleta e análise das RS. Uma das soluções metodológicas propostas por Vergès (1992) para visualizar o núcleo central



e do sistema periférico da RS é por meio da análise prototípica, também conhecida como análise de evocações ou das quatro casas (Wachelke; Wolter, 2011). Essa técnica, baseada em respostas de associação livre de palavras, solicita que os participantes, a partir de um estímulo indutor, citem palavras ou frases curtas que vêm prontamente à mente. Partindo do pressuposto de que os elementos mais importantes na estrutura de uma RS estão na *ponta da língua* dos sujeitos, ou seja, são “mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência” (Wachelke; Wolter, 2011, p. 522), a eficácia da análise prototípica reside na capacidade de cruzar os dados de frequência com a ordem de evocação, permitindo identificar os elementos centrais e periféricos de uma RS. Além disso, Vergès (1992) sugere que, quanto maior o número de laços ou conexões que uma evocação mantém com outros elementos da RS, maior a sua probabilidade de participação no núcleo central. Para verificar essas conexões, utiliza-se a análise de similitude entre os diferentes termos evocados pelos sujeitos. Outro ponto forte da análise prototípica é sua aplicabilidade em larga escala, permitindo a investigação de contrastes entre as RS de diferentes subgrupos sociais. Dessa forma, a técnica não só revela o conteúdo da representação, mas também sua organização e estrutura (Sá, 1996).

O Quadro 3 ilustra a o quadrante da análise prototípica de uma RS, destacando como essa configuração pode ser desenhada a partir das associações livres de palavras. O quadro é dividido em quatro quadrantes: núcleo central, zona de contraste, primeira periferia e segunda periferia, cada um caracterizado pela frequência (f) e ordem média de evocação (OME) das palavras.

Quadro 3 – Análise prototípica de uma RS de acordo com a abordagem estrutural

|                                                                             |                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <i>Núcleo central</i><br>Frequência elevada<br>Pronta evocação (baixa OME)  | <i>1ª Periferia</i><br>Frequência elevada<br>Evocação tardia (alta OME) |
| <i>Zona de contraste</i><br>Frequência baixa<br>Pronta evocação (baixa OME) | <i>2ª Periferia</i><br>Frequência baixa<br>Evocação tardia (alta OME)   |

Fonte: Adaptado de Abric (2003b, p. 64).

O quadrante do núcleo central da RS é identificado por evocações com alta frequência e baixa ordem média de evocação (OME), sugerindo os termos mais consensuais dentro do grupo. Abric (2003b) pondera que esse quadrante não é o núcleo central, mas é onde ele provavelmente se encontra. Por isso, outras técnicas são necessárias para realizar o teste de centralidade e confirmar o núcleo central (Rosso; Camargo, 2011). A 1ª Periferia e a Zona de Contraste referem-se a elementos menos salientes na estrutura da RS, mas ainda significativos para sua organização (Machado; Aniceto, 2010). A 1ª Periferia inclui evocações frequentes que não são prontamente lembradas, enquanto a Zona de Contraste reúne termos pouco mencionados, mas prontamente evocados, revelando possíveis subgrupos que possuam uma RS até mesmo com núcleo central diferente. A 2ª Periferia contém os elementos menos centrais, com baixa frequência e alta OME,

refletindo termos mais contextuais e menos consensuais. Entretanto, apenas palavras que apresentem uma frequência superior à mínima estipulada pelo pesquisador compõem essa periferia.

Além da abordagem sociogenética e estrutural, a TRS também inclui as abordagens sociodinâmica e dialógica (Trevisan; Polli, 2021). A *abordagem sociodinâmica*, defendida por Doise (2001), enfoca as interações entre o funcionamento cognitivo e as crenças compartilhadas, destacando o papel do pertencimento social na formação das representações. Ela busca conectar o individual ao coletivo ao analisar as interações em quatro níveis: intrapessoal, interpessoal, grupal e societal. Já a *abordagem dialógica*, proposta por Marková (2006), explora as RS a partir da dialogicidade, enfatizando a comunicação e a linguagem como centrais na formação e disseminação das RS, posicionando esses processos no núcleo dos estudos em Psicologia Social.

Para a condução desta tese, fundamentamo-nos nas abordagens sociogenética e estrutural da TRS, que juntas oferecem um arcabouço teórico e metodológico robusto para explorar as dinâmicas que influenciam o desinteresse escolar. A abordagem estrutural proporciona uma análise detalhada da organização interna das RS, revelando a interação entre o núcleo central e o sistema periférico, o que fornece pistas valiosas para a transformação das práticas sociais dos atores escolares, visando uma escola mais atrativa e estudantes mais interessados. Os princípios dessa abordagem orientaram tanto o processo de coleta de dados por meio de questionários, que incluíram evocações livres, quanto o processo inicial das entrevistas, realizadas através de triagens hierárquicas sucessivas. Esta última técnica, além de testar a centralidade das evocações da RS, também auxiliou na elaboração do roteiro das entrevistas, como será detalhado na subseção 3.4.1.

A abordagem sociogenética complementa a análise estrutural ao oferecer uma compreensão mais ampla de como as RS se formam e estão dimensionadas, levando em conta as influências culturais, históricas e as práticas sociais de professores e estudantes. Essa perspectiva é essencial para entender como as RS do desinteresse escolar emergem e se consolidam no ambiente educacional. Os fundamentos da abordagem sociogenética foram especialmente valiosos na etapa da análise das entrevistas, onde buscamos identificar os processos de ancoragem e objetivação, e as dimensões da RS, como as informações, campo de representação e atitudes dos sujeitos sobre (des)interesse escolar. Avaliar a interligação entre as 3 dimensões da RS na fala dos sujeitos, também permitiu analisar a bidirecionalidade entre as RS e as práticas sociais no contexto escolar.

### 3.2 Pesquisa Plurimetodológica de Natureza Quantiqualitativa com Triangulações Metodológicas

Compreender as RS exige uma abordagem metodológica capaz de explorar a complexidade intrínseca desse pensamento socialmente constituído. Flament (1994) observa que o discurso espontâneo das pessoas raramente reflete a profundidade de suas RS. Por isso, torna-se

essencial adotar uma triangulação de métodos e técnicas de coleta e análise de dados para desvendar a estrutura, a dinâmica e a gênese das cognições que moldam as RS de professores e estudantes em relação ao desinteresse escolar. Essa abordagem “plurimetodológica” (Pereira, 1997, p. 60) demanda flexibilidade e criatividade metodológica para identificar o núcleo central, o sistema periférico, as especificidades dos grupos, a ancoragem e a objetivação, bem como para analisar dimensões fundamentais das representações, como informação, campo de representação e atitude. Esses elementos só emergem quando o pesquisador formula perguntas adequadas (Sá, 1996).

Essa perspectiva é corroborada por Moscovici (2011, p. 14), que se posiciona como um “metodólogo politeísta”, advogando a favor da diversidade de abordagens metodológicas no estudo das RS. Ele argumenta que não há um único caminho metodológico para se alcançar o conhecimento das RS; pelo contrário, é essencial articular diferentes métodos de pesquisa. Contudo, essa pluralidade não se limita à simples justaposição de métodos, mas requer uma “real coordenação de seus pontos de vista” (Jodelet, 2001, p. 25), criando uma abordagem de fato integrada. Nesse sentido, a triangulação metodológica intermétodos (Ferreira; Schimanski; Bourguignon, 2012) emerge como uma estratégia eficaz para unir abordagens quantitativas e qualitativas no estudo das RS. Essa combinação permite que a pesquisa supere as limitações inerentes a cada método quando isolado, proporcionando uma análise abrangente que permite estudar a complexidade das RS.

Por um lado, os *métodos quantitativos* ampliam o escopo da pesquisa e garantem maior rigor científico, fortalecendo a validade dos resultados e sua aplicabilidade prática, inclusive na formulação de políticas públicas (Ferreira, Schimanski; Bourguignon, 2012). Além disso, compreender a complexidade e estrutura das RS requer grupos de referência e delineamentos comparativos que considerem a diversidade de perspectivas dentro do grupo estudado (Ferreira; Brum, 2000). Para tanto, é essencial coletar perspectivas de diferentes indivíduos, com valores e práticas sociais distintos, até atingir a saturação das informações (Castro *et al.*, 2020). A literatura demonstra que fatores como tempo de magistério, idade, gênero e vínculo de trabalho influenciam as RS dos professores (Santos, 2013), enquanto variáveis como círculo social, experiências de vida e escolaridade ou profissão dos pais impactam as RS dos estudantes (Ferreira; Brum, 2000).

Para lidar com essa diversidade e garantir que as nuances e estrutura da RS sejam devidamente capturadas, é fundamental utilizar amostras amplas e representativas. Isso não só permite o mapeamento da estrutura das RS no grupo como um todo, mas também possibilita a identificação de diferenças significativas entre subgrupos ou na identificação de RS não hegemônicas no grupo. Além disso, uso de testes estatísticos, como o Teste *qui-quadrado* ( $\chi^2$ ), que permite comparar evocações e identificar padrões significativos entre grupos, é válido apenas quando todas as frequências esperadas em uma tabela de contingência são maiores que 5

(Beiguelman, 1988). No contexto da análise prototípica das evocações livres, a quantidade elevada de sujeitos é igualmente crucial para garantir que os resultados sejam estáveis e representativos. Embora não haja um número mínimo fixo, amostras maiores, como aquelas com cerca de 100 ou 200 participantes, tendem a proporcionar resultados mais robustos e menos suscetíveis a influências de casos extremos (Wachelke; Wolter, 2011). Portanto, uma amostra maior permite estimativas mais confiáveis e próximas a realidade da estrutura da RS do grupo social participante.

Por outro lado, os *métodos qualitativos* enfatizam uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo, permitindo a investigação dos fenômenos em seus contextos naturais e captando os sentidos e interpretações atribuídos pelas pessoas envolvidas (Ferreira, Schimanski; Bourguignon, 2012). No caso das RS, essa abordagem é particularmente valiosa, pois as RS são construções individuais que emergem de um pensamento socialmente compartilhado, moldado pelas interações e diálogos entre indivíduos dentro de contextos específicos e práticas sociais. Nesse caso, investigar a profundidade de informações é essencial, já que cada indivíduo se apropria e reconstrói as RS de modo singular, influenciado por suas práticas, valores e interações sociais (Jodelet, 2001). Dessa forma, os métodos qualitativos desempenham um papel crucial na investigação das RS, ao possibilitar a exploração dos processos, nuances, significados e aspectos subjetivos que não podem ser quantificados, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado.

Como as RS refletem e condicionam práticas sociais, a pesquisa qualitativa é essencial para compreender como as experiências sociais são criadas e como produzem significados. Isso requer um ambiente espontâneo, onde os sujeitos possam expressar suas RS sem pressões externas. Em nossa pesquisa, buscamos respeitar essa liberdade tanto na coleta quanto na análise dos dados. Nas evocações livres, os sujeitos evocaram termos que estavam em suas mentes sem a interferência de questões fechadas, que poderiam induzir ou limitar suas respostas. Já o roteiro das entrevistas foi estruturado com base em triagens hierárquicas sucessivas (Santos *et al.*, 2022), em que os participantes selecionavam seis entre 20 fichas originadas das evocações mais citadas na análise prototípica. Essa técnica garante o protagonismo dos sujeitos *do* e *no* processo de pesquisa, pois são eles que definem e organizam o roteiro da entrevista, escolhendo os temas que desejam abordar, o que reforça o caráter qualitativo da abordagem e assegura que suas vozes sejam de fato ouvidas.

Por sua vez, na análise das informações, tivemos o cuidado de interpretar os Segmentos de Texto (ST) gerados com o auxílio do *software* IRaMuTeQ, preservando os contextos anteriores e buscando identificar os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Esse processo foi fundamental para captar as nuances das RS, garantindo uma análise qualitativa que respeitasse a complexidade e profundidade das experiências relatadas.

Dessa forma, a triangulação metodológica foi fundamental para integrar as abordagens quantitativa e qualitativa ao longo do processo de investigação, enriquecendo a coleta e análise das RS com maior profundidade e complexidade. A tese adotou uma abordagem plurimetodológica quantiquantitativa (Camargo, 2005), partindo da premissa de que esses métodos são complementares (Jick, 1979) e se entrelaçam, sendo perpassados pela interpretação qualitativa e hermenêutica (Ferrare, 2011). Enquanto os métodos quantitativos revelam a estrutura e as interações estatisticamente relevantes entre grupos e indivíduos, os métodos qualitativos expõem as crenças e os discursos que agentes e grupos utilizam para navegar nessas estruturas. Buscamos, portanto, combinar métodos mais flexíveis com aqueles mais estruturados, assegurando que o rigor não suprimisse o interesse heurístico da TRS.

Nesta tese, pretendemos quantificar e descrever a estrutura das RS de professores e estudantes sobre o desinteresse escolar, ao mesmo tempo em que buscamos compreender e explicar como essas RS adquirem significados e singularidades. A triangulação metodológica possibilitou a combinação dos métodos quantiquantitativos, resultando em uma abordagem plurimetodológica que buscou desvendar as complexas relações que envolvem o objeto de estudo. Esses aspectos metodológicos gerais orientaram o processo de seleção dos participantes da pesquisa, bem como a coleta e análise das informações, os quais serão detalhados nas próximas seções.

### 3.3 Quem São os Informantes? Ambiente e Sujeitos da Pesquisa

Na condução desta pesquisa, buscamos compreender as RS de professores e estudantes sobre o desinteresse escolar, considerando a diversidade dos contextos educacionais. Dada a complexidade desse objetivo, optamos por uma seleção dos sujeitos de pesquisa que levasse em conta as particularidades e limitações da pesquisa. Para isso, adotamos uma amostragem não probabilística (Freitas *et al.*, 2000), baseada em critérios específicos, na qual nem todos os membros da população-alvo têm a mesma chance de serem selecionados. Embora essa abordagem limite a generalização estatística dos resultados, ela é adequada em situações de difícil acesso à população-alvo, restrições orçamentárias ou limitações de tempo. Para mitigar essas limitações, nossa investigação quantiquantitativa incluiu medidas como o aumento do tamanho da amostra e a busca por profundidade nas informações coletadas, assegurando a relevância e validade dos dados.

Nesse sentido, o critério de conveniência (Freitas *et al.*, 2000) foi fundamental para a seleção das cidades e escolas participantes, possibilitando a viabilidade de aplicação da pesquisa através de parcerias com instituições e escolas sediadas nas cidades de Ponta Grossa-PR, Araquari-SC e Imbituba-SC. A escolha das escolas foi orientada pela diversidade de contextos culturais, sociais e educacionais, buscando incluir instituições de diferentes perfis, como cívico-militar e

regulares, e variando turnos (matutino, vespertino e noturno), bairros (centrais, próximos ao centro, periféricos e zona rural) e esferas administrativas (estadual e federal). Com isso, pretendemos comparar os diferentes grupos de referência e identificar como práticas sociais desses contextos distintos influenciam as RS de professores e alunos sobre o desinteresse escolar.

A predominância de escolas de Ponta Grossa entre os participantes se deve ao fato de o pesquisador ter residido nessa cidade durante o período de coleta de dados (2022). Contudo, com o objetivo de incluir grupos de referência diversos e trabalhar com escolas que apresentassem diferentes valores e práticas sociais, ampliamos o escopo para outras cidades. Em Araquari, SC, cidade onde o pesquisador voltou a residir em 2023, foram selecionadas uma escola da zona urbana, outra da zona rural e uma instituição da esfera federal. Em Imbituva, SC, optamos por incluir na segunda etapa da pesquisa uma escola estadual que realiza o Simulado da ONU, permitindo-nos investigar nas entrevistas como essa prática social influencia as RS de alunos e professores.

A escolha dos participantes seguiu os princípios éticos estabelecidos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, obtendo parecer favorável, conforme registrado no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o número 59769522.6.0000.0105 e parecer de número 5.475.136. Após a aprovação ética, entramos em contato com as secretarias estaduais de educação do Paraná e Santa Catarina, além da direção do campus do IFC Araquari, que autorizaram a aplicação da pesquisa nas escolas, desde que os diretores estivessem cientes e dessem sua autorização assinando uma declaração de Concordância da Instituição Coparticipante.

Embora tivéssemos planejado incluir escolas particulares no estudo para ampliar a comparação entre diferentes contextos, enfrentamos dificuldades de acesso a essas instituições. Tentamos estabelecer contato com três escolas particulares, mas o processo de autorização foi prolongado de maneira excessiva, inviabilizando sua inclusão na pesquisa. Esse cenário sugere que as escolas particulares podem ter receio de participar de pesquisas que abordem RS, talvez devido a temores de críticas. Essa questão destaca a importância de refletir sobre como a educação e a universidade podem superar tais barreiras para realizar pesquisas em diferentes contextos educacionais. Diante dessas dificuldades, concentramos nossos esforços nas escolas públicas e na instituição federal, onde já havíamos estabelecido parcerias e obtido as autorizações necessárias.

Para finalizar o processo de seleção, entramos em contato com as escolas pré-selecionadas por meio de ligações, e-mails e mensagens via *WhatsApp*, buscando a assinatura do termo de concordância pelos diretores. Enquanto alguns diretores foram receptivos ao diálogo, outros se mostraram mais reticentes, o que nos levou a desistir de algumas instituições, e alguns simplesmente

não responderam. Com base nesse critério de conveniência e na disponibilidade das escolas previamente selecionadas para garantir a viabilidade da comparação entre diferentes grupos de referência, obtivemos as autorizações necessárias e concluímos a seleção das 11 escolas participantes nas cidades de Ponta Grossa, PR, Araquari, SC, e Imbituba, SC. O Quadro 4 apresenta a listagem completa das escolas participantes e suas respectivas localizações.

Quadro 4 – Lista e localização das escolas participantes da pesquisa

| <i>Escola</i>                                 | <i>Cidade</i>    | <i>Localização</i> | <i>Modalidades de EM</i>    |
|-----------------------------------------------|------------------|--------------------|-----------------------------|
| Colégio Estadual Cívico-Militar Prof. Colares | Ponta Grossa, PR | Próximo ao centro  | EM regular (Cívico-militar) |
| Colégio Estadual General Osório               | Ponta Grossa, PR | Próximo ao centro  | EM regular                  |
| Colégio Estadual Meneleu A. Torres            | Ponta Grossa, PR | Próximo ao centro  | EM regular                  |
| Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen         | Ponta Grossa, PR | Periferia          | EM regular                  |
| Colégio Estadual Regente Feijó                | Ponta Grossa, PR | Centro             | EM regular e Téc. Integrado |
| Colégio Estadual Santa Maria                  | Ponta Grossa, PR | Periferia          | EM regular                  |
| Escola de EM Eng. Annes Gualberto             | Imbituba, SC     | Centro             | EM regular                  |
| Escola Ed. Básica Almirante Boiteux           | Araquari, SC     | Centro             | EM regular                  |
| Escola Ed. Básica Tito Livio Venancio Rosa    | Araquari, SC     | Zona Rural         | EM regular                  |
| Instituto de Educação Prof. C. P. Martinez    | Ponta Grossa, PR | Próximo ao centro  | EM regular e Téc. Integrado |
| Instituto Fed. Catarinense – Campus Araquari  | Araquari, SC     | Próximo ao centro  | EM Téc. Integrado           |

Fonte: O autor (2025).

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por conveniência (Freitas *et al.*, 2000), levando em conta a disponibilidade e a disposição dos participantes em colaborar com o estudo. Todos os envolvidos consentiram formalmente através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que os informava sobre os possíveis riscos, os benefícios indiretos e a relevância da pesquisa. Na primeira etapa, foram aplicados questionários a 570 estudantes e 172 professores, somando 742 participantes. Na segunda etapa, que envolveu entrevistas, participaram 86 estudantes e 41 professores, assegurando um volume significativo de dados para a análise.

Como as RS são diretamente influenciadas pelas interações sociais e práticas cotidianas, a caracterização das variáveis dos sujeitos e do ambiente escolar é uma etapa fundamental para garantir a profundidade e a robustez da análise. Ferreira e Brum (2000) ressaltam que, em estudos de RS, trabalhar com grupos de referência que apresentam diferentes práticas sociais é essencial para possibilitar uma análise comparativa que revele como contextos diversos influenciam essas representações. Assim, a identificação de variáveis específicas de professores e estudantes permite investigar como subgrupos distintos moldam suas percepções sobre o desinteresse escolar.

Nesse sentido, para caracterizar o perfil dos sujeitos de pesquisa selecionamos variáveis que identificassem os diferentes grupos de referência entre os professores, a fim de investigar se práticas sociais e contextos situacionais específicos influenciam suas RS sobre o desinteresse escolar. Em outras palavras, buscamos compreender se subgrupos sociais distintos contribuem de forma diferenciada para a construção dessas RS. No caso dos *professores*, as variáveis selecionadas

incluíram: esfera de atuação; localização da escola; gênero; faixa etária<sup>14</sup>); tipo de contrato de trabalho; formação acadêmica; posicionamento político; frequência à igreja; tempo de magistério, número de alunos atendidos; e quantidade de horas de planejamento. As principais informações censitárias dos professores participantes das duas etapas da pesquisa estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos professores participantes da primeira e segunda etapa da pesquisa

| <i>Variáveis</i>               | <i>Subcategorias</i>           | <i>F. Questionário (%)</i> | <i>F. Entrevista (%)</i> |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|
| <i>Esfera de atuação</i>       | Estadual                       | 127 (73,8%)                | 32 (78%)                 |
|                                | Estadual Cívico-militar        | 27 (15,7%)                 | 2 (4,9%)                 |
|                                | Federal                        | 18 (10,5%)                 | 6 (14,6%)                |
|                                | Outros/Mais de uma esfera      | -                          | 1 (2,4%)                 |
| <i>Gênero</i>                  | Homem                          | 55 (32%)                   | 18 (43,9%)               |
|                                | Mulher                         | 114 (66,3%)                | 23 (56,1%)               |
|                                | Outrx                          | 2 (1,2%)                   | -                        |
|                                | Não declararam                 | 1 (0,6%)                   | -                        |
| <i>Cidade</i>                  | Ponta Grossa, PR               | 146 (84,9%)                | 20 (48,8%)               |
|                                | Araquari, SC                   | 26 (15,1%)                 | 18 (43,9%)               |
|                                | Imbituba, SC                   | -                          | 3 (7,3%)                 |
| <i>Idade geracional</i>        | Baby Boomers                   | 16 (9,3%)                  | 6 (14,6%)                |
|                                | Geração X                      | 88 (51,2%)                 | 15 (36,6%)               |
|                                | Geração Y                      | 60 (34,9%)                 | 16 (39%)                 |
|                                | Geração Z                      | 5 (2,9%)                   | 4 (9,8%)                 |
|                                | Não declararam                 | 3 (1,7%)                   | -                        |
| <i>Formação profissional</i>   | Graduado                       | 17 (9,9%)                  | 4 (9,8%)                 |
|                                | Especialização                 | 87 (50,6%)                 | 25 (61%)                 |
|                                | Mestrado                       | 42 (24,4%)                 | 4 (9,8%)                 |
|                                | Doutorado                      | 12 (7%)                    | 8 (19,5%)                |
|                                | Não declararam                 | 14 (8,1%)                  | -                        |
| <i>Localização da escola</i>   | Centro                         | 22 (12,8%)                 | 9 (22%)                  |
|                                | Próximo ao centro              | 117 (68%)                  | 17 (41,5%)               |
|                                | Periferia                      | 25 (14,5%)                 | 10 (24,4%)               |
|                                | Zona Rural                     | 8 (4,7%)                   | 5 (12,2%)                |
| <i>Contrato trabalho</i>       | Contrato temporário            | 52 (30,2%)                 | 14 (34,1%)               |
|                                | Contrato efetivo               | 116 (67,4%)                | 25 (61%)                 |
|                                | Não declararam                 | 4 (2,3%)                   | 2 (4,9%)                 |
| <i>Tempo de docência</i>       | Até 5 anos                     | 20 (11,6%)                 | 10 (24,4%)               |
|                                | Entre 6 a 15 anos              | 46 (26,7%)                 | 10 (24,4%)               |
|                                | Mais de 15 anos                | 89 (51,7%)                 | 21 (51,2%)               |
|                                | Não declararam                 | 17 (9,9%)                  | -                        |
| <i>Posicionamento político</i> | Esquerda (radical/moderada)    | 77 (44,8%)                 | 21 (51,2%)               |
|                                | Direita (liberal/conservadora) | 19 (11%)                   | 7 (17,1%)                |
|                                | Neutro/não se interessa        | 61 (35,5%)                 | 8 (19,5%)                |
|                                | Não declararam                 | 15 (8,7%)                  | 5 (12,2%)                |
| <i>Religião</i>                | Religioso frequenta igreja     | 65 (37,8%)                 | 10 (24,4%)               |
|                                | Religioso não praticante       | 67 (39%)                   | 13 (31,7%)               |
|                                | Ateu ou Agnóstico              | 24 (14%)                   | 6 (14,6%)                |
|                                | Não declararam                 | 16 (9,3%)                  | 12 (29,3%)               |
| <i>Total de sujeitos</i>       |                                | <i>172 (100%)</i>          | <i>41 (100%)</i>         |

Fonte: O autor (2025).

<sup>14</sup> Escolhemos trabalhar com idades geracionais para identificar como diferentes contextos culturais influenciam as RS docentes. As faixas etárias foram categorizadas conforme o conceito popularizado por Strauss e Howe (1991): *Baby Boomers* (nascidos entre 1946-1964), *Geração X* (1965-1980), *Geração Y* (1981-1996) e *Geração Z* (1997-2012).



Cada uma dessas variáveis foi selecionada para captar aspectos distintos das práticas sociais dos professores. Por exemplo, a combinação entre tipo de contrato de trabalho, quantidade de alunos e horas destinadas ao planejamento pode revelar como as condições de trabalho impactam diretamente na percepção dos professores sobre o desinteresse estudantil. A localização da escola e a esfera de atuação refletem contextos situacionais que variam em termos de recursos, segurança e infraestrutura, influenciando de forma significativa as RS. Além disso, a idade, o tempo de experiência em sala de aula e o nível de formação indicam como fatores individuais e profissionais se relacionam com as percepções sobre o desinteresse escolar. Nossa hipótese é que professores com maior formação acadêmica podem ter um entendimento mais crítico sobre as causas do desinteresse, enquanto aqueles com menor acesso podem se basear em experiências mais práticas e cotidianas. O posicionamento político e a prática religiosa, por sua vez, refletem a influência de fatores ideológicos que podem polarizar as RS em questões polêmicas (Rozendo *et al.*, 2022), como o desinteresse escolar, uma vez que essa temática envolve debates sobre moralidade e diferentes visões de sociedade. Em conjunto, essas variáveis nos ajudam a entender como práticas sociais e contextos situacionais interagem para moldar a construção das RS dos professores.

Por sua vez, para caracterizar os *estudantes* participantes da pesquisa, também coletamos variáveis que permitissem identificar diferentes subgrupos sociais entre os alunos. As variáveis consideradas para os estudantes incluem: gênero; esfera da escola; localização da escola; turno escolar; ano letivo; vínculo empregatício; autodescrição da conduta (interessado, meio termo ou desinteressado), no caso do questionário, ou classificação dos professores, no caso da entrevista; participação dos pais na vida escolar; configuração familiar; renda familiar e prática religiosa). A Tabela 2 ilustra as informações dos estudantes participantes das duas etapas da pesquisa.

De modo semelhante ao caso dos professores, as variáveis selecionadas para os estudantes visam identificar como diferentes práticas sociais e contextos situacionais influenciam suas RS sobre o desinteresse escolar. A escolaridade dos pais e a renda familiar, por exemplo, afetam diretamente o acesso dos jovens a bens de consumo e informação (Ferreira; Brum, 2000), o que pode refletir no seu envolvimento com os estudos e nas suas percepções sobre a importância da escola. A participação dos pais na vida escolar e a configuração familiar também são determinantes, pois sinalizam o nível de suporte familiar, que pode tanto incentivar quanto desmotivar o aluno. Esfera e localização da escola, por sua vez, indicam condições de infraestrutura e recursos, que influenciam a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a visão dos estudantes sobre o ambiente escolar. O vínculo empregatício e o turno escolar afetam a disponibilidade de tempo e energia dedicados aos estudos, enquanto o ano letivo e os projetos de vida após o ensino médio revelam expectativas em relação ao futuro, destacando motivações e possíveis causas de desinteresse. Por

fim, a autodescrição ou classificação da conduta e a prática religiosa capturam aspectos de autopercepção e moralidade, que podem moldar as RS sobre o desinteresse.

Tabela 2 - Perfil dos estudantes participantes da primeira e segunda etapa da pesquisa

| <i>Variáveis</i>                                 | <i>Subcategorias</i>       | <i>F. Questionário (%)</i> | <i>F. Entrevista (%)</i> |
|--------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| <i>Esfera da escola</i>                          | Estadual                   | 400 (70,2%)                | 68 (79,1%)               |
|                                                  | Estadual Cívico-militar    | 99 (17,4%)                 | 8 (9,3%)                 |
|                                                  | Federal                    | 71 (12,5%)                 | 10 (11,6%)               |
| <i>Gênero</i>                                    | Homem                      | 227 (39,8%)                | 33 (38,4%)               |
|                                                  | Mulher                     | 303 (53,2%)                | 50 (58,1%)               |
|                                                  | Outrx                      | 21 (3,7%)                  | 3 (3,5%)                 |
|                                                  | Não declararam             | 19 (3,3%)                  | -                        |
| <i>Ano Letivo</i>                                | 1º ano EM                  | 268 (47%)                  | 37 (43%)                 |
|                                                  | 2º ano EM                  | 111 (19,5%)                | 25 (29,1%)               |
|                                                  | 3º ano/turma concluinte EM | 189 (33,2%)                | 24 (27,9%)               |
|                                                  | Não declararam             | 2 (0,4%)                   | -                        |
| <i>Turno</i>                                     | Matutino                   | 311 (54,6%)                | 49 (57%)                 |
|                                                  | Vespertino                 | 84 (14,7%)                 | 12 (14%)                 |
|                                                  | Noturno                    | 104 (18,2%)                | 15 (17,4%)               |
|                                                  | Integral                   | 71 (12,5%)                 | 10 (11,6%)               |
| <i>Localização da escola</i>                     | Centro                     | 84 (14,7%)                 | 24 (27,9%)               |
|                                                  | Próximo ao centro          | 332 (58,2%)                | 37 (43%)                 |
|                                                  | Periferia                  | 104 (18,2%)                | 9 (10,5%)                |
|                                                  | Zona Rural                 | 50 (8,8%)                  | 16 (18,6%)               |
| <i>Modalidade do Ensino Médio</i>                | Regular                    | 390 (68,4%)                | 59 (68,6%)               |
|                                                  | EM Técnico Integrado       | 180 (31,6%)                | 27 (31,4%)               |
| <i>Cidade</i>                                    | Ponta Grossa, PR           | 449 (78,8%)                | 48 (55,8%)               |
|                                                  | Araquari, SC               | 121 (21,2%)                | 32 (37,2%)               |
|                                                  | Imbituba, SC               | -                          | 6 (7%)                   |
| <i>Vínculo empregatício</i>                      | Trabalha fora              | 134 (23,5%)                | 24 (27,9%)               |
|                                                  | Trabalho doméstico         | 195 (34,2%)                | 29 (33,7%)               |
|                                                  | Não trabalha               | 206 (36,1%)                | 33 (38,4%)               |
|                                                  | Não declararam             | 35 (6,14%)                 | -                        |
| <i>Participação pais vida escolar</i>            | Pais participam            | 355 (62,3%)                | 41 (47,7%)               |
|                                                  | Pais ausentes              | 171 (30%)                  | 24 (27,9%)               |
|                                                  | Não declararam             | 44 (7,7%)                  | 21 (24,4%)               |
| <i>Configuração familiar</i>                     | Mora com o pai e a mãe     | 311 (54,6%)                | 36 (41,9%)               |
|                                                  | Mora somente com a mãe     | 128 (22,5%)                | 18 (20,9%)               |
|                                                  | Mora com outros familiares | 100 (17,5%)                | 11 (12,8%)               |
|                                                  | Não declararam             | 31 (5,4%)                  | 21 (24,4%)               |
| <i>Autodescrição ou classificação da conduta</i> | Interessado                | 123 (21,6%)                | 26 (30,2%)               |
|                                                  | Meio termo                 | 392 (68,8%)                | 39 (45,3%)               |
|                                                  | Desinteressado             | 16 (2,8%)                  | 19 (22,1%)               |
|                                                  | Não declararam             | 39 (6,8%)                  | 2 (2,3%)                 |
| <i>Religião</i>                                  | Religioso frequenta igreja | 175 (30,7%)                | 27 (31,4%)               |
|                                                  | Religioso não praticante   | 288 (50,5%)                | 30 (34,9%)               |
|                                                  | Ateu ou Agnóstico          | 65 (11,4%)                 | 7 (8,1%)                 |
|                                                  | Não declararam             | 42 (7,4%)                  | 22 (25,6%)               |
| <i>Total de sujeitos</i>                         |                            | <i>570 (100%)</i>          | <i>86 (100%)</i>         |

Fonte: O autor (2025).

### 3.4 Procedimentos para a Coleta e Análise das Informações

Nesta seção, apresentamos os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, detalhando o uso do questionário quantiquantitativo e da entrevista semiestruturada, além dos *softwares* empregados na análise. Vale destacar que, nas pesquisas sobre RS, “a análise dos dados está intimamente relacionada ao método de coleta” (Pereira, 1997, p. 61), de modo que a escolha de um método determina diretamente a forma de análise.

#### 3.4.1 Procedimentos para a coleta das informações: questionário e entrevista semiestruturada

Para coletar as informações tanto de professores quanto de estudantes, utilizamos dois instrumentos principais: questionário quantiquantitativo e entrevista semiestruturada, ambos com estruturas semelhantes para os dois grupos. O questionário teve o papel de proporcionar uma visão exploratória inicial sobre o objeto de estudo e de identificar a estrutura prototípica das RS sobre desinteresse dos participantes. Além disso, possibilitou estabelecer correlações entre variáveis, permitindo formular hipóteses sobre os fatores que condicionam ou influenciam a construção dessas RS. Por outro lado, as entrevistas foram aplicadas para aprofundar e complementar os dados obtidos, buscando uma compreensão mais detalhada das RS fornecidas nos questionários. Essas entrevistas seguiram a técnica das triagens hierarquizadas sucessivas (Santos *et al.*, 2022).

O *questionário* aplicado foi composto por cinco blocos distintos, conforme os modelos apresentados nos Apêndices A (versão para professores) e B (versão para os estudantes). No entanto, para manter a concisão do texto e respeitar a delimitação da pesquisa, apenas dois desses blocos foram considerados para a análise desenvolvida nesta tese: o primeiro, que utilizou a técnica de evocação livre de palavras, e o último, que reuniu dados censitários dos participantes. Os demais blocos, embora tenham gerado informações relevantes, não foram explorados na tese e serão utilizados em estudos futuros.

Em relação ao primeiro momento, utilizamos a técnica de evocação livre (Vergès, 1992), descrita na seção 3.1.1, com o objetivo de captar o possível núcleo central e o sistema periférico das RS dos professores e dos estudantes sobre desinteresse e interesse escolar. Para evitar influenciar as respostas, instruímos os participantes a não folhear ou ler o restante do questionário antes de responder às duas questões relacionadas às evocações livres. Nesse contexto, pedimos que listassem cinco palavras ou expressões que lhes viessem à mente ao pensar em “desinteresse escolar” e, em seguida, sobre “tem interesse em aprender quando...”. Após as evocações, os participantes justificaram em algumas frases a primeira palavra ou expressão mencionada, proporcionando, assim, a contextualização das evocações (Rosso; Camargo, 2011).

Já na última parte do questionário, coletamos dados censitários dos participantes. Essas informações foram essenciais para analisar como diferentes subgrupos contribuem para as RS de professores e estudantes sobre o desinteresse escolar. Como discutido anteriormente na seção 3.3, a análise comparativa entre subgrupos com práticas sociais distintas é essencial para entender como contextos variados influenciam as RS (Ferreira; Brum, 2000).

Em relação a coleta de dados dos questionários com os professores, o contato inicial foi feito através das direções das escolas, que em alguns casos sugeriram que deixássemos os TCLE e os questionários impressos para serem distribuídos aos docentes, ou enviados por e-mail. Essa estratégia mostrou-se viável apenas na escola federal, onde mais de 50% dos professores responderam via *Google Forms*. No entanto, em outras escolas, essa abordagem resultou em menos de 10% de adesão. Diante dessa limitação, optamos por aplicar os questionários impressos durante a semana de formação pedagógica dos docentes em julho de 2022. Esse momento permitiu uma apresentação pessoal dos objetivos da pesquisa e a obtenção do consentimento formal. Observamos uma relutância por parte dos professores em participar de pesquisas acadêmicas, possivelmente devido a experiências anteriores e à percepção de que os resultados dessas pesquisas raramente retornam às escolas. Para incentivar a participação, oferecemos o sorteio de um vale-livro aos que completassem o questionário. Essa estratégia se mostrou eficaz e conseguimos aplicar 172 questionários ao total. Aqueles docentes interessados em participar das entrevistas na segunda etapa da pesquisa deixaram seus contatos no formulário.

Por sua vez, a coleta de dados com os estudantes foi realizada no mês de junho de 2022 e ocorreu durante as aulas de professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Inicialmente, apresentamos aos alunos os objetivos do estudo e distribuímos o TCLE para que fosse assinado pelos responsáveis, no caso de estudantes menores de idade. Na semana seguinte, retornamos às escolas para aplicar os questionários impressos aos alunos que trouxeram o TCLE devidamente assinado. Notamos que a maioria dos estudantes demonstrou disposição em participar, com alguns utilizando o questionário como uma oportunidade para expressar demandas que, segundo eles, costumam não ser ouvidas, como será abordado nos capítulos de resultados. Cerca de 5% dos alunos por turma mostraram menor interesse, deixando em branco as questões dissertativas. Assim como no caso dos professores, os alunos interessados em participar das entrevistas na segunda etapa da pesquisa deixaram seus contatos no formulário. Ao total, participaram 570 estudantes dessa etapa.

Já as *entrevistas*, realizadas na segunda etapa da pesquisa, tinham o objetivo de aprofundar e detalhar as informações coletadas nos questionários. Adotamos um modelo semiestruturado, utilizando a técnica das triagens hierarquizadas sucessivas para a construção do roteiro colaborativo (Santos *et al.*, 2022). Nesse formato, as entrevistas oferecem flexibilidade na condução da conversa,

permitindo que os sujeitos sejam protagonistas ao escolherem os termos que orientarão os temas discutidos, o que amplia sua liberdade de expressão, mesmo com algum direcionamento do entrevistador (Moreira, 2006).

Abric (1994b) considera as entrevistas semiestruturadas indispensáveis para o estudo das RS, pois permitem a análise da argumentação dos entrevistados, complementando o levantamento do conteúdo, estrutura e organização das RS. Após a análise prototípica dos elementos estruturais da RS, “falta, para completar a análise, ver como esses diferentes constituintes se integram em um discurso argumentado” (Abric, 1994b, p. 80). Assim, a entrevista oferece uma visão contextualizada de como esses elementos se integram em um discurso argumentado, incorporando atitudes, valores e os aspectos situacionais que moldam as RS dos sujeitos.

Para a realização das entrevistas, utilizamos a técnica das triagens hierárquicas sucessivas (Santos *et al.*, 2022), um método de hierarquização de itens que permite aprofundar a análise prototípica das RS (Sá, 1996). Realizamos dois momentos de triagens, tanto com os professores quanto com os alunos, utilizando fichas específicas para cada grupo, que continham as evocações mais frequentes das análises prototípicas dos questionários sobre “desinteresse escolar” e “interesse em aprender quando”. Na primeira triagem, os participantes escolheram, a partir de uma lista de 20 fichas, os elementos mais relacionados ao desinteresse escolar, enquanto na segunda triagem, selecionaram as fichas que mais representavam os momentos de interesse em aprender. As fichas específicas para professores e alunos podem ser visualizadas na Figura 1.

Figura 1 – Fotografias das fichas usadas nas entrevistas com professores (esquerda) e estudantes (direita). Em laranja, fichas sobre desinteresse; em azul claro, fichas sobre interesse em aprender



Fonte: Fotografias do autor (2023).

A técnica das triagens sucessivas permite que o entrevistado participe ativamente na construção do roteiro da entrevista, tornando-o um colaborador ativo na pesquisa. Essa abordagem cria um roteiro personalizado de entrevista, seguido por um aprofundamento contextual e justificativo das escolhas feitas pelos participantes. Além disso, Rosso e Camargo (2011) explicam que essa técnica serve como teste da centralidade dos elementos identificados nas evocações livres de palavras, verificando se os itens considerados mais centrais na análise prototípica são também os mais selecionados nas triagens, oferecendo uma camada adicional de validação dos resultados.

A entrevista seguiu uma sequência de procedimentos. Inicialmente, apresentamos aos participantes 20 fichas relacionadas ao “desinteresse escolar”, pedindo-lhes que separassem a metade mais importante, de acordo com suas percepções. Em seguida, solicitamos que, das 10 evocações selecionadas como mais características, realizassem uma nova triagem, reduzindo-as a seis fichas consideradas as mais relevantes. Por fim, pedimos que hierarquizassem essas seis evocações de acordo com o grau de importância em relação ao desinteresse escolar.

Após essa etapa, repetimos o processo com as evocações referentes ao “interesse em aprender”. As seis evocações mais importantes de cada tema compunham o roteiro da entrevista, durante a qual os participantes discutiam os termos selecionados, com liberdade para explorar suas ideias, fornecendo contexto, exemplos e justificativas para suas escolhas. O pesquisador intervinha quando necessário, tanto para orientar a conversa em caso de dispersão quanto para fazer provocações pontuais que captassem as dimensões das RS — atitudes, conhecimentos e imagens (Moscovici, 2012). Com base nos 12 elementos selecionados, as entrevistas abordaram as dimensões da representação e os processos de ancoragem e objetivação. Ao final de cada entrevista, pedíamos que os participantes integrassem as temáticas discutidas e compartilhassem seus “sonhos sobre a educação” e o que considerariam uma “escola ideal”. Embora o conteúdo relacionado aos sonhos e à escola ideal tenha sido discutido nas entrevistas, esses dados não foram incluídos no banco de análise desta pesquisa e serão explorados em trabalhos futuros. Detalhes sobre o roteiro semiestruturado e as intervenções do pesquisador podem ser encontrados no Apêndice C.

Para realizar as entrevistas com os professores, entramos em contato com os docentes que haviam manifestado interesse em participar da segunda etapa da pesquisa por meio do questionário. No entanto, como alguns não responderam aos contatos telefônicos, recorremos a indicações e abordagens diretas nas salas dos professores, convidando-os durante seus horários de planejamento. As entrevistas ocorreram em locais conforme a disponibilidade de cada escola, como a sala de professores, a biblioteca ou a sala de estudos. Durante as entrevistas, buscamos criar um ambiente acolhedor, onde os entrevistados se sentissem à vontade para se expressar. O pesquisador atuava como facilitador, fazendo provocações pontuais para captar as dimensões das RS. Para favorecer

essa dinâmica, adotamos a disposição em “L”, com o entrevistador e o entrevistado sentados em um ângulo de 45°. Essa configuração facilita uma comunicação mais fluida e colaborativa, minimizando o desconforto que pode surgir quando as pessoas estão sentadas frente a frente em confronto visual (Watzlawick; Beavin; Jackson, 1973).

As entrevistas com os 41 professores foram realizadas entre abril e maio de 2023. Durante essa etapa, notamos que os docentes participaram com maior desenvoltura, e, em alguns casos, as entrevistas assumiram um caráter de reflexão pessoal, semelhante a um espaço de diálogo terapêutico. A duração média das entrevistas foi de 39 minutos, sendo que 12 professores falaram por mais de 50 minutos, refletindo o engajamento dos participantes com os temas discutidos.

Por sua vez, para a seleção dos estudantes entrevistados, adotamos dois critérios principais: a disposição voluntária dos alunos, manifestada durante a etapa dos questionários, e uma triagem com o auxílio dos professores, que indicaram alunos considerados mais ou menos interessados nas aulas. Essa metodologia permitiu explorar como as práticas sociais e comportamentos de diferentes perfis de alunos influenciam suas RS sobre o (des)interesse escolar. As entrevistas foram realizadas em locais reservados, assegurando a privacidade dos participantes, e contaram com a assinatura do TCLE pelos alunos e seus responsáveis.

Ao todo, entrevistamos 86 alunos nos meses de novembro de 2022, maio de 2023 e novembro de 2023. A duração média das entrevistas foi de 14 minutos. Observamos que a maioria dos estudantes respondeu de forma mais direta e concisa, exigindo um maior número de intervenções e provocações por parte do pesquisador para que se aprofundassem nas respostas. Contudo, alguns alunos demonstraram mais facilidade em se expressar, utilizando a entrevista como espaço para reflexões mais profundas, com 10 deles falando por mais de 20 minutos.

Todo o processo de coleta de dados resultou em um extenso banco de informações, incluindo tanto as evocações livres quanto o conteúdo textual das entrevistas. Na próxima seção, abordaremos os procedimentos utilizados para analisar esses dados, com ênfase no uso de *softwares* específicos: o EVOC, para a análise das evocações, e o IRaMuTeQ, para a análise textual.

### 3.4.2 Procedimentos para a análise das informações: análise das evocações mediante o EVOC e análise textual através do IRaMuTeQ

Para a análise das informações, contamos com o suporte de programas de análise aliados à interpretação qualitativa, crítica e hermenêutica do pesquisador (Ferrare, 2011). Embora os programas quantiqualitativos ofereçam a possibilidade de acrescentar precisão às complexas relações que permeiam o ambiente educacional, compreendendo-as nos níveis individual e estrutural, é fundamental reconhecer suas limitações. Sem a interpretação crítica do pesquisador,

essas análises podem se restringir ao plano descritivo. A reflexão e interpretação do pesquisador, ancoradas em um sistema teórico, conferem o poder explicativo necessário à análise das informações. Além disso, os programas permitem o gerenciamento eficiente e sistemático das informações, resultando em uma análise mais precisa, confiável e transparente (Tolentino, 2010).

Utilizamos uma série de recursos e *softwares* para a análise das informações. A análise prototípica, o contraste entre subgrupos sociais e o teste de centralidade nas triagens hierárquicas sucessivas foram realizados com o EVOC; a conectividade e a similitude das evocações foram exploradas por meio do SIMI e Avril; e a análise textual tanto das justificativas fornecidas nas evocações dos questionários quanto das entrevistas foi conduzida com o apoio do IRaMuTeQ. Esses procedimentos, como veremos a seguir, se complementam e se inter-relacionam, oferecendo uma triangulação metodológica profunda e abrangente dos dados coletados.

A análise prototípica, responsável por gerar as quatro casas (núcleo central, zona de contraste, primeira e segunda periferia), e a comparação da contribuição entre subgrupos nas evocações foram realizadas com o *software* EVOC, desenvolvido por Vergès, Scano e Junique (2002). Já a análise de similitude das evocações foi processada no SIMI 2000, de Vergès e Junique (1999), e desenhada no programa Avril, de Zeiliger (1993). Embora o IRaMuTeQ também ofereça esses recursos, optamos pelo uso do EVOC, SIMI 2000 e Avril após testes comparativos. Apesar de mais antigos, esses *softwares* se destacam por oferecerem maior flexibilidade em funcionalidades-chave, como a análise dos quadrantes e similitude, proporcionando uma organização mais intuitiva dos dados em matrizes analíticas. Além disso, o autor já havia utilizado esses programas em sua dissertação de mestrado (Santos, 2013), o que garantiu maior familiaridade e controle no processo, facilitando ajustes finos que seriam menos acessíveis no IRaMuTeQ.

Antes do processamento no EVOC, as evocações foram agrupadas e padronizadas conforme núcleos de significados comuns, visando evitar a dispersão das informações. Por exemplo, termos como “falta de explicação”, “explicação ruim”; “professor não sabe explicar” e “professor explica muito rápido” foram agrupados na evocação “professor não explica bem”. Para a padronização dos vocábulos, optou-se por substantivar as palavras e mantê-las no gênero masculino e no singular, sempre que possível (Batista, 2007). Além disso, o EVOC exige que as evocações sejam organizadas em um *corpus* específico. Para isso, estruturou-se um banco de dados no Microsoft Excel, utilizando ponto e vírgula como delimitador. Cada linha do banco de dados incluía as informações censitárias dos professores ou estudantes, convertidas em variáveis dicotômicas, seguidas das evocações, digitadas sem acentos, tios ou espaços nas expressões.

O EVOC é composto por 16 subprogramas que executam funções complementares e específicas (Machado; Aniceto, 2010). Nesta tese, optamos por não detalhar todas as operações do



*software*, já que manuais como os de Rosso (2010) e o capítulo metodológico da dissertação de Santos (2013) descrevem amplamente os procedimentos. De forma resumida, o EVOC, através do subprograma *Rangfrq*, organiza as palavras evocadas em quadrantes ao cruzar sua frequência e OME, gerando uma representação hierárquica que facilita a visualização da estrutura da RS, identificando o núcleo central e suas periferias, conforme visualizamos no Quadro 3 na seção 3.1.1.

Para realizar a análise do contraste entre subgrupos sociais nas evocações, utilizou-se o subprograma Complex do EVOC, que compara as palavras evocadas entre diferentes subgrupos. No entanto, o EVOC permite a comparação de apenas duas variáveis por vez. Assim, primeiramente, as variáveis foram dicotomizadas e codificadas em números, seguindo o procedimento no Selevoc, subprograma do EVOC que seleciona as variáveis a serem comparadas. No Complex, essas variáveis foram comparadas, gerando uma lista com a frequência das palavras comuns e específicas a cada subgrupo. A análise estatística das diferenças entre subgrupos foi conduzida com o teste de  $\chi^2$ , que avaliou a significância estatística entre as distribuições dos subgrupos. O cálculo desses testes foi realizado mediante o site Vassarstats, de Lowry (2023). Quando a frequência das palavras evocadas em um dos subgrupos comparados é inferior a 5, aplicou-se o teste exato de Fisher, conforme recomendação estatística (Beiguelman, 1988). O cálculo do teste de Fisher foi realizado por meio do site GraphPad Software (2024).

Por sua vez, a análise de similitude permite identificar as conexões entre os elementos de uma RS, baseando-se na ideia de que quanto mais uma evocação se relaciona com outras, maior sua probabilidade de integrar o núcleo central (Sá, 1996). Utilizando o programa SIMI 2000 (Vergès; Junique, 1999), foram categorizadas no subprograma Catevoc do EVOC as evocações que representaram mais de 5% do total de participantes. Essas evocações foram, em seguida, organizadas em matrizes de similitude por meio do subprograma Catini, também do EVOC. O SIMI calcula o índice de similitude e gera uma árvore de conexões que permite a visualização da organização da RS. A análise baseia-se na teoria dos grafos, que estuda as relações entre elementos (nós) conectados por arestas, representando a coocorrência entre evocações. Essas conexões são filtradas para manter apenas as relações mais significativas, revelando a estrutura central da RS.

Para desenhar a árvore de similitude, utilizamos o programa Avril (Zeiliger, 1993), que realiza operações para apresentá-la de forma gráfica e legível. O programa aplica filtros para suprimir arestas de menor valor e elementos isolados, focando nas relações mais fortes entre os elementos. A árvore exibe as correlações por meio de linhas cuja espessura corresponde à força das coocorrências, com os valores no centro das linhas e a frequência das palavras entre parênteses. Os termos do núcleo central são configurados em caixa alta, facilitando a identificação dos elementos principais. O gráfico da árvore de similitude gerado permite visualizar as relações mais frequentes

e identificar os elementos mais influentes na organização da RS, funcionando como método adicional de triangulação metodológica para delimitar o núcleo central (Sá, 1996).

Por sua vez, para analisar o material textual das justificativas no questionário e nas entrevistas, usamos o *software* livre IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2 de Ratinaud (2014), uma ferramenta de análise textual que organiza os dados para identificar padrões e relações semânticas (Camargo; Justo, 2013). O *software* realiza diferentes análises estatísticas sobre *corpus* textuais, incluindo: estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, CHD, análises de similitude e nuvem de palavras. Em nosso estudo, empegamos todas essas operações, destacando a CHD como a principal ferramenta de análise, com as demais operações complementando essa abordagem. Optamos por não detalhar o funcionamento técnico do *software* na tese, considerando que o tutorial de Camargo e Justo (2021) oferece uma explicação abrangente e está acessível online para consulta.

Como o IRaMuTeQ realiza análise lexical, que envolve o estudo estatístico das palavras e seus contextos de uso, a transcrição das entrevistas e a tabulação das respostas descritivas dos questionários foram feitas de forma textualizada. Isso significa que as falas dos entrevistados foram adaptadas para uma linguagem formal e padronizada, a fim de facilitar a análise lexical e garantir consistência. Por exemplo, termos regionais como “piá” ou “guri” foram convertidos em “menino”; gírias estudantis como “dá hora” foram substituídas por “legal” para evitar que expressões informais distorcessem os resultados; e termos como “cursinho” foram alteradas para “curso vestibular” visando assegurar uniformidade. Além disso, padronizamos o uso de siglas e erros de português foram corrigidos para manter a coerência linguística e evitar que variações ortográficas interferissem na análise ao serem interpretadas como palavras diferentes. Também suprimimos a voz do entrevistador e as perguntas, para que elas não interferissem no *corpus* analisado, mas tomamos o cuidado de recuperar os referentes para preservar o contexto da fala (Camargo; Justo, 2021). A textualização, nesse sentido, visa manter o sentido original das falas (Lima, 2017), ao mesmo tempo que as adapta para facilitar a análise estatística lexical. Para transcrever as entrevistas, utilizamos o site Reshape (2024), que converte áudio em texto com alta precisão por meio de IA. Porém, cada transcrição foi revisada manualmente, para garantir a fidelidade ao sentido original e realizar os ajustes de textualização necessários.

Para processar os dados no IRaMuTeQ, é imprescindível preparar um *corpus* textual em um arquivo único, seguindo os procedimentos descritos por Camargo e Justo (2021). Esse arquivo deve reunir todos os textos e ser organizado com linhas de comando que identificam as variáveis específicas de cada informante. Cada entrevista deve ser posicionada abaixo de uma dessas linhas de comando e disposta em um único parágrafo, permitindo que o *software* reconheça cada entrevista como um texto distinto. Além disso, caracteres de aspas e hifens devem ser evitados, assim como

o uso de diminutivos e verbos acompanhados de pronomes. Além disso, palavras compostas devem ser unidas por *underscore*. Finalmente, o arquivo deve ser salvo no formato “txt”, com codificação “Unicode (UTF-8)”, para garantir sua compatibilidade com o IRaMuTeQ.

Ao inserir o *corpus* textual no IRaMuTeQ, o *software* segmenta automaticamente o texto em ST, compostos por blocos de aproximadamente 40 palavras, com base na ocorrência e frequência dos termos. Além disso, o programa calcula o número total de textos, representando o número de informantes que integram o *corpus*, e gera estatísticas detalhadas, como o número total de ST, a quantidade de palavras diferentes e a frequência de palavras que aparecem apenas uma vez, entre outros dados. O IRaMuTeQ também oferece a possibilidade de editar quais classes gramaticais devem ser consideradas ativas na análise. Nas análises realizadas para esta tese, mantivemos os parâmetros padrões, ajustando apenas para que os advérbios fossem tratados como inativos, ou seja, suplementares na análise. Segundo Camargo e Justo (2021), essa configuração contribui para uma análise lexical mais precisa, focada no conteúdo substantivo do texto. Assim, consideramos ativos na análise os elementos plenos da linguagem, como adjetivos, formas não reconhecidas (palavras específicas que não estão no dicionário do programa), substantivos e verbos.

Para realizar a análise textual das justificativas das evocações do núcleo central, utilizamos análises estatísticas lexicográficas (Camargo; Justo, 2021). Primeiramente, organizamos um *corpus* textual composto exclusivamente pelas justificativas de cada evocação. Por exemplo, a evocação “falta de incentivo familiar”, presente nas respostas dos docentes sobre o desinteresse dos alunos, foi mencionada 23 vezes em primeiro lugar, resultando em 23 ST. Com esse *corpus*, executamos a análise estatística presente no IRaMuTeQ. A partir dela, identificamos as formas ativas, classe gramatical e a frequência de cada forma, o que nos ajudou a interpretar o conteúdo das justificativas.

Por sua vez, para a análise do conjunto das justificativas sobre desinteresse e interesse, bem como das entrevistas, utilizamos a CHD. Após a segmentação e configuração dos textos, a CHD organiza os ST em classes com vocabulário semelhante, distinguindo-as de outras classes com vocabulário diferente (Camargo; Justo, 2013). Essas classes são visualizadas em forma de dendrogramas, que ilustram a relação hierárquica entre elas e facilitam a análise das RS contidas no *corpus*. Para que a classificação seja considerada confiável, a CHD exige a retenção mínima de 75% dos ST do *corpus* textual. As classes geradas por essa técnica “podem indicar RS ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma RS” (Camargo; Justo, 2021, p. 11). É a interpretação crítica do pesquisador dos dendrogramas e do conteúdo das classes que irá determinar se elas representam distintas RS ou apenas variações de uma única representação.

Para realizar essa interpretação, a interface do IRaMuTeQ permite recuperar os ST associados a cada classe diretamente no *corpus* original, possibilitando uma análise qualitativa do

contexto das palavras mais significativas. Para cada classe gerada, o pesquisador revisava o contexto de cada palavra classificada no dendrograma e o ST correspondente, aplicando a análise de conteúdo conforme Bardin (1977). O processo seguiu três etapas interligadas: (1) organização, que incluiu a leitura inicial dos ST de cada classe; (2) codificação, em que os ST foram analisados e codificados, identificando as unidades de registro mais significativas; e (3) categorização, etapa na qual as unidades de registro foram classificadas em categorias temáticas, refinadas a partir de leituras repetidas e do diálogo com a literatura. Esse processo possibilitou agrupar os ST em blocos de significados comuns e compreender a relação entre as classes e os diferentes campos das RS. Em alguns casos, as classes eram homogêneas, refletindo um único campo de RS. No entanto, na maioria, observamos múltiplos campos inter-relacionados, como será detalhado nos resultados.

O IRaMuTeQ gera um dendrograma básico, sem exibir informações numéricas. As estatísticas detalhadas, como a frequência das palavras, valores de  $\chi^2$ , porcentagens e tipos de palavras, são disponibilizadas em abas separadas no *software*. Com base nos dados da aba “Perfis” do IRaMuTeQ, organizamos uma planilha no Excel para elaborar um dendrograma mais completo, incorporando os dados estatísticos extraídos dessa aba (Camargo; Justo, 2013).

Posteriormente, realizamos a análise de especificidades de cada *corpus* textual utilizado na tese. Essa abordagem permite associar diretamente os textos com as variáveis descritivas de seus autores, possibilitando a comparação da produção textual em função dessas variáveis. Trata-se de uma análise comparativa, em que o corpus é segmentado de acordo com a variável selecionada pelo pesquisador, permitindo o contraste entre diferentes grupos (Camargo; Justo, 2013). Por exemplo, é possível comparar a produção textual de alunos ou docentes de esferas diferentes (estadual, cívico-militar e federal), identificando palavras mais frequentes em um grupo e menos citadas por outros.

Na apresentação dos resultados das classes, optamos por contextualizar as informações por meio de trechos mais longos das falas de professores e estudantes nas entrevistas, em vez de utilizar apenas os ST gerados com o auxílio do *software*. Essa escolha foi motivada pela limitação dos ST a cerca de 40 palavras, o que muitas vezes impede uma compreensão completa do conteúdo. Assim, foram incluídos trechos anteriores ou posteriores aos ST para garantir um contexto mais claro e enriquecido das citações no debate sobre as classes. No caso dos dendrogramas gerados a partir das justificativas dos questionários, mantivemos os ST originais, pois as respostas eram mais curtas e, na maioria dos casos, correspondiam ao tamanho aproximado de um ST.

É importante mencionar que esta tese contou com apoio da IA, especificamente o ChatGPT, como suporte para a correção e aprimoramento da escrita. Conforme defendido por Farias (2023, p. 83), “o uso do ChatGPT na academia deve ser feito de forma ética e responsável, considerando os limites mencionados anteriormente [autenticidade e originalidade, integridade

científica, privacidade e segurança de dados, transparência e responsabilidade], para garantir a integridade científica”. Além disso, Farias (2023) argumenta que um dos principais pilares éticos do uso do ChatGPT é explicitar como e onde ele foi usado. No contexto desta tese, o ChatGPT foi utilizado como um auxiliar no processo de revisão gramatical e ortográfica, sugerindo melhorias na clareza e coesão dos parágrafos. Utilizamos a versão do ChatGPT baseado em GPT-4 da OpenAI (2024). O principal comando utilizado foi: “Revise o parágrafo abaixo e corrija eventuais erros gramaticais e de clareza, mantendo o sentido original do texto”. Dessa forma, garantimos que a responsabilidade pela veracidade dos dados e pela originalidade do conteúdo gerado permaneça com o pesquisador, uma vez que a IA não formulou ideias, nem manipulou dados. O ChatGPT atuou apenas como uma ferramenta para aprimorar a redação, sem interferir nas etapas essenciais de análise e interpretação, preservando, assim, a integridade do processo de pesquisa (Farias, 2023).

Para concluir o capítulo metodológico, é importante realizar uma autoavaliação da abordagem adotada, que se baseou em um politeísmo metodológico com triangulação de métodos. O uso do questionário com associações livres de palavras mostrou-se eficiente ao permitir que os participantes respondessem de forma aberta, sem direcionamento excessivo, o que facilitou o acesso ao campo de pesquisa. As entrevistas, por sua vez, constituíram um espaço rico para o diálogo, sendo desenvolvidas em colaboração com os próprios sujeitos da pesquisa por meio das triagens hierárquicas sucessivas, o que aprofundou a coleta de dados. A complementaridade entre os dois métodos foi evidente na análise dos resultados: enquanto os professores se expressaram de maneira mais detalhada nas entrevistas e de forma mais sucinta nos questionários, os estudantes alternaram entre respostas mais elaboradas ou diretas em cada formato.

A combinação de análise quantiquantitativa foi uma das principais marcas da metodologia. As análises estatísticas lexicais realizadas com o auxílio do IRaMuTeQ foram complementadas pelas interpretações do pesquisador, que considerou o contexto no qual as palavras apareciam. Da mesma forma, a estrutura das RS derivada da análise prototípica foi enriquecida pelas justificativas e entrevistas, que forneceram uma visão contextual mais aprofundada. Em um ambiente escolar marcado pela complexidade e pluralidade, a triangulação metodológica quantiquantitativa revelou-se uma estratégia eficaz para o campo educacional. O uso de múltiplas ferramentas metodológicas provou ser valioso, desde que aplicado com rigor e em consonância com os objetivos da pesquisa.

## **Capítulo 4 – Estrutura e Dimensão da Representação Social dos Professores sobre (des)interesse**

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados referentes às RS dos professores sobre o desinteresse escolar e o interesse em aprender. Primeiramente, discutiremos os resultados da análise da estrutura e organização dessas representações, propondo uma hipótese sobre o núcleo central e o sistema periférico identificados por meio da análise prototípica das evocações. Em seguida, aplicamos testes de centralidade através das triagens sucessivas, onde buscamos confirmar os elementos centrais dessas representações. Além disso, realizamos uma análise das inter-relações entre as evocações e as justificativas fornecidas pelos professores sobre desinteresse e interesse. A dimensão das representações será explorada a partir da análise textual das entrevistas, buscando captar as três dimensões das RS: atitudes, conhecimento e campo de representação. Para isso, analisamos os dendrogramas das CHD dos *corpora* de desinteresse e interesse oriundos das entrevistas com os professores. A triangulação metodológica, combinando análises quantitativas e qualitativas, permitiu uma compreensão detalhada das RS, articulando diferentes abordagens com o intuito de oferecer uma visão integrada dos fenômenos estudados.

### **4.1 Estrutura e a Organização das Representações dos Professores sobre o Desinteresse Escolar e o Interesse em Aprender**

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise prototípica das RS dos docentes obtidas por meio dos questionários. Dois termos indutores foram utilizados: “desinteresse dos alunos” e “o aluno apresenta maior interesse em aprender quando...”. Nas subseções iniciais (4.1.1 e 4.1.2), realizamos a análise prototípica das quatro casas para ambas as representações, contextualizando apenas as justificativas das evocações que compõem o provável núcleo central. Já na subseção 4.1.3, todas as justificativas das evocações, tanto sobre desinteresse quanto sobre interesse, foram processadas no IRaMuTeQ, visando explorar as inter-relações entre os dois fenômenos e oferecer uma compreensão mais aprofundada e relacional. Por fim, nas subseções 4.1.4 e 4.1.5, apresentamos os testes de centralidade, analisando quais elementos se mantiveram centrais e quais migraram do sistema periférico para o núcleo central.

#### **4.1.1 Análise da estrutura e organização da Representação Social dos professores sobre desinteresse**

A análise prototípica realizada com base no termo indutor “desinteresse dos alunos”, a partir das respostas de 172 professores, resultou em um total de 815 palavras ou expressões, agrupadas em 97 evocações distintas. De acordo com os critérios de Rosso (2010), estabeleceu-se como frequência mínima para inclusão nos quadrantes o valor de  $f \geq 7$ . Com esse critério,

38 evocações atingiram a frequência necessária e compuseram a análise prototípica apresentada na Tabela 3. As demais 59 evocações, que não alcançaram o ponto de corte, foram desconsideradas da análise, representando 198 palavras (24,3% do total). A frequência intermediária calculada foi de 16, com uma OME de 2,9.

Tabela 3 – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre desinteresse

| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE DESINTERESSE |    |      |                                       |    |      |
|-----------------------------------------------------------|----|------|---------------------------------------|----|------|
| Total de professores: 172. Total de evocações: 815        |    |      |                                       |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                            |    |      | 1º PERIFERIA                          |    |      |
| F >= 16 e OME < 2,9                                       |    |      | F >= 16 e OME >= 2,9                  |    |      |
| Evocações                                                 | F  | OME  | Evocações                             | F  | OME  |
| Falta de incentivo familiar                               | 59 | 2,27 | Preguiça                              | 35 | 3,11 |
| Falta de perspectiva                                      | 55 | 2,47 | Pobreza                               | 21 | 3,14 |
| Celular                                                   | 27 | 2,15 | Indisciplina                          | 20 | 3,20 |
| Desmotivação                                              | 27 | 2,44 | Escola sem estrutura e pouca atrativa | 17 | 3,23 |
| Desestrutura familiar                                     | 25 | 2,48 |                                       |    |      |
| Desvalorização do conhecimento                            | 21 | 2,71 |                                       |    |      |
| Aluno não vê sentido na escola                            | 19 | 2,63 |                                       |    |      |
| Sem objetivo profissional                                 | 18 | 2,78 |                                       |    |      |
| Falta de interesse nos estudos                            | 17 | 2,41 |                                       |    |      |
| ZONA DE CONTRASTE                                         |    |      | 2º PERIFERIA                          |    |      |
| F => 7 < 16 e OME < 2,9                                   |    |      | F => 7 < 16 e OME >= 2,9              |    |      |
| Evocações                                                 | F  | OME  | Evocações                             | F  | OME  |
| Defasagem                                                 | 13 | 2,85 | Redes sociais                         | 15 | 3,07 |
| Imediatismo                                               | 12 | 2,83 | Tecnologia                            | 15 | 3,07 |
| Descomprometimento                                        | 11 | 2,09 | Conteúdos descontextualizados         | 15 | 3,13 |
| Apatia                                                    | 11 | 2,18 | Metodologias tradicionais             | 14 | 3,43 |
| Fome                                                      | 11 | 2,73 | Problema social                       | 13 | 2,92 |
| Necessidade de trabalhar                                  | 8  | 2,50 | Dificuldade de aprendizagem           | 11 | 3,09 |
| Aprovação automática                                      | 8  | 2,87 | Desatenção                            | 11 | 3,36 |
| Desigualdade, desemprego ou capitalismo                   | 7  | 2,00 | Falta de vontade                      | 11 | 3,54 |
| Imaturidade                                               | 7  | 2,71 | Comodismos e facilidades              | 10 | 3,50 |
|                                                           |    |      | Conversas paralelas                   | 10 | 3,60 |
|                                                           |    |      | Sistema educacional                   | 8  | 3,37 |
|                                                           |    |      | Alienação                             | 7  | 3,43 |
|                                                           |    |      | Sem rotina de estudos                 | 7  | 3,71 |
|                                                           |    |      | Professor desmotivado                 | 7  | 3,86 |
|                                                           |    |      | Problemas psicológicos                | 7  | 4,14 |
|                                                           |    |      | Não dá nada                           | 7  | 4,29 |

Fonte: O autor (2025).

A organização dos quadrantes resultantes da análise prototípica revela diferentes níveis de centralidade nas RS dos professores sobre o desinteresse escolar, refletindo distintos aspectos associados ao fenômeno. No núcleo central, palavras como *falta de incentivo familiar* e *falta de perspectiva*, que se destacam pela sua alta frequência, sugerem que os professores associam o desinteresse a fatores ligados ao ambiente familiar e à desvalorização da educação. A primeira periferia inclui termos como *preguiça* e *pobreza*, revelando a influência de questões comportamentais e socioeconômicas no engajamento dos alunos. Na segunda periferia, termos como *redes sociais*, *tecnologia*, *metodologias tradicionais* e *conteúdos descontextualizados*

ressaltam desafios pedagógicos e influências tecnológicas que, ainda que citados com menos frequência e tardia OME, revelam preocupações de parte dos docentes sobre fatores que também afetam o interesse dos alunos. Na zona de contraste, evocações como *defasagem*, *imediatismo*, *necessidade de trabalhar* e *fome* indicam fatores que, embora menos frequentemente mencionados, são vistos como relevantes em contextos específicos, apontando para desigualdades sociais e questões institucionais, como a aprovação automática. A seguir, passaremos à análise das justificativas fornecidas pelos professores para as evocações presentes no núcleo central.

A evocação “Falta de incentivo familiar” foi categorizada a partir de evocações como “ausência da família”, “falta de apoio familiar”; “falta de incentivo em casa”, entre outras. Foi evocada 23 vezes em primeiro lugar, produzindo, assim, 23 ST de justificativas. A análise lexical das justificativas a essa evocação revelam que as formas ativas mais frequentes são “família” (f=20), “aluno” (f=12), “filho” (f=12) e “pai” (f=10). As justificativas fornecidas pelos professores revelam uma percepção de que a família exerce papel crucial na motivação dos alunos, sendo apontada como a principal responsável pela falta de interesse dos estudantes. Essas falas reforçam a ideia de que, sem o acompanhamento familiar adequado, os estudantes se encontram sem objetivos claros e desmotivados para estudar. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Os pais não motivam seus filhos a estudarem, não cobram nas tarefas diárias. Os filhos estão muito livres, não querem seguir os deveres, só querem seus direitos. (Prof. 116).

A família continua sendo o fator mais relevante no sucesso pessoal do indivíduo. Hoje, mais do que nunca, a instituição familiar está desmoronando. Pais que não se interessam no futuro dos filhos. (Prof. 125).

A família é a base de toda a formação de uma pessoa, onde a pessoa é moldada como ser humano. Se a família não ensina sobre a importância de estudar, por consequência o aluno não se interessa por isso (Prof. 145).

Embora a tendência dos professores de atribuir prontamente o desinteresse escolar à “falta de incentivo familiar” revele um pensamento simplificador e moralizante, que concentra a responsabilidade sobre os pais e desconsidera fatores pedagógicos e estruturais, é necessário reconhecer o contexto em que essa visão surge. Em um cenário de precariedade educacional, muitos professores se sentem sobrecarregados e solitários na tarefa de motivar os alunos, enfrentando a falta de recursos, apoio institucional e a desvalorização da profissão. Sentindo-se abandonados, esses professores recorrem a explicações não pedagógicas para justificar suas dificuldades em lidar com um sistema que oferece poucas soluções. Assim, a responsabilização do ambiente familiar reflete a função defensiva das RS (Abric, 1994a), justificando o desinteresse escolar por meio de causas externas. Essa visão associa a educação a uma moralidade onde o acompanhamento familiar é visto como um requisito indispensável para o sucesso acadêmico (Barreto, 1980). Além disso, é



preciso questionar em que medida a escola convida e favorece a participação das famílias no processo educativo: Quais famílias são convidadas a participar da escola e quais não são?

A evocação “Falta de Perspectiva” foi categorizada a partir de evocações como “sem-perspectiva”, “falta-de-expectativa”; “falta de interesse no futuro” e similares, resultando em 13 justificativas. A análise lexical revelou que as formas ativas mais frequentes nesses ST foram “aluno” (f=10), “perspectiva” (f=8), “falta” (f=5) e “escola” (f=5). As justificativas dos professores refletem a percepção de que muitos alunos não enxergam os estudos como um caminho viável para melhorar suas condições de vida, principalmente devido a fatores sociais, econômicos e familiares. Entre as principais causas apontadas estão a falta de clareza sobre a função da escola, a ausência de incentivo familiar, a precariedade do mercado de trabalho e a desvalorização da educação. O desinteresse, segundo os professores, surge da descrença dos alunos no valor do conhecimento como forma de emancipação, agravado por um contexto de marginalização social e imediatismo, onde o futuro parece incerto e distante. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Os alunos acham desnecessário estudar porque não tem perspectiva de futuro. Querem viver o momento. (Prof. 79).

Os alunos e alunas não acreditam que o estudo pode ajudá-los a melhorar de vida, financeiramente em primeiro lugar. (Prof. 110).

Muitos alunos não percebem como o conhecimento pode contribuir para seu crescimento. Não percebem que o conhecimento pode emancipar. Nesse sentido, a ausência de perspectiva é ao meu ver o principal motivo do desinteresse do aluno pela escola e pelo conhecimento. (Prof. 126).

Ao atribuírem a desmotivação dos alunos à falta de perspectivas futuras, os professores deslocam a origem do problema para fatores socioeconômicos, como desigualdade social, precarização do trabalho e falta de suporte familiar. A função defensiva dessa RS parece justificar a sensação de impotência dos docentes frente a um contexto adverso, sugerindo que o desinteresse dos alunos escapa à sua intervenção direta. Ao recorrerem a essas explicações, os professores acabam generalizando o problema, aplicando-o de forma ampla, mesmo que a falta de perspectiva não seja igualmente presente em todos os alunos. Essa generalização pode ser interpretada como uma estratégia para lidar com as sobrecargas de um ambiente educacional desafiador (Rosso; Camargo, 2013). Assim, é compreensível que os docentes busquem explicações que os ajudem a mitigar a sensação de responsabilidade excessiva e frustrações diante das limitações que enfrentam.

A evocação “Celular” foi categorizada a partir de evocações como “uso do celular”, “celulares”; entre outras. A análise lexical das 13 justificativas dessa evocação revela que as formas ativas mais frequentes são “celular” (f=16), “aluno” (f=11), “aula” (f=9) e “uso” (f=7). A análise das justificativas docentes apontam o uso excessivo e inadequado do aparelho é um fator relevante

para o desinteresse escolar, pois o dispositivo seria uma distração constante nas aulas, desviando o foco e interferindo na concentração dos alunos. Diferentemente de outras evocações que remetem a questões sociais mais amplas, as justificativas relacionadas ao “Celular” trazem um problema cotidiano da prática social dos professores em sala de aula. Eles expressam frustração com a incapacidade de controlar o uso do aparelho, considerando o celular como um obstáculo ao aprendizado e ao desenvolvimento acadêmico. As justificativas que exemplificam a evocação são:

O uso do celular na sala de aula está acontecendo de forma generalizada. Os alunos preferem ficar no celular do que prestar atenção ou fazer as atividades propostas, o que acaba inviabilizando todo o planejamento feito. (Prof. 7).

O celular iludir no sentido de conhecimento rápido, não colabora para uma boa escrita, não incentiva a memorização, esvaziou as bibliotecas, atrapalha as aulas, não tem nenhuma função para o aluno em sala de aula. (Prof. 11)

O uso excessivo do celular em sala de aula vem atrapalhando o aprendizado do aluno, seu desempenho está piorando claramente. Mesmo existindo lei para não usar o celular em sala de aula, a realidade é outra. Tem alunos que enfrentam o professor se tentar retirar o aparelho e pedir para guardar não resolve. (Prof. 96).

A preocupação com o uso de celulares em sala de aula não é exclusiva do Brasil. Singer (2024) observa o aumento de restrições sobre celular em diversas escolas dos EUA, destacando que políticas restritivas podem resultar em maior engajamento dos alunos e redução de incidentes de *bullying* e indisciplina. Porém, essas medidas não resolvem por completo os desafios tecnológicos nas escolas. Para Singer (2024, texto digital), é necessário adotar soluções mais abrangentes, como educar professores e alunos sobre o uso responsável da tecnologia e promover uma maior regulação das plataformas digitais, pressionando os “desenvolvedores de tecnologia a instalar o equivalente digital de limites de velocidade, cintos de segurança e airbags”. Essa abordagem também é relevante para o contexto brasileiro, onde a capacitação docente e a adaptação das políticas tecnológicas podem ajudar a mitigar os efeitos negativos do uso de celulares nas salas de aula.

A evocação “Desmotivação” foi categorizada com base em termos como “ausência de motivação”, “desmotivado”, entre outros. Ao todo, foi mencionada 11 vezes em primeiro lugar. As formas ativas mais frequentes nos ST das justificativas incluem “aluno” (f=8), “falta” (f=5) e “futuro” (f=5). A análise das justificativas revela que a desmotivação está intimamente ligada a duas evocações anteriores: a falta de incentivo familiar e a falta de perspectiva. Os professores frequentemente atribuem a desmotivação à ausência de apoio familiar e às condições socioeconômicas adversas. A falta de cobrança tanto em casa quanto na escola é percebida como um fator que desestimula os alunos, além da falta de perspectivas de futuro associadas ao esforço acadêmico. As justificativas a seguir ilustram esses pontos:

Os alunos não sentem vontade de estudar por vários motivos, porém a falta de motivação é grande porque eles não veem sentido em estudar. É como se fosse apenas uma obrigação e não algo fundamental para o desenvolvimento crítico e social dos mesmos. (Prof. 68)

Muitos alunos diante das dificuldades tanto familiares, sociais e psicológicas acabam perdendo a perspectiva sobre viver, crescer e aprender. Vivem apenas o presente e desacreditam o futuro. (Prof. 138)

Alunos estão a cada dia desmotivados em aprender para mudar o seu futuro ou ter melhores oportunidades, seja em continuar a estudar (universidade ou faculdade) ou melhores salários em trabalho especializado. Então associo a desmotivação atual em lutar por um futuro melhor com a aprendizagem escolar. (Prof. 78)

Essas percepções dos professores destacam a importância de políticas educacionais que ampliem o envolvimento familiar e promovam maior valorização do esforço acadêmico. A motivação dos alunos parece estar diretamente relacionada à percepção de valor sobre os estudos, o que sugere a necessidade de uma abordagem mais prática e integrada. Projetos interdisciplinares, como “projetos de vida” ou “feira das profissões”, podem ser eficazes para conectar o conteúdo escolar à realidade dos alunos, mostrando-lhes a relevância do conhecimento para suas trajetórias pessoais e profissionais. Ao colocar os estudos como um elemento central em sua escala de valores (Piaget, 2014b), essas iniciativas podem ajudar a reduzir a desmotivação, estimulando os alunos a enxergarem o esforço acadêmico como um meio para alcançar melhores oportunidades no futuro.

A evocação “Desestrutura Familiar” foi categorizada a partir de termos como “família desestruturada”, “problemas familiares”, entre outras. Foi citada 8 vezes em primeiro lugar. A análise lexical dos ST das justificativas mostra que as formas ativas mais frequentes são “familiar” (f=7), “aluno” (f=4), “pai” (f=4). Diferentemente da “falta de incentivo familiar”, que se refere mais especificamente à ausência de acompanhamento e apoio dos pais, a “desestrutura familiar” é vista como um fenômeno mais amplo e sistêmico, abrangendo a ausência de limites, a desorganização da vida doméstica e a falta de uma base familiar sólida. Para os professores, essa desestrutura afeta não apenas o desempenho e motivação acadêmica, mas também o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Família: que é o mais importante núcleo da sociedade e que hoje se desvirtuou e se tornou muito permissiva, pouco presente e desestruturada. (Prof. 71).

O grande problema em relação ao desinteresse escolar está relacionado à desestrutura familiar. O núcleo da família não possui mais um ponto referencial para que, o aluno se espelhe, tenha como exemplo. (Prof. 74).

Embora todos os itens listados justifiquem o desinteresse dos alunos, vale ressaltar que a desestrutura familiar (não compromisso dos pais, crianças sem limites, desorganização da vida escolar, pais e mães ausentes, falta de dinheiro) acaba intensificando todos os outros aspectos, pois crianças e jovens precisam de organização, responsáveis familiares presentes, entre outros. (Prof. 56).

As justificativas dos professores sobre a desestrutura familiar atribuem grande parte do desinteresse dos alunos ao colapso das funções básicas da família. No entanto, nota-se novamente a função defensiva das RS (Abric, 1994a), uma vez que os docentes tendem a generalizar esse problema social concreto – como a desintegração familiar e as dificuldades socioeconômicas de algumas famílias – para externalizar a responsabilidade educacional. Embora reconheçam corretamente os desafios enfrentados por certas famílias, os professores muitas vezes utilizam essas questões como justificativas unilaterais para o desinteresse dos alunos, sem aprofundar o papel que a escola e os próprios educadores poderiam ter em responder a essas dificuldades. Além disso, observa-se que, ao falarem em desestrutura, os docentes se referem menos à composição familiar e mais a mudanças nos valores morais e comportamentais, revelando nostalgia por formas tradicionais de autoridade e disciplina. Essa perspectiva se alinha ao que La Taille e Menin (2009) identificam como uma leitura reducionista da chamada crise de valores, em que se responsabilizam os jovens e suas famílias pela perda de parâmetros morais, sem considerar as transformações sociais mais amplas que desafiam antigos modelos de autoridade e exigem novas formas de construção da moralidade.

A evocação “Desvalorização do conhecimento” foi categorizada a partir de termos como “descaso com o conhecimento”, “desvalorização-do-ensino”, entre outras. Foi mencionada 6 vezes em primeiro lugar, com as formas ativas sendo “aluno” (f=3), “vida” (f=3) e “escola” (f=3). As justificativas indicam que os professores associam o desinteresse dos alunos à percepção de que o conhecimento escolar não oferece mais sentido, resultando em uma desconexão entre a escola e suas vidas cotidianas. As justificativas a seguir exemplificam a evocação:

Tendo em vista a velocidade de mudanças que vem acontecendo com o mundo aliados a uma baixa autoestima, acredito que nossos alunos não percebem a necessidade de adquirir conhecimento. (Prof. 140).

Muitos estudantes consideram muitos conteúdos escolares inúteis na vida real. (Prof. 149).

Penso que os alunos atuais, talvez e principalmente por serem frutos da geração digital, e a escola ser ainda do período remoto, eles não se sentem atraídos ou ainda inseridos. (Prof. 169).

Essas representações refletem uma crise no valor do conhecimento escolar, amplamente discutida no contexto da modernidade líquida (Bauman, 2009b), onde as rápidas mudanças tornam as formas tradicionais de ensino obsoletas. A falta de perspectiva dos alunos, já mencionada em outras evocações, se alia a essa crise, pois o conhecimento acadêmico deixa de ser percebido como relevante. Para enfrentar esse desinteresse, é fundamental que a escola renove suas práticas pedagógicas, conectando o saber escolar às demandas contemporâneas e ao desenvolvimento de habilidades práticas e críticas para o presente e futuro.

A evocação “Aluno não vê sentido” foi categorizada a partir de termos como “falta de clareza sobre a função social da escola”, “falta de sentido da escola em sua vida”, “Não entender a importância de determinado conhecimento para sua vida”, entre outras. Sendo listada 5 vezes em primeiro lugar, as formas ativas mais frequentes nos 5 ST das justificativas foram “escola” (f=5), “aluno” (f=4) e “formação” (f=3). A análise das justificativas revela que, assim como na evocação sobre “desvalorização do conhecimento”, os alunos não veem a relevância dos conteúdos escolares para suas vidas. Os ST destacam que os alunos não veem sentido nos estudos e encaram a escola mais como espaço de lazer do que de formação, como contextualizam as seguintes justificativas:

Os alunos não conseguem relacionar os conteúdos aprendidos com o dia a dia deles, principalmente os conteúdos de Matemática. As frases dos alunos são: Onde vou usar isso? Vale nota? Para que serve isso? Precisa copiar? Dá para colocar só a resposta? (Prof. 137).

A escola deixou a tempo de ser vista como um local de formação. A falta de importância da escola e dos estudos imposta pela sociedade está muito forte na cultura dos alunos. (Prof. 100)

A escola é percebida como instituição sem importância, muito provavelmente por não conseguir oferecer, embora tente, perspectivas de futuro. (Prof. 31).

A análise das justificativas revela a percepção dos professores de uma crise na escola, que, concebida para contextos históricos distintos, agora se mostra desajustada didática e moralmente às demandas das novas gerações (Bauman, 2013). Há uma falta de clareza sobre como resolver essa desconexão. Para mitigar o problema, é essencial que as escolas adotem abordagens pedagógicas mais interativas e contextualizadas, promovendo projetos interdisciplinares e conexões com o mundo real, para que os alunos percebam o impacto do conhecimento em suas vidas cotidianas.

A evocação “Sem objetivos profissionais” foi categorizada a partir de termos como “falta de objetivos (acadêmicos e profissionais)”, “desconhecimento das áreas profissionais” e “ausência de metas”. Foi mencionada 5 vezes em primeiro lugar, com as formas ativas mais frequentes sendo “aluno” (f=3), “interesse” (f=3) e “profissão” (f=3). A análise das justificativas revela que os professores percebem uma lacuna na formação de objetivos e na conscientização profissional dos alunos. Eles apontam que muitos estudantes não visualizam a educação como uma ferramenta de libertação e não têm clareza sobre as diversas oportunidades profissionais disponíveis. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Muitos alunos não sabem do que se trata as mais variadas profissões, precisa de uma maior divulgação das áreas e profissões. (Prof. 70).

Falta de comprometimento com o futuro: Os alunos, em sua grande maioria, não têm interesse em quase nada. Por exemplo, certo dia perguntei a alguns qual lugar do mundo desejariam conhecer, e para minha surpresa, nenhum foi a resposta. Com isso, não tem interesse em nada, principalmente em ter uma profissão. Aham que não precisarão dos conhecimentos. Só possuem outros interesses (*whats*, redes sociais.). (Prof. 99).

Tendo em vista o contexto social, percebe-se que muitos alunos frequentam a escola por ser obrigação, não vendo a importância do estudo para a sua vida. (Prof. 107).

Para os professores, a falta de visão profissional dos alunos está ligada à ausência de comprometimento com o futuro, resultando em um desinteresse generalizado pela escola, como já discutimos em outras evocações. Essa percepção pode refletir uma tendência dos docentes a generalizar características das novas gerações, talvez como uma forma de se isentar da responsabilidade compartilhada pela crise educacional (Santos, 2013). Contudo, é crucial que docentes e a escola reconheçam seu papel na construção de soluções para esses desafios complexos.

Por fim, a última evocação do núcleo central, “Falta de interesse nos estudos”, foi categorizada a partir de termos como “desinteresse em aprender”, “falta de interesse em estudar”; “desinteresse geral”, entre outras, e foi citada em primeiro lugar apenas duas vezes. As formas ativas desses 2 ST foram “interesse” (f=2) e “aprender” (f=2). As justificativas destacam a percepção de desinteresse generalizado dos alunos pelo aprendizado, com ênfase em frases como “não dá nada” para descrever a falta de motivação. A justificativa abaixo contextualiza a evocação:

Os alunos perderam o interesse em aprender, estudar. Como eles dizem: “não dá nada”. (Prof. 121)

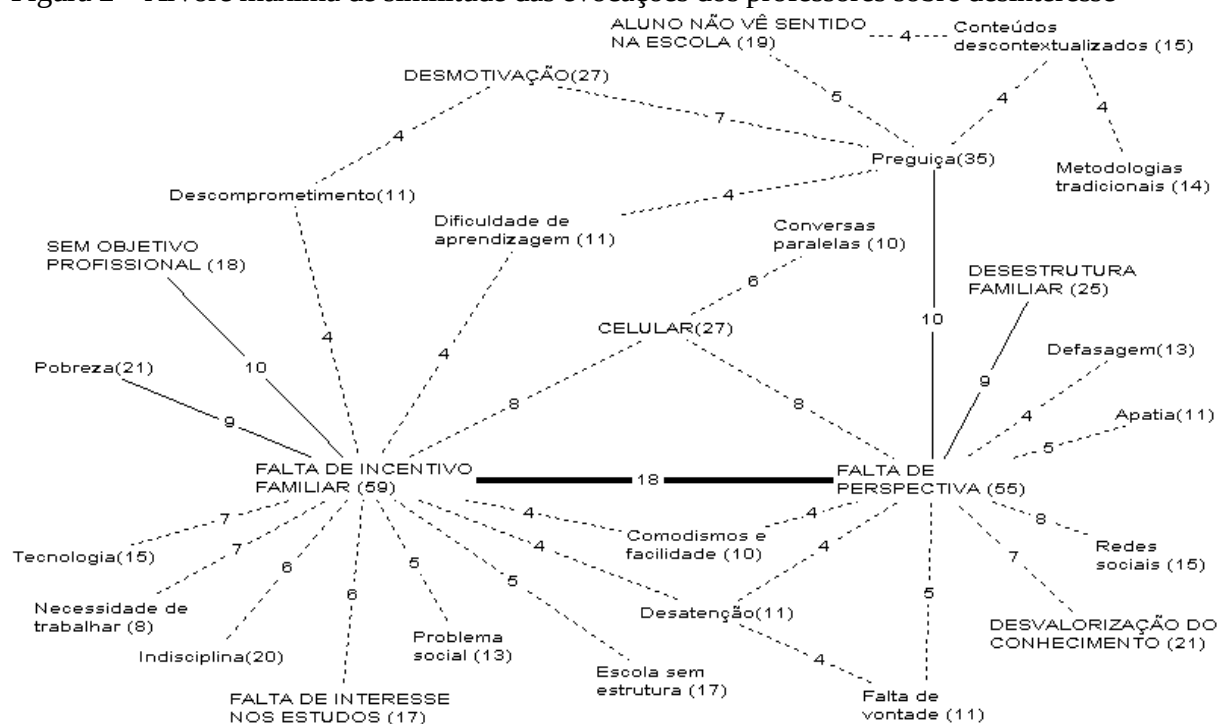
Essa percepção de desinteresse generalizado pode ser vista como uma consequência das questões já discutidas, como a falta de objetivos profissionais e a desvalorização do conhecimento, que contribuem para um desengajamento mais amplo. Também pode refletir uma desconexão entre o currículo escolar e as aspirações dos alunos, enfatizando a necessidade de uma reformulação curricular que torne o aprendizado mais relevante para as novas gerações (Bauman, 2009b; 2013).

Na seção 4.1.3, processamos todas as justificativas das evocações de desinteresse e interesse em um *corpus*, com o objetivo de realizar a CHD temática no *software* IRaMuTeQ. Esse processo permitiu uma análise mais detalhada e relacional dos aspectos das RS relacionadas a esses fenômenos. Enquanto aqui apresentamos apenas as justificativas das evocações do núcleo central, a CHD possibilitará uma visão mais abrangente, ao integrar todas as justificativas coletadas. Isso fornecerá outra visão sobre as RS docentes e as relações entre desinteresse e interesse. Também poderá revelar os campos das RS dos professores e possíveis diferenças nessas representações.

Após a análise das quatro casas, que categorizou as evocações com base em sua frequência e OME, aprofundamos a compreensão das relações entre os termos por meio da análise de similitude. A Figura 2, que apresenta a árvore de similitude máxima de coocorrência da RS docente sobre desinteresse escolar, ilustra como esses elementos estão interconectados. O gráfico destaca as correlações mais significativas, mostrando apenas as ligações mais frequentes entre os termos. Para essa árvore, consideramos as palavras com frequência igual ou maior a 10 e aplicamos um filtro de

6 coocorrências, ou seja, descartamos as conexões com menos de seis ocorrências simultâneas. Os elementos identificados no núcleo central da análise das quatro casas aparecem em caixa alta, e entre parênteses consta a frequência de cada evocação. A espessura das linhas conectivas reflete o número de coocorrências, sendo mais grossa nas relações mais frequentes, e no centro de cada linha está o número de coocorrências. Por exemplo, 18 docentes citaram simultaneamente “falta de incentivo familiar” e “falta de perspectivas” em suas associações livres. A árvore de similitude oferece uma visão relacional das dinâmicas internas da RS docente sobre desinteresse, confirmando a centralidade de certos termos devido à sua forte conectividade com outros elementos.

Figura 2 – Árvore máxima de similitude das evocações dos professores sobre desinteresse



Fonte: O autor (2025).

A análise de similitude da RS docente sobre o desinteresse escolar revela que os elementos “falta de incentivo familiar”, “falta de perspectiva” e “preguiça” ocupam uma posição central na organização da representação, sugerindo que são vistos pelos professores como as causas mais influentes do desinteresse. A “falta de incentivo familiar” é o termo mais conectado, com 14 laços, o que indica sua importância como uma das principais causas do desinteresse escolar para os docentes. A forte conexão entre “falta de incentivo familiar” e “falta de perspectiva” indica uma relação forte: os professores parecem ver a ausência de incentivo familiar como diretamente ligada à falta de perspectivas futuras dos alunos, ambos contribuindo para a desmotivação dos alunos.

Os demais elementos do núcleo central mantêm conexões com “falta de incentivo familiar” e “falta de perspectiva”, mas a coocorrência é menos frequente. Isso sugere que, embora

esses fatores sejam considerados relevantes, eles têm menos peso no imaginário coletivo dos professores em relação a essas duas evocações centrais. Por tudo isso, a análise evidencia que as dimensões socioculturais mais amplas — como a questão familiar e às perspectivas socioeconômicas dos alunos — desempenham um papel organizador na RS. Em contraste, fatores como “preguiça” e “celular” parecem individualizar a responsabilidade pelo desinteresse, mas com menos conexões. Esse padrão indica que, para os professores, questões externas relacionadas ao contexto familiar e socioeconômico têm maior impacto sobre o desinteresse do que aspectos ligados ao comportamento ou motivação pessoal dos alunos.

Outra etapa da análise envolveu a comparação das palavras evocadas por diferentes subgrupos de professores, utilizando a análise do Complex. Após o programa gerar a lista de frequência das palavras por cada subgrupo, realizamos testes estatísticos, como o  $\chi^2$  ou o teste de Fischer, para verificar a significância das diferenças observadas. As tabelas detalhadas com a frequência das evocações por subgrupo e os valores de  $\chi^2$  estão incluídas no Apêndice D. No corpo do texto, optamos por apresentar apenas um quadro conciso, contendo as contribuições diferenciadas das evocações que demonstraram variância significativa entre os grupos. O Quadro 5 sintetiza essas contribuições, oferecendo explicações sucintas para os padrões observados.

Quadro 5 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse

(continua)

| Evocação                       | Variáveis associadas                                     | Descrição das contribuições                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Falta incentivo familiar       | Ideologia política, frequência à igreja e religiosidade. | Mais citada por professores que frequentam a igreja e menos por ateus/agnósticos; menos frequente entre professores de esquerda. Sugere que crenças religiosas e políticas influenciam a percepção sobre o apoio familiar.                                        |
| Celular                        | Modalidade de EM, localização da escola e tipo contrato  | Mais citada por professores do colégio cívico-militar; menos lembrada por professores da periferia; mais frequente entre professores com contrato temporário. Sugere influência o ambiente escolar e do vínculo profissional na percepção sobre o uso do celular. |
| Desmotivação                   | Quantidade de alunos no ano e frequência à igreja        | Mais citada por professores com mais de 400 alunos no ano e frequentadores de igreja, sugerindo que a sobrecarga intensifica a percepção de desmotivação, enquanto o contexto religioso influencia uma visão moral sobre o engajamento.                           |
| Desvalorização do Conhecimento | Carga horária                                            | Mais citada por professores com carga horária semanal superior a 40 horas. Sugere que a sobrecarga intensifica o sentimento de frustração com a falta de valorização do conhecimento pelos alunos.                                                                |
| Aluno não vê sentido           | Esfera da escola, nível de formação e religiosidade      | Mais citada por professores de escolas federais, com formação avançada e ateus/agnósticos. Indica uma percepção mais crítica do desinteresse, com esses professores colocando-se mais no lugar dos alunos e refletindo sobre a relevância do currículo.           |
| Sem objetivo profissional      | Ideologia política                                       | Mais citada por professores de ideologia “neutra” ou de direita. Sugere que essa visão política influencia uma percepção mais técnica e orientada para a profissionalização.                                                                                      |



Quadro 5 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse

(conclusão)

| Evocação                      | Variáveis associadas                                                    | Descrição das contribuições                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Preguiça                      | Idade; tipo de contrato e carga horária                                 | Mais citada por professores mais jovens, com contrato temporário e baixa carga horária. Sugere que professores com menos experiência podem associar mais facilmente o desinteresse a características pessoais dos alunos, como a falta de esforço.                            |
| Indisciplina                  | Tempo de magistério                                                     | Mais citada por professores com menos de 5 anos em sala de aula. Indica que docentes com menos experiência tem mais problemas com a indisciplina e assim a relacionam como causa do desinteresse.                                                                             |
| Redes Sociais                 | Quantidade de alunos no ano                                             | Mais citada por professores com mais de 400 alunos no ano. Sugere que a sobrecarga de alunos faz com que os professores percebam o impacto das redes sociais como uma distração significativa para o engajamento.                                                             |
| Tecnologia                    | Tempo de magistério                                                     | Mais citada por professores com menos de 5 anos em sala de aula. Indica que professores mais novos tendem a enxergar a tecnologia como um elemento problemático para o engajamento, talvez por estarem menos habituados a lidar com suas influências no ambiente escolar.     |
| Conteúdos descontextualizados | Esfera da escola e religiosidade                                        | Mais citada por professores da esfera federal e por ateus/agnósticos. Indica que esses professores tendem a ser mais críticos em relação à desconexão entre o conteúdo pedagógico e a realidade dos alunos, valorizando a relevância prática do conhecimento.                 |
| Metodologia tradicional       | Quantidade de alunos no ano, idade, frequência à igreja e religiosidade | Mais citada por professores com menos de 400 alunos no ano, que não frequentam a igreja e por ateus/agnósticos. Sugere que esses professores tem uma abertura para inovações educacionais por estarem desvinculados de perspectivas religiosas ou de gerenciar muitos alunos. |

Fonte: O autor (2025).

A análise das evocações revela que, entre os termos mais centrais e conectivos das RS dos professores sobre o desinteresse escolar, apenas “falta de incentivo familiar” apresentou variação significativa entre subgrupos analisados. Esse termo foi mais citado por docentes que frequentam a igreja e menos recorrente entre ateus, agnósticos e professores com orientação política à esquerda. Esse dado sugere que crenças religiosas e posicionamentos políticos influenciam diretamente a percepção dos docentes sobre as causas do desinteresse, especialmente no que se refere ao papel da família. A ancoragem das RS sobre o desinteresse parece incorporar elementos de ordem moral, nos quais a motivação escolar é frequentemente associada à presença ou ausência de valores tradicionais transmitidos pela família. Muitos professores, influenciados por visões religiosas e moralistas, tendem a responsabilizar as famílias pelo fracasso ou sucesso escolar dos alunos, o que revela uma representação social hegemônica e conservadora. Nessa perspectiva, a “deseestrutura” familiar é lida não tanto pela sua composição, mas como sinal da perda de valores morais e disciplinares, sem que se leve em conta, com a mesma ênfase, os determinantes sociais mais amplos

— como a pobreza, a desigualdade, o racismo estrutural ou as limitações institucionais da própria escola — que atravessam o cotidiano de muitas famílias.

Outros padrões observados na análise indicam que o contexto profissional e a experiência também influenciam as RS dos professores sobre o desinteresse. Professores com pouca experiência em sala de aula tendem a associar o desinteresse a problemas de indisciplina e à influência da tecnologia, como redes sociais e o uso de celulares. Isso sugere que docentes com menos vivência profissional ou com contratos temporários têm menos estratégias didático pedagógicas para enfrentar esses problemas, o que acaba por moldar suas percepções sobre as causas do desinteresse. A queixa sobre o uso de celulares, frequentemente evocada por professores do colégio cívico-militar, reflete uma percepção específica sobre o desinteresse escolar nesses contextos. No colégio cívico-militar, onde a disciplina tende a ter maior rigor, o celular é visto como uma ameaça à ordem. A ênfase nessa queixa sugere que, em ambientes com maior controle disciplinar, qualquer elemento que interfira nessa estrutura é percebido de forma mais negativa. Além disso, professores com mais de 40 horas semanais ou que lecionam para mais de 400 alunos evocam com maior frequência termos como “desvalorização do conhecimento” e “redes sociais”, sugerindo que a sobrecarga de trabalho aumenta a frustração com a falta de valorização do conhecimento.

Por outro lado, destaca-se um grupo de professores que compartilha uma RS contra-hegemônica do desinteresse escolar, menos moralizante e mais sensível aos determinantes sociais e pedagógicos do fenômeno. Esse grupo inclui, com maior frequência, docentes autodeclarados de esquerda, menos vinculados a instituições religiosas, com formação acadêmica mais avançada e, em sua maioria, atuantes na esfera federal. Ao contrário da responsabilização centrada na família, esses professores tendem a considerar com mais ênfase os condicionantes estruturais, como as desigualdades socioeconômicas, a exclusão social, a precarização do ensino e a desvalorização do magistério. Demonstram, assim, maior sensibilidade às interseccionalidades que atravessam a vida dos estudantes, incluindo fatores étnico-raciais, de gênero, territoriais e de classe social.

Além disso, as evocações mais frequentes desse subgrupo de professores — como “aluno não vê sentido”, “conteúdos descontextualizados” e “metodologia tradicional” — revelam uma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos do ensino, refletindo uma postura crítica diante do currículo e das práticas escolares. Ao se colocarem no lugar do aluno, esses docentes problematizam a relevância dos conteúdos e a necessidade de uma abordagem significativa e contextualizada, alinhando-se a uma concepção construtivista da educação, como a defendida por Piaget (1998), e à crítica de Bauman (2013) sobre o currículo na modernidade líquida. Trata-se, portanto, de um posicionamento que rompe com a lógica da culpabilização individual, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais críticas e comprometidas com a equidade educacional.

Em suma, a análise das contribuições diferenciadas nas RS dos professores sobre o desinteresse revela nuances que são moldadas por fatores contextuais, experiência profissional e características individuais. Ao avançarmos para a análise prototípica da RS docente sobre interesse, devemos considerar que, embora essa análise possa refletir aspectos espelhados ao desinteresse, ela também tem o potencial de revelar novos ângulos sobre as RS dos professores.

#### 4.1.2 Análise da estrutura e organização da Representação Social dos professores sobre interesse

A análise prototípica das respostas de 172 professores, com base no termo indutor “interesse em aprender quando”, resultou em um total de 763 expressões, agrupadas em 102 evocações diferentes. Considerando o ponto de corte de frequência  $f \geq 7$ , foram selecionadas 41 evocações (40,2% do total) para compor os quadrantes da análise apresentados na Tabela 4. As demais 61 evocações, que não atingiram esse critério, foram excluídas da análise, correspondendo a 169 palavras (22,1% do total). A frequência intermediária calculada foi 14,5, e a OME, em 2,85.

Tabela 4 – Possível composição estrutural da representação social de professores sobre interesse

| <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE INTERESSE</b> |    |      |                                         |    |      |
|---------------------------------------------------------------|----|------|-----------------------------------------|----|------|
| <b>Total de professores: 172. Total de evocações: 763</b>     |    |      |                                         |    |      |
| <b>NÚCLEO CENTRAL</b>                                         |    |      | <b>1º PERIFERIA</b>                     |    |      |
| F $\geq$ 14 e OME < 2,8                                       |    |      | F $\geq$ 14 e OME $\geq$ 2,8            |    |      |
| Evocações                                                     | F  | OME  | Evocações                               | F  | OME  |
| <b>Apoio familiar</b>                                         | 45 | 2,07 | Tem objetivos profissionais             | 25 | 2,92 |
| <b>Perspectivas de futuro</b>                                 | 37 | 2,76 | Bom relacionamento com o professor      | 20 | 3,50 |
| <b>Temas significativos do cotidiano</b>                      | 30 | 2,47 | Aulas diferenciadas                     | 19 | 3,05 |
| <b>Assunto interessa</b>                                      | 22 | 2,50 | Tecnologias                             | 19 | 3,26 |
| <b>Motivação</b>                                              | 21 | 2,38 | Consegue aprender                       | 17 | 3,23 |
| <b>Aplicabilidade do conteúdo</b>                             | 19 | 2,74 | Atividades lúdicas                      | 16 | 3,06 |
| <b>Vale nota</b>                                              | 17 | 1,82 | Recompensa                              | 16 | 3,19 |
| <b>Atividade prática</b>                                      | 17 | 2,35 |                                         |    |      |
| <b>Compreende a importância da educação</b>                   | 15 | 1,87 |                                         |    |      |
| <b>Família cobra</b>                                          | 14 | 2,36 |                                         |    |      |
| <b>ZONA DE CONTRASTE</b>                                      |    |      | <b>2º PERIFERIA</b>                     |    |      |
| F $\Rightarrow$ 7 < 14 e OME < 2,8                            |    |      | F $\Rightarrow$ 7 < 14 e OME $\geq$ 2,8 |    |      |
| Evocações                                                     | F  | OME  | Evocações                               | F  | OME  |
| Metodologias ativas                                           | 13 | 1,92 | Ambiente escolar acolhedor              | 13 | 2,85 |
| Realidade do aluno                                            | 12 | 2,58 | Gosta do conteúdo                       | 13 | 2,92 |
| Família estruturada e bons exemplos                           | 11 | 2,09 | Disciplinado                            | 12 | 3,17 |
| Professor motivado                                            | 10 | 2,30 | Boa estrutura da escola                 | 11 | 3,27 |
| Educação de casa                                              | 8  | 2,50 | Contexto socioeconômico favorável       | 11 | 3,27 |
| Aulas dinâmicas                                               | 8  | 2,62 | Aulas fora da sala                      | 11 | 3,36 |
| Vê a educação para um futuro melhor                           | 7  | 2,29 | Trabalho em grupo                       | 10 | 3,20 |
| Didática do professor                                         | 7  | 2,43 | Faz sentido                             | 9  | 3,00 |
| Alimentado                                                    | 7  | 2,57 | Responsabilidade                        | 8  | 2,87 |
|                                                               |    |      | Amizades positivas                      | 8  | 3,50 |
|                                                               |    |      | Gosta de aprender                       | 8  | 3,87 |
|                                                               |    |      | Incentivado                             | 7  | 3,29 |
|                                                               |    |      | Estimulado                              | 7  | 3,43 |
|                                                               |    |      | Aluno respeitado                        | 7  | 3,57 |
|                                                               |    |      | Conteúdo fácil                          | 7  | 3,71 |

Fonte: O autor (2025).

A organização dos quadrantes mostra um espelhamento parcial entre as evocações das RS sobre desinteresse e interesse, especialmente em termos como *apoio familiar* e *perspectivas de futuro*. No entanto, a diferença de frequência entre esses termos e os demais não é tão marcante como na RS sobre desinteresse, revelando que os professores, ao falar de interesse, contemplam outros aspectos. Assim, alguns docentes apontam que o interesse dos alunos pode ser despertado de forma mais espontânea, integrando elementos pedagógicos na motivação intrínseca dos alunos.

No núcleo central, dois campos se destacam. De um lado, há evocações centradas no papel da família e no esforço individual dos estudantes, com termos como *apoio familiar*, *família cobra* e *perspectivas de futuro*, indicando que muitos professores associam o interesse ao suporte externo e à pressão familiar. Isso reflete a crença heterônoma de que o apoio e a pressão da família desempenham um papel crucial para despertar e manter o interesse do aluno. Do outro lado, emergem elementos ligados ao universo pedagógico, como *temas significativos do cotidiano*, *aplicabilidade do conteúdo* e *atividade prática*. Aqui, a ênfase está na relevância e na conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos, sugerindo que, quando o ensino é contextualizado, prático e possui relevância para o cotidiano, o interesse surge de forma mais natural e intrínseca. Essa divisão entre fatores externos (familiares) e internos (pedagógicos) reflete uma tensão no núcleo central da RS docente sobre o que realmente mobiliza o interesse dos estudantes.

Na primeira periferia, os professores destacam a relevância de *objetivos profissionais*, *bom relacionamento com o professor* e *aulas diferenciadas*, sugerindo que o vínculo afetivo e a personalização das aulas são cruciais para manter o interesse dos alunos. *Tecnologias* e *atividades lúdicas* também surgem como ferramentas importantes para engajar os estudantes. Por sua vez, na zona de contraste, que pode indicar a presença de subgrupos sociais com RS diferentes, aparecem evocações ligadas a *metodologias ativas*, *didática do professor* e *realidade do aluno*. Isso sugere que há professores que consideram mais prontamente os elementos pedagógicos e a adaptação das práticas didáticas como fatores decisivos para despertar o interesse. Esse subgrupo valoriza o papel do professor em ajustar suas metodologias para atender às necessidades e contextos específicos dos alunos, reforçando a centralidade pedagógica. Na segunda periferia, destacam-se fatores ligados ao contexto escolar, como *ambiente acolhedor*, *boa estrutura da escola* e *amizades positivas*, apontando a importância de um espaço favorável e das interações sociais. Além disso, aparecem evocações sobre qualidades dos alunos, como *responsabilidade* e *disciplina*, valorizando traços comportamentais que facilitam o interesse no aprendizado, sugerindo uma visão complementar entre condições externas e características individuais. A seguir, passaremos à análise das justificativas docentes para as evocações presentes no núcleo central.

A evocação “Apoio familiar” foi categorizada a partir de expressões como “incentivo dos pais”, “estimulado pela família” e “motivação familiar”. Mencionada 19 vezes em primeiro lugar, essa evocação reflete a importância atribuída pelos professores ao papel ativo da família no desempenho escolar. A análise lexical das justificativas associadas a essa evocação revelou termos centrais como “família” (f=16), “aluno” (f=11), “pai” (f=7) e “escola” (f=7). Nas justificativas, os professores reforçam que o estímulo dos pais gera alunos interessados nos estudos, principalmente quando os responsáveis demonstram envolvimento contínuo e estabelecem metas claras. A família é vista como um pilar moral fundamental, dando suporte emocional e ajudando o aluno a valorizar a educação como caminho para um futuro melhor. As justificativas que ilustram a evocação são:

Apoio familiar e pais presentes na vida escolar: Pais presentes que estimulam e vislumbram com seus filhos um futuro melhor tendem a ter filhos conscientes e interessados nos estudos. (Prof. 4).

São motivados pela família, quando tem família estruturada. A família é o pilar de tudo. Se os responsáveis incentivam seus filhos a estudar, ressaltando a importância para sua realização profissional, o aluno sim terá interesse em seguir seus estudos. (Prof. 39).

A família precisa incentivar o aluno e também precisa estar presente na escola, não é só matricular o filho e largar para os professores. (Prof. 118).

Essas justificativas revelam uma RS dos professores que vê o envolvimento familiar como um componente moral e pré-requisito pedagógico crucial para o sucesso escolar (Barreto, 1980). Essa percepção parece surgir da prática cotidiana, em que os docentes observam maior engajamento em alunos com suporte dos pais. Assim, a RS dos docentes reflete a expectativa de que a educação depende de uma rede de apoio externa, onde apela-se às famílias para resolver o desinteresse dos alunos de forma coercitiva (Ferreira *et al.*, 2019). Porém, essa visão pode ser problematizada por transferir quase toda a responsabilidade do interesse escolar para a família, limitando uma análise colaborativa sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas na motivação dos alunos.

A evocação “Perspectivas de futuro” foi categorizada a partir de termos como “tem sonhos”, “futuro melhor” e “perspectiva de vida”. Ao todo, foram 9 justificativas onde as formas ativas mais frequentes foram “aluno” (f=7), “futuro” (f=4), “objetivo” (f=4) e “vida” (f=4), demonstrando uma percepção dos docentes de que a presença de objetivos concretos é um fator determinante para o interesse no processo de aprendizagem. Além disso, os professores associam a perspectiva de futuro à presença de uma família presente, que é vista como um suporte fundamental para o desenvolvimento de metas acadêmicas e de vida, como ingressar em um curso superior ou melhorar suas condições de vida. As justificativas que exemplificam a evocação são:

O aluno que possui perspectiva de vida consegue focar em seu estudo. Quando ele reconhece que o conhecimento é algo que pode contribuir para o crescimento pessoal e a qualidade de vida. (Prof. 126).

O aluno que almeja um futuro, busca aprender com determinação e comprometimento, se dedicando no processo com ânimo. (Prof. 91).

O interesse por parte de poucos alunos que tem objetivos futuros e ingressar em um curso superior concorrido, associado ao apoio familiar. Vivem em uma realidade diferente buscando a aprovação por mérito com o objetivo de melhorar sua situação econômica por meio de um bom emprego. (Prof. 34).

Esses ST mostram que os professores concentram seus elogios em uma minoria de alunos motivados e com projetos de vida claros. Porém, essa abordagem expõe uma lacuna: a ausência de estratégias pedagógicas que ajudem outros alunos a desenvolver uma escala de valores sobre a importância dos estudos. Essa postura, ancorada numa visão meritocrática que atribui o sucesso escolar a fatores individuais, ignora o papel ativo da escola e do professor na formação de novas perspectivas. Ao focar apenas nos alunos com objetivos definidos, os professores reforçam a exclusão de quem está à margem do processo educativo. A teoria do *habitus* de Bourdieu (2007) ajuda a compreender essa dinâmica, mostrando que alunos de famílias com maior capital cultural se beneficiam mais da escola, enquanto aqueles de contextos menos favorecidos são subvalorizados, como apontado por Ratusniak (2019), ao destacar a natureza hierárquica e elitista da escola. Isso perpetua desigualdades, pois as práticas docentes muitas vezes são voltadas para um “aluno ideal” (Alves-Mazzotti, 2006), o que desfavorece não apenas os alunos das classes populares, mas também aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, LGBTQIA+, com deficiência ou de outras identidades subalternizadas no contexto escolar.

A evocação “Temas significativos do cotidiano” foi categorizada a partir de expressões como “conteúdos significativos”, “assunto dia a dia” e “cotidiano”. A análise lexical das 12 justificativas apresentou como as formas ativas mais frequentes: “interesse” (f=6), “conteúdo” (f=6), “aula” (f=6) e “aluno” (f=5). Os professores que destacaram essa evocação como a mais importante acreditam que o interesse dos alunos aumenta quando os conteúdos das aulas estão conectados ao cotidiano deles. As justificativas revelam que os estudantes tendem a se envolver mais ativamente quando percebem que o que estão aprendendo tem uma aplicação prática em suas vidas. Segundo os docentes, a relevância dos temas favorece a compreensão, promove maior engajamento e facilita a aprendizagem. As justificativas que ilustram a evocação são:

Quando o professor parte de uma situação comum do dia a dia do aluno, o interesse é total, principalmente porque os conteúdos são aplicados, dando significado ao conceito vistos em sala de aula. (Prof. 30)

Importante deixar bem evidente, claro para meus educandos que esse conteúdo ou tema está relacionado com seu contexto. (Prof. 139).

Quando trabalho um conteúdo a partir de uma notícia recente, o envolvimento é maior e alguns se destacam. O problema é a falta de hora atividade para melhor planejarmos nossas aulas. Precisamos de uma dedicação coletiva para a formação política e incentivo à cultura. O governo estadual aliado ao federal nos tirou a força e parte da dignidade. (Prof. 6).

Essas justificativas revelam um campo do núcleo central das RS que se alinha diretamente com o universo pedagógico, destacando a importância da contextualização no processo de ensino. Piaget (2014b), em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, explica que o aprendizado ocorre quando novos conteúdos são assimilados a estruturas cognitivas já existentes, ou seja, quando os alunos conseguem relacionar o que aprendem ao que já conhecem. Essa relação com o cotidiano, mencionada pelos professores, facilita essa assimilação, promovendo o engajamento e a construção ativa do conhecimento, resultando em uma aprendizagem significativa. Ao trazer temas próximos à realidade dos alunos, os docentes ampliam as possibilidades de conexão entre os conteúdos e as experiências pessoais, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e motivacional.

A evocação “Assunto interessa” foi categorizada a partir de expressões como “assunto interesse pessoal”, “o assunto é de seu interesse”, entre outras. Ela foi evocada em primeiro lugar seis vezes, com as formas ativas mais frequentes sendo “aluno” (f=7) e “interesse” (f=6). Os professores relatam que o interesse dos alunos aumenta quando os conteúdos estão relacionados a seus gostos, afinidades e interesses pessoais, o que torna as aulas mais atraentes, participativas e a compreensão se torna mais fácil. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Os alunos têm maior interesse em assuntos relacionados aos seus gostos pessoais, normalmente, não relacionados aos conteúdos das aulas. (Prof. 106).

Ao apresentar assuntos de interesse dos alunos, o conteúdo passa a ser interessante aos olhos dos alunos e sua compreensão fica mais fácil. (Prof. 124).

Conteúdo próximo aos seus interesses quando o aluno sente uma afinidade com os temas ou atividades propostas e que elas vão ao encontro dos seus interesses e valores pessoais e familiares. (Prof. 157).

Os dados indicam que os professores percebem que o interesse dos alunos está relacionado a temas de seus gostos pessoais, porém sentem dificuldades em relacioná-los ao currículo formal. O desafio, então, é integrar os conteúdos curriculares com esses interesses individuais, uma questão que já fazia parte das reflexões de Dewey (1906). Como discutido na seção 1.1.7, Dewey (1906) propôs a solução através da escola experimental, utilizando situações-problema para conectar o conhecimento acumulado pela humanidade com os interesses individuais dos alunos. No contexto escolar brasileiro, acreditamos ser essencial adotar estratégias pedagógicas que alinhem as ementas com temas como cultura, esportes ou música, utilizando projetos interdisciplinares que permitam aos alunos relacionar suas preferências a ementa das disciplinas. Entretanto, a rigidez da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a forma como vem sendo implementada nas escolas

públicas do Paraná caminham na contramão dessa proposta, dificultando a articulação entre os conteúdos curriculares e os interesses reais dos alunos.

A evocação “Motivação” foi categorizada a partir de expressões como “é motivado”, “tem motivação” e “estimulado e motivado”. Nas 7 justificativas dos professores, as formas ativas mais frequentes foram “aluno” (f=7) e “motivar” (f=5). De forma geral, os docentes associam a motivação a um elemento central para o interesse e sucesso escolar, destacando que alunos motivados demonstram maior organização, resiliência e desejo de aprender, mesmo diante de desafios. Alguns professores veem a motivação como resultado da ação conjunta da família, dos colegas e do próprio professor, que deve estimular o estudante, tanto emocionalmente quanto através de estratégias pedagógicas. As justificativas que ilustram a evocação são:

Quando o aluno é motivado pelos pais, familiares e professores, eles têm um motivo maior em querer aprender. (Prof. 64)

Quando o aluno está bem, motivado, ele está feliz e até mesmo nas dificuldades ele consegue pensar com calma para entender os conteúdos. Tem vontade de aprender, então tudo fica mais fácil. (Prof. 50).

A motivação escolar tem papel fundamental na aprendizagem do aluno. Permite que o aluno se envolva de forma mais profunda nos estudos. O professor e a família devem motivar os alunos através de recompensas que as façam gerarem bons resultados, para poder obtê-las. (Prof. 167)

A percepção dos professores sobre a importância da motivação está relacionada à indissociabilidade entre afeto e cognição, conforme discutido por Piaget (2014b). Para ele, o interesse é o mecanismo que mobiliza a conduta, regulando as energias do indivíduo em busca de um novo equilíbrio. Quando os alunos estão motivados, a atividade cognitiva se torna menos exaustiva, pois o trabalho realizado com interesse não é percebido como um esforço significativo. Assim, a motivação descrita pelos professores pode ser interpretada como um elemento essencial para que o aluno mantenha combustível para a cognição, favorecendo um aprendizado eficaz e prazeroso. Além disso, a motivação surge da necessidade de satisfazer interesses pessoais, alinhando-se à visão de Piaget (2014b) sobre o papel do afeto na aprendizagem, embora os caminhos mais eficazes para motivar os alunos ainda precisem ser explorados nas entrevistas

A evocação “Aplicabilidade do conteúdo” foi categorizada a partir de expressões como “aplicabilidade prática em seu cotidiano”, “o assunto apresenta relação com a prática”, entre outras. Ela foi evocada em primeiro lugar 4 vezes, e as formas ativas mais frequentes nesses ST foram “conteúdo” (f=3) e “aluno” (f=3). As justificativas dos professores ressaltam que o interesse escolar aumenta quando o aluno percebe que os conteúdos têm uma utilidade concreta e se aplicam ao seu cotidiano. A relevância do questionamento (“por que?”) também é vista como uma ferramenta pedagógica, pois desperta a curiosidade e favorece discussões sobre o valor prático dos conteúdos.



Isso sugere que, para aumentar o interesse, é crucial que os conteúdos escolares sejam conectados a situações reais e relevantes para os alunos. As justificativas que ilustram a evocação são:

Creio que o conteúdo a ser apresentado ao aluno deve ser norteado pela prática. Como ele usará esse conhecimento no dia a dia. (Prof. 101).

Quando os alunos conseguem ver que o que eles estão aprendendo pode de fato ter alguma utilidade, importância mais palpável para ele. (Prof. 148).

Indiquei o “Por que”? como mais importante, pois acredito que questionar seja a melhor maneira de manter um debate/discussão sobre um determinado tema dentro de sala. A partir do momento que o aluno não quer mais saber o porquê das coisas, penso que não existe mais interesse em aprender o conteúdo. Acho o “por que” muito valioso também por permitir ao professor um diverso número de possibilidades de encaminhar uma discussão para um contexto relevante e importante. (Prof. 163).

As falas dos professores dialogam com a metáfora do aluno surfista de Bauman (2010). Nessa visão, os alunos contemporâneos, inseridos na modernidade líquida, buscam conhecimentos que sejam práticos e imediatamente aplicáveis, refletindo a lógica do “uso e descarte rápido”. Eles valorizam o que é relevante para suas vivências cotidianas, semelhante ao surfista que escolhe as ondas mais úteis para surfar, sem se apegar a elas. Essa postura desafia o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes privilegia o aprofundamento teórico, exigindo que a escola se adapte e ofereça conteúdos que dialoguem com a realidade fluida e prática desses jovens.

A evocação “Vale nota” foi categorizada com base em expressões como “ganha nota” e “atribuição de nota”. Foram identificadas 9 justificativas onde as formas ativas mais frequentes nesses ST foram “nota” (f=10), “aluno” (f=9), “interesse” (f=6) e “aprender” (f=4). Essas justificativas indicam que, segundo os docentes, o interesse dos alunos no conteúdo está relacionado à atribuição de notas, e a motivação para o aprendizado só emerge quando há recompensas tangíveis, como a aprovação ou benefícios extrínsecos, como eventos escolares. Os docentes percebem que o sistema de notas reflete uma dependência da avaliação quantitativa como critério para despertar o interesse no aprendizado, muitas vezes em detrimento do prazer ou do valor intrínseco do conhecimento. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Infelizmente, hoje os alunos não querem aprender conteúdos, não querem calcular ou ler. Só fazem as coisas se estiver valendo nota. (Prof. 100).

Os alunos só conseguem o interesse em aprender se ganharem algo em troca, como nota por exemplo. Não tem consciência da importância do aprendizado na vida. (Prof. 137).

Quando o aluno está com nota baixa, aí nesse momento sentem interesse em aprender o conteúdo para recuperar a nota. (Prof. 99).

O fenômeno da dependência das notas como fonte de motivação externa dos estudantes, presente nas falas docentes, já foi identificado na nossa revisão de literatura (Santos, 2024a).

Segundo Werlang (2008), o sistema de notas contribui para uma relação de barganha com os estudos, onde a preocupação dos alunos se volta mais para os resultados numéricos do que para o aprendizado em si. Flores Macías e Gomez Bastida (2010) reforçam que essa tendência se intensifica no Ensino Médio, fase em que os estudantes focam em metas de desempenho para obter benefícios, em detrimento das metas de aprendizagem. Essa dinâmica reflete a dificuldade dos professores em romper o ciclo, perpetuando uma visão de educação baseada em recompensas heterônomas, o que limita o desenvolvimento de uma motivação intrínseca mais duradoura.

A evocação “Atividades práticas” foi categorizada a partir de expressões como “aplicação prática”, “conteúdos práticos”; “aulas práticas”, entre outras. Foi evocada em primeiro lugar 4 vezes, sendo as formas ativas mais frequentes nesses ST “prático” (f=4); “aula” (f=3) e “aluno” (f=3). Para esses docentes, os estudantes demonstram maior interesse quando a teoria é acompanhada por atividades concretas e aplicáveis fora da sala de aula. A relação entre teoria e prática é vista como uma forma de engajamento, pois os alunos buscam não apenas absorver conteúdos, mas compreender sua aplicação prática. As justificativas que ilustram a evocação são:

Os alunos não gostam de ficar presos em sala de aula, gostam de atividades ao ar livre, fora da sala de aula, com materiais concretos, jogos, etc. (Prof. 81).

Os alunos querem um ensino fora das quatro paredes, especialmente quando trabalhamos coisas práticas. Os conceitos estão disponíveis em plataformas e internet, o que vejo é eles querendo saber como aplicar os conceitos e informações que damos. (Prof. 150).

Relacionar a teoria com a prática voltado para busca do conhecimento teórico e aplicando de forma prática que é importante para o aprendizado. (Prof. 84).

A evocação “Atividades práticas” é uma das que compõe a outra parte do núcleo central que se atenta sobre aspectos do ambiente pedagógico podem fomentar o interesse genuíno dos alunos. Piaget (1998) enfatiza que métodos ativos, como o ensino baseado em atividades práticas, são essenciais para engajar os alunos, pois permitem que o conhecimento seja construído a partir de situações concretas e significativas. No entanto, a falta de estrutura adequadas em muitas escolas, *déficit* na formação e falta de tempo de planejamento limitam a capacidade dos professores de adotar essas metodologias de modo construtivista. Como resultado, como identificaram Pinto e Koga (2023), muitos docentes acabam tratando essas atividades de maneira superficial, focando na descontração em vez de promover a construção significativa do conhecimento científico.

A evocação “Compreende a importância da educação” foi categorizada a partir de expressões como “tem consciência da importância”, “compreende a importância do ensino” e “entende o porquê de estudar”. Foram 8 justificativas em que as formas ativas mais frequentes foram “aluno” (f=6) e “futuro” (f=5). Essas justificativas estão alinhadas com as evocações centrais

de apoio familiar e perspectivas de futuro, revelando que o interesse escolar está diretamente ligado à percepção da educação como ferramenta de crescimento pessoal e profissional. Os docentes enfatizam que, ao reconhecerem o valor do conhecimento como meio de transformação social, os alunos desenvolvem maior interesse e compromisso. Para esses professores, o senso de responsabilidade com o futuro, iniciado na família e reforçado na escola, é essencial para sustentar esse interesse. As justificativas que ilustram essa evocação são:

O compromisso com o próprio futuro é algo que deve começar no seio familiar, com os pais desenvolvendo em seus filhos a necessidade e a importância da escola. O compromisso é algo subjetivo, porém, a importância dele deve ser estimulado. Quando a criança desenvolve o senso de compromisso ela não para mais. (Prof. 94).

O interesse do aluno em aprender está relacionado com a consciência de quanto o estudo é importante, que será a base para seu futuro (Prof. 145).

Comprometimento com os estudos desde a infância e família: A base de estruturação do estudante para a criação do hábito e gosto pelo estudo são despertados nos anos iniciais, tendo aprofundamento e complexidades graduais. Depois, com essa base conseguir manter-se na virtude do estudo e aprendizado constantes. (Prof. 73).

A compreensão da educação como meio de superação pessoal, já discutida nas categorias de apoio familiar e perspectiva de futuro, reforça a visão de que o interesse dos alunos está ligado a fatores externos. Além disso, essa percepção dos professores revela uma dependência do capital cultural (Bourdieu, 2007) como pré-requisito para o engajamento escolar, o que limita a capacidade da escola de promover equidade. Fica a indagação: como criar estratégias pedagógicas que motivem todos os alunos, não apenas aqueles que já possuem apoio familiar ou projetos de vida claros?

Por fim, a última evocação do núcleo central, “Família cobra” foi categorizada a partir de expressões como “família cobra resultados”, “pais cobram com frequência” e “tem cobrança por parte responsáveis (família)”. Foi listada 4 vezes em primeiro lugar, e as formas ativas mais frequentes foram “família” (f=4), “filho” (f=3), “vida” (f=3) e “aluno” (f=3). As justificativas destacam que a presença ativa da família, marcada pela cobrança e pelo acompanhamento, é crucial para o interesse escolar dos alunos. As justificativas refletem que famílias que valorizam e exigem desempenho dos filhos tendem a criar um ambiente em que os alunos se sentem mais motivados e apoiados na escola. As duas justificativas que exemplificam a evocação são:

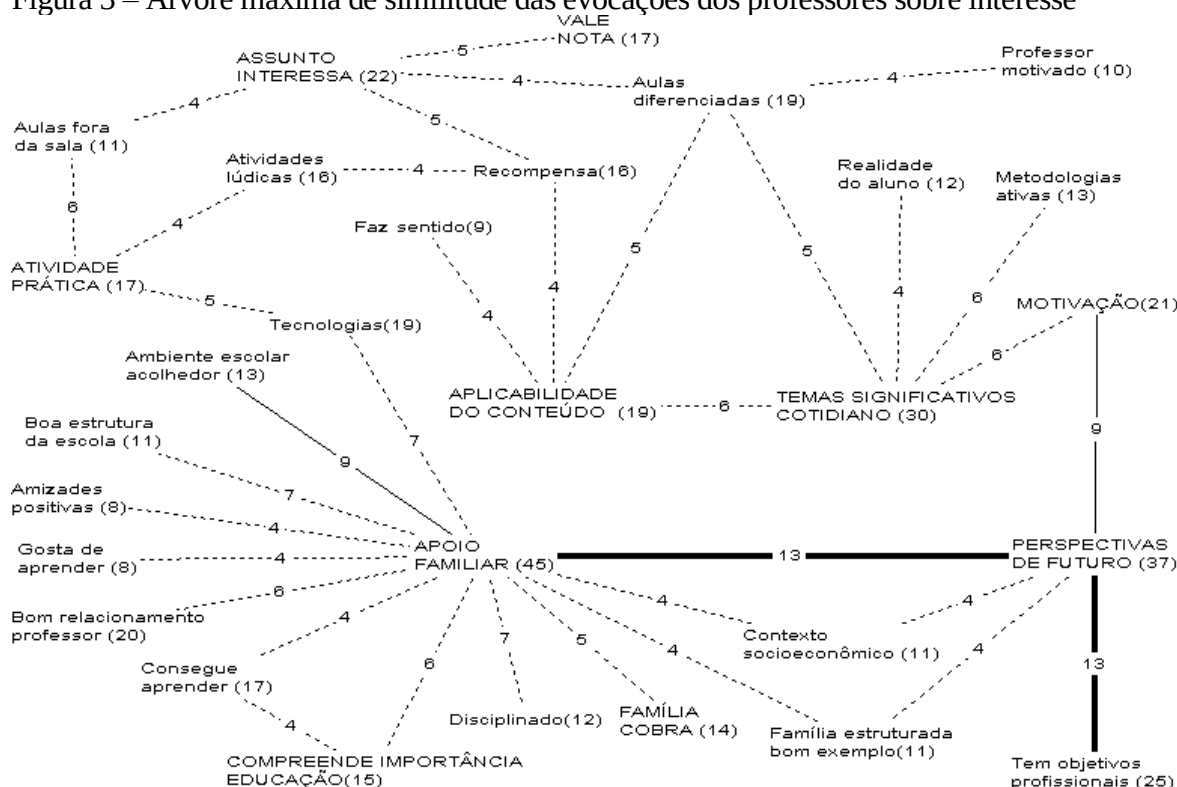
A família que foi criada nos valores do esforço, do trabalho, do objetivo na vida, transmite esses valores aos filhos. Cuida, protege, exige, cobra. Não quer que os filhos passem dificuldade na vida, então quer o melhor para eles. Se preocupam quando o filho (a) está mal. Se interessam, dão apoio. Consequentemente, valorizam a escola, os professores, que por sua vez, ficam motivados. (Prof. 56).

A família é a base de tudo. Se a família acompanha a vida escolar do aluno, cobrando e elogiando na hora certa, possivelmente este aluno será bom em tudo que fizer. (Prof. 77).

As justificativas mostram semelhanças com a evocação “apoio familiar”, refletindo a importância que os professores atribuem a família no sucesso escolar. No entanto, enquanto “apoio familiar” é caracterizada por um envolvimento positivo e motivacional dos pais, “família cobra” adota uma abordagem mais coercitiva e exigente. A evocação “família cobra” revela uma crença heterônoma, segundo a qual a família deve exercer pressão sobre os alunos para que se esforcem, idealizando famílias ideais conforme os padrões da cultura dominante (Barreto, 1980). Essa perspectiva reforça a ideia de que a motivação discente depende, basicamente, de pressões externas.

Por sua vez, a árvore máxima de similitude das evocações dos professores sobre o interesse (Figura 3), ilustra as interconexões entre as evocações da análise prototípica. Para sua construção, foram consideradas todas as palavras com frequência igual ou superior a 8, aplicando-se um filtro de 4 coocorrências entre as evocações. Identificamos uma estrutura complexa, na qual o elemento mais conectivo é “apoio familiar”, com 13 associações. Entre associações, destacam-se as conexões com “compreende a importância da educação”, “disciplina” e “perspectivas de futuro”, evidenciando que, para os professores, o apoio familiar é visto como o pilar central para o desenvolvimento de valores positivos em relação aos estudos. Além disso, a forte ligação entre “perspectivas de futuro” e termos como “tem objetivos profissionais”, “família estruturada”, “contexto socioeconômico” e “motivação” indica que, na percepção dos docentes, a família desempenha um papel primordial na definição das expectativas futuras dos alunos, reforçando sua importância na motivação para o aprendizado.

Figura 3 – Árvore máxima de similitude das evocações dos professores sobre interesse



Por outro lado, observa-se um outro campo mais periférico em relação ao apoio familiar, localizado no canto superior direito da árvore, onde “temas significativos do cotidiano” se destaca como o segundo elemento mais conectado da árvore, com 5 associações. Este campo forma uma rede com “aplicabilidade do conteúdo” e “aulas diferenciadas”, sugerindo que a motivação dos alunos aumenta quando os conteúdos trabalhados em sala de aula estão diretamente ligados às suas realidades e experiências cotidianas. Na parte superior da árvore, termos como “atividade prática”, “atividades lúdicas”, “assunto interessa”, “realidade do aluno”, “metodologias ativas”, “motivação” e “professor motivado” reforçam a ideia de que um grupo de professores dá maior ênfase aos aspectos pedagógicos e metodológicos como centrais para despertar o interesse dos estudantes.

Em termos teóricos, a estrutura da árvore reflete a complexidade do desinteresse escolar, que não é atribuível a uma única causa, mas resulta da interação entre múltiplos fatores, incluindo o ambiente familiar, as expectativas futuras e as práticas educacionais. O fato de “apoio familiar” estar no centro da árvore aponta para uma crença enraizada de que a motivação escolar não pode ser sustentada apenas pelas práticas pedagógicas, mas precisa de um suporte significativo do contexto familiar e social. Por outro lado, a metade superior da árvore, principalmente a rede formada por “temas significativos cotidiano”, sugere uma conscientização de parte de alguns docentes de que o interesse também depende da relevância do que é ensinado e de como esse conteúdo se alinha às experiências dos alunos. No entanto, as conexões mais fracas e a frequência mais limitada desses elementos indicam que é um pequeno grupo de professores que compartilha dessa RS. Nesse contexto, fortalece-se nossa hipótese de que a RS dos professores sobre (des)interesse se organiza em duas RS que compartilham núcleos centrais distintos: um focado no papel da família na formação de um aluno com os pré-requisitos para a aprendizagem, onde a responsabilidade pedagógica é secundária em relação à fatores, pressões e apoios externos, e outro que problematiza elementos pedagógicos e metodológicos como cruciais para despertar o interesse.

Após examinar a estrutura geral das RS docentes sobre interesse e identificar as principais conexões entre as evocações, avançamos para uma análise comparativa da RS, buscando entender como os diferentes subgrupos de docentes contribuem para a formação dessas representações. Essa abordagem permite mapear com mais clareza quais variáveis influenciam a formação das duas RS identificadas: uma, mais dominante, centrada no papel da família, e outra, minoritária, que também coloca os aspectos pedagógicos no centro. As tabelas geradas pelo processamento no Complex, juntamente com os testes de  $\chi^2$ , disponíveis no Apêndice D, detalham essas variações. O Quadro 6 sintetiza as contribuições diferenciadas desses grupos, destacando como práticas sociais docentes ajudam a explicar alguns padrões observados, especialmente no que diz respeito à RS minoritária.

Quadro 6 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre interesse

(continua)

| Evocação                           | Variáveis associadas                                                               | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoio familiar                     | Religiosidade                                                                      | Mais citada por professores religiosos. Sugere que crenças religiosas influenciam na valorização do papel da família no interesse escolar, reforçando uma visão conservadora em que a família é vista como o esteio moral da sociedade.                                                                                           |
| Perspectiva de futuro              | Esfera da escola e quantidade de alunos no ano                                     | Não citada por docentes da esfera federal e mais citada por quem tem mais de 400 alunos. Indica que, para os docentes federais, a perspectiva de futuro não é um problema sobre seus alunos; e que a quantidade de alunos aumenta o grau de comparação sobre a percepção de futuro deles.                                         |
| Temas significativos               | Esfera da escola e gênero                                                          | Mais citada por professores da esfera federal e do gênero masculino, sugerindo que melhores condições de trabalho e formação acadêmica influenciam a valorização da conexão entre conteúdo e realidade dos alunos. O fator gênero pode indicar que homens dão mais ênfase a relevância prática.                                   |
| Aplicabilidade do conteúdo         | Esfera da escola                                                                   | Mais citada por professores da esfera federal. Sugere que melhores condições de trabalho e formação acadêmica favorecem a importância dada à aplicabilidade do conteúdo, conectando-o com as necessidades dos alunos                                                                                                              |
| Atividade prática                  | Quantidade de alunos no ano                                                        | Mais citada por professores com menos de 400 alunos. Indica que um menor número de alunos permite maior flexibilidade pedagógica, favorecendo o uso de atividades práticas como estratégia para engajar os estudantes.                                                                                                            |
| Tem objetivo profissional          | Carga horária                                                                      | Mais citada por professores com alta carga horária, sugerindo que a sobrecarga de trabalho os leva a valorizar o objetivo profissional dos alunos como uma forma de justificar o esforço investido no ensino.                                                                                                                     |
| Bom relacionamento com o professor | Localização da escola                                                              | Mais citada por professores da periferia. Sugere que, em contextos periféricos e mais desafiadores, o vínculo entre professor e aluno é visto como um fator essencial para gerar interesse e manter o engajamento escolar.                                                                                                        |
| Aulas diferenciadas                | Esfera da escola e quantidade de alunos no ano                                     | Mais citada por professores da esfera federal e por professores com menos de 400 alunos. Indica que melhores condições de trabalho e um menor número de alunos favorecem a promoção de aulas diferentes, possibilitando maior personalização e inovação nas práticas pedagógicas.                                                 |
| Atividades lúdicas                 | Tipo de contrato                                                                   | Mais citada por professores com contrato temporário, sugerindo que, por estarem em início de carreira e terem maior precariedade no vínculo, esses docentes buscam aulas descontraídas como estratégia para engajar os alunos e lidar com as dificuldades de um contexto mais instável.                                           |
| Recompensa                         | Tipo de contrato e ideologia política                                              | Mais citada por professores com contrato temporário e de ideologia neutra ou de direita. Sugere que, devido ao vínculo instável ou uma visão conservadora, esses docentes valorizam a recompensa como motivação extrínseca, reforçando uma visão pragmática do engajamento escolar.                                               |
| Metodologias ativas                | Esfera da escola; frequência à igreja, religiosidade e quantidade de alunos no ano | Mais citada por professores da esfera federal, por quem não frequenta a igreja, por ateus/agnósticos e por quem tem menos de 400 alunos no ano. Indica que melhores condições de trabalho e sem tanta ênfase em valores religiosos, esses docentes tem uma maior abertura para metodologias que promovem o protagonismo do aluno. |
| Ambiente acolhedor                 | Gestão escolar                                                                     | Mais citada por professores de colégios cívico-militares, sugerindo que, apesar do foco institucional em ordem e disciplina, parte dos docentes aprecia a criação de um clima acolhedor para equilibrar rigor com o bem-estar dos alunos.                                                                                         |

Quadro 6 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse

(conclusão)

| Evocação           | Variáveis associadas           | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Realidade do aluno | Localização da escola e gênero | Mais citada por professores da periferia e do gênero masculino. Sugere que o contato direto com os desafios socioeconômicos enfrentados pelos alunos faz com que se deem maior importância à conexão entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. O fator gênero pode indicar que homens dão mais ênfase a prática. |
| Disciplinado       | Idade e tipo de contrato       | Mais citada por professores mais velhos e não citada por professores com contratos temporários. Indica que os docentes mais experientes, habituados a normas mais rígidas, valorizam mais a disciplina, enquanto professores temporários, podem priorizar outras questões na escola.                                                   |

Fonte: O autor (2025).

A análise das evocações dos professores sobre o interesse escolar revela a influência de diferentes variáveis socioculturais e profissionais na construção de suas RS. Em especial, nota-se uma distinção clara entre professores que atuam em escolas federais e aqueles de outras esferas. Docentes da esfera federal, com melhores condições de trabalho e formação acadêmica mais avançada, tendem a evocar com maior frequência termos relacionados ao universo pedagógico, como temas significativos do cotidiano, aplicabilidade do conteúdo, aulas diferenciadas e metodologias ativas. Esse grupo de professores se destaca como o principal expoente da RS minoritária identificada, sendo mais alinhado a abordagens pedagógicas críticas, que enfatizam uma educação significativa. Essa perspectiva se afasta das visões tradicionais que responsabilizam exclusivamente o aluno ou a família pelo desinteresse escolar. Para esses docentes, o aluno é visto como um ser ativo no processo de aprendizagem, em sintonia com os princípios construtivistas de Piaget (2014b), onde a interação entre afeto e cognição é fundamental para o desenvolvimento intelectual. Essa abordagem também se revela mais conectada aos desafios da modernidade (Bauman, 2008), que exige uma educação flexível e relevante para o contexto social dos estudantes.

Por outro lado, percebe-se uma contribuição significativa dos professores religiosos ao termo “apoio familiar”, que é a evocação mais frequente no núcleo central da RS dos docentes. Isso indica que os valores religiosos permeiam profundamente a concepção de educação desses professores, reforçando uma visão conservadora e moralizante, na qual o sucesso escolar é fortemente associado ao papel da família como guardião da moral e da disciplina. A religiosidade, nesse caso, atua como um fator estruturante da RS dos docentes, ancorando suas práticas pedagógicas em uma perspectiva que valoriza o controle familiar como essencial para despertar e manter o interesse dos alunos. Esse posicionamento contrasta com o de professores ateus ou agnósticos, que, em geral, evocam termos relacionados a metodologias ativas.

Além disso, docentes com cargas horárias mais elevadas e que lecionam para um maior número de alunos tendem a evocar preocupações mais pragmáticas, voltadas para a necessidade de objetivos profissionais claros. A sobrecarga de trabalho e o contato com grandes turmas parecem levar esses docentes a adotar uma visão funcional do interesse escolar, como uma forma de justificar o esforço aplicado na educação, onde a preparação para o mercado de trabalho se destaca como um motivador central. Outro padrão significativo envolve o contexto de atuação dos professores. Aqueles que trabalham em escolas periféricas tendem a valorizar mais o relacionamento afetivo entre professor e aluno como um fator crucial para o engajamento escolar. Esse fenômeno pode ser explicado pelos desafios socioeconômicos enfrentados por alunos dessas regiões, onde a estrutura familiar e os recursos materiais são frequentemente limitados. Nesse cenário, o vínculo afetivo e o apoio emocional oferecidos pelos professores emergem como estratégias centrais para manter o interesse nas atividades escolares e fomentar a permanência dos alunos na escola.

Esses padrões indicam que as RS dos professores sobre o interesse escolar são moldadas por fatores contextuais, como a esfera de ensino, a carga de trabalho, e o tipo de escola, além de características pessoais, como religiosidade, experiência profissional e gênero. As práticas sociais dos docentes desempenham um papel central na formação dessas representações. As vivências diárias nas salas de aula, o contexto escolar em que atuam e suas interações com alunos e com instituições educacionais refletem e, ao mesmo tempo, alimentam as suas RS. Professores que atuam em contextos com melhores condições de trabalho, tendem a adotar abordagens pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, enquanto aqueles que atuam em cenários mais desafiadores ou sobrecarregados tendem a adotar práticas mais conservadoras, reforçando a importância da disciplina, do controle familiar ou do vínculo afetivo com seus alunos. Assim, as RS dos professores não apenas refletem crenças pessoais e valores, mas estão profundamente vinculadas a sua formação profissional e às práticas sociais que vivenciam. Essas práticas, determinadas pelas condições de trabalho e contextos escolares, moldam diferentes maneiras de abordar o desafio de manter o interesse dos alunos, refletindo tanto as estruturas educacionais quanto as experiências individuais de cada professor.

Concluída a análise prototípica das evocações dos professores sobre o desinteresse e o interesse em aprender, avançaremos agora para a análise das justificativas fornecidas pelos docentes para essas evocações. Esta etapa permitirá explorar novos elementos contextuais que podem enriquecer a compreensão dos achados estruturais das RS, oferecendo uma visão mais profunda sobre as percepções dos professores em relação ao tema.



#### 4.1.3 Similaridade entre as evocações dos professores sobre desinteresse e interesse

Para aprofundar a análise da relação entre as evocações sobre desinteresse e interesse, foi realizado um processamento no IRaMuTeQ, utilizando as justificativas fornecidas pelos docentes para as palavras evocadas em primeiro lugar. O *corpus* denominado “temática\_professores” foi composto por 172 linhas de comando, correspondendo a cada docente participante do questionário. As variáveis consideradas na formação do *corpus* foram: esfera de atuação (estadual, cívico-militar ou federal), localização da escola (central, bairro próximo ao centro ou periferia/rural), gênero (homem, mulher ou outro), idade (gerações Baby Boomers/X ou Y/Z), vínculo contratual (efetivo ou temporário), nível de formação (básico ou avançado), posicionamento político (esquerda, neutro ou direita), prática religiosa (frequenta igreja, religioso que não frequenta ou ateu/agnóstico) e tempo de magistério (menos de 5 anos, de 5 a 15 anos ou mais de 15 anos).

Como o *corpus* incluía justificativas para as evocações de desinteresse e interesse, ele foi estruturado de forma temática, com sublinhas de comando separando as justificativas para “desinteresse” e “interesse”. Essa organização permitiu uma avaliação das relações entre os vocabulários de ambos os temas e suas respectivas contribuições nas classes. Seguindo a orientação de Camargo e Justo (2021), após o processamento temático, realizamos a CHD de Reinert para cada subtema, a fim de triangularem-se os resultados. Verificamos que as classes de desinteresse e interesse seguiram padrões semelhantes aos da CHD temática, validando a análise realizada.

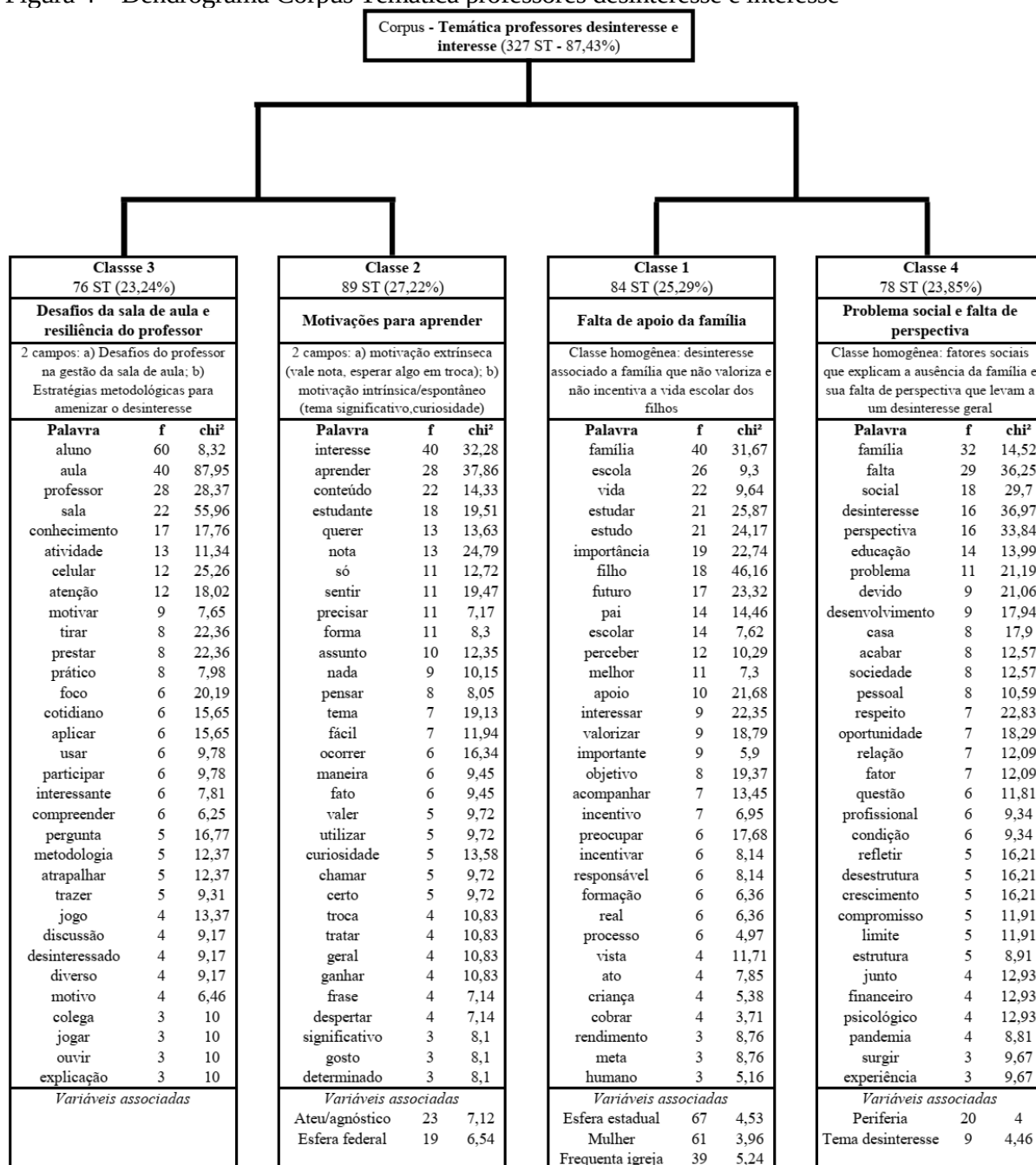
No processamento via IRaMuTeQ, os ST foram definidos automaticamente com base nas ocorrências, uma vez que algumas respostas excediam o limite padrão de 40 palavras recomendado pelo *software*. O *corpus* processado resultou em 171 textos (um professor não forneceu justificativa), 374 ST, 2252 formas diferentes (palavras únicas) e 1325 *hapax*<sup>15</sup> (palavras que aparecem apenas uma vez). Em seguida, processamos a análise de CHD, configurada como “simples sobre ST”, considerando como “formas ativas” adjetivos, formas não reconhecidas, nomes comuns e verbos. O processamento aproveitou 87,43% dos ST (327 de 374).

O dendrograma resultante, ilustrado na Figura 4, divide o *corpus* inicialmente em dois *sub-corpora*: o grupo à esquerda, com palavras ligadas ao universo pedagógico, e o grupo à direita, com palavras relacionadas ao ambiente familiar e social. Cada *sub-corpora* foi subdividido em duas classes que demonstram proximidade de vocabulário, sendo que à esquerda surgiram as classes 3 e 2, associadas aos elementos do universo pedagógico; e à direita, as classes 1 e 4, relacionado o desinteresse ao contexto social e familiar. O dendrograma indica as formas ativas em cada classe,

<sup>15</sup> No Iramuteq, *hapax* refere-se a palavras que aparecem apenas uma vez no *corpus* analisado. O termo vem do grego *hápaks* (dito uma única vez). Designa também um termo com apenas uma ocorrência documentada em um idioma (Michaelis, 2021).

a frequência de ST que contêm essas palavras e o  $\chi^2$  de associação delas em relação ao *corpus* total. Ao final, o dendrograma mostra as variáveis dos docentes que mais contribuíram para cada classe. Para facilitar a identificação e contextualização das palavras presentes no dendrograma durante a explicação de cada classe, utilizamos *itálico* para destacá-las. No entanto, como o dendrograma possui um limite de palavras visíveis, pode ocorrer que algumas palavras destacadas não apareçam na figura, embora tenham sido categorizadas na respectiva classe.

Figura 4 – Dendrograma Corpus Temática professores desinteresse e interesse



Fonte: O autor (2025).

A *Classe 3*, que intitulamos “*Desafios da sala de aula*” foi composta por 76 ST (23,24%) e não teve uma contribuição significativa de nenhum grupo de professores em específico. Os ST da presente classe abordam o contexto da sala de aula, onde os sujeitos são professores e alunos. Dentro do universo semântico da classe, destacam-se dois campos: por um lado os desafios do professor na gestão da sala de aula oriundos das justificativas sobre desinteresse e, por outro lado, as estratégias eficazes para amenizar o desinteresse procedentes das justificativas sobre interesse. No campo dos desafios em sala, os professores citam que os alunos usam o *celular* para acessar *redes sociais* ou *jogar*. Com isso, o *celular tira o foco dos alunos*, e que junto a outras distrações, como *colegas* e a *bagunça*, *atrapalham* e assim os alunos não *prestam atenção na explicação do professor em sala*. Seguem alguns ST característicos da classe que contextualizam esse campo:

O celular tira muito a atenção dos alunos em sala de aula. Os alunos usam o celular para jogar, assistir vídeos e conversar com os colegas. (Prof. 15).

As funcionalidades como: jogos, redes sociais e aplicativos de mensagens tiram o foco dos alunos durante as aulas. É mais interessante o que o celular pode oferecer do que o professor. (Prof. 112).

O uso excessivo do celular em sala de aula vem atrapalhando o aprendizado do aluno, seu desempenho está piorando claramente. Mesmo existindo lei para não usar o celular em sala de aula a realidade é outra. Tem alunos que enfrentam o professor se tentar retirar o aparelho e pedir para guardar não resolve. (Prof. 96)

Para o aluno desinteressado, as atividades em sala não têm mais interesse, não presta a atenção e tira o foco dos demais companheiros desviando atenção. Muitas vezes até batendo de frente com professores e direção (Prof. 41).

Essas percepções dos docentes encontram eco nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado em 2022, o primeiro após a pandemia (Brasil, 2023). O PISA indica que os estudantes brasileiros obtiveram desempenho inferior à média da OCDE em matemática, leitura e ciências, e indica o uso excessivo de dispositivos digitais como um dos fatores que contribuem para esse baixo desempenho. De acordo com o relatório, “45% dos estudantes se distraem usando dispositivos digitais (média da OCDE: 30%); e 40% se distraem com outros estudantes que estão usando dispositivos digitais (média da OCDE: 25%)” (Brasil, 2023, p. 13). O estudo também ressalta que, nos países da OCDE onde o uso de celulares nas escolas é proibido, os alunos relatam menos distrações. Como o uso excessivo de celulares impacta negativamente a atenção, o foco e a continuidade do raciocínio, Almeida (2023) argumenta a necessidade de uma regulação mais rigorosa, tanto em âmbito nacional quanto internacional, sobre o uso de dispositivos digitais por jovens e sobre as plataformas de redes sociais como um todo.

Nesse contexto, é pertinente destacar que, em 2025, foi sancionada a Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas brasileiras (Brasil, 2025). A norma, já em vigor, visa mitigar os impactos negativos do uso excessivo desses dispositivos no ambiente escolar, promovendo melhores condições para o aprendizado e a saúde mental dos estudantes. Diante disso, torna-se relevante investigar, em estudos futuros, de que maneira a implementação dessa legislação poderá influenciar as RS dos professores e estudantes sobre o desinteresse escolar, especialmente no que tange à relação entre atenção, engajamento e tecnologias digitais.

Nessa classe também aparecem o contexto das estratégias pedagógicas para amenizar o desinteresse, onde ganha destaque a busca de novas *metodologias* e *atividades diferenciadas* que levam a uma maior *participação* dos *alunos* nas *aulas*. Além disso, há ST que expressam que relacionar os conteúdos com o *cotidiano* (ou o *dia a dia*) dos alunos ou relacionar a teoria com a *prática* dando *aplicabilidade* aos conteúdos podem *motivar* a aprendizagem, tornando *interessante* a aula. Também percebemos uma atitude de maior proximidade com os alunos, expressando a importância da compreensão, diálogo (*perguntas*) e estimulando *discussões* em *sala*. Outros ST abordam atitude favorável em trazer as *tecnologias* para a sala de aula, como *jogos* ou computadores. Esses professores também percebem que os *alunos gostam* de *atividades* ao ar livre, fora da *sala*. A seguir podemos visualizar alguns ST característicos da classe:

Quando o professor entende o que se passa com aquele aluno: Como fazer um aluno prestar atenção na aula de Genética quando o mesmo vem de casa com fome, sem dormir, frio ou até mesmo agredido? Aulas mais dialogadas e menos conteudistas; professor traz práticas engraçadas e divertidas; maneira do professor se portar em sala; maneira do qual o professor se comunica (Prof. 83).

O professor não é mais detentor de conhecimento. É sim mediador, ele deve motivar e ensinar o aluno a buscar o conhecimento e desenvolver sua visão crítica. Com aulas diferenciadas/criativas; metodologias ativas (sala de aula invertida), maior interação e diálogo entre os professores; e assuntos atuais que os alunos possam relacionar com seu cotidiano. (Prof. 16).

Quando o professor parte de uma situação comum do dia a dia do aluno, o interesse é total, principalmente porque os conteúdos são aplicados, dando significado ao conceito vistos em sala de aula (Prof. 30).

O professor é o ator principal em sala de aula. Quando ama o que faz e tem segurança em sua área de atuação, todo o conhecimento gerado e trocado flui naturalmente, com muita facilidade e sempre de forma motivada (Prof. 160).

Esse campo da classe destaca a contribuição dos professores que compartilham uma RS mais centrada no universo pedagógico e na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Mesmo em contextos adversos, esses docentes identificam soluções possíveis, como o uso de estratégias pedagógicas que dialogam com o cotidiano e as necessidades dos estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo e eficaz. A integração entre teoria e prática, alinhando os conteúdos ao

dia a dia dos alunos, surge como uma estratégia essencial para engajar o interesse dos discentes. Como discutido no Capítulo 2, a metáfora de Rosso (1998) reforça que o professor não é mais o ator principal nem o mero transmissor de conhecimento, mas sim aquele que interage, desafia e motiva o estudante a desenvolver seu potencial. Vale ressaltar que a contribuição diferenciada provém, sobretudo, dos professores de escolas federais, que dispõem de melhores condições de trabalho e formação acadêmica, além dos professores ateus ou agnósticos, que, ao não se prenderem a visões moralizantes, tendem a focar mais nas reflexões pedagógicas. Esses fatores contribuem para práticas docentes mais resilientes e voltadas para um aprendizado significativo dos alunos.

A *Classe 2* intitulada “*Motivações para aprender*” foi composta por 89 ST (27,22%) e teve contribuição diferenciada dos professores que se autodeclararam ateus/agnósticos e docentes da esfera federal. O sujeito principal da classe são os *estudantes*. Os ST da presente classe contextualizam sobre as motivações para o aprendizado dos alunos e se dividem em dois campos de representação: interesse heterônomo/extrínseco e interesse autônomo/intrínseco. No primeiro campo, os professores expressam a desvalorização do conhecimento por parte das novas *gerações*, que não se *interessam* por *nada* que a escola ou suas disciplinas podem oferecer. Os ST trazem uma concepção de aprendizado como “moeda de *troca*”, pois os estudantes *só* demonstrariam interesse em *aprender se ganharem algo* em *troca* ou se for *fácil*. Nesse contexto, os docentes percebem que o argumento do *vale nota* ou de outras barganhas são o último recurso para atrair o interesse dos estudantes, o que, nesse caso, é um interesse passageiro e heterônomo. Porém, isso parece insuficiente, visto que os professores citam que ocorre *aprovação* automática que cria uma cultura do “*não dá nada*” entre os estudantes. Os ST desse campo têm origem mista, oriundas das justificativas sobre interesse e desinteresse. Os ST contextualizam esses argumentos:

Os alunos só conseguem o interesse em aprender se ganharem algo em troca, como nota por exemplo. Não tem consciência da importância do aprendizado na vida (Prof. 137).

Os alunos não tem vontade de aprender. Achem justificativa para tudo. Achem que não vão precisar estudar pois na era dos “youtubers” não precisa mais da escola. Eles não têm curiosidade e interesse por querer aprender. Tudo que o professor pede, tudo é questão de reclamação. (Prof. 104).

Recompensa: infelizmente no atual momento, os nossos alunos desenvolvem mais interesse em entender, quando lhes é oferecido algo em troca, seja nota, passeio, etc.(Prof. 47).

Atualmente, os alunos só realizam atividades de menor esforço, que sejam rápidas pois eles logo perdem o interesse. É uma geração acelerada que quer pular etapas e só foca naquilo que é agradável (Prof. 65).

Como observamos nas falas docentes, os alunos desenvolveram uma visão de aprendizagem como barganha, refletindo uma motivação extrínseca, na qual o engajamento só ocorre quando há algo em troca. Esse cenário se alinha à crítica de Claparède (2010b), que

argumenta que o interesse extrínseco não promove o desenvolvimento genuíno da curiosidade ou do desejo de aprender, mas cria uma dependência de estímulos externos. Assim, quando o aprendizado não está vinculado às necessidades reais dos alunos (Piaget, 1998), o uso de incentivos artificiais, como notas ou recompensas, torna-se uma forma de compensação. Isso gera uma cultura de superficialidade, onde o foco se desloca do aprendizado significativo para a obtenção de resultados imediatos. No longo prazo, essa dinâmica fomenta a cultura do *vale nota*, que começa nas séries iniciais e se consolida no ensino médio (Flores Macías; Gomez Bastida, 2010), criando um obstáculo considerável à construção de uma aprendizagem mais autônoma e profunda.

O outro campo de interpretação presente na classe percebe o potencial do interesse intrínseco. Destaca-se nesse campo a palavra *sentir*, associando que para haver *interesse* o *conteúdo* ou *tema* tem que ser *significativo* para que o *estudante* se *sinta* parte do processo. Para isso, busca-se despertar a *curiosidade* dos alunos e realizar a *contextualização* e *aplicabilidade* dos *conteúdos* através de *propostas* diferentes e relação com o cotidiano deles. Os ST desse campo têm origem, em sua maioria, do campo das justificativas sobre interesse.

Penso que o interesse dos estudantes por um conteúdo, disciplina e até mesmo pelos estudos num âmbito geral, só ocorrerá de fato, quando nós professores tivermos abordagens que estimulem uma conexão conteúdo/contexto que faça sentido para cada realidade local das comunidades escolares. (Prof. 163).

A contextualização de conteúdos de forma mais dinâmica e que relacione com seu cotidiano muda sua perspectiva sobre o que está sendo abordado, facilitando sua compreensão e promovendo maior interesse em aprender (Prof. 131).

O interesse dos estudantes ocorre principalmente quando se sentem parte do processo de aprendizagem de modo desafiador para que ocorra a ampliação dos conhecimentos. As atividades de pesquisa, apresentação oral e trabalhos práticos revelam esse pertencimento e sentido para os estudantes (Prof. 135).

Seria necessário uma divisão melhor entre conteúdos teóricos e saberes da vida (carpintaria, cozinhar, atividade física...) A estrutura escolar não faz sentido ao estudante. Ficar estudando para fazer prova (Prof. 164).

Os relatos desses docentes destacam a importância de um ensino que valorize o dinamismo mental dos alunos, conectando o conteúdo pedagógico às suas vivências e necessidades. Esses professores associam o interesse genuíno dos estudantes à sensação de pertencimento ao processo de aprendizagem, despertada pela contextualização significativa do conteúdo e sua relação com o cotidiano dos alunos. Ao aplicar metodologias que desafiam a curiosidade, o professor promove um engajamento que transcende recompensas externas, fazendo com que o conhecimento tenha sentido para os alunos. Isso corrobora a ideia de Dolle (1993), que argumenta que um ensino desprovido de sentido prático ou afetivo resulta em desinteresse. Ao trabalhar com o dinamismo mental dos alunos, o docente pode fomentar um interesse autônomo, baseado no prazer em resolver

problemas e compreender o mundo. Novamente, essas reflexões pedagógicas emergem com mais força entre professores das escolas federais e aqueles que se identificam como ateus ou agnósticos.

A *Classe 1* intitulada “*Falta de apoio da família*” foi composta por 84 ST (25,69%) e teve contribuição diferenciada dos professores da esfera estadual, mulheres e que frequentam a igreja. O sujeito principal da classe são os *filhos e a família*. Nesse caso, os ST da presente classe usam um vocabulário associado ao ambiente familiar dos alunos, não abordando elementos do universo pedagógico. Os ST da classe são mais homogêneos que as anteriores e tem origem tanto nas justificativas de desinteresse como de interesse, o que revela que mesmo quando indagados sobre o que gera interesse nos estudantes, alguns professores apontam para causas externas ao ambiente pedagógica. Em resumo, os ST da classe expressam a ideia que a *família* sem perspectiva de *futuro* não *valoriza* a educação e não *acompanham* a vida *escolar* dos seus *filhos*. Assim, para esses professores, os alunos que tem um perfil interessado possuem em comum *famílias* que *cobram*, *apoiam*, *valorizam*, *se preocupam* com a vida *escolar* dos seus *filhos*, *demonstrando a importância* do ato de *estudar*. Os ST a seguir contextualizam essas ideias:

A família que foi criada nos valores do esforço, do trabalho, do objetivo na vida, transmite esses valores aos filhos. Cuida, protege, exige, cobra. Não quer que os filhos passem dificuldade na vida, então quer o melhor para eles. Se preocupam quando o filho (a) está mal. Se interessam, dão apoio. Consequentemente, valorizam a escola, os professores, que por sua vez, ficam motivados (Prof. 56, escore: 189).

Apoio familiar e pais presentes na vida escolar: Pais presentes que estimulam e vislumbram com seus filhos um futuro melhor tendem a ter filhos conscientes e interessados nos estudos (Prof. 4, escore: 186).

Falta de incentivo e apoio familiar. Sem perspectiva, não tem um sonho. A linguagem dos alunos é: “estudar para quê? Do que adianta?” Muitos não têm perspectivas futuras, não sonham com um futuro melhor (Prof. 26, escore: 120).

Durante o processo de aprendizagem, a família é o fator principal de incentivo, auxílio e cobranças de um futuro melhor. Atualmente, as famílias tiraram sua importância e colocaram sobre a escola (Prof. 91, escore: 109).

A educação não é valorizada em nenhuma esfera. E para a família a escola é um lugar para seus filhos ficarem (depósito) (Prof. 133, escore: 106).

São motivados pela família, quando tem família estruturada. A família é o pilar de tudo. Se os responsáveis incentivam seus filhos a estudar, ressaltando a importância para sua realização profissional, o aluno sim terá interesse em seguir seus estudos (Prof. 39, escore: 167).

As falas dos docentes mostram que fatores como apoio familiar, desvalorização da educação e falta de perspectivas de futuro são percebidos como interconectados e as principais causas do desinteresse dos alunos, expressando a RS dominante que atribui o desinteresse a fatores externos. O relatório PISA (Brasil, 2023) corrobora essa percepção, ao demonstrar que o envolvimento dos pais tem um impacto positivo no desempenho e na motivação escolar, destacando

que alunos com pais mais presentes obtêm melhores resultados acadêmicos. No entanto, o desafio para a escola é resistir à reprodução das desigualdades sociais e intervir criticamente para compensar a falta de suporte familiar. Compartilhamos a visão de Piaget (2014a), de que a função da escola vai além da transmissão de conteúdos, sendo essencial formar espíritos criadores, capazes de aprender a aprender e se adaptar a um mundo em constante transformação. Dessa forma, a escola precisa redefinir seu papel, preparando os alunos para serem autônomos e resilientes, sem depender exclusivamente do apoio familiar. A contribuição diferenciada dos professores que frequentam igreja reforça a conexão dessa RS com valores morais tradicionais, sugerindo que essa centralidade atribuída à família está ancorada em crenças religiosas.

Por fim, a *Classe 4* intitulada “*Problema social e falta de perspectiva*” foi composta por 78 ST (23,85%) e teve contribuição diferenciada dos professores que lecionam em escolas localizadas na periferia/zona rural. Essa foi a única classe temática, que englobou, em sua maioria, as justificativas do campo desinteresse. O principal sujeito da classe é a *família*, e o ambiente a que se reportam os professores é a *casa* dos alunos e a *sociedade*. A classe apresenta uma aproximação com a classe anterior, expressando os fatores sociologizantes que explicam a ausência da *família* na educação que são associadas as dificuldades *financeiras* dos alunos, com destaque para as menções sobre os *problemas sociais*, *psicológicos*, a *fome* e a *deseestrutura familiar*. Isso resultaria em um quadro que leva a *falta de perspectivas* dos alunos e uma crise dos valores morais que conduz a falta de *respeito* ou de *compromisso* com a educação. Os ST a seguir ilustram esse campo:

Devido à realidade e problemas sociais, relacionados e/ou consequentes à desestrutura familiar/educação e desenvolvimento de valores éticos e morais, eu acredito que esse quadro de desinteresse se estabeleça (Prof. 5).

A falta de perspectiva é associada a questões sociais, financeiras, familiares e faz com que surja um círculo vicioso de que as oportunidades continuarão não aparecendo (Prof. 136).

Falta de estímulo familiar: A desestrutura familiar acarreta muitos prejuízos aos filhos (alunos) na vida pessoal. O respeito que não se faz presente nos lares perpassa para o ambiente escolar que irá impactar na sua vida profissional. Devido a pandemia perderam interesse. Falta acompanhamento por psicóloga e outros projetos (Prof. 139).

Muitos alunos vêm para a escola com a expectativa de ter o que comer pois, em seus lares muitos acabam não tendo todas as refeições em casa devido à condição social familiar (Prof. 8).

Atualmente vemos muitos alunos sem interesse no aprendizado devido às suas condições sociais, o que leva a pensar que não estão capacitados para enfrentar as dificuldades da vida adulta, o que gera a falta de perspectiva em crescimento (Prof. 131).

Falta de perspectiva de futuro: A sociedade capitalista impõe padrões de sucesso de modo que nossos alunos da escola pública não se veem como sujeitos históricos. Padrões impostos socialmente. Falta de clareza da função social da escola (Prof. 121).



Os relatos dos professores sobre a ausência de perspectiva dos alunos evidenciam a crise social e moral que se reflete na escola, tornando-a um espaço onde se concentram tensões econômicas, políticas e emocionais (Justo, 2010). As reflexões de Bauman (2013) reforçam essa percepção, ao destacar que, na modernidade líquida, as antigas promessas de ascensão social por meio da educação se desintegram diante de um mercado de trabalho cada vez mais precário e incerto. Na América Latina, conforme expressa Tenti Fanfani (2010), o descompasso entre a massificação desigual da educação e as limitações do mercado de trabalho agrava o desinteresse dos estudantes, uma vez que o diploma já não garante mais a mobilidade social. Essa descrença no valor da escolarização, impulsionada pela flexibilização neoliberal e pela precarização do trabalho, compromete a percepção dos alunos sobre a utilidade da educação. No entanto, as RS construídas pelos docentes precisam ser problematizadas, pois, apesar de reconhecerem esses impactos, muitas vezes não oferecem alternativas concretas para a valorização do conhecimento. A contribuição diferenciada dos professores que atuam em regiões periféricas se deve à sua maior proximidade com contextos socioeconômicos vulneráveis, o que os faz observar de forma mais direta os desafios enfrentados pelos alunos em relação à falta de perspectivas e ao desinteresse escolar.

Por fim, a análise de especificidade realizada no IRaMuTeQ evidenciou diferenças significativas nas RS dos professores sobre o (des)interesse escolar, considerando as variáveis religiosidade e esfera de atuação. O relatório estatístico gerado pelo programa está disponível no perfil do pesquisador na plataforma ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). Em síntese, no que se refere à religiosidade, docentes que frequentam a igreja tendem a associar o interesse escolar a termos como “família”, “motivação” e “futuro”, revelando uma valorização afetiva, moral e estruturada da educação. Já os docentes ateus ou agnósticos usaram mais termos como “conhecimento”, “professor”, “sociedade” e “aprender”, sugerindo uma representação mais pragmática, centrada na função social e formativa da escola.

Em relação à esfera de atuação, os professores da rede estadual utilizam com frequência termos que apontam dificuldades e limitações, como “nota”, “desinteresse” e “falta”, indicando um cotidiano escolar mais precarizado. Na rede cívico-militar, predominam expressões relacionadas à disciplina e controle, como “celular”, “atenção”, “sala” e “exemplo”. Já os docentes da rede federal priorizam termos como “incentivo”, “prático”, “compreender” e “estudante”, indicando maior ênfase no engajamento intelectual e na valorização do processo de aprendizagem. Esses achados reforçam como as práticas sociais e os contextos institucionais influenciam diretamente as representações docentes sobre o (des)interesse escolar.

Em resumo, a análise das justificativas das evocações dos professores sobre desinteresse e interesse escolar destacou a coexistência de fatores pedagógicos e sociais, revelando como

diferentes contextos influenciam as representações docentes, especialmente em função da esfera de atuação e da religiosidade. Essa leitura das RS é crucial para aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas que moldam o discurso e a prática educacional. A seguir, avançaremos para a confirmação do teste de centralidade, utilizando a técnica das triagens hierárquicas sucessivas para identificar com maior precisão os elementos centrais das RS dos professores sobre (des)interesse.

#### 4.1.4 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos professores sobre desinteresse

As triagens hierárquicas sucessivas tiveram duas funções: testar a centralidade dos elementos e servir como roteiro colaborativo para as entrevistas (Rosso; Camargo, 2011; Santos *et al.*, 2022). No teste de centralidade aplicado às RS dos professores sobre o desinteresse, foram selecionadas as 20 palavras mais frequentes na análise prototípica da RS docente sobre “desinteresse dos alunos”. Durante as triagens, os professores escolheram as 6 palavras que consideravam mais importantes para explicar o “desinteresse dos alunos” e, em seguida, as hierarquizaram por ordem de relevância. Essa hierarquização foi utilizada para estruturar o roteiro das entrevistas com os docentes.

As 20 palavras selecionadas para as triagens foram: *Núcleo central*: Falta de incentivo familiar; Falta de perspectiva; Celular; Desmotivação; Desestrutura familiar; Desvalorização do conhecimento; Aluno não vê sentido na escola; Sem objetivo profissional; Falta de interesse nos estudos; *1ª periferia*: Preguiça; Pobreza; Indisciplina; Escola sem estrutura e pouca atratividade; *Zona de contraste*: Defasagem; Imediatismo; *2ª periferia*: Redes sociais; Tecnologia; Conteúdos descontextualizados; Metodologias tradicionais; Problema social.

As escolhas e hierarquizações de 41 professores foram registradas em uma tabela Excel, gerando um total de 246 evocações. Esses dados foram processados no *software* EVOC, permitindo a comparação entre a análise prototípica das associações livres e as triagens hierárquicas sucessivas. Esse processo serviu como teste de centralidade dos elementos mais relevantes nas RS dos professores sobre “desinteresse dos alunos”. Para a composição dos quadrantes, não foi fixada uma frequência mínima, permitindo a visualização do conjunto completo dos 20 termos. A frequência intermediária foi calculada em 12, enquanto a OME foi de 3,5. A Tabela 5 organiza esses termos com base nas triagens sucessivas dos docentes sobre desinteresse.

O teste de centralidade revelou mudanças importantes na hierarquia dos elementos das RS dos professores sobre o desinteresse escolar. Fatores estruturais como *Falta de incentivo familiar*, *Falta de perspectiva*, *Desestrutura familiar*, *Desvalorização do conhecimento* e *Aluno não vê sentido na escola* mantiveram-se no núcleo central. Isso reforça a percepção de que os professores atribuem o desinteresse ao contexto socioeconômico e à ausência de suporte familiar. Já itens como *Falta de interesse nos estudos* e *Desmotivação*, que ocupavam o núcleo central nas evocações

livres, caíram para a 1ª periferia nas triagens, indicando que os professores passaram a considerá-los mais como sintomas do que causas do desinteresse. *Celular* e *Sem objetivo profissional* também perderam relevância, caindo para a 2ª periferia, o que demonstra uma priorização de explicações socioeconômicas e familiares em detrimento da descrição comportamental dos alunos.

Tabela 5 – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da RS docente sobre desinteresse

| TRIAGENS SUCESSIVAS DOS PROFESSORES SOBRE DESINTERESSE |    |      |                                |    |      |
|--------------------------------------------------------|----|------|--------------------------------|----|------|
| Total de professores: 41. Total de evocações: 246      |    |      |                                |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                         |    |      | 1º PERIFERIA                   |    |      |
| F $\geq$ 12 e OME $<$ 3,5                              |    |      | F $\geq$ 12 e OME $\geq$ 3,5   |    |      |
| Evocações                                              | F  | OME  | Evocações                      | F  | OME  |
| <b>Desestrutura familiar</b>                           | 21 | 2,43 | Falta de interesse nos estudos | 14 | 3,86 |
| <b>Falta de perspectiva</b>                            | 21 | 3,24 | Escola sem estrutura           | 12 | 3,50 |
| <b>Aluno não vê sentido na escola</b>                  | 18 | 3,11 | Indisciplina                   | 12 | 3,50 |
| <b>Problema social</b>                                 | 16 | 3,31 | Imediatismo                    | 12 | 3,92 |
| <b>Falta de incentivo familiar</b>                     | 15 | 3,13 | Desmotivação                   | 12 | 4,08 |
| <b>Desvalorização do conhecimento</b>                  | 13 | 2,85 |                                |    |      |
| <b>Metodologias tradicionais</b>                       | 13 | 3,38 |                                |    |      |
| ZONA DE CONTRASTE                                      |    |      | 2º PERIFERIA                   |    |      |
| F $<$ 12 e OME $<$ 3,5                                 |    |      | F $<$ 12 e OME $\geq$ 3,5      |    |      |
| Evocações                                              | F  | OME  | Evocações                      | F  | OME  |
| Defasagem                                              | 11 | 3,18 | Celular                        | 11 | 4,54 |
| Pobreza                                                | 5  | 2,00 | Sem objetivo profissional      | 11 | 4,73 |
|                                                        |    |      | Preguiça                       | 10 | 4,50 |
|                                                        |    |      | Conteúdos descontextualizados  | 8  | 3,62 |
|                                                        |    |      | Redes sociais                  | 6  | 4,67 |
|                                                        |    |      | Tecnologia                     | 5  | 4,40 |

Fonte: o autor (2025).

Por outro lado, *Metodologias tradicionais* e *Problema social*, que estavam na 2ª periferia, subiram para o núcleo central. Esse destaque sugere que, ao refletirem de forma mais reflexiva, os professores reconheceram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas como um fator central e passível de mudança dentro do ambiente escolar. No caso de *Problema social*, o termo funcionou como um “guarda-chuva” que engloba diversas questões socioeconômicas, como falta de perspectiva, pobreza e desmotivação, principalmente entre alunos em situação de vulnerabilidade.

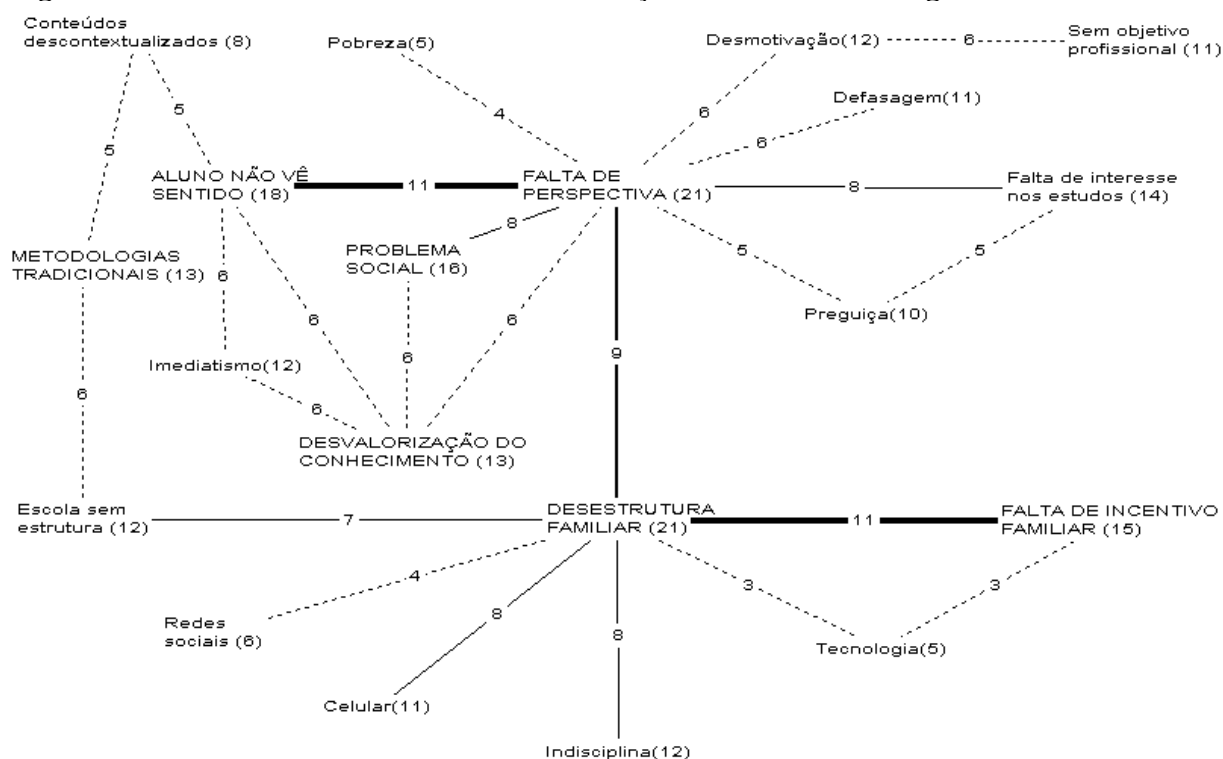
Essas mudanças podem ser explicadas pela diferença de natureza entre as evocações livres e o processo seletivo nas triagens. Enquanto as evocações livres captam percepções imediatas e espontâneas, as triagens hierárquicas exigem uma reflexão mais normativa, priorizando elementos consensuais e sistêmicos (Abric, 2003a). Esse processo explica a ênfase em questões socioestruturais, como *Problema social*, e pedagógicas, como *Metodologias tradicionais*, em detrimento de fatores mais imediatos ou cotidianos, como *Preguiça* ou *Celular*.

Esse comportamento está alinhado com a TRS, que sugere que, ao serem convidados a refletir de forma mais estruturada, os indivíduos tendem a destacar aquilo que é mais consensual. As triagens sucessivas, portanto, revelam a camada mais normativa das RS, onde fatores culturais

e sociais mais amplos ganham destaque. Além disso, essas mudanças confirmam os princípios da abordagem estrutural das RS (Abric, 2001), segundo a qual os elementos centrais são mais estáveis, enquanto os periféricos são mais sensíveis às pressões contextuais. Logo, elementos como *Falta de incentivo familiar* e *Falta de perspectiva* mantiveram-se centrais, enquanto fatores como *Celular* perderam importância em um contexto mais reflexivo.

Por sua vez, a árvore máxima de similitude da análise prototípica resultante das triagens hierárquicas sucessivas dos professores sobre o desinteresse, representada na Figura 5, ilustra as interconexões entre as evocações. Para sua construção, foram consideradas todas as palavras usadas nas triagens e aplicado o filtro de 3 coocorrências entre as evocações para melhorar a legibilidade. Embora a limitação no número de participantes (41) possa ter suprimido algumas conexões que, em uma amostra maior, poderiam emergir, a árvore de similitude ainda revela tendências claras na forma como os professores organizam suas percepções sobre o desinteresse, evidenciando uma forte conectividade entre as explicações de ordem social e familiar.

Figura 5 – Árvore máxima de similitude das evocações resultantes das triagens sobre desinteresse



Fonte: O autor (2025).

A análise da árvore de similitude revela uma forte conectividade entre elementos como *Falta de perspectiva* e *Desestrutura familiar*, evidenciando que os docentes associam o desinteresse escolar a uma combinação de fatores estruturais que transcendem a escola. *Falta de perspectiva* está diretamente relacionada aos desafios socioeconômicos que afetam a motivação dos alunos,

enquanto *Desestrutura familiar* se conecta a comportamentos como a indisciplina e o uso de dispositivos digitais, que são percebidos como obstáculos ao foco e ao interesse. No canto superior esquerdo da árvore, emergem termos ligados às relações pedagógicas. *Aluno não vê sentido* está vinculado a *Conteúdos descontextualizados*, que, por sua vez, se conecta a *Metodologias tradicionais*. Isso indica que alguns professores identificam a desatualização curricular e o uso de metodologias convencionais como fatores que alienam os alunos em relação ao conteúdo escolar. A evocação *Escola sem estrutura* reforça essa crítica, destacando a percepção de que as condições precárias da instituição dificultam a realização de um trabalho pedagógico eficaz. Embora os fatores pedagógicos surjam como periféricos na estrutura geral da árvore, sua interconexão sugere que eles formam um campo coeso na RS dos docentes que consideram os aspectos pedagógicos relevantes.

A interpretação da árvore de similitude, aliada à resistência dos elementos no teste de centralidade e às justificativas analisadas na seção anterior, sugere que o núcleo central da RS dos docentes sobre o desinteresse escolar é composto por *Falta de perspectiva* e *Desestrutura familiar*. Contudo, nossos achados indicam a existência de dois núcleos centrais distintos dentro dessa RS. Um grupo de professores parece atribuir maior relevância aos aspectos pedagógicos, o que configura uma Zona de Contraste dentro da RS. Embora os fatores pedagógicos apareçam como periféricos na representação geral, este subgrupo compartilha uma visão na qual esses elementos desempenham um papel significativo na explicação do desinteresse. Essa perspectiva pedagógica contrasta com a RS predominante, em que a culpa recai predominantemente sobre fatores externos. Essa divergência nas representações sugere a existência de atitudes e práticas sociais distintas entre os professores, dependendo de como interpretam as causas do desinteresse escolar. Essas hipóteses poderão ser exploradas de forma mais aprofundada na análise das entrevistas na seção 4.2.

Por fim, realizamos uma análise comparativa no *software* Complex para identificar como os subgrupos de professores contribuíram nas escolhas das triagens hierárquicas sucessivas, permitindo mapear as variáveis que influenciam a formação das duas RS identificadas. Embora o número de participantes (41) seja inferior ao recomendado para uma significância estatística robusta, a análise revelou algumas tendências. Algumas variáveis quase atingiram os valores de significância estatística estabelecidos, com  $\chi^2$  próximo de 3,84 ou com probabilidade de significância próximos de 0,05 no teste de *Fisher*. Consideramos como tendências estatísticas variáveis com  $\chi^2$  superiores a 1,88 ou inferiores a 0,14 no teste de *Fisher*, o que indica a possibilidade de confirmação dessas tendências em amostras maiores. As tabelas geradas pelo Complex e os testes de  $\chi^2$  estão detalhados no Apêndice D. O Quadro 7 resume essas informações, destacando indícios de como as variáveis influenciam a constituição das RS dominantes e não hegemônicas.

Quadro 7 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores nas triagens sobre desinteresse

(continua)

| Evocação                       | Variáveis associadas                                                                                            | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desestrutura familiar          | Religiosidade (tendência estatística)<br>Espectro político (tendência estatística)                              | Mais escolhida por docentes que frequentam a igreja e de ideologia “neutra” / de direita. Sugere que crenças religiosas e políticas influenciam a visão da família como o esteio moral da sociedade.               |
| Falta de perspectiva           | Formação (tendência estatística)                                                                                | Mais escolhida por docentes com formação avançada, sugerindo que percebem o acesso ao conhecimento crítico como essencial para dar promover a autonomia e dar sentido ao futuro dos alunos.                        |
| Aluno não vê sentido na escola | Idade (tendência estatística)                                                                                   | Mais escolhida por docentes mais novos (geração Y), que, mais próxima em idade aos alunos, parecem identificar melhor a desconexão entre a escola e a realidade dos estudantes.                                    |
| Problema social                | Local escola (significância estatística)                                                                        | Muito mais escolhida por docentes da periferia. Indica que esses professores, por vivenciarem diretamente as desigualdades e dificuldades da região, reconhecem os impactos das questões sociais no desinteresse.  |
| Falta de incentivo familiar    | Esfera escola (tendência estatística)<br>Formação (tendência estatística)                                       | Mais escolhida por docentes da esfera estadual e com formação básica. Sugere que veem a família como crucial na motivação dos alunos, talvez por lidarem com famílias em situação de vulnerabilidade.              |
| Metodologias tradicionais      | Esfera escola (tendência estatística)<br>Formação (tendência estatística)                                       | Mais escolhida por docentes da esfera federal e com formação avançada, sugerindo que esses professores criticam as metodologias tradicionais como obsoletas e desestimulantes para o contexto atual.               |
| Falta de interesse nos estudos | Espectro político (tendência estatística)                                                                       | Mais escolhida por docentes com ideologia “neutra” / de direita. Sugere que a visão política mais conservadora influencia a percepção do desinteresse como uma falta de esforço individual.                        |
| Indisciplina                   | Espectro político (tendência estatística)<br>Tempo magistério (tendência estatística)                           | Mais escolhida por docentes com ideologia “neutra” / de direita e que estão a pouco tempo em sala de aula, que associam o desinteresse à falta de disciplina devido a uma visão mais rígida da relação pedagógica. |
| Imediatismo                    | Idade (tendência estatística)                                                                                   | Mais escolhida por docentes mais novos (geração Y), sugerindo que a proximidade geracional os leva a perceber os alunos cada vez menos dispostos a se envolver em atividades que exigem esforço e paciência.       |
| Desmotivação                   | Esfera escola (tendência estatística)<br>Formação (tendência estatística)                                       | Mais escolhida por docentes da esfera federal e com formação avançada, sugerindo que interpretam a desmotivação devido ao descompasso entre as demandas educacionais e as expectativas dos alunos.                 |
| Pobreza                        | Idade (tendência estatística)                                                                                   | Mais escolhida por docentes mais velhos (geração X). Sugere que professores mais experientes percebem a pobreza como um fator decisivo que afeta a capacidade dos alunos de se envolverem nos estudos.             |
| Sem objetivo profissional      | Esfera escola (significância estatística)<br>Formação (tendência estatística)                                   | Muito mais escolhida por docentes da esfera federal e com formação avançada, que, por atuarem cursos técnicos, percebem a falta de clareza profissional e o descompasso entre escola e mundo do trabalho.          |
| Preguiça                       | Gênero (tendência estatística)                                                                                  | Mais escolhida por docentes homens, sugerindo uma percepção tradicional de que o desinteresse está ligado à falta de esforço pessoal.                                                                              |
| Conteúdo descontextualizado    | Formação (significância estatística)<br>Gênero (tendência estatística)<br>Esfera escola (tendência estatística) | Mais escolhida por docentes com formação avançada, homens e da esfera federal. Indica que suporte institucional e formação levam a uma visão crítica da desconexão entre o currículo e a realidade dos alunos.     |

Quadro 7 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse

(conclusão)

| Evocação   | Variáveis associadas                      | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                        |
|------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tecnologia | Religiosidade (significância estatística) | Muito mais escolhida por docentes que frequentam a igreja, indicando que essa prática social leva a uma visão mais crítica ou conservadora sobre o uso de tecnologias no ambiente educacional. |

Fonte: O autor (2025).

Embora a maioria dos dados revele apenas tendências, é importante reconhecer que eles estão alinhados com achados anteriores desta tese. Observa-se, mais uma vez, que fatores familiares são frequentemente associados a valores religiosos e políticos conservadores, sendo a crise familiar vista como um aspecto que prejudica a moral. Esse ponto leva à reflexão sobre como práticas sociais conservadoras influenciam a visão sobre a inovação pedagógica, as condições sociofamiliares dos alunos e ancoram as RS dos professores em relação ao desinteresse. Em contraste, docentes da esfera federal e com formação mais avançada tendem a se distanciar dessa perspectiva, possivelmente em virtude de melhores condições de trabalho, incentivo institucional à inovação e maior foco na problematização das questões pedagógicas. Esses professores frequentemente mencionam aspectos como metodologias tradicionais e conteúdos descontextualizados, revelando uma postura mais crítica em relação ao currículo e à desconexão entre o conteúdo escolar e a realidade dos alunos. Essas observações reforçam a existência das duas RS principais discutidas ao longo do trabalho: uma, mais conservadora, que associa o desinteresse a fatores externos; e outra, mais crítica e multifatorial, que considera aspectos pedagógicos.

Além disso, outros dados corroboram padrões previamente identificados. Professores que atuam em áreas periféricas continuam a destacar problemas sociais como causas do desinteresse, refletindo sua proximidade com as desigualdades. De forma semelhante, professores com menos experiência tendem a associar o desinteresse à indisciplina, possivelmente em razão das dificuldades enfrentadas na gestão da sala de aula. Já uma novidade, foi que os docentes mais jovens, da geração Y, por estarem mais próximos da faixa etária dos alunos, parecem compreender melhor os dilemas da juventude, como o imediatismo e a percepção da falta de sentido da escola. Isso reflete uma visão geracional em que os alunos, influenciados pelas tecnologias digitais e pela cultura da satisfação imediata da modernidade líquida (Bauman, 2010), são mais suscetíveis às distrações e buscam recompensas rápidas. Embora preliminares, essas tendências sugerem direções importantes, que serão exploradas em maior profundidade na análise das entrevistas na seção 4.2.

#### 4.1.5 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos professores sobre interesse

As triagens hierárquicas sucessivas sobre interesse em aprender seguiram os mesmos objetivos e procedimentos metodológicos apresentados na seção anterior, que abordou o desinteresse. Foram selecionadas 20 palavras-chave com maior frequência nas associações livres de palavras sobre “interesse em aprender” para a realização das triagens dos professores. As palavras selecionadas para as triagens foram: *Núcleo central*: Apoio familiar, Perspectivas de futuro, Temas significativos do cotidiano, Assunto interessa, Motivação, Aplicabilidade do conteúdo, Vale nota, Atividade prática, Compreende a importância da educação e Família cobra; *1ª periferia*: Tem objetivos profissionais, Bom relacionamento com o professor, Aulas diferenciadas, Tecnologias, Consegue aprender, Atividades lúdicas, Recompensa; *Zona de contraste*: Metodologias ativas; e *2ª periferia*: Ambiente escolar acolhedor e Gosta do conteúdo.

Após as triagens, os professores hierarquizaram as 6 palavras mais importantes e as escolhas foram registradas e processadas no *software* EVOC. Isso permitiu realizar a análise das quatro casas das triagens hierárquicas sucessivas, funcionando como um teste de centralidade dos elementos mais relevantes nas RS dos professores sobre o “interesse em aprender”. Para a composição dos quadrantes, não foi estabelecida uma frequência mínima, de modo que o conjunto completo dos 20 termos foi considerado, totalizando 246 evocações. A frequência intermediária foi calculada em 12 e a OME em 3,5. A Tabela 6 apresenta a organização desses termos nos quadrantes, com base nas escolhas docentes nessas triagens:

Tabela 6 – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da RS docente sobre interesse

| TRIAGENS SUCESSIVAS DOS PROFESSORES SOBRE INTERESSE |    |      |                                 |    |      |
|-----------------------------------------------------|----|------|---------------------------------|----|------|
| Total de professores: 241. Total de evocações: 246  |    |      |                                 |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                      |    |      | 1º PERIFERIA                    |    |      |
| F $\geq$ 12 e OME $<$ 3,5                           |    |      | F $\geq$ 12 e OME $\geq$ 3,5    |    |      |
| Evocações                                           | F  | OME  | Evocações                       | F  | OME  |
| <b>Bom relacionamento com professor</b>             | 27 | 3,30 | Perspectivas de futuro          | 16 | 4,00 |
| <b>Assunto interessa</b>                            | 16 | 2,87 | Aulas diferenciadas             | 15 | 4,47 |
| <b>Apoio familiar</b>                               | 15 | 2,80 | Tema significativo do cotidiano | 13 | 4,08 |
| <b>Compreende importância educação</b>              | 15 | 3,07 | Atividades práticas             | 13 | 4,54 |
| <b>Motivação</b>                                    | 13 | 2,92 | Aplicabilidade do conteúdo      | 12 | 3,58 |
| <b>Vale nota</b>                                    | 12 | 2,75 | Tem objetivos profissionais     | 12 | 4,25 |
| ZONA DE CONTRASTE                                   |    |      | 2º PERIFERIA                    |    |      |
| F $<$ 12 e OME $<$ 3,5                              |    |      | F $<$ 12 e OME $\geq$ 3,5       |    |      |
| Evocações                                           | F  | OME  | Evocações                       | F  | OME  |
| Consegue aprender                                   | 11 | 3,27 | Metodologias ativas             | 11 | 3,82 |
| Ambiente escolar acolhedor                          | 10 | 2,90 | Atividades lúdicas              | 9  | 3,89 |
| Família cobra                                       | 7  | 2,00 | Recompensa                      | 6  | 3,67 |
| Gosta do conteúdo                                   | 7  | 3,29 | Tecnologias                     | 6  | 4,83 |

Fonte: O autor (2025).



A análise do teste de centralidade nas triagens hierárquicas sucessivas sobre o interesse em aprender revela mudanças significativas na hierarquia dos elementos da RS dos professores. Elementos como *Apoio familiar*, *Assunto interessa*, *Motivação*, *Compreende a importância da educação* e *Vale nota*, que já estavam presentes no núcleo central, mantiveram-se. Isso reforça a percepção dos professores sobre a importância do suporte familiar, da recompensa pela nota e da relevância do conteúdo para despertar o interesse dos alunos.

No entanto, uma mudança notável foi a entrada de *Bom relacionamento com o professor* no núcleo central. Em um contexto de escolha mais reflexivo, as relações interpessoais no ambiente escolar foram consideradas pelos professores como cruciais para o engajamento escolar dos alunos. Diferentemente da visão tradicional, em que o professor é apenas transmissor de conhecimento, os docentes agora reconheceram o papel da afetividade e do vínculo emocional para o sucesso escolar. Esse aspecto está alinhado com abordagens pedagógicas construtivistas, que consideram a indissociabilidade entre afeto e cognição (Piaget, 2014b), privilegiando interações centradas no aluno, nas quais o professor atua em parceria com o estudante, promovendo um ambiente de confiança e suporte (Rosso, 1998). Pesquisas como as de Uller e Rosso (2009) e Frankiv e Domingues (2016) respaldam essas percepções docentes ao evidenciarem que problemas na relação afetiva entre professor e aluno podem bloquear a aprendizagem, enquanto vínculos positivos são fundamentais para despertar o interesse e o prazer em aprender.

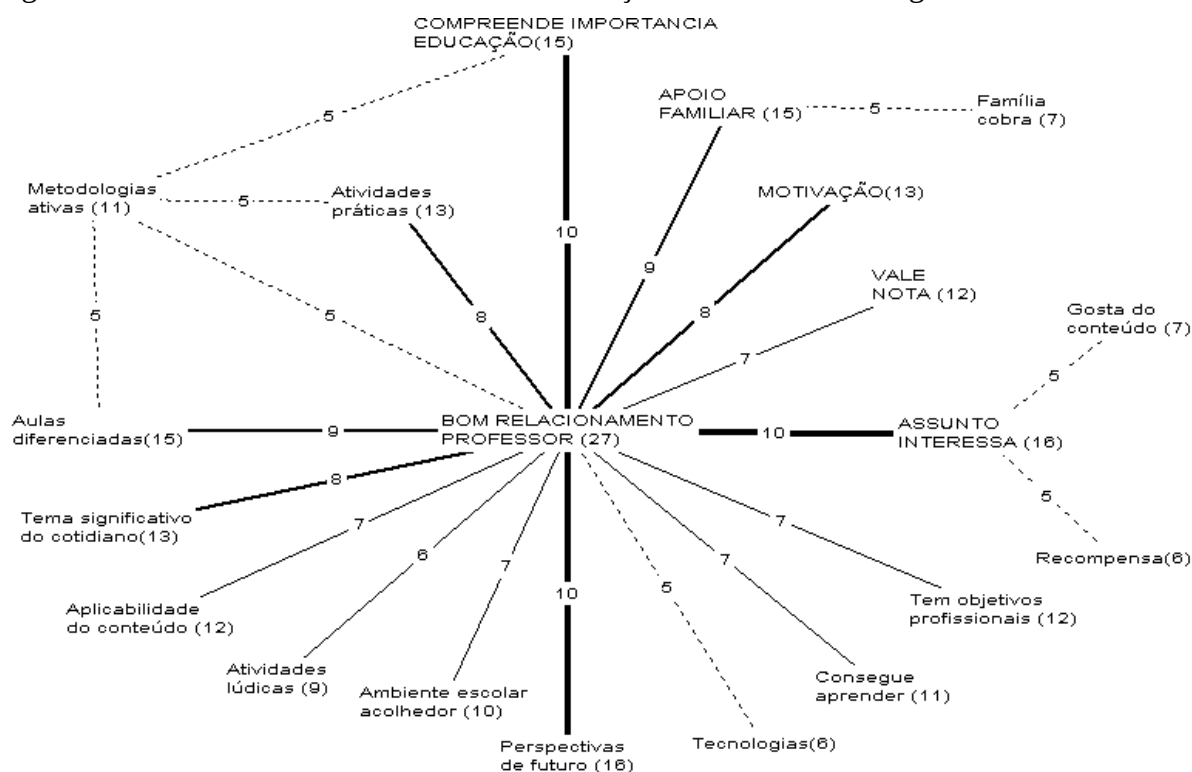
Por outro lado, termos como *Perspectivas de futuro*, *Temas significativos do cotidiano*, *Aplicabilidade do conteúdo* e *Atividades práticas*, que antes ocupavam o núcleo central, caíram para a primeira periferia nas triagens. Embora ainda sejam considerados importantes, esses fatores parecem ter cedido espaço para a relação direta entre professor e aluno como mais relevante para o engajamento imediato. A queda de *Metodologias ativas* para a segunda periferia também aponta para uma priorização de fatores relacionais em detrimento da inovação pedagógica, que, apesar de reconhecida por alguns docentes, ficou mais em segundo plano nas escolhas.

Conforme já abordamos na seção anterior, as evocações livres captam percepções mais espontâneas, enquanto as triagens exigem escolhas mais reflexivas e criteriosas, relacionando-se mais a parte consensual da RS. Essa ênfase nas relações interpessoais e comportamentais indica que os professores, ao repensarem o interesse em aprender, priorizam a construção de um ambiente escolar positivo, com foco no vínculo emocional, como fundamental para o interesse. Isso demonstra a camada mais normativa e consensual das RS, na qual elementos mais universais, como o bom relacionamento e a motivação, sobressaíram em relação a práticas pedagógicas específicas.

A próxima etapa da análise envolveu o processamento da árvore máxima de similitude, gerada a partir das escolhas docentes nas triagens hierárquicas sucessivas sobre o interesse em aprender, ilustrada na Figura 6. Utilizando os *softwares* SIMI 2000 e Avril, foram consideradas todas as palavras presentes nas triagens, aplicando um filtro de 5 coocorrências entre as evocações. Mesmo com a presença de uma amostra relativamente pequena (41 participantes), a estrutura da RS delineada na árvore proporciona pistas significativas sobre como os professores articulam a relação entre afeto, conteúdo e práticas pedagógicas no processo de construção do interesse escolar.

A análise da árvore de similitude das evocações dos professores sobre o “interesse em aprender” destaca a centralidade do elemento “*Bom relacionamento com o professor*”, evidenciando sua importância como eixo principal na RS. Isso sugere que os vínculos interpessoais são percebidos como fundamentais para o engajamento dos alunos. As conexões mais fortes partem desse núcleo, vinculando-se diretamente a elementos como “*Assunto interessa*” e “*Compreende a importância da educação*”, reforçando a ideia de que a motivação dos alunos está associada tanto ao conteúdo quanto às relações afetivas. Além disso, notamos a presença de elementos pedagógicos na esquerda da árvore, como “*Metodologias ativas*” e “*Aulas diferenciadas*”, formando uma rede coesa que indica que alguns docentes valorizam estratégias didáticas fora do tradicional.

Figura 6 – Árvore máxima de similitude das evocações resultantes das triagens sobre interesse



Fonte: O autor (2025).

A presença periférica de evocações relacionadas à esfera social e familiar, como “*Apoio familiar*” e “*Família cobra*”, que eram centrais na RS sobre desinteresse e nas associações livres, sugere uma mudança de foco nas escolhas mais refletidas das triagens. Ao serem desafiados a pensar sobre o interesse, especialmente após as triagens sobre desinteresse, os professores priorizam fatores ligados ao ambiente escolar, como as relações afetivas e as práticas pedagógicas, deixando em segundo plano as influências externas. Isso indica que, ao refletirem sobre o “interesse”, os docentes tendem a concentrar-se mais em aspectos que podem controlar dentro da sala de aula.

Por fim, realizamos uma análise comparativa no *software* Complex para identificar como os subgrupos de professores contribuíram nas escolhas das triagens hierárquicas sucessivas sobre interesse. Ao contrário das triagens sobre desinteresse, não encontramos resultados estatisticamente significativos, possivelmente devido ao baixo número de participantes (41) ou ao maior consenso e homogeneidade da representação. No entanto, 7 evocações apresentaram *tendências estatísticas*, considerando os mesmos valores adotados nas triagens sobre desinteresse ( $\chi^2$  superiores a 1,88 ou com probabilidade de significância inferiores a 0,14 no teste de Fisher). As tabelas geradas pelo Complex e os testes de  $\chi^2$  estão detalhados no Apêndice D. O Quadro 8 resume essas informações, destacando os indícios de como as variáveis influenciaram nas evocações diferenciadas.

Quadro 8 – Contribuição dos subgrupos sociais dos professores nas triagens sobre interesse

| Evocação                    | Variáveis associadas                                                       | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Assunto interessa           | Tipo de contrato (tendência estatística)                                   | Mais citado por professores com contratos temporários. Sugere que, devido à natureza instável de seus contratos, esses docentes buscam focar em temas que despertem o interesse imediato dos alunos.        |
| Perspectivas de futuro      | Gênero (tendência estatística)                                             | Mais citada por professoras mulheres, sugerindo que as docentes, por uma sensibilidade maior em relação ao desenvolvimento dos alunos, tendem a valorizar mais a importância de um horizonte de futuro.     |
| Atividades práticas         | Gênero (tendência estatística)                                             | Mais citada por docentes homens. Sugere que os homens associam as atividades práticas a uma abordagem pedagógica mais concreta e focada na ação.                                                            |
| Tem objetivos profissionais | Esfera escola (tendência estatística)                                      | Mais citada por professores da esfera federal. Sugere que esses professores, por atuarem em cursos técnicos, veem a clareza de objetivos profissionais como fator importante para o interesse e motivação.  |
| Consegue aprender           | Gênero (tendência estatística)<br>Tempo magistério (tendência estatística) | Mais citada por mulheres e por quem está a menos tempo na docência, sugerindo que esses grupos valorizam a capacidade de aprendizado dos alunos por adotarem uma abordagem próxima dos alunos.              |
| Família cobra               | Formação (tendência estatística)                                           | Mais citada por professores com formação básica, sugerindo que, por lidarem com alunos em contextos de maior vulnerabilidade, esses docentes veem a família como fator determinante para o interesse.       |
| Gosta do conteúdo           | Local escola (tendência estatística)                                       | Mais citada por professores que atuam em escolas centrais. Sugere que, em áreas centrais, onde o acesso a recursos é maior, os professores percebem que o interesse está mais ligado ao prazer de aprender. |

Fonte: O autor (2025).

Entre os padrões identificados, observamos que, mais uma vez, o papel da família está fortemente associado à formação básica dos professores. Isso sugere que esses docentes, atuando em contextos de maior vulnerabilidade, tendem a enxergar a presença e a cobrança familiar como cruciais para o interesse dos alunos. Além disso, evocações como “Perspectivas de futuro” e “Consegue aprender” foram destacadas por professores mulheres, o que pode indicar uma maior sensibilidade a fatores contextuais e de desenvolvimento no interesse dos estudantes. Embora ainda careçam de maior robustez estatística, esses indícios reforçam a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre como os subgrupos docentes percebem e influenciam o engajamento dos alunos. Nesse sentido, cabe indagar: que outras variáveis poderiam estar interferindo nas RS sobre (des)interesse, como, por exemplo, as dimensões étnico-raciais, de gênero ou territoriais?

A análise do teste de centralidade nas triagens hierárquicas sucessivas sobre desinteresse e interesse revelou diferenças significativas na forma como os professores organizam suas RS sobre esses temas. No caso das triagens sobre desinteresse escolar, os docentes tenderam a adotar uma postura mais normativa, atribuindo as causas a fatores externos, como *deseestrutura familiar e falta de incentivo*, o que pode indicar uma esquiva de responsabilidade em relação ao próprio papel pedagógico. Já quando fizeram as triagens sobre interesse em aprender, surgiram indícios de uma maior abertura para reconhecerem a importância de sua atuação. O destaque de “*Bom relacionamento com o professor*” como elemento central reflete essa mudança de perspectiva, sugerindo que as relações interpessoais no ambiente escolar são vistas como fundamentais para o engajamento dos alunos. No entanto, aspectos pedagógicos, metodológicos e curriculares, embora presentes, continuam sendo enfatizados apenas pelos professores da esfera federal e com formação avançada, que compartilham uma RS mais crítica e multifatorial.

Com essa análise estrutural do resultado das triagens, foi possível delinear um panorama inicial das RS dos professores sobre o (des)interesse escolar. A seguir, partiremos para a análise textual das entrevistas, cujas falas foram estruturadas a partir do roteiro pré-determinado pelas triagens hierárquicas sucessivas, permitindo aprofundar as discussões e fornecer uma visão mais detalhada das práticas docentes e das dimensões da RS (conhecimento, atitudes e imagens).

#### 4.2 A Dimensão das Representações Sociais dos Professores sobre (Des)Interesse: Análise Textual das Entrevistas

A análise textual do material das entrevistas com 41 docentes foi realizada através do *software* IRaMuTeQ. Dada a riqueza e extensão do conteúdo, construímos dois *corpora* monotemáticos: um sobre desinteresse e outro sobre interesse, realizando uma CHD para cada. O *corpus* “Entrevistas Professor Desinteresse” incluiu as falas dos professores, baseadas nas fichas

escolhidas nas triagens sucessivas, além de respostas sobre atitudes frente ao desinteresse, metáforas para descrevê-lo e visões sobre o novo ensino médio. Já o *corpus* “Entrevistas Professor Interesse” reuniu as falas sobre as fichas selecionadas em relação ao interesse, além de respostas sobre práticas pedagógicas que incentivaram o interesse, conceituações e conselhos a futuros docentes sobre como engajar os alunos. Para a preparação do *corpus*, seguimos os procedimentos de formatação conforme Camargo e Justo (2021), hifenizando palavras compostas, corrigindo a próclise em verbos com pronomes e padronizando os diminutivos.

Em cada subseção, seguiremos uma abordagem similar. Inicialmente, apresentaremos o dendrograma resultante da CHD, seguido pela análise de conteúdo de cada classe (Bardin, 1977), identificando campos e núcleos de significados comuns. Por fim, articularemos esses resultados com o referencial teórico da tese. Ao longo das análises textuais, conforme descrito na metodologia, destacamos em *itálico* as palavras do dendrograma para facilitar sua contextualização durante a explicação de cada classe. Optamos também por utilizar trechos mais longos das falas nas classes, em vez de nos restringirmos aos ST gerados pelo *software*, limitados a cerca de 40 palavras. Essa escolha permite apresentar um contexto mais completo e enriquecido no debate sobre as classes

#### 4.2.1 Análise textual das entrevistas dos professores: corpus desinteresse

O *corpus* “Entrevistas Professor Desinteresse” foi constituído por 41 linhas de comando, uma para cada entrevista, que resultaram em 155 páginas e 129.212 palavras. As variáveis que formavam a linha de comando do *corpus* foram: esfera de atuação (estadual ou federal<sup>16</sup>), localização da escola (central, bairro próximo ao centro ou periferia/rural), gênero (homem, mulher e outro), idade (geração Baby Boomers/X ou Y/Z), contrato (efetivo ou temporário), formação (básica ou avançada), posicionamento político (esquerda, neutro ou direita), prática religiosa (frequenta Igreja, religioso que não frequenta a Igreja ou ateu/agnóstico) e tempo de magistério (menos de 5 anos, de 5 a 15 anos ou mais de 15 anos de magistério).

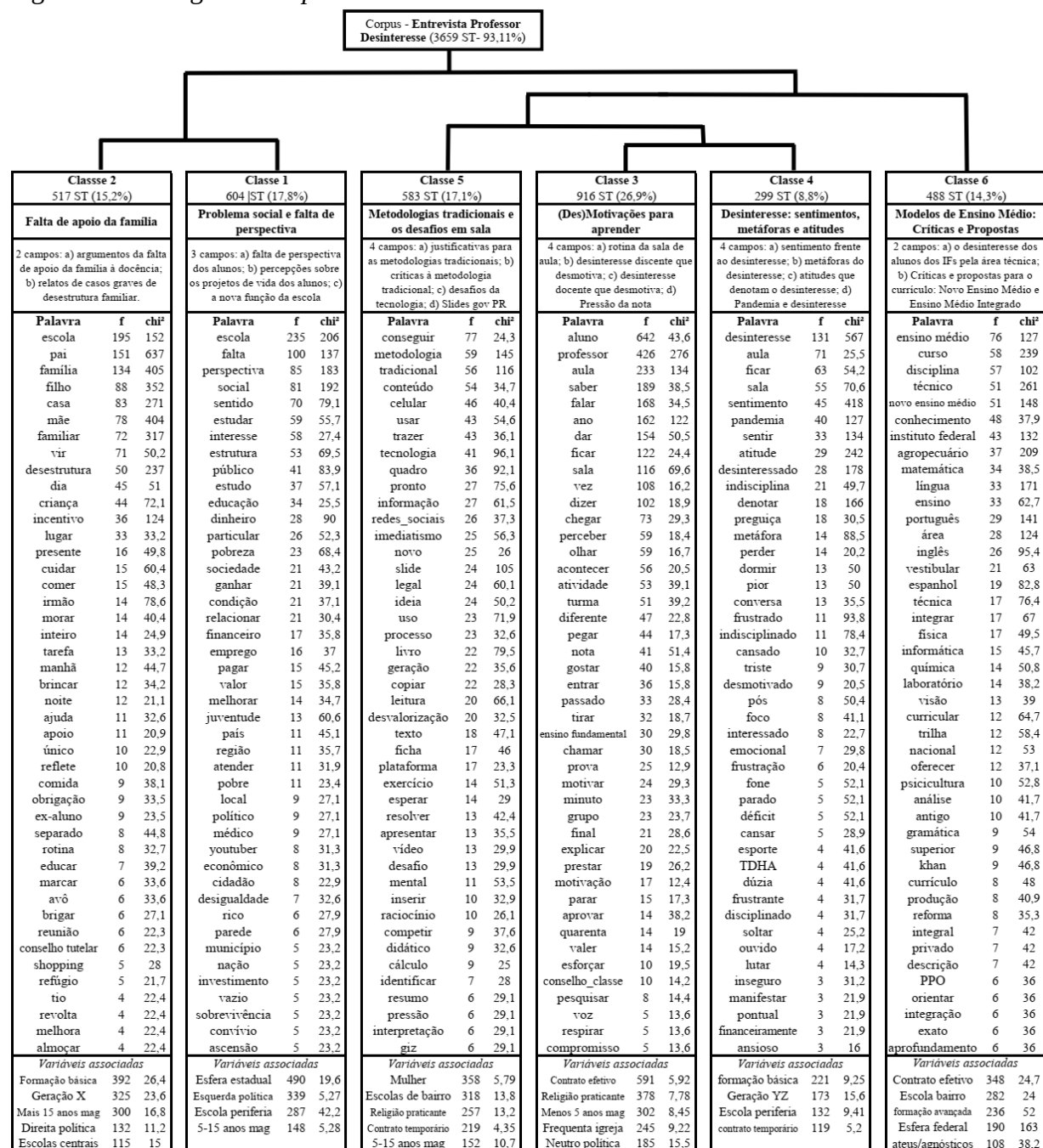
Para o processamento no IRaMuTeQ, definimos que os ST fossem construídos de forma automática por ocorrências. O processamento no IRaMuTeQ resultou em 41 textos, 3.659 ST, 7.243 palavras diferentes e 1.667 *hapax* (palavras com frequência=1). Executamos a análise CHD (Método de Reinert) “Simples sobre ST”, considerando como “formas ativas” as palavras que eram “adjetivos”, “formas não reconhecidas”, “nomes comuns” e “verbos”. Configuramos o número de classes terminais na fase 1 como “14”. A CHD resultou no aproveitamento de 93,11% dos ST do *corpus* (3.407 ST de 3.659). A Figura 7 ilustra o dendrograma, onde são indicadas as

---

<sup>16</sup> Como apenas 2 professores da escola cívica militar participaram das entrevistas, categorizamos eles na esfera estadual.

formas ativas contidas nos ST associados a cada classe, a frequência do número de ST que contêm a palavra na classe e o  $\chi^2$  de associação dos ST proporcionalmente ao *corpus* como um todo. Ao final de cada tabela do dendrograma, listamos as variáveis docentes que contribuíram na classe.

Figura 7: Dendrograma *Corpus* “Entrevista Professores Desinteresse”



Fonte: O autor (2025)

O dendrograma demonstra que o *corpus* foi particionado em um primeiro momento separando as classes 2 e 1 das demais. Essas duas classes (1 e 2) possuem um vocabulário associado a vida familiar e social dos estudantes, enquanto as demais classes abordam questões

pedagógicas e relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Em um segundo momento, houve uma nova partição na direita, isolando a classe 6, que foi composta mais pela fala dos professores da escola federal e sobre questões do currículo. Em um terceiro momento, a classe 5 foi separada das classes 3 e 4, pois ela aborda questões mais específicas sobre metodologias e desafios pedagógicos, enquanto a classe 3 refere-se as relações de professores e alunos em sala, e a classe 4 sobre as atitudes e sentimentos de professores frente ao desinteresse. Por fim, na última partição, a classe 2 é oposta à classe 1 e a classe 4 à classe 3.

A Classe 2 intitulada por nós como “*Falta de apoio da família*” foi composta por 517 ST (15,2%) e teve contribuição diferenciada dos professores com formação básica, da idade geracional Babe Boomers/X, com mais de 15 anos de magistério, das escolas centrais dos municípios e de posição política de direita. Os ST da classe se assemelham ao conteúdo da Classe 1 do dendrograma do *corpus* “Temática professores desinteresse e interesse” (seção 4.1.3). Porém, em virtude da característica da entrevista resultar em falas mais longas, a presente classe trouxe maior contextualização e argumentos sobre como a falta de apoio e desestrutura familiar impactam no desinteresse dos alunos. A análise de conteúdo do universo semântico da classe 2 revelou dois campos: por um lado os argumentos da generalizada falta de apoio da família à docência; e do outro, relatos de casos mais específicos e graves de desestrutura familiar.

O campo da *falta de apoio da família*, é resultado principalmente da escolha da ficha evocação “falta de apoio da família” (núcleo central da estrutura da RS docente sobre desinteresse), mas também apareceu interligada como justificativa de outros fatores ou característica do desinteresse. Os professores revelam uma preocupação generalizada com a ausência de *apoio* dos *pais* na *educação* dos *filhos*. Os argumentos destacam a falta de *incentivo* da *família* em acompanhar o desempenho escolar, *cobrar tarefas* e participar das atividades escolares dos *filhos*. Há uma percepção de que muitos *pais* veem a escola como responsável por ensinar valores e *educar*, em vez de assumirem esse papel ativamente. Os professores relatam que muitos *pais* não estão *presentes* acompanhando o progresso acadêmico e na vida dos *filhos*, não ensinando uma *rotina* de *estudos* e demonstrando falta de envolvimento nas atividades escolares, não perguntando ou conferindo as *tarefas*, e até mesmo desatenção aos resultados acadêmicos, como *reprovações*, que só são percebidos por algumas famílias no final do ano letivo. Cabe destacar que alguns docentes apresentam uma compreensão das dificuldades enfrentadas pelas famílias, como questões de *trabalho*, financeiras e até mesmo *psicológicas*, que podem limitar a capacidade dos *pais* de se envolverem na *educação* dos *filhos*. Os professores concluem que como não há esse *incentivo familiar* para os estudos, o aluno vem para a escola apenas por *obrigação* para que o *conselho tutelar* não notifique as famílias. Assim a escola ganha outros sentidos para o aluno, sendo vista por

eles como um *lugar* para a socialização, como um *shopping center* ou como um *lugar* onde podem *comer*. Seguem alguns trechos de fala característicos da classe que contextualizam esse campo:

É o filho saber que ele tem um pai que se preocupa com ele. Essas famílias acham que a escola tem a obrigação de ensinar valores. E não é a obrigação da escola ensinar valores. E muitas vezes essas famílias abandonam seus filhos e deixam por conta da escola o que eles deveriam ensinar. E não é essa a função da escola. (Prof. 12).

Enfim, eu acho que o dever da família era estar presente nessas coisas e acompanhar realmente e mostrar interesse no que o filho aprende, mostrar interesse na tarefa do filho, que eu não vejo em pessoas da minha família com os filhos deles eu não vejo nos pais dos meus alunos também. (Prof. 30).

Eu acho que esse incentivo falta. Para essas famílias, a escola é um depósito de alunos, porque os pais querem se livrar dos alunos, é a impressão que eu tenho. Para falar a verdade, as famílias usam de desculpa para si mesmo que estão mandando para estudar, só que eles não estão fazendo a parte deles e a vida vai indo [...] as famílias mandam para escola por obrigação, por desculpa, para se livrar dos filhos. (Prof. 33)

Isso está relacionado ao incentivo da família, falta de estrutura, os problemas sociais, sem objetivo e não valoriza o conhecimento. Eu já ouvi muitos pais dizerem que os filhos estão lá na escola para o conselho tutelar não encher o saco. Isso que os pais falam, que os filhos estão lá para o conselho tutelar não encher o saco. É lamentável você falar isso, mas isso é uma verdade. (Prof. 34).

Tem que ter a participação dos pais também, mas a gente não vê isso. Não por culpa dos pais, mas por culpa do cotidiano da família. Às vezes o pai trabalha o dia inteiro fora, chega em casa e está cansado. Principalmente a mãe, né? Porque a mãe é mais atenciosa que o pai. Não adianta, é da natureza. Como dizem, o homem serve para cuidar da casa, dessa parte burocrática que é sustentar a casa. Não que a mulher não esteja hoje nesse parâmetro. Mas assim, eu vejo que a família toda trabalha fora, o pai e a mãe, principalmente dos alunos que estão mais em casa, né? E os pais não tem essa atenção ou esse incentivo nos estudos com os filhos. (Prof. 3).

Embora seja inegável a importância do papel da família na educação, a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos não pode recair exclusivamente sobre os pais, mas deve ser compartilhada de forma colaborativa entre família, escola e comunidade, considerando as particularidades socioeconômicas de cada contexto. Como apontam Oliveira, Serpe e Rosso (2017, p. 1025), “os graus de compreensão dos agentes escolares e da função social da escola os põem na condição de liderança, e não de questionamento e refutação desse compromisso”. Além disso, ao focar unicamente na falta de incentivo familiar, os professores podem inadvertidamente reforçar estereótipos negativos e preconceitos sobre determinados grupos familiares, sem levar em conta as complexidades e desafios enfrentados por essas famílias. Essa visão limitada pode perpetuar desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, desviar a atenção de questões pedagógicas cruciais.

O outro campo da classe, desestrutura familiar, abordou os ST que descreviam exemplos mais graves de contexto familiar de alguns alunos. As falas dos professores discorrem sobre uma série de desafios enfrentados pelos *alunos*, muitos dos quais estão relacionados à instabilidade e à falta de *estrutura* em seus *ambientes familiares*. Os professores destacam a ausência de figuras



parentais consistentes, com muitos alunos vivendo em situações de *separação dos pais*, em famílias monoparentais, recompostas ou *morando* com outros membros da família ou cuidadores, como *avôs*, *tios* ou *vizinhos*. Os professores relatam histórias que ouvem de seus alunos, descrevendo lares com ambiente estressante, onde os alunos presenciam brigas e ameaças entre seus *pais*, com falta de *espaço de estudo* ou até mesmo de *comida na casa*. Também se relatam situações que os alunos estão praticamente abandonados ou precisam *cuidar de irmãos* ou *trabalhar* fora para ajudar no *sustento da casa*. Para os professores, tudo isso leva a consequências negativas, incluindo exposição a *violência* doméstica, abuso e negligência por conviverem com *responsáveis com problemas* pessoais, que usam *drogas* ou envolvidos com o tráfico. Nesses relatos, os professores expressam que a instabilidade e a falta de *estrutura familiar* em *casa* minam a capacidade dos alunos de se engajarem positivamente com a educação, criando um ciclo de desinteresse e dificuldades acadêmicas. Os trechos a seguir contextualizam esses argumentos:

A gente tem uma desestruturação familiar muito grande. Não tem pai, não tem mãe, o pai foi para um lado, a mãe foi para o outro e os filhos estão jogados que nem bolas daqui para lá e de lá para cá. E a falta de estrutura em casa e de que tenha alguém que auxilie e cobre o aluno faz toda a diferença. (Prof. 36).

Inclusive, tem casos de alunos aqui na escola de agressões, estupros, abuso sexual, imerso na questão de o pai ser alcoólatra, a mãe não conhece o familiar, mora com o tio, o aluno já passou em várias casas, vários parentes. Então isso é uma realidade. Dá para fazer uma correlação muito grande de alunos que estão praticamente abandonados ou tem que, inclusive, sustentar a casa ou cuidar do irmão mais novo. (Prof. 23).

Agora quando não tem estrutura familiar fica difícil. É porque daí esse aluno, ele tem os problemas familiares e daí de repente ele vê o pai batendo na mãe, ou discussão, ou está apanhando do pai e da mãe e esse aluno se revolta e ele não quer saber de nada. (prof. 33).

A maioria dos casos, pais separados, um padrasto ou não, e aí jogam a criança um dia na casa de um e outro dia na outra pessoa. Isso aí também faz a criança ficar abalada emocionalmente. Se teu emocional não estiver bem, como é que você vai aprender? Não tem como. (Prof. 8).

Os alunos não vêm com um raciocínio preparado para o estudo quando o que se passa na cabeça dos alunos é que na casa tem violência, na casa os alunos não sabem nem quem que é o pai ou se na casa mora irmão de um pai e irmão do outro (Prof. 12).

A natureza fragmentada das relações sociais na modernidade líquida (Bauman, 2008) faz com que as famílias enfrentem desafios crescentes para manter estruturas tradicionais de apoio, o que impacta diretamente a educação dos filhos. A desestrutura familiar observada pelos professores é fruto desse contexto, guiado pela lógica neoliberal, onde famílias lutam para se manter coesas diante de pressões socioeconômicas. As teorias pedagógicas críticas (Freire, 1987b) destacam a importância de se ir além da responsabilização individual dos pais, reconhecendo as condições sociais e econômicas envolvidas nesse processo. Em vez de culpar apenas a família, é necessário considerar as políticas educacionais, o acesso equitativo a recursos e o apoio às famílias vulneráveis. Além disso, a

deestrutura familiar, embora real em certos casos, muitas vezes é usada como argumento generalizado por alguns professores para justificar o desinteresse como um todo, ocultando outras questões determinantes como, por exemplo, os aspectos didáticos e metodológicos.

A *Classe 1* intitulada por nós como “*Problema Social e falta de perspectiva*” foi composta por 604 ST (17,7%) e teve contribuição diferenciada dos professores das escolas localizadas na periferia, da esfera estadual, que estão entre 5 a 15 anos no magistério e de posição política de esquerda. Os ST da classe se assemelham ao conteúdo da Classe 4 do dendrograma do *corpus* “*Temática professores desinteresse e interesse*” (seção 4.1.3), mas agora se tem maior contextualização e novos elementos dos fatores sociologizantes que interferem no desinteresse escolar. No universo semântico da classe 1, destacam-se três campos: em maior número, os ST que argumentam sobre a falta de perspectiva de muitos alunos; um segundo grupo de argumentos onde os professores expressam suas percepções sobre o projeto de vida de seus alunos; e, por fim, um terceiro campo onde os professores refletem sobre a nova função da escola. Em comum estes campos apresentam uma visão mais estrutural e compreensível das condições sociais e econômicas que impactam nas subjetividades dos alunos e de suas famílias na atualidade. Nesse caso, o desinteresse é reflexo da falta de perspectiva e se manifesta na desvalorização da escolarização formal para esses grupos sociais, pois o aluno não vê sentido na escola.

No campo sobre a *falta de perspectiva dos alunos*, os professores destacam a influência significativa das *condições econômicas e sociais* que explicam a *falta de perspectiva* e o consequente desinteresse dos estudantes. Eles observam que muitos alunos, especialmente aqueles de famílias *pobres* ou em situações de extrema *pobreza*, têm dificuldade em visualizar a educação como um meio de transformação de suas *vidas*. Com isso, o estudante não vê *sentido* no porquê *estudar* e vem *obrigado* para a *escola*. A *falta de perspectiva* é *relacionada* à percepção de que a materialidade e as preocupações *econômicas* pela *sobrevivência* são prioritárias, levando os alunos a questionarem a relevância do conhecimento *escolar* em suas vidas. Essa *falta de perspectiva* é exacerbada pela *pobreza*, que não apenas limita o acesso a recursos e oportunidades, mas também afeta a autoestima e a motivação dos alunos. Os professores observam que a *pobreza* cria um ciclo de desinteresse, onde os alunos são impactados pela *fome*, por não ter acesso a *necessidades* básicas e pela *falta* de estímulo para buscar o conhecimento. Por tudo isso, os professores apontam que a *educação formal* não é percebida como um meio de *ascensão social* para muitos alunos, que demonstram desinteresse em prestar vestibular e ignoram as *oportunidades* oferecidas pela *universidade*. As falas abaixo exemplificam observações dos professores:

Falta de perspectiva: Bom, eu sou professora de alunos de escola pública. Então, dentro de uma estrutura econômica que os alunos não veem perspectiva de ascender, eles

automaticamente não veem o porquê adquirir conhecimento. Vamos pensar que a materialidade se sobrepõe, o bolso se sobrepõe. Nisso, será que o aluno vai pensar: vou adquirir conhecimento? Não. Ou então o aluno vai dentro de uma perspectiva econômica, pensar: olha, o que vai me dar mais dinheiro? (Prof. 21).

Falta de perspectiva tem a ver com questão social também. Tem alguns alunos que vivem em uma condição social extrema, tem uns alunos pobres que não conseguem visualizar uma educação transformando a vida deles de uma forma mais significativa. O entorno é algo que faz os alunos enxergarem de uma forma meio fechada as possibilidades. Eu acho que a escola bloqueia quem tem dificuldade na questão social. Infelizmente assim, a gente tem muita desistência e quem tem desistência, na maior parte, são pessoas que têm problema de renda, não têm condição econômica. Quem é mais pobre tem mais chance de sair da escola. (Prof. 41).

A gente tem aluno que não consegue vir pra escola todos os dias porque não tem dinheiro para o vale transporte, que escolhe o dia da semana para vir porque ele não tem dinheiro para vir todo dia. E, às vezes, até com Programa de Assistência Estudantil e tudo, o aluno não consegue vir para escola. E isso é algo que dói assim, que dói muito. Isso se relaciona ao desinteresse porque aí eu acho que também entra muito na questão da falta de perspectiva. Como o aluno se vê dentro de um ambiente de extrema pobreza, ele vê que para ele não existe futuro, não existe perspectiva. Tem que ter muita força de vontade para você romper isso, para você lidar com todas essas dificuldades e trilhar um caminho diferente. Tem que ter muita força de vontade e tem que ter muito suporte. (Prof. 40).

Pobreza: Ah, é porque a condição social do adolescente ou da criança vai afetar? Podia falar de desigualdade social, mas é pobreza. O nome é pobreza, porque o aluno vem para escola com fome. [...] Às vezes, os alunos vêm de casas em que eles não têm uma alimentação adequada. E aí, como os alunos são pobres, pobre que eu digo que eles não têm uma perspectiva. A pobreza gera um desinteresse por tudo. Porque os alunos são mediados pela fome e pela falta de acesso as coisas. Então eu acho que a pobreza vira um problema na perspectiva de que te tira a vontade de fazer as coisas. (Prof. 4).

Porque, assim, o meio social de onde os alunos vem, a educação formal não é uma realidade. Até uns anos atrás, a gente fez uma pesquisa na escola pública, a escola tem mais ou menos 1.200 alunos e a gente entrevistou metade dos pais. E a maioria dos pais não tinha o ensino fundamental completo. Então, do círculo social de onde os alunos vêm, a educação formal não é um meio de ascensão social. Os alunos não enxergam na escola um meio de ascensão social. (Prof. 38).

As falas dos professores refletem a realidade da modernidade líquida, na qual a desigualdade social se tornou uma característica central. Bauman (2001) argumenta que, sob a ideologia neoliberal, as relações sociais tornam-se instáveis e fragmentadas, intensificando as disparidades entre os grupos. O neoliberalismo reforça essas desigualdades ao promover a lógica da competição e do mérito individual, em detrimento da justiça social. Nesse cenário, os alunos em situação de vulnerabilidade — afetados pela pobreza, pela fome, pela insegurança habitacional, pela violência e pela negação de direitos básicos — enfrentam obstáculos que vão além da simples desmotivação escolar. Como pensar em vestibular ou ascensão social quando falta o mínimo para sobreviver? Muitas vezes, a escola não é percebida como um caminho possível, não porque os alunos a rejeitam, mas porque não têm acesso ao capital cultural necessário para compreender seus códigos, trajetórias e possibilidades (Bourdieu, 2007). Além disso, é preciso reconhecer que, para muitos, a escola representa mais um espaço de acolhimento, proteção e alimentação do que propriamente uma via de mobilidade social — e isso já

é significativo em um país marcado por profundas desigualdades. Ao considerar a falta de perspectiva, é crucial indagar: de que alunos estamos falando? Para alguns, sonhar com um salário mínimo, com um trabalho estável ou com a dignidade de direitos básicos já representa um avanço real frente à precariedade cotidiana. As políticas educacionais, portanto, precisam enfrentar essa complexidade e propor ações que garantam condições efetivas de permanência, inclusão e reconhecimento.

O segundo ponto categorizado na classe elucida a questão levantada pelos professores no argumento anterior. Diante da constatação de que os alunos não vislumbram perspectivas na escola e desvalorizam o conhecimento escolar, surge a indagação: qual é o horizonte projetado por esses alunos para suas vidas? Os professores expressam preocupações significativas em relação aos projetos de *vida* de seus alunos, que estão intrinsecamente ligados à *falta de perspectiva* e ao desinteresse manifestado por muitos deles. Eles observam que essa atual *juventude*, influenciados por condições *econômicas precárias* e uma *sociedade* marcada pela *desigualdade social*, tendem a adotar *perspectivas* limitadas em relação ao seu *futuro*, pois é a “geração que não quer nada com nada” (Prof. 36). Os docentes também relatam a percepção que seus alunos parecem aspirar a *profissões* relacionadas ao entretenimento *digital* das *redes sociais*, como *youtubers*, *TikTok* ou influenciadores, motivados e iludidos pelo desejo de *ganhar dinheiro fácil* e alcançar *riqueza* e glamour de modo fácil. Por outro lado, os professores expressam uma visão crítica em relação às escolhas *profissionais* de alguns alunos, que tendem a optar por *empregos* que demandam pouco investimento educacional e oferecem remunerações baixas, como caixa de *mercado*, frentista de *posto*, etc. Nesse caso, é um RS que reflete uma preocupação com a falta de ambição e noções *financeiras* dos estudantes, que demonstram pouca motivação em buscar cursos superiores e parecem contentar-se com *perspectivas de vida* limitadas, vinculadas a *salários mínimos* e a um escopo restrito de oportunidades *profissionais*. Os seguintes trechos exemplificam essas posições:

E eu entendo que esses alunos, por essa falta de perspectiva, que é econômica e fruto da desigualdade social, vão trazer esse desconhecimento. Por quê? Porque para essa pessoa, o projeto de educação é um projeto que a educação para ali, no máximo, no ensino médio, porque ela vai ser caixa de verdureira. E que essa pessoa não consegue ambicionar mais do que isso. Por quê? Porque a pessoa nem sabe como funciona. Porque a educação, para essa pessoa, é uma educação voltada à mão de obra barata. (Prof. 21).

Então, os alunos pensam que é mais fácil: “ah, eu vou trabalhar lá no caixa do mercado, é mais fácil lá, não precisa estudar muito, só dar troco, empacotar as coisas”. E o aluno não vê aquela perspectiva de um esforço além daquilo tudo para passar para uma geração seguinte e ter uma estrutura de vida melhor. Então, os alunos não têm muito esse objetivo de crescer. Eles acham que cumprindo aquele cotidiano deles é o suficiente. Em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, hoje eu acho que não chega na metade os alunos que querem fazer um vestibular ou um curso técnico. Não chega à metade não. E alguns alunos ainda porque a família que diz. E a gente sempre tenta motivar falando aos alunos: “eu acho que o estudo não para no ensino médio, o aluno tem que ter uma perspectiva, seguir para a frente em uma faculdade”. Mas não são todos que têm esse pensamento. (Prof 1).

Muitos acreditam em “fazer dinheiro” com as redes sociais. Isso está relacionado a falta de perspectiva. Os alunos querem ganhar dinheiro, mas ganhar dinheiro de uma forma fácil. É isso que eu vejo. Então, não é mais a questão da importância de ter um conhecimento ou de ter uma cultura. O aluno quer ganhar o dinheiro. [...] Essa visão de mundo dos alunos é muito limitada. É muito o aqui e agora. Os alunos não têm aquela meta ou um projeto de vida para ter uma meta. Não, é o momentâneo. Tudo muito fluido. (Prof. 9).

Então, a escola não parece mais ser o espaço no qual os alunos vão ter um diferencial. O diferencial para os alunos está em fazer TikTok ou em ser youtuber. Que a gente percebe que tem muita gente que faz bobagem, consegue muito dinheiro e consegue visibilidade, mas de todos os que fazem, é um ou outro que consegue. Parece que isso os alunos não entendem. (Prof. 16).

A maioria dos alunos, quando o professor pergunta o que eles querem ser, os alunos falam que querem ser youtuber: dá dinheiro. Eu acho que está muito casado com essa história do glamour, do dinheiro. Eu sou e fui muito pobre. Então, na minha época, a gente não tinha essa velocidade da informação. A internet traz a velocidade da informação em tempo real. Então o aluno vai lá no Youtube e vê o que os caras têm. E ele pensa: “Nossa! Estão ricos. Nadam no dinheiro. Vão pra lá, vêm pra cá”. Os alunos têm esse interesse, mas o interesse no dinheiro fácil. (Prof. 37).

A falta de perspectiva de ascensão social e o desinteresse escolar, segundo os professores, refletem a preferência dos alunos por modelos de sucesso aparentemente mais acessíveis, como influenciadores digitais ou ocupações que demandam pouco investimento educacional. Essa tendência é alimentada pela indústria cultural, que, na modernidade líquida, privilegia o sucesso imediato e a gratificação instantânea, desvalorizando o conhecimento escolar e dificultando a construção de projetos de vida sólidos. A busca por fama nas redes sociais, vista como um caminho fácil, substitui a ideia de carreiras estáveis por narrativas de sucesso superficial (Bauman, 2013). Para enfrentar esse cenário, a escola precisa adotar abordagens pedagógicas que dialoguem com as aspirações dos alunos e ofereçam orientação profissional, ajudando-os a descobrir seus interesses e a construir uma escala de valores sólidas (Piaget, 2014b). Além disso, parcerias entre universidade e escolas podem proporcionar oportunidades de aprendizado prático e exposição a diferentes carreiras, ampliando as perspectivas dos alunos e incentivando-os a traçar caminhos de vida significativos.

Por fim, na terceira categoria da Classe 1 os professores também refletem sobre a *função* da escola diante da *falta de perspectiva dos alunos em relação à educação formal*. Em um contexto onde os projetos de *vida* dos estudantes se distanciam das trajetórias tradicionais incentivadas pela escola, surge a questão: qual é realmente a *função da escola pública*? Os professores expressam uma visão crítica sobre a *função* atual da *escola pública*, destacando que ela assumiu um *sentido* mais de assistência *social* em detrimento do papel tradicional de transmissão de conhecimento ou de formação de um *cidadão*. Para muitos, a escola se tornou um espaço de *acolhimento* e *socialização*, onde os alunos buscam *alimentação* ou interações com seus pares e encontram um ambiente seguro, especialmente em meio a *condições sociais precárias*. Nesse sentido, a escola é comparada pelos professores a imagem de um clube *social* onde os alunos compartilham

experiências, mas não necessariamente como um *local* de aprendizado intelectual significativo. Os professores observam que os estudantes não enxergam a escola como um meio de *ascensão social* ou uma oportunidade para transformar suas *vidas* através da *educação*, o que representa um grande desafio para o *país*, pois para os docentes o *Brasil* não tem um projeto de *nação* que envolva todas as instâncias sociais. Os argumentos abaixo contextualizam essas percepções dos professores:

A escola está muito mais focada numa função social do que numa função de conhecimento elaborado historicamente por uma sociedade. Então, por isso que eu vejo assim que a questão social interfere nitidamente dentro da escola, principalmente da escola pública. A função da escola hoje está em proteger, em cuidar, em tentar deixar um espaço seguro para esse adolescente ou para essa criança. E a função da escola para fornecer alimento, né? Muitas vezes o aluno vem pra escola para se alimentar. E a função da escola como interação social. Isso que eu percebo que está sendo a escola nos dias atuais. (Prof. 9).

A escola para essa classe social seria mais um espaço de sociabilidade. E, assim, para a maioria dos alunos é o único espaço de sociabilidade. Então, os alunos gostam muito da escola, eles frequentam a escola mesmo em dias que não tem aula, como conselho de classe. Acho que isso é um dos motivos do conflito com os professores, porque os professores acabam se colocando entre os alunos e a socialização, mas os alunos não enxergam a escola como ascensão social. Então, quem ascendeu socialmente em torno dos alunos, ascendeu pelo trabalho, não pela educação. (Prof. 38).

A escola para os alunos é um lugar para socializar. Porque lá na escola os alunos têm os amigos deles, eles discutem com o professor, daí os amigos acham graça, eles disputam e quando um tira nota zero, o outro colega dá risada e diz: “ah, eu também tirei zero”. Então, infelizmente, infelizmente mesmo, a escola é um clube social para os alunos. (Prof. 33).

E outras vezes eu vejo que o ex-aluno foi embora, que deu tudo certo para ele. Então realmente a escola não fez importância para aquele aluno, não mudou a vida dele em nada. Então a escola passou a ser só um lugar de convívio social e ainda limitado. (Prof. 31).

Então eu vejo que a função social hoje da escola é de acolher esses alunos que os pais estão trabalhando. E enquanto para os alunos, eu vejo uma grande contribuição da escola na formação desses alunos, no sentido que eles se relacionam na escola com pessoas com idades próximas. Então os alunos conseguem encontrar pessoas dentro da escola com interesses comuns. Até porque hoje tem essa questão da natalidade, enfim, as famílias, às vezes não tem pessoas com idade próxima. Então é na escola que os alunos encontram essa afinidade e essas pessoas para conseguir conversar. (Prof. 18)

A percepção dos professores de que a escola perdeu sua função original e se tornou predominantemente um espaço de socialização e acolhimento afeta diretamente sua identidade e motivação profissional. Muitos se sentem frustrados ao verem seu papel como educadores minimizado e a missão da escola de oferecer educação de qualidade comprometida. Essa perda de confiança na função educativa da escola agrava ainda mais o desgaste e sofrimento docente (Rosso; Camargo, 2013). Contudo, é importante reconhecer que, em contextos de vulnerabilidade, a função de acolhimento e assistência social também é parte legítima e relevante do papel da escola, devendo ser assumida pelos professores sem oposição ao ensino, pois o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos ocorre de forma concomitante. Diante disso, é fundamental que a escola promova um diálogo inclusivo com alunos e professores, não apenas na recuperação de um suposto propósito

perdido, mas no reconhecimento e fortalecimento de múltiplos propósitos igualmente válidos, capazes de integrar cuidado, formação cidadã e ensino de qualidade.

A *Classe 5* intitulada por nós como “*Metodologias tradicionais e os desafios em sala*” foi composta por 583 ST (17,1%) e teve contribuição diferenciada dos professores das escolas localizadas em bairros próximos ao centro, religiosos que não frequentam a igreja, que estão entre 5 a 15 anos no magistério e que possuem contratos temporários. Os ST trazem novos elementos do campo de discussão do conteúdo da classe 3 do dendrograma do *corpus* “*Temática professores desinteresse e interesse*” (seção 4.1.3). Em geral, o universo semântico da classe é orientado sobre discussões sobre metodologias de ensino e o desinteresse e se subdivide em quatro perspectivas de pautas: justificativas do uso das metodologias tradicionais; críticas à metodologia tradicional; desafios do uso da tecnologia e de outras alternativas metodológicas; e imposição do uso slides e plataformas do Estado do Paraná. Os ST contextualizam as críticas, justificativas e desafios metodológicos e pedagógicos que os professores encontram em sala de aula e que se relacionam com o desinteresse de seus estudantes. As falas dos professores que compõe a classe são resultantes em grande parte das justificativas da ficha “*metodologias tradicionais*”. Assim, é válido lembrar que vimos na seção 4.1.1 essa evocação é periférica na RS docente sobre desinteresse, ou seja, ela não é consensual, sendo considerada apenas por uma parte dos professores.

O maior número de ST da classe discutem sobre a relação das *metodologias tradicionais* com o desinteresse. A partir da análise dos ST da classe, observamos que os professores conceituam *metodologia tradicional* como práticas pedagógicas que envolvem predominantemente o uso de *quadro*, *giz* ou *livro didático*, *passar conteúdo* por meio de *cópias de texto* e ênfase na *apresentação* unidirecional de conhecimento através de *explicações* verbais do *professor* ou *leitura* do aluno. Enquanto alguns professores enxergam *segurança* e eficácia nessas abordagens, outros apontam para sua inadequação em atender os interesses dos alunos contemporâneos. Por um lado, no campo das *justificativas do uso das metodologias tradicionais*, os professores defendem seu *uso* dada a falta de estrutura das escolas, falta de formação, à praticidade e à *segurança* que a *metodologia tradicional* proporciona aos *professores*. Para esses professores, há sim uma relação entre as *metodologias tradicionais* e o desinteresse. Porém, eles destacam que a falta de tempo e recursos leva os *professores* a adotarem métodos mais tradicionais, que são considerados mais fáceis e rápidos de implementar. Além disso, há uma percepção de que as *metodologias tradicionais*, como o *uso* do *quadro* e *giz*, são mais eficazes nas disciplinas da área de exatas, como *Matemática*, *Física* e *Química*, por conta do passo a passo dos *cálculos* feitos no *quadro*. Também é nítido que alguns professores acreditam que o simples ato de *copiar texto* do *quadro* ou *resumos* são suficientes para garantir a absorção e a aprendizagem do conteúdo. Os trechos abaixo contextualizam a categoria:

Algumas metodologias falam que o professor tem que pôr um nariz de palhaço ali e ficar rodando e jogando porque o aluno vai aprender, não é isso. Não é, sabe? Estudar se faz com calo na bunda e no cotovelo. É o aluno sentando, pondo o cotovelo, estudando, lendo, indo atrás. É tradicional? É, mas não muda isso, não muda. Se você não vai ler, se você não vai buscar, você não aprende. (Prof. 37).

E aí a falta de recurso faz com que o professor use metodologias tradicionais. Eu mesma passo conteúdo no quadro. Não passo sempre, eu estou passando cada vez menos. Mas eu passo no quadro e uso xerox. Porque assim, é um jeito que a gente tem de garantir que os alunos tenham acesso a um conhecimento. Tipo assim, eu gosto de caderno e gosto de coisa escrita, porque para mim o caderno é um mapa. O caderno é um material de apoio. E se a pessoa quiser estudar ela vai ter aquele caderno em casa para ler. E eu falo por mim assim quando eu vou preparar aula. (Prof. 4).

Então, penso que a falta de estrutura não só física, mas de tempo do professor, que é bem importante, porque acaba que o professor vai para as metodologias antigas porque são mais fáceis. Se o professor tem 60 horas aulas, e ele precisa dar todas essas aulas, o professor vai para a metodologia mais tradicional, que é mais fácil, mais rápido e isso acaba desmotivando os alunos. (Prof. 21).

Então eu me sinto mais segura na metodologia tradicional. E, por isso que eu vejo essa ruptura e falo pra você: está doendo, está sendo difícil fazer essa ruptura. Porque eu estou aprendendo e estou me adaptando. E ao mesmo tempo eu tenho que mudar o meu perfil enquanto professora e estudante. Porque também, nós professoras, na nossa formação, já é em contato por vídeo chamada (*Meet*), por apresentação de slide e tudo mais. Então, eu me sinto ainda muito apegada à metodologia tradicional. Me sinto ainda apegada àquela parte de mandar: alunos, fiquem sentados, silêncio e vamos ter uma aula. Para mim, isso ainda é a definição de disciplina. Então até que ponto isso é disciplina? Entendeu? E até que ponto isso é interesse ou desinteresse? (Prof. 18).

E volta lá para o problema do celular que falei, pois os alunos batem foto do quadro. Então, eu digo para os alunos: o fato de vocês copiarem, vocês já são forçados a fazer a primeira leitura. O fato de vocês escreverem, vocês já estão fazendo a segunda leitura. Então, querendo ou não, sem querer, vocês fazem duas leituras obrigatórias. E isso ajuda vocês na questão de absorver ali e gravar as regras, as coisas que o professor passa ali no quadro. Então, a metodologia tradicional tem que existir, mas não ela não pode ser na totalidade, ela tem que ter só em alguns momentos. E assim, varia muito de turma para turma. Tem turma que eu levo mais para o tradicional e tem turma que não. (Prof. 24).

Ao se manterem presos às metodologias tradicionais, os professores correm o risco de limitar o engajamento e a participação dos alunos. Como argumenta Piaget (2014a), a abordagem unilateral do conhecimento, baseada apenas na transmissão passiva de conteúdo, não favorece o desenvolvimento cognitivo crítico do aluno, tampouco sua capacidade de pensar de forma independente, reduzindo-o a uma simples máquina de repetição. No entanto, muitos professores parecem estar em um estado de dissonância cognitiva, reconhecendo que as metodologias tradicionais contribuem para o desinteresse, mas buscando justificativas para continuar utilizando essas práticas, seja por falta de alternativas viáveis ou por acreditar que elas ainda apresentam algum valor. De acordo com a teoria da dissonância cognitiva (Lima, 2010), quando há uma incompatibilidade entre crenças e ações, o sujeito tenta encontrar formas de reduzir esse desconforto, buscando justificativas para sustentar atitudes que, na prática, já são questionadas. Uma mudança de atitudes poderá ocorrer quando os professores tiverem suporte adequado, como



melhores condições de trabalho e programas de formação inicial e continuada, o que reduziria a dissonância e incentivaria a experimentação de práticas pedagógicas mais alinhadas ao contexto atual.

Por outro lado, os professores que *criticam o uso das metodologias tradicionais* apontam para sua inadequação em captar o interesse dos alunos, ressaltam que as *gerações* atuais são mais *tecnológicas, imediatistas* e aprendem de maneira diferente das anteriores. Eles enfatizam que apenas *passar conteúdo no quadro* para os alunos *copiarem* não é um método eficaz em promover a aprendizagem significativa, funcionando por vezes como uma “varinha disciplinadora do professor” (Prof. 38) para punir ou se vingar da turma. Esses educadores destacam, assim, a necessidade de provocar *questionamentos*, trazer *contexto* relevante para as aulas e evitar a simples *repetição de conteúdo* ou *conteúdos descontextualizados*. Nesse caso, surgem menções a *Paulo Freire* (f=4) e sua crítica a educação bancária. Além disso, destacam que a resistência dos *professores* à inovação e à adoção de novas práticas *pedagógicas* pode contribuir para a desmotivação dos alunos e para o aumento do desinteresse pela escola. Nesse sentido, defendem a necessidade de *atualização* constante por parte dos *professores* para fugir do *tradicionalismo* e a busca por *metodologias* mais *dinâmicas* e com o uso de *tecnologias*, alinhados com as necessidades dos alunos contemporâneos. As falas dos professores a seguir contextualizam essas críticas:

As metodologias tradicionais. Eu acho que isso é um dos maiores problemas dentro de sala de aula. Os alunos não estão captando mais nenhum tipo de metodologia tradicional. Quadro de giz serve para uma coisa ou outra. Se o professor não apresentar para eles uma coisa imediata, imagética, interativa, isso não vai trazer interesse nenhum para os alunos na aula. O professor pode encher o quadro, mas não vai. Então, uma metodologia do professor só falando alguma coisa e fazendo alguma coisa no quadro, praticamente não funciona para os alunos. Então, o grande problema talvez esteja com os professores. A questão de inovação e de planejar a aula. Os alunos atualmente não aprendem mais como as gerações anteriores aprendiam. As novas gerações estão aprendendo de outra maneira. Se a metodologia não muda, os alunos vão permanecer desinteressados. (Prof. 17).

Metodologias tradicionais: Isso, o aluno está cada dia mais inteirado com as tecnologias. Aí o aluno precisa de algo diferenciado para atrair ele. O que mais gera desinteresse é a metodologia de antigamente, que era só copiar do quadro. Hoje não, hoje o aluno tem várias plataformas onde ele não passa só copiando, pois o aluno faz mais atividades lúdicas do que ficar só copiando e escrevendo, copiando e escrevendo. Se o professor aplicar uma metodologia tradicional, no começo os alunos vão bem, mas daí eles viram os copistas. Copista, você pode perguntar 300 vezes e os alunos não sabem. (Prof. 8).

Metodologias tradicionais: Para mim a pior aula, que eu não vejo sentido algum, e eu acho que seria uma metodologia tradicional é o professor pegar um texto e passar ele no quadro e fazer os alunos copiarem. E isso eu não sinto vontade de fazer. Eu não consigo imaginar como alguém sentiria vontade de fazer isso. [...] Eu não consigo ver como alguém se interessaria por uma aula assim. [...] E a metodologia tradicional está tão enraizada que às vezes muitos pais atrelam que o aluno ter o caderno cheio de conteúdo como um professor preocupado e tal, que sabe bem, e não necessariamente é assim. (Prof. 39).

Metodologias tradicionais, não estou falando da minha disciplina, porque eu tento trabalhar alguma coisa diferente com os alunos. Mas eu vejo que, quando o professor tem uma visão muito, sabe, conteúdo, quadro, pergunta, os alunos se sentem confortáveis,

porque eles sabem exatamente o que é. Mas, ao mesmo tempo que os alunos se sentem confortáveis, eles se sentem totalmente entediados. Isso desmotiva muito alto. [...] Eu acho que falta um pouco de reflexão sobre o padrão de aula que leva ao desinteresse. Eu gosto muito do Paulo Freire. Paulo Freire fala muito na metodologia do ensino bancário, que o professor sabe tudo, que abre a cabeça do aluno e deposita conhecimento lá dentro. Na educação bancária, o professor não recupera a informação dos alunos, não faz avaliação de conhecimento prévio e prende muito a coisas comuns. (Prof. 41).

Todo o sistema que está montado hoje, para todas as disciplinas, de modo geral, é tradicional. Com algumas exceções, por conta de professores que também acham chato você ficar no tradicionalismo o tempo todo e que buscam alternativas para ter sucesso no seu trabalho. Esse tradicionalismo, com relação à língua portuguesa, é o professor trabalhar sempre o que está previsto nas apostilas e nas gramáticas e esquecer da contextualização que está ligada à vida dos alunos aqui em uma determinada região, a chamada pertença. Se você não considerar a pertença do aluno e a cultura regional na qual ele está inserido, olha, vai ser difícil nós conseguirmos aplicar alguma coisa fora do tradicional. Se o professor não buscar isso, ele vai cair na mesmice e vai dar sequência ao tradicionalismo. (Prof. 11).

Esses professores defendem uma reformulação urgente das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de inovação, interatividade e contextualização do aprendizado para atender melhor às expectativas dos alunos surfistas (Bauman, 2010), que buscam engajamento prático e imediato. No entanto, como observado na análise estrutural da RS docente sobre desinteresse, apenas uma minoria critica diretamente o uso das metodologias tradicionais. Nas triagens sucessivas, somente 13 dos 41 professores indicaram as metodologias tradicionais como um dos principais fatores que explicam o desinteresse escolar. Esses docentes, portanto, representam uma minoria ativa cuja voz crítica merece ser amplificada. Como destacam Ferreira e Rosso (2024, p. 1), as RS das minorias ativas na educação, “alicerçadas na contestação e na resistência, pressupõem barreiras ao avanço do poder majoritário”, ao questionarem as normas escolares e insistirem em mudanças que promovam maior participação dos estudantes. Ao desafiar a hegemonia das práticas tradicionais, esses professores mostram a importância de adaptar a educação às demandas dos alunos e às transformações sociais. Promover espaços de diálogo e reflexão dentro das escolas pode permitir que essas vozes críticas ganhem mais destaque, incentivando o compartilhamento de experiências e o debate sobre práticas pedagógicas eficazes.

A outra categoria presente na Classe 5 abordou os “*desafios do uso da tecnologia e de outras alternativas metodológicas*”. Os professores apresentam uma variedade de abordagens e *desafios* relacionados à busca por alternativas *metodológicas* dentro do contexto educacional. Enquanto alguns buscam criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e *atrativo*, utilizando recursos como *arte*, *literatura* e *tecnologia* para estimular o interesse dos alunos, outros enfrentam dificuldades para lidar com a crescente dependência e *imediatismo* dos estudantes em relação à *tecnologia*, especialmente quando esta é utilizada de forma inadequada, como no caso do “*copia e cola*” ou da *superficialidade* na abordagem dos *conteúdos*. Há também professores que reconhecem

a importância de adaptar suas práticas *pedagógicas* à *realidade* dos alunos, incorporando elementos como gamificação (*jogos em sala*), atividades colaborativas, integração às *redes sociais* e uso da *tecnologia* em sala de aula, como a *internet*, o *celular* e *tablets* para tornar a aula mais *legal*. Mas alguns docentes enfrentam *desafios* como a falta de *suporte* técnico, a necessidade de dominar novas *tecnologias*, a sobrecarga de atividades e a *resistência* dos próprios estudantes em participar de atividades que demandam um maior envolvimento e esforço. Em meio a essas reflexões e experiências, os professores demonstram a necessidade de *repensar* e *adaptar* constantemente suas estratégias de ensino para melhor atender às demandas e características dos alunos da era *digital*, demonstrando uma atitude de preocupação em tornar o ensino mais *atrativo*, relevante, *contextualizado* e *dinâmico* para os alunos. Os trechos abaixo contextualizam essas informações:

Mas, o professor voltar os alunos para entenderem a tecnologia e usar os jogos como uma forma de o aluno ver um conteúdo de uma maneira diferente, para o professor captar a atenção deles e, talvez assim, fazer os alunos saírem da zona de conforto deles. Isso, tira um pouco a preguiça. Traz uma certa motivação, porque é algo que na linguagem dos alunos é o que interessa. Então é o professor falar: vamos fazer um jogo. E também tem a questão das redes sociais: vamos mostrar e publicar nas redes sociais o trabalho que a gente está fazendo? Vamos fazer um vídeo no TikTok? Pronto, todo mundo se interessa. É uma geração assim que age, “ah, não, vamos então mostrar o que nós estamos fazendo”. Então, essa geração quer mostrar. Mostrando e trazendo para a realidade dos alunos, existe uma porcentagem, não vou dizer todos, mas existe uma porcentagem de alunos que sai do estado de preguiça total e melhora no sentido da indisciplina também. (Prof. 17).

Além disso, aí quando eu solicito o celular para a aula mesmo, aí tudo bem, eu não tenho problema de usar o celular. Aí a gente vai fazer exercício de fotografia, às vezes o RCO (Registro de Classe Online) recomenda um aplicativo legal que a gente pode usar em sala de aula para pesquisar imagem. Eu acho muito, muito bom, eu não tenho problema com isso, sabe? Tipo, se o aluno falar: ah, professor, dá para usar o celular porque eu quero ter uma referência aqui de desenho? Eu respondo: ok, pode usar, mas que seja para isso. Então, nesse caso, a tecnologia da RCO e o celular também têm tudo para serem instrumentos de revolução. E eu tento usar o celular para isso e não como um instrumento de alienação, sabe? (Prof. 35).

Eu me sinto hoje claustrofóbico quando eu vou aplicar uma prova naquela formação tradicional. Eu me sinto apertado ali na frente da sala de aula. Então, eu fui o que? Fui tentando inserir elementos e mudando a forma das avaliações. Por exemplo, a metodologia tradicional de avaliação é o que? Prova. Só que, se você for ver a prova, uma prova sem consulta, é um negócio que hoje eu considero totalmente obsoleto na minha área de trabalho de Piscicultura. Se tiver um problema com um tanque de peixe, tipo um peixe doente, o profissional pode consultar a internet para ver o que é que aquilo pode ser. Ou seja, para mim, os alunos têm muito mais que saber aplicar o conteúdo do que decorar o conteúdo. Então, se deve sair daquela coisa da decoreba, por exemplo de saber quais são os relevos do Brasil. Não faz sentido saber quais são. Agora, tem que saber aplicar. Por exemplo: qual é a importância do relevo para eu fazer um projeto de Piscicultura? O relevo vai levar a um tipo de solo? Enfim, tem que saber aplicar conteúdo. (Prof. 15).

Então, os professores fazem aquela aula tradicional: o aluno vem pra escola, você chega, você senta, você copia o conteúdo, você faz uma prova, faz uma recuperação e copia o próximo conteúdo. E os alunos vêm acostumados nesse molde. Então, quando o professor propõe algo diferente para os alunos, que sai da zona de conforto e que demanda trabalho deles também. Porque quando é sentar, copiar, ler depois para fazer uma prova, é uma coisa. Quando você tem que pensar, quando você tem que ir atrás, você tem que pesquisar,

você tem que pensar que forma que eu vou fazer, que forma que eu não vou, é uma coisa a mais, né? E que, às vezes, eles não querem. (Prof. 25).

Quando o professor traz, por exemplo, algo que faça os alunos trabalhar em pares, eu vejo os meus alunos trabalhando com mais interesse. Ou quando o professor fala: “vamos fazer um jogo”. Nossa, eu já trouxe jogos para o sétimo ano. Como os alunos gostam do jogo. [...] Porém o desafio está no domínio sobre essa tecnologia principalmente para mim que sou uma professora nova eu falo para você que o professor está em processo de construção o professor termina uma graduação e você não sai pronto. (Prof. 18).

As falas desses professores destacam a importância de engajar os alunos por meio de atividades interativas e aplicadas ao seu cotidiano digital, reconhecendo a necessidade de promover uma aprendizagem mais ativa e participativa. Piaget (1998) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos são desafiados a resolver problemas e a explorar o mundo por meio da ação prática. Além disso, destacamos que o Prof. 15, ao incorporar elementos condizentes com a realidade profissional dos alunos, aproxima-se do conceito de aprendizado terciário de Bateson (1987), questionando a relevância da simples memorização de conteúdos e enfatizando a aplicação prática do conhecimento. Ao valorizar a capacidade dos alunos de aprender a aprender, esse professor promove um ambiente dinâmico e estimulante, alinhado à necessidade de uma educação adaptável e relevante em um mundo marcado pela constante mudança e incerteza (Bauman, 2008).

Por fim, o último campo de discussão na Classe 5 diz respeito à fala dos professores da Rede Estadual do Paraná sobre a *imposição do uso slides e plataformas do Estado do Paraná*. De acordo com o Governo do Paraná (2022), a implementação de novas tecnologias nas escolas estaduais paranaenses tornou as salas de aula mais dinâmicas e interativas, onde os professores têm o auxílio de plataformas digitais e de conteúdos multimídias que eles podem apresentar aos alunos por meio de TV e computadores. Em 2023 também foi lançado o *Quizizz*, plataforma para lições de casa composta por um banco de questões objetivas relacionadas as aulas do RCO (Paraná, 2023). Essas mudanças, que compõe o Novo Ensino Médio, teriam como objetivo “incentivar o papel protagonista dos estudantes, valorizando suas aptidões e interesses” (Paraná, 2022, texto digital). No entanto, na percepção dos professores, isso não acontece, pois os professores denunciam que a implementação dessas *tecnologias* e do *RCO* engessa sua maneira de trabalhar, pois todos os *conteúdos* e aulas já estão *prontos*, limitando sua autonomia. Além disso, eles comentam que a padronização dos *slides* e *materiais* disponibilizados pelo *governo* reduz a possibilidade de *adaptar* o conteúdo às necessidades específicas de suas turmas, além de tornar os alunos mais *imediatistas*. Quanto ao *Quizizz*, os professores acusam que a falta de estrutura nas escolas, como acesso limitado à *internet* e à dispositivos *tecnológicos*, prejudica os alunos que não têm *acesso* a esses recursos fora do ambiente escolar, ampliando ainda mais as desigualdades no processo educacional. Por sua vez, alguns professores consideram que a implementação de *plataformas* digitais, como *Matific* e

*Khan Academy*, oferece ferramentas mais interessantes para o aluno em Matemática, porém se esbarra em *desafios* como falta de estrutura, recursos ou domínio da ferramenta pelos alunos. As falas abaixo expõem essas críticas dos professores paranaenses:

Tudo isso atrelado a números para o Estado, que é o que a gente está vivenciando agora de uma maneira muito mais dura. No sentido de que, além de o professor ter que apresentar resultados, a gente tem que usar tecnologias, que engessam completamente a nossa maneira de trabalhar. [...] Então, todos os conteúdos estão prontos e todas as aulas estão prontas. Então, para você ter uma ideia esse trimestre agora nós tivemos 3 pontos que foram atribuídos por questões que eram específicas das aulas feitas que o professor recebe do governo do Estado do Paraná. E quando eu falo assim é o seguinte. Eu tenho que trabalhar modernismo brasileiro, mas não é que eu dando uma aula de modernismo brasileiro meu aluno vai conseguir responder a questão, porque a questão lá da Prova Paraná é específica de um artista, de uma obra específica que a secretaria de educação do governo colocou naquele slide. [...]. Eu cheguei a ouvir dizer em uma das reuniões pedagógicas, que se eu quiser eu posso passar o vídeo da aula (que está pronta no nosso registro de classe) para os alunos no lugar da minha aula, entende? Então, para que formação específica, se nem planejamento o professor precisa fazer mais? (Prof. 16).

A SEED/PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná) nos proporciona lá os slides no RCO para o professor usar. O professor que não tem interesse nenhum, ele chega naqueles slides ali, copia, dá uma explicada e pronto. Eu não, eu vejo que aquilo ali está meio fraco. Eu fui e comprei outros slides, vou lá, adapto, faço e tal. O professor desmotivado não, ele vai lá na RCO e faz do jeito que está lá e pronto. E daí dá de desculpa assim: “ué, mas é o que está no RCO”. [...] Essa desculpa das plataformas é muito fajuta. É uma desculpa muito fajuta porque as plataformas não funcionam. Os alunos não estão nem aí para as plataformas. Os alunos não fazem, sabe? Para você ter uma ideia, o governo lançou uma plataforma de tarefa aqui no estado do Paraná, chamado *Quizizz*. O *Quizizz* ele é bem interessante. Porque se o professor der aquela aula do RCO do dia e ele lançar aquele *Quizizz* daquela aula, o aluno vai chegar com a memória que ele aprendeu no dia e vai fazer a tarefa. Então vai auxiliar. Só que não tem como dar aquela aula do RCO porque às vezes à internet do colégio não funciona. Tem professor que não está nem aí para aquela aula do RCO e os alunos não estão nem aí para fazer. Para você ter uma ideia, de 100% dos alunos que precisam fazer a tarefa Paraná, que é o *Quizizz*, em torno de 30% fazem. O restante dos alunos não faz. (Prof. 33).

Antes da pandemia, nossos alunos eram um pouco mais voltados para os livros e também para atividades de leitura. Os alunos tinham um interesse maior. Após a pandemia, os alunos se tornaram ainda mais imagéticos e imediatistas. O que me parece é que a ideia da aula online, do material pronto, do slide pronto, das coisas imediatas para eles, fez com que os alunos se desinteressassem pelos processos mais lentos. (Prof. 17).

E hoje, pelo menos no contexto da educação do Paraná que eu posso falar, nós somos apresentados a um planejamento em que é a apresentação de slide. Hoje nós temos as televisões (TV), o *Educatron*. Hoje, também a gente tem plataformas que nós devemos trabalhar com os alunos. Então, sobre passar slides aos alunos. Eu vou falar, assim, que para disciplinas como Arte, Biologia e até Geografia, é muito legal os slides porque eles trazem imagens. [...] Agora, Matemática, Física, Química, não dá, gente. Não dá. Eu preciso do quadro e giz. Se eu passar o processo matemático da resolução do exercício no slide, meu aluno não aprende. Tem que entender que a dificuldade de abstrair isso é muito grande. [...]. Eu optei por não usar muito os slides. [...]. Outro aspecto: a gente tem trabalhado com a plataforma *Matific* no ensino básico de 5º até 9º ano do Ensino Fundamental aqui no Paraná. E no Ensino Médio a gente tem trabalhado a plataforma *Khan Academy*. Os alunos do Ensino Básico amam o *Matific*, eles adoram. A plataforma é tipo tudo diferenciado. Os alunos adoram aquilo. Traz o interesse por uma questão visual, daí os alunos mudam o boneco, mas também tem muita questão de entretenimento, que não é a Matemática, sabe? Então assim, mas eu percebo que os alunos gostam. E ao mesmo

tempo o *Khan Academy* é uma plataforma que é para que o aluno aprenda dentro de uma proposta autônoma. Nessa plataforma vai ter o vídeo, a explicação e o exercício. (Prof. 18).

Mas só de Matemática tem umas três plataformas para os alunos trabalharem atividades. Tem *Quizizz*, tem a *Matific* [...] e tem a *Khan Academy*, que tem em todas as disciplinas e tem em Matemática também. E daí o que acontece? Quem tem internet, quem consegue ter internet sempre ativa, usa o celular. E quem não consegue, precisa emprestar um computador da escola ou se virar com um computador do amigo. Porque é outra questão que vai entrar aqui dentro da tecnologia é internet. Nosso aluno não tem acesso à internet como o governo está pensando. Muitos alunos não têm a rede WiFi em casa, aí eles não conseguem fazer atividade. [...]. Eu acho assim que a forma como a tecnologia está sendo colocada não desperta interesse nos alunos. Por exemplo, a Matemática está tudo pronto ali e os alunos não sabem usar o raciocínio. Os alunos querem a coisa mastigada ali. É como se fosse uma máquina. E para os alunos não importa o que a máquina está fazendo, importa é trazer o resultado pronto. Agora tem plataformas que se o aluno digitar o resultado errado, não sai dali. Aí os alunos têm que ficar com o caderno fazendo para daí chegar na resposta certa. E a plataforma *Khan Academy* é uma dessas plataformas. E aí os alunos perdem a paciência e querem fazer de qualquer jeito. (Prof. 12).

A imposição de plataformas e de “novas tecnologias” nas escolas estaduais do Paraná reflete uma abordagem educacional que se afasta dos princípios defendidos nesta tese. A falta de autonomia e criatividade para os professores, aliada à inflexibilidade curricular e à ênfase em conteúdos pré-definidos, limita a capacidade dos educadores de atender às necessidades individuais e contextuais dos alunos, tornando o ensino menos relevante e significativo. Analisando a Reforma do Ensino Médio no Paraná, Barbosa e Alves (2023, p. 21) concluíram que essa plataformização da educação resultou “em novos processos de regulação, vigilância e controle que resultam no esvaziamento do trabalho pedagógico”, acentuando a precarização e a desqualificação do trabalho docente e subordinando os processos formativos a uma lógica de gestão por resultados. Além disso, provas padronizadas, voltadas para questões descontextualizadas restringem o desenvolvimento do pensamento crítico, focando na memorização de informações (aprendizagem primária), em vez de promover a compreensão mais profundas dos temas (deuteroaprendizagem e aprendizagem terciária) (Bateson, 1987). Essa padronização neotecnicista da tecnologia cria barreiras para uma educação emancipadora, que deveria valorizar a diversidade, a autonomia e o protagonismo estudantil. Para explorar o potencial das tecnologias de forma construtivista e democrática, é essencial incentivar a co-criação de conteúdos, a autonomia pedagógica e o uso de ferramentas colaborativas, aliados a infraestrutura adequada nas escolas e formação docente inicial e contínua.

Por sua vez, a *Classe 3* intitulada por nós como “*(Des)Motivações para aprender*” teve a maior presença de ST da CHD com 916 ST (26,9%). Ela teve contribuição diferenciada dos professores de posição política neutra, que frequentam regularmente a igreja, com menos de 5 anos de magistério, religiosos que não frequentam a igreja e que possuem contratos efetivos. O universo semântico da classe apresenta uma semelhança com a classe 2 dendrograma do *corpus* “Temática professores desinteresse e interesse” (seção 4.1.3), mas se aprofundou mais no círculo de

(des)motivação que envolve professores e alunos. A classe aborda as relações em sala de aula que motivam ou desmotivam professores e estudantes. Após análise de conteúdo, classificamos em 4 campos as falas dos professores desta classe: a) rotina da sala de aula que distrai e desinteressa; b) desinteresse e apatia dos alunos que desmotivam o professor; c) desmotivação docente que leva ao desinteresse dos alunos; d) a nota como último recurso de pressão para os alunos se interessarem. As fichas das triagens sucessivas que mais contribuíram para o roteiro das falas foram *desmotivação* e *indisciplina*. Observaremos no decorrer da discussão da classe um dos pontos que será central na tese: as cadeias cismogénica complementares do (des)interesse, onde a apatia dos alunos desmotiva o docente a inovar e aulas sem inovação levam a uma cultura de desinteresse da turma.

Na primeira categoria da classe, os professores revelam uma série de desafios enfrentados na “*rotina da sala de aula que distrai e desinteressa*”. O elevado número de estudantes em *salas de aula* lotadas *dificulta* a implementação de *atividades* em *grupo* ou um atendimento individual, tornando o ambiente ruidoso e propenso a distrações constantes. A falta de *respeito* mútuo entre *alunos* e *professores* é evidenciada, criando um ambiente de conflitos e *desmotivação*. Além disso, os professores da rede estadual do Paraná relatam que a adoção de tecnologias como a chamada por reconhecimento facial consome *tempo* precioso de aula, atrapalhando no *planejamento* da *aula*. Os professores também destacam que atitudes dos alunos, como solicitar frequentemente para ir ao banheiro, *falar* com o intuito de tumultuar ou atos de indisciplina em geral *dispersam* a turma e dificultam o *prestar atenção* de quem está interessado. Os docentes enfrentam dificuldades em mediar conflitos e conversas em *sala*, muitas vezes recorrendo a estratégias punitivas como ameaças e envio de alunos para a *coordenação* que criam um clima hostil com os *alunos* em *sala*. As falas abaixo dos professores contextualizam alguns desses desafios da rotina da sala de aula:

O oitavo ano que eu dou aula à tarde tem 47 alunos na sala. Eu gosto de fazer com os alunos atividades em dupla ou em grupo. Dentro da sala se torna um barulho infernal. Porque mesmo que os alunos não estejam gritando, eles estão conversando baixo com o colega do lado, mas são 47 pessoas falando baixo dentro da sala. Então aí se o professor vai fazer uma coisa diferente, um trabalho, se for para os alunos apresentarem, até os 47 apresentarem o trabalho, é um mês apresentando o trabalho. E para o professor mediar isso com os alunos? Quando o professor faz equipes, se são 4 equipes, é uma coisa para você passar e conversar com cada um dos grupos de alunos. Quando você tem 40 alunos e você vai formar 10 equipes de 4, para o professor intermediar isso é bem mais difícil. (Prof. 25).

E daí que leva à desmotivação, porque existe uma falta de respeito mútuo. Então o aluno não respeita o professor e o professor não respeita o aluno de volta. E aí fica nessa, sabe? Fica nessa guerra em sala de aula. É como quando catalogam uma turma como a pior da escola, que é uma prática que eu acho extremamente errada, mas muitas escolas fazem de tipo colocar uma turma como a pior da escola. Os alunos já se intitulam assim: “essa turma é a pior da escola”. (Prof. 35).

Agora a nossa chamada é por reconhecimento facial. Isso leva um tempo que você não faz ideia, porque as coisas não funcionam. [...] Porque num ambiente tradicional era todo mundo sentado, bonito e quieto. Aqui o professor já tem que juntar a galera para fotografar.

A turma tem que ficar junto para o sistema ter que reconhecer [...] o que era daquele jeito, agora o professor vai fazer isso e já gera aquele burburinho na sala. Então é bem complicado nesse sentido. Quando o professor percebe que o seu horário de aula mesmo já se resume a uns 30 minutos, e sempre ainda tem alguém que entra dentro de sala para dar recado ou que na hora que o professor vai explicar tem aluno que quer ir no banheiro, enfim aquele sistema de escola. Eu acho que nem aquele professor que realmente se considera tradicional não consegue mais. Não tem como, a gente está num ambiente que acho que não volta mais, sabe. (Prof. 16).

Ato de indisciplina, que aqui tem um PPP (Projeto Político Pedagógico) bem claro, aquilo que está no PPP e transgrida o próprio PPP da escola, infelizmente, não vamos ficar com essa batata quente. O professor leva para a coordenação. Dá uma melhorada. Então, a gente pega um aluno para Cristo. Tem que pegar um para Cristo para mostrar para a sala que não é da forma que ele quer. Mas, nem sempre o professor pode fazer isso, porque vai chegar um momento que aquilo vai desmotivar e o outro aluno vai começar. E, aí, a gente tem que fazer o rodízio. Quase sempre é assim. Senão daqui a pouco o professor vai estar com a sala inteira na coordenação. Aí, o professor não vai ter aluno (risos). [...] Aí começa, aqueles desinteressados, aqueles que não querem falar: “professor, posso ir no banheiro”? Eu digo: “não, espera aí, espera outro aluno voltar”. O aluno diz: “não, mas ele não vai voltar”. Quer dizer, os alunos querem tumultuar, de qualquer forma, a aula, eles querem tumultuar, quer dizer, querem que o professor pare, querem cortar o raciocínio. (Prof. 29).

A indisciplina faz, na verdade, com que aqueles alunos que estão motivados acabarem se desmotivando. Um fato que aconteceu agora, hoje, com os dois alunos que estavam aqui, um deles falou: “professor, quando a sala está cheia e acontece qualquer problema, não é na sua aula não, a gente acaba não escutando, às vezes. Então, isso, às vezes, a gente não aprende pela maioria”. Eu sei que os professores tentam controlar, mas, às vezes, foge um pouco do controle. E hoje, a gente não pode fazer nada mais do que pedir silêncio ou, no máximo, no extremo, o professor pedir para levar o aluno para a coordenação. (Prof. 29).

As falas docentes revelam um cenário em que os alunos apresentam comportamentos heterônomos, buscando impor sua vontade sem levar em consideração as regras estabelecidas ou o coletivo (Piaget, 1994). Além disso, a postura autoritária de alguns docentes, como rotular uma turma como “a pior da escola” ou ameaçar com punições, pode agravar o ciclo de desinteresse e indisciplina. As condições de salas de aula superlotadas e a falta de suporte pedagógico potencializam a indisciplina e o desinteresse. Diante desse cenário, torna-se urgente investir não apenas na formação inicial e continuada dos docentes — para que adotem abordagens mais participativas e democráticas —, mas também em políticas públicas que garantam melhores condições estruturais, como a redução do número de alunos por turma, melhorias na infraestrutura escolar e a ampliação do quadro de professores. Estudos como o de Santos (2013) demonstram que professores que constroem regras coletivamente com os alunos, por meio de contratos didáticos, relatam menos problemas de indisciplina, favorecendo um ambiente de maior cooperação social em sala de aula. Assim, promover espaços de mediação entre professores e alunos, onde as normas escolares sejam construídas coletivamente, é uma estratégia essencial para mitigar o desinteresse e a indisciplina.

O segundo tema discutido na Classe 3 aborda como o “*desinteresse e apatia dos alunos desmotivam o professor*”. A curto prazo, a interrupção constante das *atividades em sala de aula* devido à falta de engajamento da *turma* frustra os professores, dificultando a condução eficaz das



*aulas*. A longo prazo, essa *desmotivação* pode levar os professores a se questionarem sobre sua escolha *profissional*. A tentativa de tornar as aulas mais *dinâmicas* e *atrativas* muitas vezes esbarra na falta de receptividade dos *alunos*, que demonstram preguiça, falta de cuidado com o material escolar e resistência em *participar* das *atividades* propostas. Diante da falta de retorno positivo do esforço investido, os professores consideram que é mais vantajoso direcionar menos energia aderindo a um *planejamento* mais simples e tradicional. Em suma, os relatos dos professores evidenciam um ciclo de *desmotivação* alimentado pela falta de engajamento, interesse e *compromisso* dos alunos, que por sua vez impacta negativamente na qualidade do ensino e no bem-estar dos docentes. As falas abaixo contextualizam um pouco desse mal estar docente:

Em curto prazo, o professor fica indignado porque a gente vê que tem um, dois ou três alunos que querem alguma coisa. E o professor não consegue trabalhar da maneira correta aquilo, com todo esse interrompimento. A longo prazo, o professor, eu acredito que está se readaptando (mudando de cargo na escola para funções administrativas) toda vez. Se você verificar a quantidade de readaptação de professores, principalmente da área de Exatas, você vai ver que é muito grande. [...] Então, a longo prazo vai desmotivando o professor. O professor se pergunta: eu gosto de dar aula, mas será que eu estou na profissão certa? Será que vale a pena eu ter esse desgaste todo? Essa é a pergunta que o professor todo dia se faz: vale a pena? (Prof. 29)

Mesmo o professor tentando fazer essa aula que seja mais lúdica, uma atividade mais divertida, mais prática, tentando colocar um sentido naquilo que o aluno está aprendendo, não gera interesse nenhum nele, porque o aluno não está interessado, ele genuinamente chega sem a esperança de ser interessado, porque aquilo não é interessante. E isso dificulta muito para o professor planejar as coisas. Eu já me vi muitas vezes pensando tipo: eu vou desistir disso aqui, porque eu vou me esforçar muito para fazer uma atividade que não vai dar o resultado que eu quero. Eu vou conseguir uma resposta medíocre dos alunos, igual eu conseguiria uma resposta medíocre se eu estivesse fazendo qualquer coisa. [...]. Às vezes dá vontade de você parar de dar bola para aquilo e ir fazer uma aula expositiva e chata, porque o professor tem a mesma resposta, independentemente do que acontece. (Prof. 30).

Se o professor traz uma música, os alunos se empolgam. Entende? A música é maravilhosa. Se o professor traz um texto legal, tudo bem. Agora, se tu traz um texto longo, é cansativo. Eu sei que, realmente, tem alunos que gostam e outros que não gostam. Mas, a gente também percebe que tem muitos alunos que são preguiçosos, que não tem vontade de estudar. Infelizmente, mesmo o professor mudando ou não, fazendo uma aula diferenciada ou algo, o aluno não vem. (Prof. 27).

E os alunos não estão nem aí. Você precisa ver a tristeza que é como os alunos jogam os livros e como os alunos lançam os livros um no outro. Uma coisa que eu sempre fazia com os meus alunos e eu não faço mais é trazer material para eles. Então eu era aquela professora que andava com um carrinho, porque eu sempre tinha todo o meu material ali. Só que você começa a perceber que o material serve para a guerra na sala, que o material serve para o aluno ficar batendo. Semana passada mesmo, eu fiz grupos com Ensino Médio nos quais os alunos tinham que trabalhar o círculo cromático. Eu só tinha seis compassos, mas foram compassos que eu comprei. Depois eu saí com quatro compassos da sala. Para onde foram os outros dois? Como é que pode sumir? Entende? Essas são coisas que vão desmotivando o professor. (Prof. 16).

A preguiça é uma coisa que os alunos têm. Se o professor não motivar os alunos o tempo inteiro, parece que os alunos não têm a motivação, ? Como eu escolhi ali. Já tinha ali a ficha de falta de motivação, mas a preguiça entra como falta de motivação. Então, às vezes, o professor vai ali, faz uma coisa diferente e pede para os alunos trazerem uma coisa

diferente para a gente trabalhar na sala de aula. Mas às vezes não é que os alunos tenham falta de interesse, é preguiça mesmo de trazer o material para que o professor possa estar realizando coisas diferentes. (Prof. 3).

A análise das falas dos professores revela uma dinâmica de desmotivação mútua entre docentes e alunos. Segundo Bateson (2008), a cismogênese ocorre quando as interações entre os sujeitos geram divisões, podendo ser complementar ou simétrica. No ambiente escolar, isso resulta em um ciclo de desmotivação, no qual o desinteresse dos alunos provoca uma resposta desmotivada dos professores, que, por sua vez, retroalimenta a apatia dos estudantes. Os professores mencionam que o desinteresse dos alunos desestimula a inovação pedagógica, configurando uma cismogênese complementar: a falta de engajamento dos estudantes reforça a desmotivação docente. Além disso, mesmo quando tentam propor atividades envolventes, os professores relatam apatia por parte dos alunos, sugerindo uma cismogênese simétrica, em que a atitude dos alunos impacta progressivamente no ânimo docente, criando um ciclo vicioso. Nesse contexto, é crucial reconhecer que a desmotivação dos professores não é resultado apenas de fatores individuais, mas de uma interação complexa entre diferentes agentes escolares. Para romper o ciclo, é necessário promover mudanças nas dinâmicas de interação, incentivando o engajamento mútuo por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, apoio institucional e políticas públicas que valorizem o trabalho docente.

Por sua vez, na categoria “*desmotivação docente que leva ao desinteresse dos alunos*”, identificamos falas de professores que revelam uma consciência aguda do ciclo vicioso de *desmotivação* que permeia o ambiente escolar. Os professores expressam preocupação com o impacto da falta de *motivação* dos *alunos* em seu próprio estado de ânimo e eficácia no ensino e buscam, na medida do possível, romper com essa cismogênese. Os professores reconhecem a necessidade de se manterem *motivados* para superar os desafios diários da *sala de aula*. Eles relatam estratégias para combater a *desmotivação*, como manter uma postura *dinâmica e interativa* com os *alunos*, mesmo diante de obstáculos. Alguns docentes lamentam a falta de entusiasmo e criatividade em algumas práticas de ensino e a resistência à inovação de seus colegas, considerando que isso resulta em desinteresse. Além disso, enfatizam a importância de se sentirem recompensados pelo seu trabalho, seja através do reconhecimento dos *alunos* ou de uma sensação de realização pessoal. Esses docentes reconhecem seu papel ativo na *motivação* dos alunos e demonstram disposição para inovar, buscando formas de envolver os alunos e tornar o conteúdo mais *atrativo*. Porém, eles também reconhecem os desafios que limitam suas ações, como mostram as falas a seguir:

E aí você olha para o professor, e o professor está mais doente do que o aluno. A escola constrói um cidadão (o professor) que está que nem o aluno, está desinteressado (risos). O professor vai pra sala de aula dizendo assim: “meu, é só 45 minutos, vai passar logo”. É, porque o professor vai para sala de aula e ele diz assim para a turma: “ah, pois é, e aí, como é que foi o final de semana de vocês, tudo bem e tal”? “Espera aí, vou fazer a chamada”.

“Espera aí, está demorando um pouco para eu abrir o sistema”. Aí o professor lá só tem o Adriano na sala, mas daí ele fala: “Adriano da Silva Medeiros Albuquerque Souza. Está aí Adriano, cadê tu amigo? Não te vi ainda”. Mas isso aí é para ganhar tempo, porque o professor não aguenta mais. O máximo que o professor consegue fazer na sala ainda é uma chamada. Aí o professor coloca a data no quadro lá, escreve quatro palavras no quadro. Aí o professor olha para o relógio e diz assim: “meu, ainda falta cinco minutos, Jesus, o que eu vou fazer nesses cinco minutos que está faltando? Me acabou já, eu não consigo mais nem olhar para eles”. E pronto. [...] Aí claro que isso vai refletir no aluno. (Prof. 31).

Então desmotivação entra nesse ponto, né? Do professor estar motivado e essa desmotivação dos alunos desmotiva o professor. Você imagina, eu preparei um ambiente e eu vou dar uma aula prática. Uma aula prática você tem que entender que tem todo um preparo antes e tem o depois, porque o professor tem que preparar e depois a bagunça fica, você concorda? E aí, de repente, chega um aluno assim na tua aula prática, ó, assim (faz gesto de aluno mexendo no celular). Isso acaba comigo. [...] É isso que eu falo para os alunos, que eu me sinto traída, que o celular me trai. E que eu não vou competir com o celular. Eu falei: “eu jamais vou competir com o celular de vocês, é óbvio que o celular de vocês é mais legal, é claro que é”. (...) O professor tem que estar motivado ali. (...) Se o professor não está motivado, pode fazer a melhor aula prática do mundo, mas parece que é contaminante essa tua desmotivação (Prof. 22).

Quem vai fazer a motivação somos nós, professores. E para isso, para a gente desconstruir a desmotivação, para mim hoje o nosso regime de trabalho é absurdo, é bizarro. Nosso mínimo de aula é gigante. Então, eu já tive uma fase que eu entrei dar aula desmotivado, só que o que eu agradeço é que eu saio da aula motivado normalmente. Eu saio com a certeza que valeu a pena: que massa que foi dar aula. E eu sei que tem outros colegas professores que já entraram desmotivados. Só que pensando no aluno, é o quê? Se o aluno pegar um professor que não se empolgou, que está sem a estrutura, usa metodologias tradicionais, ora porque o professor não quis se atualizar, ora porque não tem como ele se atualizar, então acaba que junta isso aí. Você pegar o excesso de imediatismo, sem objetivo profissional e sem as tecnologias adequadas, aí claro que o aluno vai ficar desmotivado. Desmotivação é meio que a consequência de tudo isso aí. (Prof. 15).

Então, o que gera desinteresse é isso, do professor chegar, sentar e jogar o seu material em cima da mesa. A gente vê, cansa de ver. Faz 36 anos que eu dou aula e eu já cansei de passar e ver professor sentado 10 a 15 minutos ali e a aula nada. Agora aquele professor que é dinâmico e chega já fazendo, já pedindo para que as crianças tirem o material da mala, já coloque a data, isso já puxa o aluno para cima. O professor já vai fazendo umas perguntas da aula anterior. Pelo menos é assim que eu faço. E assim dá certo. (Prof. 8).

O professor hoje é uma profissão que a gente pode dizer que foi se corroendo ao longo dos tempos. Então, a gente sabia que lá na geração da gente, o trato que a gente tinha com o professor era diferente, pois era uma questão de muito respeito, uma exigência que transcendia não só a sala de aula, mas passava de geração para geração. [...] O professor quando sente que realmente o trabalho dele está tendo efeito, ele se sente realmente recompensado. A gente sabe que em termos financeiros hoje, um professor se comparando com muitas profissões devido a quantia que precisa estudar, o compromisso humano que tem lidando diretamente com pessoas, muitas vezes, em três turnos, de manhã, tarde e noite, só financeiramente, ser professor não tem uma compensação. E se o professor ainda sai desmotivado da sala, ele cada vez vai diminuindo a sua perspectiva. Além do financeiro, que já não é um reconhecimento a nível geral que recompense, dentro da sala de aula, quando o professor se sente mais recompensado pelo menos com os alunos e tal, ele tem mais motivação para trabalhar. (Prof. 1).

Como vimos na categoria anterior, a desmotivação dos alunos pode desencadear um ciclo vicioso de desinteresse, afetando diretamente a motivação do professor, que, por sua vez, acaba impactando ainda mais a atitude dos estudantes. Esse padrão de interação cumulativa (Bateson, 2008) pode ampliar a distância entre professor e aluno, resultando em uma espiral de desmotivação

crescente. Para romper esse ciclo, como destacam as falas dos docentes, é fundamental reconhecer o papel ativo do professor na motivação dos alunos e adotar práticas pedagógicas que enfrentem esse desafio. Criar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sintam valorizados permite que os professores quebrem essa dinâmica e promovam uma cultura de motivação e aprendizado significativo. Muitos docentes expressam compromisso com a profissão e acreditam, como Freire (2005) afirma, que o professor deve se perceber como sujeito de sua própria prática e que, ao educar, também se educa. O ato de ensinar, segundo Freire (2005), exige esperança, alegria e motivação constante, pois o amanhã não é algo pré-dado ou fatalista, mas um desafio possível de mudar.

Por fim, o quarto campo da classe 3, englobamos as falas de professores que usam “*a nota como estratégia de motivação para os alunos*”. Os professores expressam uma preocupação com a dependência excessiva do sistema de *notas* como forma de *motivar* os alunos. Eles também fazem menção ao “jogo do *vale nota*”, onde os alunos só se envolvem na *atividade* se o *professor dar nota*. Eles reconhecem que, em tempos anteriores, a pressão exercida pela necessidade de alcançar boas *notas* podia ser um estímulo para o engajamento dos alunos nas *atividades* escolares. No entanto, eles lamentam que esse método não funcione mais tão efetivamente, principalmente devido a mudanças no *sistema* educacional, como uma certa pressão velada por parte do governo de *aprovação* forçada dos alunos, no caso dos professores da rede estadual do Paraná ou de Santa Catarina. Assim, eles denunciam casos de anos *passados*, quando foram obrigados em *conselhos de classe* a *aprovar alunos* que estavam abaixo da *média*, apenas para fazer bons números de *aprovação* para a escola. Para esses docentes, essa falta de cobrança e a garantia de *passagem* automática dos alunos acabam por desvalorizar o conhecimento e gerar desinteresse tanto por parte dos *alunos* quanto dos próprios *professores*. Os docentes percebem que a ênfase excessiva nas *notas* leva os *alunos* a encararem a educação como um processo de cumprir tarefas em vez de buscar o aprendizado. Os trechos abaixo exemplificam essas posições:

Até algum tempo atrás, o que poderia trazer os alunos mais para a aula era a questão da nota. Só que nem com isso o professor conta hoje. Justamente por conta desse sistema que a gente tem, que não favorece essa questão da nota pelo conhecimento, mas é mais a nota pelo cumprir tarefas. [...] O professor não pode atribuir as faltas de forma real porque a pontuação da escola cai. Então o desinteresse do aluno também passa por aí. O aluno já sabe que até a sua presença na escola é alterada. Eu tenho tentado escrever sobre o ambiente em que estamos vivendo porque é desesperador. E nossa realidade precisa ser denunciada. E tudo isso incide sobre nosso aluno. O ensino que estamos promovendo está gerando pessoas que pouco pensam. E no fundo nosso exemplo (ao maquiar presenças, ao aceitar qualquer coisa como troca por nota, porque ano passado eu alterei nota de 40 pra 100!) demonstra ao nosso aluno que ele só precisa se adequar e fazer o mínimo. [...] Uma nova onda de burocracia revestida de inovação tecnológica que está matando a criatividade nas escolas e transformando os alunos que se adequam a meros cumpridores de metas, junto com os professores que são promovidos a medida que se calam e cumprem seu papel de bom obediente. (Prof. 16).

Porque naquele tempo a criança se interessava mais e era mais cobrada. O professor cobrava mais, o pai cobrava mais. E hoje não, o aluno fez ou não fez e chega no final do ano nós professores temos que aprovar. O professor tem que mexer na nota. É um absurdo. Isso causa desinteresse no aluno e no professor também. O professor fica desmotivado, pois o teu trabalho não é valorizado nem financeiramente e nem de outra forma. (Prof. 8).

Porque, no fundo, o aluno sabe que eles vão passar de qualquer jeito. O aluno sabe que eles vão passar de ano. E aí, o professor tem que dar um jeito para que, pelo menos, o mínimo do mínimo do mínimo o aluno consiga, assim, aprender. Não digo até nem aprender, mas pelo menos “viu” aquele conteúdo. [...]. Mas a relação dos alunos é igual das outras matérias: é basicamente querer copiar e ganhar o visto no caderno. Só porque vale nota. O vale nota para os alunos é importante. Então, eu nunca imaginei que eu fosse, como professora de ensino médio, ter que dar visto em caderno para poder dar nota para o aluno. Porque se o professor não dá visto no caderno, o aluno não copia. O aluno não faz e ele não abre o caderno. Mas se o professor fala assim: vai valer visto! Nossa Senhora! Os alunos depois formam uma fila no final da aula para o professor dar o carimbo para eles, sabe? Então, é a recompensa. (Prof. 13).

E é a questão de que os alunos sempre perguntam o que que eles vão ganhar em troca. Até quando o professor pede para os alunos um favor, assim, a gente tem que explicar tudo, mesmo quando é alguma coisa que seja de bom grado, quando é uma atividade diferente que eles não iam receber nota especificamente. [...] A gente queria fazer uma homenagem para as famílias [...]. E a primeira coisa que os alunos perguntam é: “vai valer a nota”? O professor fala: “Não”. E o aluno: “ah, então por que que eu vou fazer”? Então, qualquer coisa que sai é: “vai valer a nota”? Aí às vezes o professor pensa numa atividade que a gente não está pensando na nota, a gente está pensando na atividade, para os alunos fazerem. Nas atividades de trilha, o interesse é que os alunos façam e que eles saiam com alguma coisa daquela atividade. E a primeira pergunta é: “vai valer a nota”? (Prof. 25).

Até eu estava conversando com uma professora amiga minha semana passada, e ela falou para mim: “ah, você sabe o que eu faço? Eu simplesmente passo no quadro a aula inteira, explico 5 minutos, dou ponto pelo caderno e pronto. Porque se os alunos não copiarem, eles não vão ter a matéria e eles não vão passar de ano”. Só que erro dela, porque a escola acaba passando os alunos de ano, porque os alunos mudam de ano obrigatoriamente. Eles (a direção) obrigam os professores a passar os alunos de ano também. (Prof. 33).

Enquanto Piaget (2014b) defende que a motivação intrínseca é fundamental para o aprendizado — com os alunos buscando conhecimento para preencher lacunas em sua compreensão — os professores observam que o sistema atual, centrado nas notas, incentiva um comportamento heterônomo, no qual os alunos se esforçam apenas para alcançar o mínimo necessário para passar. Essa abordagem impede o desenvolvimento da autonomia e do interesse genuíno pelo conhecimento, limitando o crescimento crítico e intelectual dos estudantes. Além disso, os professores denunciam uma pressão institucional velada, vinda de diretores e secretarias estaduais, para aumentar artificialmente as taxas de aprovação, criando uma falsa imagem de sucesso educacional, frequentemente usada em campanhas políticas. Isso se deve ao fato de que avaliações institucionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utilizam as taxas positivas de aprovação como um dos critérios para calcular a nota da escola. Dessa forma, a ênfase excessiva em resultados quantitativos acaba desvalorizando o aprendizado real, transformando a educação em uma simples meta de desempenho (Flores Macías; Gomez Bastida, 2010), tanto para os alunos quanto para a escola, em vez de um processo de crescimento e descoberta.

Por seu turno, a *Classe 4* intitulada por nós como “*Desinteresse: sentimentos, metáforas e atitudes*” teve 299 ST (8,8% do corpus). Teve contribuição diferenciada dos professores da idade geracional Y/Z, das escolas da periferia, com formação básica e com contratos temporários. O universo semântico da classe foi composto a partir das respostas a 4 temas específicos que foram questionados pelo pesquisador ao longo da entrevista: a) sentimento do professor frente ao desinteresse; b) metáforas para se referir ao desinteresse; c) atitudes dos alunos que denotam desinteresse; d) influência da pandemia no aumento do desinteresse. Tais questões tinham como objetivo acessar os aspectos atitudinais, imagéticos e do conhecimento da RS dos professores sobre desinteresse, assim como investigar a ancoragem e objetivação sobre desinteresse.

Em relação ao *sentimento dos professores diante do desinteresse dos alunos*, é evidente uma variedade de emoções, incluindo *frustração, desmotivação, cansaço e tristeza*. A *frustração* emerge como um *sentimento* proeminente e mais salientado, refletindo a percepção dos professores de que suas estratégias de ensino não estão produzindo os resultados desejados, o que gera uma *sensação* de impotência e incompetência. Alguns professores expressam uma *atitude* de *desmotivação* e *desânimo*, considerando até mesmo *desistir* da *carreira* docente diante da falta de reconhecimento humano e *financeiro*. No entanto, outros *manifestam* determinação em persistir em seu papel de educadores, mostrando *atitudes* para *lutar* nesse cenário *desafiador* que enfrentam em *sala de aula*. Além disso, sentimentos como *cansaço* e *tristeza* destacam os impactos *emocionais* e *físicos* que o *desinteresse* dos alunos ocasiona nos professores, chegando até a *depressão*. Sentindo-se *esgotados*, alguns professores *preparam* práticas didático-pedagógicas econômicas, optando por estratégias mais simples e diretas de ensino para economizar energia e *lidar* com a situação. Em busca de saúde mental, muitos professores buscam estratégias para evitar o *estresse* e a *frustração* excessiva. Por fim, alguns professores possuem uma atitude de compreensão em relação aos alunos, procurando novas estratégias de ensino e mantendo a *esperança* de influenciar positivamente a realidade dos estudantes. As falas abaixo contextualizam alguns desses sentimentos e atitudes:

E o professor, como eu falei ali da teimosia, a gente tem tentado teimar para estimular, para achar essa fagulha dentro de cada um para se perceber mesmo. Muita frustração. Muita frustração, assim. Daí tanto que o professor se vira nos 500 para tentar, né? Teimoso, teimosia força turbo para tentar superar. Porque a cada uma ou outra resposta dos alunos que o professor consegue perceber, a esses estímulos e tal, já dá um fôlego para o professor continuar teimando. (Prof. 14).

É difícil ser professor. É frustrante. A frustração. Mas a frustração eu quero dizer [...] é minha como professora, é comigo. Porque eu gostaria de ter a oportunidade de ter uma qualidade maior no meu trabalho, e como eu não consigo eu acabo tentando fazer o que eu posso, com as condições que eu tenho. [...] Sendo bem honesta, totalmente honesta, eu tenho aulas que eu chego sem fazer planejamento. Eu pego o RCO lá do Estado e eu vejo: “ah, tem esse conteúdo aqui e eu sei o conteúdo de cabeça e tal”, e vou passando o conteúdo e daí eu olho o RCO e tal e eu vejo ali. Mas é uma aula que não é planejada. É

improviso, poxa, entende. Isso aí já diminuiu a qualidade da minha aula. E eu estou usando a metodologia tradicional. Eu podia usar outra coisa, mas não uso porque não consegui planejar. Poxa, eu não tive tempo para isso. Então, eu vou pegar aquilo que me sinto mais segura. (Prof. 18).

Eu já tenho problemas de saúde e tomo remédio e tal, e todo esse desinteresse, às vezes, me dá mais ansiedade, fica mais depressivo, se sentir incapaz e incompetente de não estar dando conta daquilo que seria o básico e o essencial. Parece que nada dá certo do que eu estou tentando fazer em sala de aula. Então, para mim, enquanto professor, é também desmotivador até para buscar novas alternativas, participar desses cursos horríveis que estão fazendo, que não é formação nenhuma para o professor, pois é em função de atender os objetivos do governo de colocar em prática as plataformas e os novos itinerários. Daí a gente fica sem rumo. Eu tenho sofrido com isso, de chegar muitas vezes em casa, no meio dia, e estar extremamente cansado e desgastado assim de faltar energia até para almoçar. À noite, daí se estressando, eu tenho dificuldade para dormir nos dias que eu trabalho à noite, porque já chega num agito, naquela situação de o professor ter que estar prestando atenção em tudo, tentando passar alguma coisa importante e não estar dando conta. Aí o professor já se irrita, já se estressa, daí o sono não chega, daí no outro dia já está pior a situação para trabalhar de manhã. (Prof. 20).

O desinteresse me afeta na desmotivação. Então, se a gente pergunta para todos os professores, acho que a gente não vê muito sentido no nosso trabalho. Os professores estão na escola para preencher papelada (burocracia) e bater metas de frequência ou de aluno acima da média. Conselho de classe, muitas vezes, deixa de fazer sentido porque a gente não tem muito o que fazer. Então, eu vejo que os professores se tornaram completamente desmotivados. Muitos professores deixam a profissão por conta disso. (Prof. 19).

Eu tento ver o que acontece. Isso existe e é difícil mudar sozinho. Então eu tento não me estressar e não ficar frustrado com isso e focar no que dá para fazer ali. Às vezes, uma aula ou outra o aluno que tem preguiça faz. E na questão da desestrutura familiar, quando os alunos querem conversar, eu converso sobre isso. Não adianta, se o aluno está com esse problema, eu não vou ficar insistindo para que aprenda alguma coisa. Eu não vou ficar brigando por conta disso. Eu tento, eventualmente, falar sobre perspectiva. Mas enfim, para responder de forma geral, frente ao desinteresse eu busco não se estressar e entender que essas coisas existem ali, que os alunos têm esses problemas e que o professor tem que, na medida do possível, conversar com os alunos, mas sem jamais entrar numa frustração ali que vai atrapalhar a minha vida fora da escola também. Eu vejo colegas professores aqui da escola mesmo que não conversam outra coisa senão a frustração deles, e eu não quero isso para mim. Acho que não adianta. Se eu tivesse como mudar sozinho, beleza, mas não tem, pois esse problema é uma questão de política pública, ou mais profunda, uma questão civilizacional mesmo, como eu já citei em outras respostas ali. Então a gente tem que ir de pouco e ir lidando da melhor maneira possível, com tranquilidade. (Prof. 6).

As atitudes dos professores diante do desinteresse dos alunos refletem uma luta constante entre a persistência em estimular o aprendizado e a frustração decorrente da falta de resposta e de apoio. A frustração, associada ao desgaste emocional e ao desenvolvimento de doenças psíquicas como ansiedade e depressão, é intensificada pelas condições precárias de trabalho. De acordo com Rosso e Camargo (2013), o desgaste na docência está diretamente relacionado ao ambiente escolar, que impõe demandas excessivas sem proporcionar o suporte necessário, o que leva à exaustão física e emocional. A constante adaptação às demandas dos alunos, em um contexto de poucos recursos, gera sobrecarga emocional, afetando o bem-estar dos professores e comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, é fundamental que as iniciativas para melhorar a educação

incluam medidas concretas para valorizar e apoiar os professores, promovendo um ambiente escolar que favoreça tanto o desenvolvimento dos alunos quanto a motivação dos docentes.

Por sua vez, em relação ao campo das “*metáforas para se referir ao desinteresse*”, os professores utilizam *metáforas* para descrever seus *sentimentos* em relação a uma *turma desinteressada*, revelando aspectos importantes das RS que constroem sobre essa questão. As metáforas empregadas, como do “professor Don Quixote” que não desiste da *luta*, do “professor cuidador” que presta mais assistência social que ensina conhecimento, do desinteresse como erva daninha, professor que cria uma *casca* para lidar com o problema, escola como uma *ponte* prestes a cair, *sala de aula* como um presídio ou reflexo medieval, entre outras, evidenciam as diferentes percepções dos professores em relação ao *desinteresse* discente. São *metáforas* e *imagens* que revelam a complexidade e diversidade de *sentimentos* dos professores em relação ao desinteresse, desde a persistência e o *desafio* até o desamparo, desestímulo e a *desmotivação*. As RS refletem não apenas os *sentimentos* individuais dos professores sobre seus *estudantes*, mas também suas percepções sobre o sistema educacional como um todo. Abaixo selecionamos 5 metáforas para contextualizar e analisar os sentimentos e atitudes a elas associadas:

Eu fico frustrada. Só que eu me sinto o Don Quixote assim, pois apesar disso eu vou insistir no meu papel aqui. Porque se eu ganhar um aluno, eu estou feliz já. Se eu ganhar um aluno só, eu estou no lucro. E, assim, eu não posso me desmotivar. Porque se eu me desmotivar, o que vai ser dos alunos? Então a gente tem que insistir. Até porque é o meu ofício. O dia que eu cansar e o dia que eu me desanimar de vez eu paro de dar aula. Não tem nada pior na escola do que um aluno ou do que um professor que não tem vontade. A gente tem que brilhar. O professor é o cara que o olho brilha, que ele tem gana e que ele tem vontade. Às vezes tu ganha um, às vezes tu ganha outro, às vezes tu não ganha ninguém. (Prof. 4).

O desinteresse é como se fosse uma erva daninha. O aluno que chega desinteressado, ele dá o desinteresse para todo mundo. Eu vi isso numa turma de 7º ano do ensino fundamental, que era a melhor turma que eu tinha na época, e trocou se alunos por causa de briga, trocou meia dúzia de alunos. E chegou um menino novo no grupo dos meninos, e o desempenho deles caiu absurdamente, porque o mais fácil é ser desinteressado. Então, quando você cria a cultura de estar interessado na sala de aula, os alunos juntos, em harmonia, eles operam, eles vão seguindo juntos com um pouco de interesse. Mas quando começa o desinteresse, ele se espalha que nem uma praga, que nem um vírus, que nem alguma coisa, e todos os alunos começam a ficar desinteressados. (Prof. 30).

A escola é como uma grande ponte quase caindo. Para você ir pra algum lugar que eles mesmos não sabem qual. Alguns alunos sabem o caminho depois da ponte. Mas tem uns alunos que ficam ali na ponte e querem se jogar da ponte ou sair da ponte também, porque não faz sentido essa ponte. [...] Então, essa busca pela diferenciação do conteúdo e da atividade faz com que o professor se sinta extremamente cansado. Cansa muito mesmo. Às vezes, dá vontade de desistir porque a gente vê poucos resultados [...]. Mas eu também me sinto desafiada, porque é um desafio, é algo que o professor não vai conseguir de uma hora pra outra, vai ser um processo lento e ainda é algo que, até mesmo para quem bolou o currículo do novo ensino médio ou para os grandes pensadores da didática e das metodologias, eles ainda não sabem responder como é que combate o desinteresse, quanto mais o professor que está no campo de batalha todo dia ali, tentando catar as pérolas, algumas pérolas. Então, eu acho que o sentimento maior é esse, o sentimento de ser desafiado e, ao mesmo tempo, estar extremamente esgotada (risos), muito (Prof. 17).



Com o tempo, o professor vai criando uma casca. Até a hora que chega no momento onde essa casca fura. E aí acontece o que acontece com muitos professores, que você vê que ele está afastado de sala. E aí tu vai perguntar e eles dizem: “eu não dou mais conta”. [...]. No começo, o desinteresse me deixava assim. Mas olha! Eu inventava, fazia, pintava, sabe, tentava. Aí depois o professor vai vendo que por mais que você invista, se a estrutura em si também não te ajudar, o negócio não vai andar. Depois eu passei por um processo que eu entendi assim que a escola é um corpo. E se o corpo funcionasse de forma mais harmônica e caminhando para o mesmo lado, seria mais simples. Mas aí a gente percebe que também a recompensa pesa muito na vida dos alunos. E aí você olha para o professor, e o professor está mais doente do que o aluno. [...] Eu sempre lembro lá daquela frase o discípulo escraviza o mestre. Uma turma desinteressada escraviza o professor. Porque o professor não tem caminhos por onde ir. Você não encontra solução no labirinto. Qualquer coisa que o professor tenta, o nível de desinteresse dos alunos já chegou ao ponto de ele dizer assim para ti: não, eu não quero. Para esses alunos, qualquer coisa, tudo é ruim. (Prof. 31).

Eu não consigo não pensar na arquitetura da escola de um modo que não remonte uma instituição rígida. Ou seja, uma prisão, ou seja, um hospício, ou seja, um quartel militar, ou seja, uma ordem religiosa. Todas essas instituições têm a mesma arquitetura, o mesmo mecanismo de controle: do vigiar e do punir. Então, eu vejo a escola como esse grande centro, que amanhã, se essa escola fechar, nós podemos colocar grades nas salas de aula e transformar ela numa prisão [...]. Eu acho que a própria sala de aula é a própria metáfora. A sala de aula tradicional, com aquele quadro e um monte de alunos desinteressados e o professor lá na frente. Acho que isso já gera a própria metáfora do que não é interessante e gera o desinteresse. Esse modelo de escola nosso, que é um modelo medieval. No livro O que é a Educação, Brandão conta a história que um monge medieval ficou 500 anos congelado e quando ele descongela, o mundo está funcionando diferente, a gigabytes de segundos e tal, e a escola continua a mesma. A escola não mudou nada a estrutura dela. Então, o desinteresse está aí. (Prof. 7)

As metáforas são formas de linguagem simbólica que ajudam a expressar conceitos complexos de maneira acessível, desempenhando um papel essencial na objetivação das RS, ao converter ideias abstratas em representações concretas e compreensíveis (Mazzotti, 2002). Elas facilitam o compartilhamento dessas ideias dentro do grupo social. Cada metáfora apresentada nas falas reflete diferentes perspectivas sobre o desinteresse escolar. Uma professora, por exemplo, se compara a Dom Quixote, simbolizando a luta inglória para despertar o interesse dos alunos apesar das adversidades. Outro professor descreve o desinteresse como uma erva daninha que se espalha pela turma, destacando seu efeito contagioso. A metáfora da escola como uma ponte prestes a cair expressa a sensação de instabilidade e falta de propósito na educação, enquanto a criação de uma casca representa o desgaste emocional dos docentes. Já a escola comparada a uma instituição panóptica, voltada para controle e vigilância, critica o modelo educacional tradicional e seu impacto no desinteresse dos estudantes. Essas metáforas revelam um chamado urgente por mudanças estruturais e pedagógicas que possam combater o desinteresse e melhorar as condições de trabalho dos professores. Trabalhos como o de Rosso e Camargo (2013) apontaram metáforas semelhantes em suas pesquisas sobre RS docentes, evidenciando o sofrimento e a persistência dos professores diante de um cenário de desafios contínuos e de novas demandas que estão além de sua formação.

Por sua vez, as falas dos professores sobre as *atitudes que eles descrevem como desinteresse dos alunos* ancoram o desinteresse à uma série de comportamentos observados em sala

de *aula*, como *dormir*, *mexer* no celular, *conversar* com colegas, sair da *sala* frequentemente, não realizar as atividades propostas, entre outros. Os professores associam essas *atitudes* à *indisciplina*, falta de dedicação, *preguiça*, dificuldades de *aprendizagem*, desatenção e falta de interesse nos conteúdos abordados. Além disso, os professores expressam preocupação com a falta de interesse dos alunos em aprender algo novo, destacando reclamações constantes, falta de dedicação e resistência às *atividades* propostas. Eles também relacionam o desinteresse à influência da tecnologia (ficar com *fone de ouvido* escutando *música*, dormir *tarde* por estar no celular) e ao ambiente familiar, sugerindo que fatores que vão além do ambiente escolar contribuem para o comportamento *desinteressado* dos alunos. As falas abaixo exemplificam essas atitudes discentes:

É, o aluno fica dormindo em sala, a indisciplina, porque se o aluno não está interessado no que o professor está falando, ele está pensando em outra coisa. Automaticamente, o aluno quer conversar sobre a menina lá de fora, ele quer falar sobre o cara que ele quer bater lá fora. O aluno demonstra dessa maneira, conversando sobre outras coisas, com o fone de ouvido, porque os alunos podem ir de gorro, eles não podem ir de touca, mas eles podem ir de gorro. E daí hoje em dia tem aqueles fones de *bluetooth* e os alunos colocam lá e ficam escutando um vídeo que eles querem, eles ficam escutando uma música. (Prof. 33).

Às vezes simplesmente o aluno está te olhando e não está te vendo. Isso é o de praxe. O aluno está com aquele olhar em outro planeta, que não é aqui. Após o recreio ou o intervalo o sinal bate e dez minutos depois que o sinal bateu, o cidadão aparece assim com aquela cara de... Eu estou lá na sala, eu e o aluno, mas o material dele não existe ainda. Às vezes as conversas paralelas denotam que contar sobre a história do acontecimento que o aluno acabou de ver na internet é mais bacana do que as coisas da aula. (Prof. 31).

Mas existe também de o aluno dizer: não quero fazer porque estou cansado, estou com preguiça. [...] porque os alunos ficam até muito tarde envolvidos com tecnologias. Eu já conversei com alguns alunos, pois eles ficam até muito tarde lidando com jogo ou conversando pelo celular e quase não dormem. Ai no outro dia os alunos vêm para a escola e ficam com sono e com preguiça também. Então o professor está ali concorrendo entre as aspas com a tecnologia por conta disso. Mas existe esse elemento da preguiça. (Prof. 6).

Sobre a manifestação de desinteresse nessas aulas, eu percebo os alunos dormindo. Percebo os alunos conversando entre si, os alunos pedem para sair da sala, os alunos fazem outras coisas, fazem atividades de outra matéria. Mas assim, fim de aula, quando está meio descontextualizado e o professor está falando alguma coisa que você percebe que os alunos não estão muito interessados, eles falam: “ah, professor, vai acabar a aula, guarda o material”. O aluno faz coisas do gênero, isso acontece, são resistências. Não vou falar aqui em indisciplina, porque não é bem indisciplina a coisa, são resistências a coisas que não estão interessando. (Prof. 41).

O que denota preguiça é quando o aluno não faz, não cumpre, não presta atenção, faz corpo mole, às vezes, quando você está falando diretamente com ele. Às vezes o aluno chama a tua atenção e você vai responder, o aluno vira e vai conversar com outro aluno, quer dizer o aluno não te dá atenção. Essa preguiça, não é a palavra que eu coloquei aqui, mas teria que ser dificuldades. Por mais que para a gente pareça preguiça, é algum tipo de dificuldade que a gente não consegue reconhecer. O aluno normal que presta atenção, que faz, é normal querer fazer, mas tem alguns alunos que não fazem porque não querem. Eu acho que é preguiça, porque se o professor está ali para ajudar o aluno, dá o tempo necessário, dá a fonte e o aluno com aquela malandragem de ficar se preocupando mais com a vida do outro do que com ele mesmo. (Prof. 10).

As percepções dos professores refletem o processo de ancoragem das RS, em que comportamentos observados em sala de aula, como sonolência, dispersão e preguiça, são rapidamente categorizados como desinteresse. Esse processo, ancorado em ideias preexistentes, orienta a maneira como os professores lidam com o desinteresse, muitas vezes sem considerar as causas subjacentes desses comportamentos. Tais atitudes podem estar relacionadas a uma variedade de fatores, como problemas familiares, dificuldades de aprendizagem ou desmotivação por métodos pedagógicos pouco envolventes. A pesquisa de Ratusniak (2019) contribui para essa análise ao demonstrar que os alunos raramente abandonam a escola por vontade própria; em vez disso, são marginalizados por meio de micropunições pedagógicas e discriminações, como *bullying* e racismo, o que torna a permanência escolar insustentável. Portanto, é fundamental adotar uma visão mais ampla e contextualizada do desinteresse, levando em conta os fatores multifatoriais que o provocam, e, a partir disso, desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e motivadoras.

Por fim, a temática do último campo da classe 4 abordou a *influência da pandemia no aumento do desinteresse*. É importante ressaltar que as entrevistas com os docentes ocorreram entre abril e maio de 2023, proporcionando uma oportunidade singular para compreender os impactos da pandemia nesse aspecto. Lembramos que o ano de 2022 marcou o retorno das aulas presenciais desde o início do ano letivo nas escolas do Paraná e Santa Catarina, permitindo um acesso relativamente recente às percepções dos professores sobre o tema. Esse período não apenas possibilitou a análise dos efeitos imediatos do retorno à sala de aula, mas também possibilitou uma observação das consequências da pandemia na escola. As reflexões dos professores sobre desinteresse e pandemia, que deram origem às falas abaixo, surgiram tanto em resposta direta à questão do pesquisador no roteiro da entrevista quanto de forma espontânea, enquanto os professores discorriam sobre outros temas, como defasagem e desmotivação.

Os professores expressaram uma diversidade de percepções sobre o impacto da *pandemia no desinteresse dos alunos*. Alguns salientaram o surgimento no *pós-pandemia* de uma geração mais *ansiosa, insegura* e com baixa *inteligência emocional*. Também foi destacado o comportamento mais *indisciplinado* dos alunos após o retorno às aulas presenciais, sugerindo uma perda da cultura escolar e uma dificuldade deles em readaptarem-se às normas escolares após o período de ensino remoto, o que acarretou um *déficit* significativo na *aprendizagem* e no *interesse dos alunos*. Além disso, houve quem observasse que a *pandemia* apenas intensificou a *defasagem* já existente no sistema educacional, evidenciando e *piorando* problemas que já estavam presentes. Para os docentes, a *defasagem na aprendizagem* foi a principal *consequência* da *pandemia* e fator contribuinte para que o *desinteresse* atual dos alunos. Em relação a *defasagem*, alguns professores expressaram preocupações sobre a ampliação da desigualdade social, pois alunos com melhores

condições materiais e de suporte familiar tiveram mais oportunidades de *aprendizado*, enquanto outros enfrentaram dificuldades de acesso à internet e estrutura. Para alguns professores, após o primeiro ano de retorno às aulas, o *desinteresse* encontra-se em níveis semelhantes aos anteriores à *pandemia*, uma vez que seu impacto afetou mais o *déficit* de *aprendizado*, que em parte havia sido recuperado de acordo com eles. Em suma, a percepção central dos professores é que o período de *pandemia* e ensino remoto representou um momento de falha na *aprendizagem*, resultando em uma *defasagem* significativa, identificada como um dos principais fatores que levaram ao aumento do *desinteresse*. As cinco falas abaixo ilustram algumas dessas percepções:

Eu acho que sim, piorou o desinteresse. porque na pandemia foi passada a mão na cabeça de todos os alunos. Todos os alunos foram aprovados, maravilhosos, mas são crianças analfabetas, não estão alfabetizadas e os professores tiveram que passar. Até eu vi hoje um aluno que não lia ali no sétimo ano do Ensino Fundamental quando eu vim de Curitiba para essa escola aqui. E hoje esse aluno está no primeiro ano do Ensino Médio e vai para o segundo e depois vai para o terceiro e é analfabeto. É triste. (Prof. 8).

Olha, está bem complicado mesmo, bem complicado. Antes da pandemia, parece que os alunos eram, não sei se posso dizer mais civilizados ou mais educados um pouco. E depois da pandemia parece que os alunos vieram extravasar a energia na escola. Os alunos querem fazer tudo o que eles não fizeram durante a pandemia, eles querem liberar agora. É isso que eu sinto. Como se você tivesse lá uma pessoa confinada e depois você abre a porteira e sai aquele bando de gado correndo para cima de todo mundo. (Prof. 13).

O desinteresse já está chegando ao normal agora de como era antes da pandemia. Eu acho que ano passado (2022) foi pior. Ano passado a fragilidade era muito grande. Assim, muitos alunos chorando, saindo da sala e tal, pessoas com síndrome de pânico. Eu nunca tinha visto pessoas terem síndrome de pânico total na escola, de bloquear e de ir no banheiro vomitar ou de pessoas (alunos) se automutilando, esse tipo de coisa assim. É que assim, o que aconteceu? Quando parou a pandemia, a cultura escolar morreu junto. As pessoas compartilhavam uma cultura escolar aqui no Instituto Federal. E quando a escola voltou, por ser um ciclo de três anos e a pandemia ter dado dois anos, a gente teve quase ninguém que tinha essa cultura escolar. [...] Os alunos não sabiam mais essa coisa de, por exemplo, se integrar, de grêmio acadêmico, de ficar um tempo conversando, de construir. Isso foi como uma planta que murchou, morreu e agora rebrotou, sabe? Agora (2023) está surgindo de novo essa cultura escolar, mas eu vejo que é uma coisa que meio que morreu. E a gente fala de desmotivação, mas também teve um problema muito sério que é a questão do não saber se comportar em grupo. Por exemplo, teve situação de assédio, teve situação de destruição de equipamento escolar, teve situação de conflito entre os alunos, que parece que eles perderam a sociabilidade. A pandemia teve esse impacto. (Prof. 41).

Eu não sei até que ponto o desinteresse foi decorrente da pandemia ou se é uma coisa que sempre existiu. Eu acho que o que a pandemia destacou mais foi a diferença social. Porque enquanto teve escolas que os alunos passaram a pandemia inteira tendo aula remota. Na nossa escola, eu recebia 10 alunos que eram online e os outros 300 alunos pegavam papel, levavam para casa e devolviam o papel e não tinham nem recurso para pesquisar. (Prof. 25).

Porque os alunos estavam acostumados com uma outra realidade. Os alunos estavam, vamos dizer, sem regra, sem ritmo. Claro, o aluno que tem uma família que tem a regra, que tem o ritmo, é o aluno que não está se batendo agora. Agora, a maior parte dos alunos, a família não tem essa regra e não tem esses limites que a escola precisa ter e as normas que a escola tem que ter. Então, o maior problema é esse. Então, os alunos vieram da pandemia e perderam o hábito. Os alunos já vinham numa decrescente e com a pandemia, eu acho que aumentou ainda mais. (Prof. 32).

As falas docentes sobre o impacto da pandemia no desinteresse escolar revelam que o período afetou tanto o aprendizado quanto o comportamento dos alunos. A defasagem educacional, marcada pela promoção automática de alunos não alfabetizados, e a disparidade no acesso a recursos durante o ensino remoto ampliaram as desigualdades, como também notado por Arellanos-Carrión (2023) e Flores (2024). Além disso, a desestruturação das rotinas escolares e a falta de suporte familiar contribuíram para intensificar o desinteresse e a indisciplina, evidenciando que os alunos retornaram à escola sem as regras e hábitos necessários para a vida escolar. A pandemia não apenas agravou as desigualdades educacionais preexistentes, mas também desestabilizou a cultura escolar. Para lidar com esses desafios, é essencial que as intervenções pedagógicas abordem de forma integrada tanto as lacunas no aprendizado quanto os desafios psicossociais, promovendo um ambiente que reforce a cultura escolar e restaure o senso de pertencimento dos alunos.

Por fim, a *Classe 6* intitulada por nós como “*Modelos de Ensino Médio: Críticas e Propostas*” teve 488 ST (14,3% do corpus). O universo semântico dessa classe foi formado em grande medida pelos professores que atuam na rede federal de ensino, o que é evidenciado pelo alto  $\chi^2$  da variável Escola Federal (163  $\chi^2$ ). As demais variáveis que contribuíram estão relacionadas ao perfil dos professores que atuam na rede federal: formação avançada, ateus/agnósticos, contrato efetivo e escola localizado em bairros próximos ao centro. Pela análise dos ST da classe, notamos duas temáticas de discussão. O primeiro campo tematiza sobre o desinteresse dos alunos dos IFs pelas disciplinas da área técnica. Já o segundo campo é oriundo de uma das questões do pesquisador na entrevista sobre a relação do novo ensino médio e o desinteresse (para os professores estaduais) e modelo ideal de ensino médio integrado (para os professores federais).

O campo mais saliente da classe aborda o “*desinteresse dos alunos dos Institutos Federais pelas disciplinas da área técnica*”. Aqui, os ST são exclusivos dos professores da rede federal. Eles tiveram um campo da RS particular, pois atuam em *cursos técnicos integrados*, onde o ensino médio é articulado de forma *integrada* com a formação *técnica* profissionalizante. Nesse contexto, os professores relatam que o desinteresse dos alunos é direcionado em geral a *área técnica* dos *cursos* (no caso da escola participante da pesquisa: *Agropecuária, Informática e Química*). De acordo com a percepção dos docentes, essa falta de interesse muitas vezes vem pelo fato de que os alunos optarem pelo *curso* por razões diversas, como preparação para o *vestibular*, sem realmente desejarem seguir uma carreira *técnica*. Além disso, observa-se uma desconexão entre o *ensino técnico* e o *ensino médio*, com alunos que preferem uma *área* em detrimento da outra. Isso reflete a *falha de integração* entre as duas *áreas* no *currículo*, o que contribui para o desinteresse dos alunos e a falta de foco em uma *área* específica. Alguns professores tentam combater o desinteresse pela *área técnica orientando* sobre as possibilidades de *carreira* nas *áreas técnicas*, promovendo

uma *visão* mais ampla sobre o *mercado de trabalho*, encorajando os alunos a *desenvolverem habilidades práticas* na Prática Profissional Orientada (PPO) dos cursos técnicos integrados e a buscarem referências de profissionais bem-sucedidos. Por fim, as falas dos professores destacam a complexidade do desinteresse dos alunos nos *cursos técnicos* oferecidos pelos *Institutos Federais*, refletindo desafios estruturais e *pedagógicos* (com uma *integração* real entre a *área comum* e *técnica*) para uma abordagem mais holística que vise a formação dos alunos, visando prepará-los não apenas para o *mercado de trabalho* ou para entrar na *universidade*, mas também para a *vida* profissional e pessoal. As falas dos professores federais exemplificam esse campo:

Sem o objetivo profissional é uma coisa bem específica do nosso campus do Instituto Federal. Porque os nossos alunos, em alguns casos, não têm nenhum tipo de vínculo com a área técnica. Então, a pessoa tem uma tendência a gostar mais de área de humanas ou sociais aplicadas. E, de repente, o aluno está lá no curso de Informática. Era muito comum, eu ver aluno que queria sair da Informática e que queria ir para o curso de Agropecuária, porque o aluno preferia capinar do que fazer código no computador. E aluno na Agropecuária falando: “meu Deus, eu não aguento aqueles negócios de ficar limpando lá o porco, não tem nada a ver comigo”. Ou, por exemplo, eu tenho uma aluna orientanda que desenha que é uma maravilha, super desenhista. E a aluna faz o curso de Agropecuária. Eu perguntei: “mas você faria outro curso”? A aluna respondeu: “claro! Correndo! Eu estou fazendo o curso de Agropecuária porque eu não gosto de matemática. E, como essa aqui é uma boa escola e é pública, eu estou fazendo o curso de Agropecuária ali, mas eu não gosto das coisas da Agropecuária”. [...] Os alunos vão carregando o curso e não têm interesse de um futuro na área técnica. (Prof. 41).

Se o aluno não tem metas, não sabe o que quer ser da vida, isso desmotiva, porque ele vai estar num curso técnico, mas ele não sabe o que ele quer da vida. Então o aluno não vai ter interesse em se envolver se ele não sabe o que ele quer. [...] O que eu percebo no curso técnico em agropecuária é que os nossos alunos são cada vez mais urbanos. [...] Eu vejo que os nossos alunos da agropecuária, o maior interesse deles é no Ensino Médio. Isso aí é um fato. Mas, em alguns casos, o professor acaba conseguindo despertar alguma coisa nos alunos que falam: “me interessei pela produção animal, me interessei pela produção vegetal”. Às vezes, o aluno só entra aqui no Instituto Federal querendo o Ensino Médio para fazer vestibular, mas, ao longo do curso ele muda de opinião, porque aí aquele componente curricular chamou a atenção do aluno e aí ele se encontra. (Prof. 40).

Mas, a gente já vê muito aluno desmotivado, que está aqui porque ele quer fazer, sei lá, medicina, mas a escola pública estadual não dá oportunidade para ele. Então, o aluno vem para o Instituto Federal por causa do Ensino Médio e ele tem que escolher um dos cursos, ele tem que escolher Informática, Agropecuária ou Química. Então, aí o aluno está em um curso técnico que ele vai ter de aprender para ele passar e que ele não quer exercer. Então isso é uma coisa que é ruim assim. (Prof. 21).

O professor pergunta: o que você quer? O aluno responde: eu não sei o que eu quero. A dúvida hoje está muito maior do que a certeza. [...] Eu vejo que no 3º ano os alunos já formam e praticamente já há um esquecimento técnico e o foco aí dos alunos é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada para entrar na universidade. Ao longo da trajetória do aluno no curso técnico do Instituto Federal aumenta o desinteresse pela parte técnica da agropecuária. Eu vejo que a maior parte dos alunos chega no 3º ano com um certo esgotamento e com dúvida. O aluno não sabe se faz Matemática, Jornalismo, Sociologia, Agronomia ou Medicina Veterinária. Então, não se construiu foco. [...]. Mas o aluno só vai se lembrar poxa, sou técnico agrícola, quando se forma e vai procurar emprego. O aluno já formado vai numa casa agropecuária ou vai numa empresa e tal e aí ele pensa: “poxa, isso aqui era importante e tal”. [...]. Eu falo aos alunos: “olhem outros profissionais”. Se o aluno está se formando técnico em

agropecuária, ele tem que ver outros profissionais técnicos em agropecuária para perceber que você, às vezes, não precisa nem fazer o ensino superior. Tem muito profissional com ensino técnico mais inteligente, mais perspicaz e mais bem sucedido que qualquer um que tem, inclusive, doutorado. (Prof. 23).

O que é que esse aluno pode ser? O aluno pode ser o que ele quiser, incluindo técnico em agropecuária, mas ele pode ser o que ele quiser. Então, o dia que nosso curso for realmente integrado, porque ele é no papel, mas a integração ocorre ainda de formas muito sutis e isso é muito culpa nossa, falo nossa enquanto instituição de ensino, porque nós professores não temos tempo de conversar e de propor coisas interessantes para dar objetivo profissional para os alunos, no sentido deles deslumbrarem a formação como um potencial para seguir carreira. Eu falo muito aos meus alunos que estão no curso técnico: “poxa, tu vai se formar técnico agropecuário. Para trabalhar agronomia ou veterinária, independente do que você faz, você não precisava do título de Veterinário, de Agrônomo ou de Engenheiro de Agricultura, seja lá do que for, para atuar. Então, às vezes, falta falar isso até para quebrar um pouco desse imediatismo, sabe? Tipo quando o aluno fala: “poxa, vou me formar em técnico agropecuário e estou pensando em fazer agronomia, porque eu gostei de soja.” Responderia: “fica um ano trabalhando na área como técnico em agropecuária, vai ver e conhecer como é que vai ser e ver se é isso que tu quer”. (Prof. 15).

As falas dos professores dos IFs revelam um desinteresse específico dos alunos em relação às disciplinas técnicas, apesar da proposta de ensino integrado entre a parte comum e a técnica. Muitos alunos ingressam nos IFs buscando apenas o Ensino Médio, sem afinidade com a área técnica escolhida, o que leva a uma fragmentação do interesse, como destacam os docentes. Isso reflete um desafio estrutural na operacionalização do ensino integrado. Costa (2012), em sua dissertação sobre o Instituto Federal Paraense, aponta que a falta de articulação entre o ensino técnico e o núcleo comum é um problema recorrente nos IFs. Assim, a ausência de estratégias de integração efetivas, como o diálogo entre docentes de diferentes áreas e o alinhamento entre as disciplinas, contribui para o desinteresse e para uma formação fragmentada, o que prejudica o desenvolvimento de uma visão profissional sólida e interdisciplinar nos alunos. Esse descompasso reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e institucionais nos IFs, buscando superar a dualidade educacional e promover uma verdadeira integração entre as áreas.

O outro campo da classe trata dos ST em que os professores discutem o currículo e o modelo de ensino médio com o desinteresse. Por um lado, os professores da rede estadual foram questionados se o *desinteresse aumentou ou diminuiu com o Novo Ensino Médio*, que vem sendo implementado na rede estadual tanto do Paraná quanto de Santa Catarina nos últimos anos. Em geral, os professores expressam *críticas ao Novo Ensino Médio*, destacando que a fragmentação das *disciplinas* (como em *língua portuguesa*) e a falta de *lógica nos itinerários formativos* contribuem para aumentar o desinteresse dos alunos. Alguns docentes percebem pontos positivos na *reforma do ensino médio*, como o aumento do interesse dos alunos no uso de *plataformas* educacionais, como o *Quizziz* e o *Khan Academy* em *Matemática* e o formato de oferecimento das línguas estrangeiras como *espanhol* e *inglês*, mas ponderam que a implementação dos *itinerários* e *trilhas do conhecimento* não considerou adequadamente as *necessidades* e *estruturas* das escolas,

limitando as opções para os alunos e comprometendo a qualidade do ensino. Também aparecem *críticas* a abordagem do governo *estadual*, que distribuiu *disciplinas* sem fornecer a *estrutura* necessária, como *laboratórios* e profissionais qualificados. Na percepção dos docentes, a falta de preparo deles ou de seus colegas, aliada à ausência de recursos e suporte adequados, contribuiu para a percepção negativa dos alunos em relação as novas *disciplinas*, como *robótica*, *pensamento computacional* ou as *trilhas de aprendizagem*. Sobre essas *trilhas*, os professores destacam que, embora fossem planejadas como *aprofundamentos*, muitos alunos não possuíam uma *base sólida* o *suficiente* para compreendê-las. Por fim, observaram que a *reforma* aumentou significativamente o tempo dos alunos em sala de aula, o que resultou em mais desinteresse e cansaço por parte deles.

Por outro lado, os professores das escolas federais foram questionados sobre o modelo ideal de *Ensino Médio Integrado*. Em suas respostas, eles apontaram problemas no modelo atual de *ensino integral* dos *Institutos Federais*, destacando a falta de *integração* entre os componentes *curriculares* e a excessiva *carga horária*, que resulta em cansaço *físico* e psicológico para os alunos. Eles defendem a necessidade de ampliar a duração dos *cursos* para quatro anos, permitindo mais tempo para o *aprendizado* e para que os alunos possam se envolver em atividades extracurriculares, como estágios e atividades de pesquisa e extensão. Além disso, criticam a falta de diversidade na grade de *cursos* oferecidos e sugerem uma *reforma* que leve em conta as demandas da vida *real* e que seja mais participativa, envolvendo professores e demais agentes educacionais na elaboração das mudanças. As declarações subsequentes dos docentes ilustram essas duas perspectivas, com as três primeiras provenientes de educadores da rede estadual abordando a conexão entre o novo ensino médio e o desinteresse, enquanto as duas últimas refletem o modelo ideal de ensino médio integrado para os professores federais:

O novo ensino médio fragmentou as disciplinas. O que já era difícil para os alunos no começo, agora se tornou fragmentado. O que está acontecendo? Os nossos alunos não veem sentido na fragmentação dessas disciplinas do novo ensino médio. Os alunos não veem lógica em, por exemplo, tirar Filosofia e colocar Liderança e Ética. Os alunos não entenderam Liderança e Ética. Então, isso fez com que os alunos ficassem mais confusos e essa confusão também gera desinteresse. Colocaram oratória, que já era uma parte da Língua Portuguesa. A reforma do Ensino Médio veio e aí fragmentou. Era para facilitar, para direcionar? Talvez. Mas no sentido do jeito que está o novo ensino médio, os alunos não veem uma lógica nisso. Por exemplo, a Matemática Financeira, para os alunos é Matemática. Não precisava na cabeça deles e como não precisava, os alunos têm um desinteresse. E pior ainda, a reforma do Ensino Médio colocou a grade de seis horas. Seis horas aula. Nós já temos alunos cansados, já temos alunos desinteressados e alunos imediatistas e em seis aulas, o que acontece? Simplesmente, os alunos estão ficando extremamente cansados e esgotados. E como resultado disso, eu acho que o déficit de aprendizagem vai ser ainda pior. Para mim, a reforma do novo ensino médio teria que ser revista, se não completamente anulada. (Prof. 17).

O pensamento computacional precisava de laboratório e precisava de profissionais porque não é bem assim. Você não consegue ensinar o pensamento computacional sem você ter uma formação sobre ele. Eu tinha que ensinar a programação de computador sem nunca



ter programado. [...]. Eu achei muito engraçado porque o governo implementou robótica, mas as escolas não tem estrutura para robótica, elas não tinham estrutura para pensamento computacional, o governo jogou as matérias. Então, assim, para dar certo, o governo primeiro devia fazer, assim: “nós vamos implementar daqui a três anos o pensamento computacional. Então, vamos fazer um laboratório em todas as escolas. Vamos fazer um concurso ou um processo seletivo pedindo profissionais adequados para cada disciplina, para cada itinerário formativo”. O governo não fez isso. O governo simplesmente disse: “olha, tem pensamento computacional, as aulas estão sendo distribuídas ali, faltou aula para tal professor, o professor pode pegar lá e dar aquela aula lá e pronto”, e jogou o professor lá dentro da sala com 40 alunos lá para você dar Pensamento Computacional sem você entender porcaria nenhuma. [...] E o desinteresse dos alunos foi gritante. Porque imagine você como aluno: “ah, vou fazer pensamento computacional, então vou aprender sobre computador”. De repente, o aluno chega na sala de aula e o professor começa a passar só teoria no quadro e o professor mal sabe explicar aquilo lá. Foi isso que aconteceu. E daí, como o aluno vai se interessar? Você sendo formado na tua disciplina, já é difícil o professor pegar o interesse dos alunos para si. Agora você imagine o professor que não é formado, que não entende bulhufas nenhuma daquilo lá, novato, que nem eu era, ser jogado ali. Aí está o desinteresse. (Prof. 33).

Eu não vejo motivo nenhum para de repente revogar o novo ensino médio. Porque eu acho o novo ensino médio maravilhoso. O problema do novo ensino médio é a demanda das escolas. Por exemplo, tem vários componentes curriculares, trilhas de conhecimento e de aprofundamento que precisam e necessitam de laboratórios e de uma escola modelo. E a gente não tem essa escola modelo. É essa a dificuldade do novo ensino médio. Se a gente tivesse essa escola modelo para o jovem infiltrar ali, eu tenho muita certeza que o interesse dos alunos ia ser bem maior. A gente tem 25 trilhas de aprofundamento, mas a gente tem que limitar a umas 6, 7 opções de trilhas para os alunos escolherem, que é o que a escola pode oferecer. O ideal seria a gente colocasse as 25 trilhas para os alunos e eles escolherem o que querem fazer no horário da trilha, que são 10 horas semanais. Então, isso dificulta por quê? Porque tem trilha que precisa sim de um laboratório, que não tem como desenvolver sem laboratório. A escola acaba limitando isso por não ter demanda e não ter espaço e infraestrutura suficiente para que esses alunos possam fazer a escolha. (Prof. 2).

Eu vejo que o ensino do Instituto Federal tem problemas sérios na questão do ensino integral do jeito que ele é proposto, porque nós não assumimos o integral todos os dias, todos os meses e todas as tardes. E, por outro lado, a gente não abre também um turno livre para os alunos. Então, o aluno não consegue fazer estágio, o aluno fica alguns dias vindo, outros dias não vindo. É uma coisa tudo quebrada, cansa um monte o aluno. Ou seja, a gente nem casou com integral e nem casou com um turno. Então, isso é um problema enorme que, na verdade, tem todos os problemas do integral e todos os não. Assim, na minha opinião, a melhor forma seria 4 anos de ensino médio com técnico e básico integrados mesmo em um turno só. Esse seria o ideal, para que o aluno tivesse um ano a mais, mas tivesse com mais calma o aprendizado, pudesse fazer estágio e já fosse se integrando no mercado. Mercado de profissão mesmo, de trabalho, porque se é um interesse que o pobre tenha profissão, ele tem que ter uma chance de fazer isso. (Prof. 41).

Em relação ao Ensino Médio integral dos Institutos Federais [...]. Para mim um curso técnico com qualidade é impossível de fazer em 3 anos. Porque aí você está querendo que esse aluno tenha uma formação técnica relevante, que ele se envolva em pesquisa, que ele se envolva em extensão em 3 anos? Não dá. Os alunos não têm tempo livre. Como é que os alunos vão se envolver em pesquisa e extensão se eles não têm tempo livre? O tempo livre que os alunos têm é para estudar, é para fazer as atividades e para respirar, e nem para isso eles têm tempo. Então, acho que essa era uma coisa, os cursos durarem 4 anos e não 3. Acho que a gente ainda está pecando muito na questão da integração. Eu acho que na verdade a gente professor não sabe direito fazer. A gente ainda está patinando, a gente não está conseguindo integrar, porque, por exemplo, “ah, fazer uma avaliação integrada”, integração não é só isso. “Ah, fazer um painel de integração”, não é só isso. (Prof. 40).

As declarações dos docentes revelam uma realidade educacional complexa, onde o desinteresse dos alunos é um reflexo de problemas estruturais e pedagógicos profundos. Nas escolas estaduais, a implementação do Novo Ensino Médio intensificou o desinteresse devido à fragmentação das disciplinas, formação aligeirada, à falta de coerência nos itinerários formativos, oferta de cursos de curta duração na modalidade à distância desarticulados entre si, tempo excessivo em sala de aula e à ausência de infraestrutura adequada (Silva, Krawczyk; Calçada, 2023). A gravidade desse cenário é acentuada pela contradição entre a ampliação das exigências curriculares e a estagnação dos investimentos públicos: laboratórios continuam precários ou inexistentes, materiais didáticos são improvisados, e muitos professores precisam trazer recursos de casa ou recorrer a materiais recicláveis para suprir as lacunas estruturais. Nos IFs, o desinteresse surge de outra modo: a ausência de integração entre as disciplinas técnicas e a área comum, juntamente com a carga horária excessiva, tem levado ao esgotamento físico e mental dos alunos, prejudicando seu engajamento e aprendizagem.

Essas reflexões docentes evidenciam a urgência de reformas estruturais e pedagógicas que promovam uma educação mais integrada e adaptada às realidades dos alunos e professores. Isso implica aumentar investimentos, repensar a organização curricular, investir em formação docente inicial e continuada e garantir infraestrutura adequada. Porém, essa reforma curricular deve ser conduzida de maneira dialógica, envolvendo ativamente os agentes escolares, em um processo de participação coletiva plena (Apple, 2015), que considere o contexto social em torno das escolas e promova um currículo que reflita as necessidades e aspirações tanto dos agentes escolares quanto da comunidade local, garantindo assim uma educação significativa e transformadora.

Em relação às contribuições diferenciadas de subgrupos de professores na produção textual das classes, conforme já observamos no dendrograma da Figura 7, certas variáveis se destacaram na construção dos ST que compõem essas classes. É importante ressaltar que as variáveis de formação e esfera de atuação se sobrepõem em alguns casos, visto que todos os docentes da esfera federal possuem formação avançada, enquanto, na esfera estadual, a formação avançada é mais pontual. Dessa forma, a formação básica tende a indicar professores da rede estadual, enquanto a formação avançada está fortemente associada aos docentes da rede federal. Assim, observamos que docentes da esfera estadual contribuíram significativamente para o material textual das classes 3 e 2, que abordam fatores exógenos ao contexto escolar como explicações para o desinteresse, mencionando a falta de apoio familiar e a ausência de perspectivas dos estudantes. Uma análise mais detalhada revela divisões adicionais dentro desse grupo: professores mais velhos, com ideologia política à direita e de escolas centrais, concentraram-se mais nas questões relacionadas à ausência da família, enquanto professores com ideologia à esquerda e atuantes em escolas periféricas enfatizaram o impacto do contexto social e das perspectivas de futuro dos alunos.

No campo pedagógico, as classes 5, 3 e 4 incluíram grande quantidade de material textual relacionado a diferentes perspectivas sobre o desinteresse associado à dinâmica da sala de aula. Nesse caso, não houve contribuições marcantes de variáveis específicas, exceto por um leve destaque para professores que se identificam como politicamente neutros, que se concentraram em aspectos motivacionais. Além disso, docentes de escolas localizadas em bairros próximos ao centro problematizaram mais as questões metodológicas. Já a classe 6, como discutido anteriormente, apresentou a especificidade dos professores da escola federal, cujas preocupações e problemas com o desinteresse diferem das questões levantadas pelos docentes da rede estadual.

Para aprofundar a análise das RS docentes sobre o desinteresse, realizamos, no IRaMuTeQ, uma análise de especificidade com base em quatro variáveis: esfera de atuação, religiosidade, posicionamento político e localidade da escola. Os relatórios completos estão disponíveis no perfil do pesquisador no ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). De modo geral, observou-se que docentes da esfera estadual utilizaram com maior frequência termos que associam o desinteresse a problemas estruturais e disciplinares (*plataforma, indisciplina, família, redes sociais, copiar*), enquanto os da esfera federal enfatizaram a relação entre conteúdo e prática pedagógica (*aplicar, integrar, foco*). A religiosidade também influenciou as representações: professores que frequentam a igreja tendem a valorizar aspectos afetivos e familiares (*planejamento, frustração, família, cobrar*); os religiosos não praticantes associam o desinteresse à geração atual e ao impacto das tecnologias (*vontade, geração, celular*); enquanto os ateus/agnósticos adotam uma abordagem mais reflexiva e pedagógica (*análise, compreender, conhecimento*).

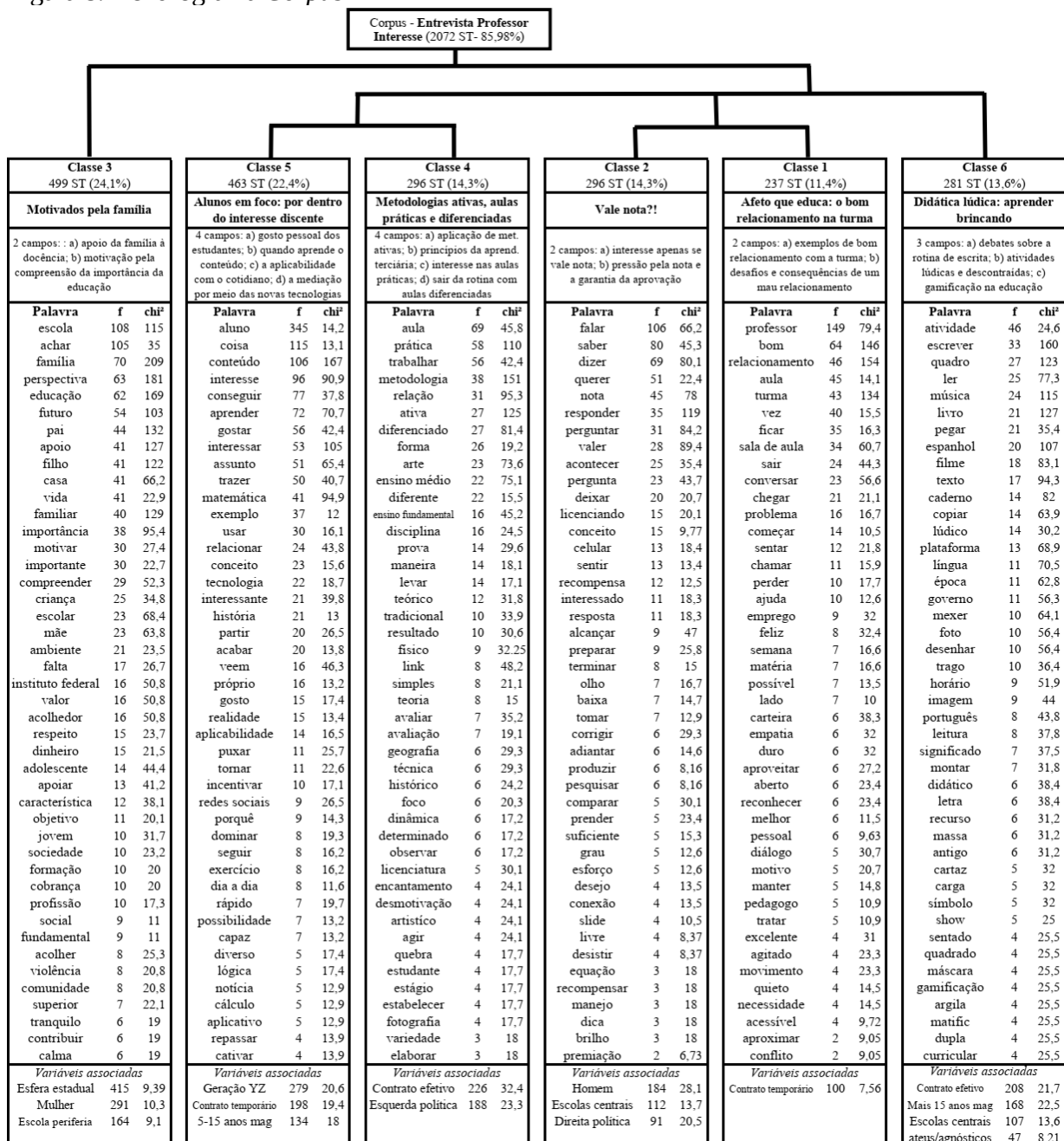
As concepções políticas também estruturam visões distintas: professores de esquerda usaram mais termos que vinculam o desinteresse a desigualdades sociais (*pobre, juventude, governo*), propondo respostas coletivas e pautadas na justiça social. Os professores politicamente neutros adotaram uma perspectiva técnico-operacional (*planejamento, comportamento, avaliação*), enquanto os de direita focaram em aspectos morais e familiares (*família, desestrutura, filho*), associando o desinteresse a falhas na estrutura doméstica e nos valores individuais. Por fim, a variável localidade da escola revelou que docentes de escolas mais centrais associam o desinteresse a fatores pedagógicos e curriculares (*gramática, participação, nota*), enquanto os das escolas periféricas o vinculam a fatores socioeconômicos e disciplinares (*fome, região, indisciplina*), evidenciando um campo representacional voltado aos desafios sociais que impactam diretamente o engajamento dos estudantes. Esses achados reforçam que as práticas sociais e os contextos culturais, políticos e institucionais moldam de forma significativa as RS docentes, indicando que estratégias eficazes para enfrentar o desinteresse escolar devem necessariamente considerar essas diversidades.

A análise das entrevistas aprofundou a compreensão das RS dos professores sobre o desinteresse escolar. As questões familiares dos alunos se destacaram como elementos centrais, especialmente para professores religiosos ou mais experientes, enquanto a falta de perspectivas socioeconômicas foi apontada como fator predominante por docentes de esquerda política ou que atuam nas periferias. Também emergiram críticas às metodologias tradicionais e dificuldades na adoção de alternativas pedagógicas, com reflexões sobre o ciclo de desmotivação mútua entre professores e alunos. Foram exploradas ainda as percepções emocionais e imagéticas dos docentes, incluindo o impacto da pandemia. Além disso, notamos diferenças significativas nas RS entre docentes da esfera federal e estadual: enquanto os professores federais, inseridos em um contexto institucional mais estruturado, priorizam a integração prática dos conteúdos, os docentes estaduais, que enfrentam maiores desafios, mencionam mais frequentemente a indisciplina e a precariedade das escolas, além de clamarem por maior apoio familiar. Agora, avançamos para a análise textual das entrevistas sobre interesse em aprender, que complementarará alguns desses achados.

#### 4.2.2 Análise textual das entrevistas dos professores: corpus interesse

O *corpus* “Entrevistas Professor Interesse” foi composto por 41 linhas de comando, uma para cada entrevista, totalizando 104 páginas e 86.271 palavras. As variáveis utilizadas foram as mesmas do *corpus* “Entrevista Professores Desinteresse”. Para o processamento no IRaMuTeQ, configuramos que os ST fossem definidos pelo *software* com base nas ocorrências. Isso gerou 41 textos, 2.410 ST, 5.973 formas (palavras distintas) e 2.850 *hapax* (palavras que apareceram apenas uma vez). Aplicamos a “Classificação (Método de Reinert)” nos ST, selecionando como “formas ativas” os adjetivos, nomes comuns, verbos e formas não reconhecidas pelo *software*. Configuramos o número de classes terminais na fase 1 como 17. A CHD resultou no aproveitamento de 85,98% dos ST (2.072 de 2.410). A Figura 8 ilustra o dendrograma, que indica as formas ativas presentes em cada classe, a frequência das palavras por ST, o  $\chi^2$  de associação das palavras em relação ao *corpus* total, e as variáveis docentes que contribuíram para cada classe.

O dendrograma apresenta a divisão do *corpus* “Entrevistas Professor Interesse” em seis classes. A primeira separação distingue a Classe 3 das demais, focando no interesse em aprender vinculado ao contexto familiar e social dos estudantes. Em seguida, ocorre uma nova partição à direita, isolando a Classe 6, que aborda as estratégias pedagógicas lúdicas utilizadas pelos professores. Por fim, as Classes 5 e 4 foram agrupadas, tratando de tópicos relacionados ao currículo e questões metodológicas e didáticas. Por outro lado, as Classes 2 e 1 formaram outro grupo, concentrando-se nos aspectos relacionais e nas interações entre professores e estudantes, com destaque para a mediação da aprendizagem por notas e o bom relacionamento com a turma.

Figura 8: Dendrograma *Corpus* “Entrevista Professores interesse”

Fonte: O autor (2025).

A *Classe 3*, denominada por nós como “*Motivados pela família*”, foi composta por 499 ST (24,1%), com uma significativa contribuição das mulheres e dos docentes das escolas estaduais e das escolas localizadas na periferia. Os ST da classe fazem parte do campo da RS dos professores que abordam os fatores familiares e a falta de perspectiva, discutidos nas *Classe 1* e *4* do Dendrograma do *Corpus* “*Temática professores desinteresse e interesse*” (seção 4.1.3) e nas *Classes 2* e *1* do Dendrograma *Corpus* “*Entrevista Professores Desinteresse*” (seção 4.2.1). Dentro do contexto semântico da *Classe 3*, destacam-se dois campos: a) apoio da família à docência; b) motivação pela compreensão da importância da educação. Ambos os campos descrevem traços dos

alunos interessados, cuja motivação precede a experiência escolar, sendo inculcada pela família, o que facilita o trabalho dos professores.

O campo *apoio da família à docência* surgiu da escolha das fichas “apoio familiar” e família cobra”. As novidades que este campo traz são exemplos das *cobranças* que os *pais* podem impor aos *filhos*, além da expectativa do *apoio* que esperam receber da *família*. Os professores ressaltam que o *apoio familiar* é o *alicerce* para o sucesso acadêmico, destacando o papel central dos *pais* na *motivação* e orientação dos *filhos* em relação aos *estudos*. Observam também que os alunos que contam com esse *apoio* e *cobrança* tendem a demonstrar maior interesse, *compromisso* e *motivação* para aprender. No que diz respeito às expectativas, os professores almejam um maior *engajamento* dos *pais* na *vida escolar* dos alunos, que inclui desde a observação das tarefas até o acompanhamento do desempenho acadêmico e o estabelecimento de uma rotina de *estudos* em *casa*. Há uma clara ênfase na necessidade de os *pais* estarem presentes *emocionalmente*, fornecendo *apoio* e orientação aos seus filhos. Além disso, esperam que os pais façam uso de ferramentas disciplinares, como recompensas e punições, para *motivar* e *cobrar* seus filhos. Alguns professores ressaltam ainda que a *responsabilidade* pela *educação* deve vir de *casa*, enfatizando que os *pais* têm um papel *fundamental* na *formação* dos *valores* e *perspectivas* dos *filhos*, rejeitando a ideia de que essa missão deva ser dos professores ou da escola. As falas abaixo ilustram essas posições:

Apoio familiar. Ah, isso aqui é fundamental. O apoio familiar move montanhas. Porque o pai e a mãe são o líder da casa. Então o pai e a mãe podem barganhar um monte de coisa. O pai e a mãe podem repreender: o filho pode ficar sem o celular, sem o videogame, o filho pode deixar de sair, o filho pode deixar de fazer um monte de coisa. E sem falar naquele apoio, não só punitivo, mas de tentar demonstrar e dizer: “olha, se você estudar, se você fizer um projeto, você vai se formar e eu vou tentar guardar um dinheiro para te apoiar na tua faculdade”. Demonstrar para o filho que você, pai ou mãe, é um alicerce ali. Que a tua família é um alicerce para o filho. Que se o filho sofrer algum problema dentro da escola, que o pai vai lá pra resolver, vai lá pra defender. [...] Apoio familiar, a gente vê quando uma aluna fala, por exemplo: porque minha mãe me falou que se eu não estudar ela vai me quebrar. Não estou dizendo que a filha deve apanhar. Mas a aluna tem medo da mãe dela e do pai dela, porque senão vai sofrer sanções, vai subir cobrança. E a gente vê que esses alunos interessados se dão bem com o pai, com a mãe, com irmãos, que tem uma família estruturada. [...] A família pode fazer esse tipo de cobrança e tentar participar da vida escolar do filho. E cobrar do filho: Fez a tarefa? Tem trabalho pra fazer? O que o professor explicou hoje? A família pode fazer um cronograma de estudo para o filho (Prof. 33).

Os alunos bons vão ficar perto daqueles ali que também tem apoio familiar, que também tem a perspectiva, que querem alguma coisa e que sabem que precisam da escola. [...] Apoio familiar: Por isso que eu digo que essas alunas aqui tem o apoio familiar. Que eu acho que é a coisa mais importante que tem, seria isso, para o aluno ser bom, ser educado na escola e não ter indisciplina. Tudo vem da família. A nossa função aqui não é educar o aluno. Não é dar educação. É dar conhecimento. A educação tem que vir de casa. E é isso que está faltando. [...] Mas você chama o pai para vir aqui na escola e ao invés dele chamar a atenção do filho, o pai passa a mão na cabeça do filho: “ah, mas ele é assim mesmo, ah...”. Entendeu? Então é aí que a gente vê. O filho responde a mãe em casa daquele jeito, daí vem na escola e responde o professor e a mãe acha que: “ah, mas ele responde assim também para mim”. A mãe acha que está tudo bem, que é assim mesmo. (Prof. 13).

Eu acho que o apoio familiar sempre vai ser o alicerce. Eu já trabalho há 16 anos dentro da sala de aula, então a gente sabe que a família é o eixo estruturante na parte da educação. E esse tripé, que seria o conjunto do aluno, da família e a comunidade escolar, talvez está um pouco fora do eixo. Precisa se ajustar isso novamente. E o apoio familiar é fundamental nessa parte. Então, os pais têm que colocar na cabeça dos filhos quando eles começam a ir para a escola, que a questão que é lá dentro da comunidade escolar que o aluno vai ter que aprender a conviver com algumas adversidades que tem lá fora ou que não tem na casa dele. Que é talvez aprender o que é um compromisso. Quando o professor pede um trabalho, o aluno tem que ter esse compromisso de saber que precisa ser feito. Então, o apoio familiar passa por isso. Eu acho que a família deveria ser obrigada de vez em quando a abrir um caderno de um filho e verificar se ele está cumprindo o que está sendo pedido. [...] Vai depender muito de comunidade para comunidade, mas eu calculo que a gente nota que tem talvez uns 40 a 50% dos alunos que tem apoio familiar. E no máximo. (Prof. 1).

A família pode cobrar primeiro respeito e segundo conversar com os filhos. Sei que a maioria dos pais trabalha e é difícil às vezes ter um momento para conversar com os filhos, mas ouvir os filhos e ouvir o que aconteceu, ter umas atitudes mais punitivas em relação aos filhos porque alguns praticam violência como se fosse a coisa mais tranquila do mundo. A família pode falar: “gente, não dá, é errado”. [...] Não estou falando de ensinar o aluno e ajudar ele no dever de casa. Mas estou falando de coisas mínimas, como ensinar que violência é errado, que agressão é errada. São coisas muito básicas de questão de apoio familiar para ensinar para essas crianças, para eles respeitarem mais, para eles terem valores mesmo, coisas como questão de amor ao próximo, questão de tolerância e questão de controlar os impulsos, de não atender a todos os caprichos da criança. São coisas mínimas para a educação de uma criança, que às vezes parece que falta. (Prof. 35).

Aquela família que é bem estruturada, que a gente vê que a criança tem o apoio e os pais se interessam. Tem pais que mandam bilhetes na agenda, perguntando como está o rendimento do filho e se precisa de algum apoio. Perfeito. O aluno já é brilhante por si só. (Prof. 8).

Muitos professores idealizam um aluno que já chegue à escola com disciplina e interesse, ou seja, com pré-requisitos pedagógicos e uma autonomia de consciência formada pela família. Caso contrário, acreditam que pouco pode ser feito, como exemplifica a afirmação de um docente: “a nossa função aqui não é educar o aluno [...], é dar conhecimento”. Essa RS se afasta do referencial adotado por esta pesquisa, que defende que a escola *também* é responsável pela formação moral dos estudantes, oferecendo um espaço democrático e cooperativo (Piaget, 1998; Menin; Zechi, 2010). Assim, a escola não apenas transmite conhecimento, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. No entanto, Piaget (1994) reconhece a importância da família nesse processo. Ela é o primeiro ambiente social da criança, responsável por transmitir valores e hábitos que moldam seu comportamento. Portanto, a relação entre escola e família é de complementaridade, com ambas atuando em conjunto para o desenvolvimento integral dos alunos.

O outro campo da classe 3, relacionado à *motivação pela compreensão da importância da educação*, englobou as falas docentes que estabelecem uma relação entre o interesse dos alunos e sua *perspectiva de futuro* e da compreensão da *importância da educação*. Eles ressaltam que os alunos que possuem esse entendimento tendem a se *engajar* mais na escola. Essa perspectiva está ligada ao campo anterior, uma vez que os docentes associam a *perspectiva de futuro* ao *apoio familiar*, destacando que alunos com *apoio* dos *pais* tendem a ter *objetivos* e a buscar superar as

expectativas colocadas sobre eles. Os professores também compartilham a ideia de que aqueles alunos que têm *metas* definidas, como ter uma *profissão*, passar no *vestibular* ou ingressar no *ensino superior*, tendem a se *motivar* mais nas atividades *propostas*. No entanto, os docentes ponderam que apenas uma pequena parcela dos alunos demonstra *compreender a importância da educação* e possui *perspectivas de futuro* bem delineadas, muito por conta da *falta de apoio familiar*. Enquanto alguns professores ressaltam a necessidade de a *escola* e a *família* trabalharem juntas para estimular as *perspectivas de futuro* dos alunos, outros questionam se a *escola* pode preencher essa lacuna deixada pela *família*, sugerindo que a *escola* possa assumir um papel mais ativo nesse aspecto. Cabe também destacar os ST onde alguns professores percebem que uma *escola* com um *ambiente acolhedor e estimulante*, que trata os alunos com *respeito* e pode trazer *motivação* para os alunos definirem e alcançarem seus *objetivos*. As falas docentes contextualizam esse campo:

Perspectivas de futuro: A perspectiva de futuro, aqui no Instituto Federal os nossos alunos sabem o que querem, estão de olho no que eles vão ser e isso os motiva. [...] O aluno que tem perspectiva como eu vou fazer o ENEM, eu quero ser aprovado naquela universidade, eu vou fazer graduação, ele se engaja. [...]. Então, quando os alunos chegam lá no terceiro ano do ensino médio e eles entendem que vão fazer o ENEM e que a produção escrita deles está horrível, os alunos começam a querer melhorar e a querer escrever de uma forma clara para ser aprovado no ENEM. Então, acho que essa perspectiva de futuro é bem importante para que os alunos se motivem. O perfil que faz os alunos terem perspectiva de futuro, com certeza são os alunos que não são vulneráveis. Eu já peguei alunos que eu falei: “olha vamos fazer a redação para o ENEM para treinar”. E o aluno respondeu: “Não, eu não vou fazer, porque eu não vou ser aprovado mesmo”. Ou: “não, eu não tenho nem como fazer, eu vou trabalhar”. Então assim, eu digo que os alunos que têm um capital cultural suficiente para entender essa perspectiva de futuro, para buscar esse futuro que ele acha que consegue, esses alunos vão se engajar. Os outros, não. (Prof. 21).

Compreende a importância da educação: É, se os alunos compreendem porque que eles estão aqui e a importância disso, eu acho que daí o professor não precisa ficar toda aula falando e motivando. Se os alunos entendem pelo menos o porquê de estar aqui, a coisa já flui, porque os alunos já vêm com uma predisposição para receber alguma coisa. [...]. A gente consegue, assim, em alguns casos mostrar a importância da educação para um aluno que não via importância antes, mas não são muitos, porque tem alguns alunos que eles estão desacreditados da vida como um todo. (Prof. 25).

Que aqueles alunos que ainda têm essa visão que a educação muda a sua realidade, que acreditam nisso, esse grupo que pensa em fazer vestibular, PSS<sup>17</sup> e ir para uma universidade e fazer um curso técnico, ainda é aquela parcela que acredita na importância da educação, mas é que tem o apoio familiar. Ah, eu acho que uns 10 a 20% dos alunos tem essa compreensão da importância da educação, são poucos. (Prof. 9).

Eu vejo que os amigos e o ambiente da sala de aula são um dos principais fatores que fazem com que o aluno, por si, se motive e se estimule a estudar e estar em sala. Então, quanto mais os alunos se sentem acolhidos pelos amigos, e quanto mais valor o grupo de afinidade em que o aluno está inserido dá valor ao conhecimento e respeito aos seus professores, mais esse aluno vai se dedicar. Então a escola tem essa principal função de acolher, que os alunos se sintam acolhidos. [...] Mas a questão do ambiente escolar é que o aluno se motiva a fazer, sem necessariamente ter uma cobrança acima dele. E isso aqui

<sup>17</sup> O PSS (Processo Seletivo Simplificado) é uma modalidade de seleção para ingresso em universidades estaduais do Paraná. Por meio do PSS, os candidatos são avaliados em provas ao longo dos 3 anos do Ensino Médio.



é uma forma que eu percebo muito interesse dos alunos. Os alunos não vêm pra escola para ver o professor, não vêm pra escola para aprender ou para dar conta de fazer o que a família exige ou pegar o diploma. Mas os alunos vêm para escola com a maior frequência deles é justamente para encontrar os amigos e para trocar uma ideia. (Prof. 18).

A motivação está ligada diretamente à família e à escola. A motivação depende de como a escola motiva e de como a família traz a motivação. A pergunta aos alunos é: qual é a sua motivação para ir para a escola? É para você trabalhar? É para você fazer uma universidade? É porque a sua vida vai melhorar? Então, é como os alunos entendem o que vai acontecer a partir do momento que eles estão aprendendo. Então, a motivação precisa vir desde o começo, em trazer para os alunos motivações positivas no sentido de que isso é para o seu futuro, é para a sua formação, é para melhorar a sua renda, é também para o aluno ser um cidadão e é para você ser melhor. Então, motivação envolve diretamente o interesse: Olha, eu quero arrumar um emprego para o meu currículo. Me interessou. Qual a motivação? Você ter o seu salário. Isso tem que ficar bem claro para os alunos para que eles não percam o interesse no geral. (Prof. 17).

As falas dos professores destacam a relação entre o interesse dos alunos e sua perspectiva de futuro, sugerindo que aqueles que visualizam uma trajetória clara, como o ingresso no ensino superior, tendem a se engajar mais no processo de aprendizagem. Embora seja compreensível que a percepção de uma meta clara motive os alunos, há uma expectativa, por parte de alguns docentes, de que todos os estudantes já cheguem à escola com uma predisposição para aprender e com uma compreensão dos benefícios da educação. No entanto, é crucial reconhecer que a escola tem um papel ativo no desenvolvimento dessa motivação. Como mostrou Dewey (2010) em sua escola experimental, uma educação progressiva deve criar condições em que o aluno compreenda o propósito do que está aprendendo, o que desperta um interesse genuíno pelo conhecimento. A partir de experiências práticas e atividades ligadas à realidade social, o aluno é capaz de enxergar a utilidade do conhecimento, o que o coloca em marcha em direção ao aprendizado. Para Dewey (2010), é a compreensão do significado e relevância do que se aprende que engaja o aluno plenamente. Nesse sentido, cabe à escola proporcionar um ambiente que fomente esse envolvimento ativo, despertando a curiosidade e o desejo de aprender de forma significativa.

A Classe 5, identificada como “*Alunos em foco: por dentro do interesse discente*”, é composta por 463 ST (22,4%). Nessa classe, observa-se uma contribuição dos professores pertencentes às gerações Y e Z, com contratos temporários e um tempo de magistério entre 5 e 15 anos. Os ST dessa classe são um dos campos discutidos na Classe 2, Motivações para aprender, do Dendrograma “*Temática professores desinteresse e interesse*” (seção 4.1.3). O que se destaca como ponto comum nos ST da Classe 5 é a questão: o que leva os alunos a se interessarem pelos conteúdos escolares? Quatro diferentes campos da RS dos professores orbitam em torno dessa questão: a) gosto pessoal dos estudantes; b) a capacidade de aprender o conteúdo; c) a aplicabilidade do conteúdo com o cotidiano do estudante; d) a mediação do conteúdo por meio das novas tecnologias.

Em suma, os campos trazem a fala de um grupo de professores que buscam uma abordagem pedagógica mais centrada no aluno, com o objetivo de tornar o conteúdo escolar mais significativo.

O campo *gosto pessoal dos estudantes* surgiu em geral das justificativas às fichas “gostar do conteúdo” e “conteúdo interessante”. Nesse campo, os professores revelam uma preocupação com a conexão entre os *conteúdos* escolares e os *interesses pessoais* dos estudantes. Há um consenso entre eles de que o *interesse* dos alunos é um elemento crucial para o *envolvimento* e a dedicação nas atividades escolares. Os professores destacam que os alunos tendem a se *interessar* quando conseguem *relacionar o conteúdo com assuntos ou exemplos que gostam*, seja um hobby, um *jogo* ou um filme. Assim, consideram fundamental que o professor conheça mais sobre a cultura da atual *juventude*, para que assim consiga se comunicar com os alunos e adaptar o *conteúdo* para torná-lo mais *relevante, cativante* e ligado ao seu *cotidiano*. No entanto, eles concebem que os *interesses* dos alunos são *diversos* e individuais, o que demanda uma abordagem flexível por parte dos professores. Alguns docentes reconhecem o desafio de atender a essa *diversidade de interesses* em sala e de se aproximar da cultura *juvenil*. Assim, eles expressam dúvidas e incertezas sobre como lidar efetivamente com essa questão diante da dificuldade de conciliar os diferentes *interesses* dos alunos e os *conteúdos* curriculares estabelecidos. As falas abaixo exemplificam esse campo:

Então quando o professor traz pra algo que os alunos gostam, eu acho que isso é o que dá interesse a eles, quando os alunos conseguem relacionar o assunto que o professor está fazendo com algo que eles gostam. Conectar uma coisa com a outra. [...] Porque individualmente para cada aluno eu só vejo ele se dedicar em alguma coisa quando os alunos pessoalmente gostam daquilo. [...] Eu posso dizer isso com muita certeza, eu não vejo nenhum aluno se dedicar para algo que ele não gosta. Por isso que 90% dos alunos não vão estar dedicados e quem gosta daquilo vai estar dedicado. [...]. Essa aluna gosta de ler. E eu estava dando aula de língua inglesa para ela e aí quando a gente estava falando de um livro, que era muito chato, inclusive, e a aluna estava super interessada, por ser um livro, ela estava super interessada. A partir do momento que a gente foi para uma atividade que era sobre um filme, essa aluna, que era a pessoa mais interessada da turma, passou a estar completamente desinteressada e o resto da turma estava muito mais interessados do que estava antes. Então eu acho que gostar do conteúdo é algo que auxilia muito, só que é muito particular a cada aluno também. Não tem como o professor de uma maneira geral fazer todo mundo gostar de algo ou escolher um tema que todo mundo goste. Porque é individual, de cada pessoa. Mas eu acho que tentar alcançar algo que a maioria dos alunos gosta é a forma de prosseguir, porque o professor vai ter o maior número de crianças interessadas. Só não é algo que eu consigo alcançar muito bem (Prof. 30).

Cotidiano é o que traz o aluno, não adianta. Assim, o professor traz os alunos para a aula pelo cotidiano e depois você consegue trabalhar. Então, o cotidiano é a chave da porta. Então, se o professor quer interessar o aluno, você tem que trazer coisas do mundo deles. E cotidiano dos alunos não é só cotidiano, tipo vida em casa, família, isso é importante também, mas é cultura jovem. Então, quando o professor vai explicar alguma coisa e joga um exemplo de um mangá, de um anime, de uma série, de um filme, de um artista, de alguma coisa, pum! (faz estalo com os dedos). E para isso é difícil para caramba, porque a gente professor não está no mundo jovem. E ficar se inserindo no mundo jovem, para uma pessoa que vai ficando cada vez mais velha, é pior, cada vez mais difícil [...] Essa aproximação da cultura jovem é essencial se o professor quer de alguma forma se comunicar com os alunos. Senão, não vai para frente mesmo. (Prof. 41).

Quando o assunto interessa, isso cativa o aluno. Então se o assunto está interessante o aluno vai prestar atenção. Quando o assunto não interessa, aí o aluno não vai prestar atenção. Então, por exemplo, tem disciplinas que são muita teoria, como Filosofia, por exemplo. É só teoria e pensamento crítico. Então o professor tem que abordar um assunto que interesse. Pode ser que o assunto em si, o tema em si não tem problema. O que tem que acontecer? O professor tem que puxar para o tema uma conversa legal. Porque se o professor não puxar uma conversa legal para aquele assunto, aquilo vai ficar maçante e o aluno não vai gostar. Então, quando o assunto interessa, quando o professor usa da metodologia para conversar e traz exemplos de vida, de ser humano, enfim, que o professor traga um exemplo que chame a atenção, o aluno vai se interessar pelo assunto. (Prof. 2)

Então é lógico que a gente sempre sabe que tem alunos que gostam mais disso ou mais daquilo. Isso é normal de qualquer ser humano. Algum tema, algum conteúdo ou alguma coisa sempre vai chamar mais interesse de cada um. Por exemplo, hoje os alunos têm alergia a Matemática, mas eu lembro que quando eu era criança e ia para a escola eu gostava de Matemática. Eu gostava das exatas. Então, é uma questão e um gosto mais individual. E que pode ser ali onde que precisava ser mais investido justamente, porque a capacidade e o gosto da pessoa talvez podem definir o futuro dela [...]. Então, se o aluno é mais de uma área, isso precisava ser trabalhado desde que a criança é pequena, pois dali talvez seria realmente o alicerce que ia dar uma diferenciada nesse cidadão. (Prof. 1).

Mas os interesses dos alunos são diversos. Enquanto um aluno joga game de guerra, o outro joga game de futebol, o outro aluno lê mangá, o outro aluno está interessado nos nórdicos porque tem um viking lá no jogo dele, o outro aluno quer ver Inquisição Espanhola porque viu Assassinos não sei o que lá na televisão, então aquilo trouxe para o aluno um interesse sobre: o que acontecia lá. E aí as meninas viram um filme sobre moda lá e elas disseram: professor, é legal a gente estudar esse período. Porque, entrou as calças. Como é que mulheres começaram a usar e tal? Então os interesses são tão diversos. Porque, por exemplo, para minha área de História seria impossível fazer isso. O que eu tento fazer de forma democrática? Eu faço os alunos votarem no que lhe é de interesse. Eu tento de forma democrática a cada começo de trimestre falar para a turma: assim, gente, eu tenho aqui os assuntos relacionados, vocês têm mais alguma coisa que podemos relacionar aqui? Vamos votar aí. Eu relaciono o que a maioria escolhe, porque eu não vou conseguir abranger todos os assuntos para passar, porque é uma infinidade gigantesca de assuntos. (Prof. 31).

A análise das falas dos professores evidencia a importância de considerar o dinamismo mental e as preferências individuais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se aos princípios de Piaget (2014b) e Rosso (1998). Os docentes destacam que o interesse dos alunos aumenta quando os temas curriculares estão conectados aos seus gostos pessoais e ao cotidiano, reforçando a necessidade de contextualizar o conteúdo escolar para torná-lo mais relevante e motivador. No entanto, os professores enfrentam desafios ao lidar com a diversidade de interesses devido a distância geracional em relação à cultura jovem contemporânea, o que dificulta a criação de abordagens atrativas para todos os alunos. Dessa forma, torna-se crucial formação continuada e maior tempo de planejamento para os professores, dando condições para que assim possam implementar metodologias ativas e diversificadas, capazes de atender melhor às múltiplas demandas de seus alunos, promovendo um ensino mais conectado às realidades dos estudantes.

Por sua vez, o campo *capacidade de aprender o conteúdo* foi oriundo principalmente da ficha “Consegue aprender” e escolhidas, em geral, pelos professores de *Matemática* e *Língua Portuguesa*, já que são disciplinas fundamentais que exigem uma compreensão sólida das suas bases

(*cálculo* e *leitura*). Esses docentes ressaltam a necessidade de superar o bloqueio afetivo que muitos alunos enfrentam quando se deparam com *desafios* nas áreas do conhecimento. Assim, eles buscam proporcionar experiências de *aprendizagem* positivas e bem-sucedidas, visando promover uma mudança de mentalidade nos alunos, *incentivando-os* a acreditar em seu potencial. Os professores observam que quando o estudante percebe que *consegue aprender*, ele se *motiva* e se sente *capaz* de aprender cada vez mais, e, assim, aumenta o *interesse* pelo *conteúdo* da *disciplina*. Logo, os professores destacam que é essencial criar um ambiente propício ao *aprendizado*, considerando as múltiplas dimensões de cada estudante. As falas abaixo contextualizam essas posições:

Muitas vezes, a metodologia e a forma com que a coisa é ensinada faz com que aquilo pareça outro idioma para a criança e ela não consegue entender aquilo. [...]. Então, eu aprendi a trabalhar as coisas mais em migalhas para tentar, mesmo que eu passe pouco por aula, mas se eu conseguir fazer com que os alunos aprendam aquilo, aí eles já demonstram mais interesse para a próxima aula. Porque, apesar de tudo, os alunos ainda têm prazer em falar das coisas que eles sabem [...]. Mas o que mostra interesse nos alunos é quando eles aprendem alguma coisa e eles conseguem expressar que eles sabem aquilo. Então, eu divido o conteúdo em migalhas. Eu passo coisas muito simples, eu passo repetidas vezes coisas que são muito fáceis só para dar uma sensação de que os alunos sabem das coisas, para o orgulho deles e para motivar eles a continuar correndo atrás daquilo. [...] Eu nunca fui muito bom em Química, mas é que tem a barreira de reação. O aluno precisa chegar a um certo nível de energia para aí aquela coisa fluir. Então, tem um gás inicial que o aluno precisa dar para alcançar o nível de que ele vai começar a compreender aquilo e que existe para todas as coisas em si. E quando o professor coloca essa parede, os alunos desistem. Então, o professor precisa diminuir aquilo, você precisa ir conquistando de pouco em pouco aquele nível para aí os alunos conseguirem seguir no conteúdo como deve ser. Mesmo que a parte seguinte seja mais difícil, pular essa barreira de “eu não estou entendendo nada” é o que vale para o interesse dos alunos. (Prof. 30).

O aluno adora aprender. Quando o aluno aprende matemática, você vê o brilho no olho do aluno. É maravilhoso. É por isso que eu sou professora de matemática. Porque quando o professor enxerga isso, não tem o que pague quando aquele aluno fala assim: “nossa, eu entendi”. E isso traz tanta autoestima para os alunos e incentivam eles a acreditar que podem aprender mais, que eles são capazes. Incentiva os alunos não apenas na minha disciplina, mas em todas as outras. Então quando o aluno aprende, ele realmente consegue ver prazer naquilo que ele está fazendo: “puxa eu entendi, eu aprendi”. E isso traz interesse para o aluno. [...] Então eu vejo o processo de aprendizagem como algo que quando o aluno percebe que consegue aprender, isso traz interesse. Mas eu vejo também que a gente tem que dar condições para esse aprendizado. O aluno é uma esfera emocional, uma esfera social e uma esfera familiar. O aluno traz tudo isso. O aluno tem vários aspectos da vida dele. Então a aprendizagem é um resultado, mas de um processo complexo. (Prof. 18).

Mas consegue aprender é relacionado diretamente com gostar do conteúdo. Para o aluno conseguir aprender, ele precisa ter um gosto. Os alunos criam um bloqueio automático com coisas que eles não gostam. Se os alunos já falam que não gostam disso, tá, acabou o aprendizado, pois ele não tem mais interesse em nada. Então, quando o aluno adquire esse gosto, que ele vê que está conseguindo adquirir alguma coisa para si, eles têm interesse. Por exemplo, verbos. [...] A maioria de nós usa o WhatsApp para conversar. Eu comecei um projeto de a gente voltar a escrever cartas, do aluno falar coisas sobre o seu dia a dia como se você estivesse escrevendo uma carta para alguém, uma carta pessoal ou uma carta aberta. E aí o aluno tinha que utilizar verbos que não utilizaria no dia a dia. E conjugar esses verbos na carta para que ele entendesse a questão do tempo verbal. Então, as cartas pessoais mais interessantes eu passei a ler na internet: “olha, veja esse menino, ele falou sobre procrastinação. E o que é o verbo procrastinar?” [...] Então, se tornou interessante a ideia de você entender os verbos e os tempos verbais (Prof. 17).

Matemática, o que leva o aluno a ter desinteresse é a dificuldade para eles compreenderem o conteúdo. Principalmente as contas básicas. A partir do momento que o aluno conseguiu conceituar essas contas básicas, ele consegue fazer qualquer conteúdo em Matemática e para ele se torna tudo mais fácil. O aluno fala assim: “eu gosto da professora, mas não gosto da matéria, não gosto da matemática”. Porque o aluno fala que não consegue entender. Então o interesse do aluno em Matemática é a partir do momento que ele consegue entender. E tudo isso tem que ser uma situação problema que o aluno viva, que tenha um contexto que compreenda. E o professor tem sempre que mostrar os porquês para os alunos de forma bem concreta, usando material ou alguma coisa assim que o aluno já tenha visto e que já aconteceu com ele para ele poder entender. Então a partir do momento que o aluno entende, aí ele tem interesse. (Prof. 12).

Eu acho que consegue aprender é o oposto da defasagem. Quando o aluno está aprendendo algum conteúdo desbloqueia a tua mente para compreender ele. E isso incentiva o aluno a continuar estudando e tal. Por exemplo, teve vários conteúdos que eu percebi esse desbloqueio no aluno, como evolução, taxonomia, assuntos assim. (Prof. 39).

As falas docentes refletem uma preocupação central com o processo de aprendizagem dos alunos, destacando a importância de criar condições que incentivem tanto o interesse quanto a compreensão dos conteúdos. Essas observações dialogam com a teoria de Piaget (2014b), que enfatiza a necessidade de adaptar o ensino ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo que eles superem obstáculos e assimilem novos conhecimentos de forma progressiva. As estratégias mencionadas, como dividir o conteúdo em partes menores, contextualizar os temas no cotidiano dos estudantes e utilizar exemplos concretos, revelam uma tentativa de desbloquear os chamados esquemas de negação, que frequentemente resultam de experiências anteriores frustrantes com a aprendizagem (Uller; Rosso, 2009). Além disso, ao considerar a importância da afetividade no processo educacional, os professores mostram sensibilidade ao impacto das emoções na superação de barreiras cognitivas (Uller, 2006). Portanto, para além da simples transmissão de conteúdos, o sucesso na aprendizagem está vinculado à capacidade de o professor criar um ambiente que promova tanto a segurança emocional quanto o engajamento intelectual dos alunos.

O terceiro campo da classe 5, *aplicação do conteúdo no cotidiano do estudante*, englobou as falas de um grupo de professores que destacaram a importância de tornar o *conteúdo* educacional mais *relevante* e *aplicável* à *vida* dos alunos para promover o *interesse* deles. Esses docentes enfatizaram a necessidade de *relacionar* o *conteúdo* com experiências vividas pelos alunos, seja por meio de *exemplos* práticos, situações do *dia a dia*, *notícias* recentes ou referências culturais compreensíveis para eles. Além disso, ressaltaram a importância de *aplicar* os *conteúdos* em contextos concretos, como no caso de *trilhas* temáticas que abordam questões práticas *relacionadas* à *matemática*, como construção de moradias e planejamento financeiro. A *aplicabilidade* dos *conteúdos* na *realidade* foi destacada como fundamental para *despertar* o *interesse* dos estudantes, pois valoriza a contextualização do conhecimento ao mostrar como ele pode ser *aplicado* em diferentes situações e oferecer soluções para problemas *reais*. Alguns docentes relatam que

percebem que a atual *juventude* quer saber os *porquês* e no que vai *usar* os *conteúdos* que aprendem. Essas considerações evidenciam uma abordagem pedagógica centrada no aluno, com o objetivo de tornar o *aprendizado* mais significativo, como ilustram as falas abaixo:

O que são assuntos interessantes para nossos alunos? Assuntos interessantes são aqueles que estão ligados à realidade dos alunos. Então, qual a ideia? Se eu estou falando de redação, que tipo de redação interessaria para o aluno X ou Y? [...] É uma dissertação? Eu quero escrever uma dissertação do ENEM. Isso interessa para eles. Então, assuntos que sejam interessantes e de acordo com a realidade dos alunos. Linguagem enfática, que é a linguagem de mensagens, de WhatsApp. Isso é uma coisa que interessa para os alunos, muito, assim. Como falar publicamente. Também é outra coisa que interessa, porque os alunos têm dificuldade. Então, esse assunto muito me interessa, porque está ligado à realidade direta dos alunos. Se eu não estiver ligado a realidade deles, não vai interessar. Um exemplo de algo que interessava era a linguagem de currículos. Como fazer um currículo interessante para o mercado de trabalho? Então, os alunos não sabiam como desenvolver o que era a linguagem de um currículo. E aí, eu consegui fazer uma atividade só de construção de currículos. Porque era isso que os alunos estavam precisando e falando no momento: a linguagem de currículos. (Prof. 17).

O professor para despertar isso tem que ser aplicado o conteúdo na camisa, na bota, no tênis, no sabonete dele e na água que o aluno está tomando [...]. O assunto interessa quando é da vivência do aluno. Algo que é abstrato, mas que aí o aluno consegue resolver um problema da vida dele. Então o professor fala de fungo: que se passar um cloro com um desinfetante ou, olha só, um dos maiores fungicidas que tem é o sol. Se você mora em Joinville, chove dia sim e dia também, se deixar tudo fechado, cheiro de mofo e mofo é um fungo. Experimenta fazer podas aqui e abertura. Vai ter menos doença fungue. Aí o aluno: “ah, então é verdade, quando eu abro a casa entra radiação solar e tem menos mofo, menos fungo, é verdade”. Então o assunto interessa na medida que eu trago para a vida real do aluno e desperta o interesse dele em resolver problemas. (Prof. 23).

Quando eu trabalho a trilha “Identificando o sonho da moradia própria”, eu consigo trabalhar temas de matemática que talvez os alunos vão usar na vida dele, que eles veem aquilo na prática [...]. Nessa trilha a gente estuda as coisas em relação a construir uma casa. Então toda a parte de área, de conversão de medidas, de escala, aí depois tem a parte do financiamento, de como funciona em matemática financeira, juros, e a parte de localidade, a gente trabalha o plano cartesiano, questão de distância, análise de localidade, o que eu preciso ter perto da minha casa, como escolher um lugar para morar, questão de distância, como que eu calculo gasto de tempo, gasto de combustível. Então são todos conteúdos que são matemáticos e que os alunos aprendem utilizando na prática, como proporção, regra de três, escala. E é uma coisa que a gente estava conversando com os outros colegas professores, porque o pessoal sempre fala: “ah, mas e aí? Se os alunos aprendem isso, como que eles vão ser aprovados no ENEM”? Eles precisam ser aprovados no ENEM. Eles precisam serem aprovados no vestibular. Mas se os alunos aprendem na prática, eles sabem utilizar. E são questões que estão em pauta. Em todo ENEM cai a escala, em todo ENEM cai conversão de medidas. Proporção e regras de três os alunos utilizam para resolver um monte de coisas. E é uma coisa que também vai para vida dos alunos, se eles não forem fazer um ENEM ou não forem fazer nada. (Prof. 25).

Não simplesmente ministrar uma aula sobre a Segunda Guerra Mundial, mas fazer com que os alunos consigam relacionar o nazismo com grupos neonazistas que existem ainda ou que existem não sob a denominação de neonazista, mas que esses preconceitos estão aí. [...] Aplicabilidade do conteúdo: É, ali os alunos perceberam a aplicabilidade do conteúdo. Mas via de regra é difícil isso para os alunos. Nem sempre é possível trazer a aplicabilidade de conteúdo. A gente vai trabalhar a Grécia Antiga. Então, ah, eu tenho que trabalhar. Faz parte do currículo o período pré-homérico. Então, eu trabalho de uma forma *En passant* (de passagem). E eu foco no período clássico da democracia. Eu abordo democracia direta e aí eu trago para os alunos: e a nossa democracia é indireta. Como é que

seria possível ter hoje uma democracia direta no Brasil ou no mundo? Os alunos acham que não, eu respondo: é possível, que a gente tem recursos tecnológicos para isso. (Prof. 38).

Eu acho que tudo que a gente consegue aplicar é um conteúdo mais fácil de fixar. Então, é igual quando vou falar de Física. Eu imagino que a galera gosta de Educação Física. Só que o professor vai falar de Física. Aí você começa a explicar o efeito da bola: “bateu assim e vai gerar uma força gravitacional, centrífuga”. Tudo que é de futebol, quase todo mundo vê. O aluno consegue visualizar aquele conteúdo. O aluno vai ver um jogo e vai relacionar aquele conteúdo. Então tudo que o professor torna aplicável, o aluno aprende sem querer. [...]. Uma das avaliações que eu faço para trabalhar essa parte da metodologia ativa mesmo em sala de aula é a atividade com notícias. [...]. O aluno leu a notícia que escolheu e eu enquanto professor falo: “o aluno tal apresentou uma notícia sobre isso. Isso aqui é o conteúdo que a gente ministrou na aula passada”. Ou seja, toda aula os alunos vão apresentar essas notícias que acabam sendo pequenas revisões. Os alunos ficam revendo o conteúdo várias vezes. Então, é bem interessante e torna a aula mais participativa, mais ativa e com mais discussões. Essa questão das notícias eu acho fantástico, porque elas são pequenas revisões. (Prof. 15).

As falas desse grupo de professores revelam uma abordagem pedagógica centrada na conexão entre o conteúdo curricular e a realidade cotidiana dos alunos, reconhecendo que essa relação é crucial para despertar o interesse e promover uma aprendizagem significativa. Tal prática está em consonância com os princípios de Piaget (2014b), que destaca a importância de integrar o conhecimento prévio dos estudantes com novos conceitos, por meio dos processos de assimilação e acomodação. Ao vincular os temas escolares às experiências diárias dos alunos, os professores facilitam a assimilação, tornando o conhecimento mais acessível e relevante. Além disso, ao propor atividades práticas que demandam a aplicação do conteúdo em situações reais, os educadores promovem a acomodação, ampliando os esquemas mentais dos estudantes. Contudo, os desafios incluem a necessidade de criatividade para tornar os conteúdos envolventes e a dificuldade de adaptar as aulas à diversidade de experiências dos alunos. Além disso, a pressão para cumprir o extenso currículo e preparar os alunos para exames padronizados também limita a capacidade dos professores de adotar abordagens mais contextualizadas e aplicáveis ao cotidiano dos estudantes.

O último campo da classe, *mediação do conteúdo por meio das novas tecnologias*, é representada por um grupo de professores que reconhecem a eficácia do uso das novas *tecnologias* para aumentar o *interesse* dos estudantes. Em contraposição à visão de alguns educadores que consideram as novas tecnologias como causadoras de distração e desinteresse nas novas gerações, este grupo enfatiza que atividades que empregam *ferramentas tecnológicas*, como *tablets*, *aplicativos* e *redes sociais*, têm o potencial de gerar maior engajamento por parte dos alunos. A interação com a *tecnologia* é percebida como fundamental para acompanhar a *realidade* dos estudantes, que demonstram uma afinidade natural com recursos digitais. Entretanto, alguns professores enfatizam a importância da *mediação* do professor na utilização dessas *ferramentas*, evidenciando que a *tecnologia*, por si só, não garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. As falas dos professores abaixo ilustram essas perspectivas:

Não é nem do conteúdo, mas os alunos gostam do meio que o conteúdo está sendo passado. Então quando eu vou fazer uma atividade no *GeoGebra*, os alunos acham incrível porque eles mexem no tablet, não importa o que seja. Quando a gente faz uns *brain teasers* (quebra-cabeça), que é tipo umas atividades de lógica que os alunos tem que desvendar algum mistério ou alguma coisa sempre relacionada com matemática, se eu dou papel e caneta para os alunos, eles não têm interesse nenhum. Mas se eu boto o tablet, os alunos abrem o Excel e aí fazem cálculos e não sei o que no planilhas do Google. E o interesse dos alunos triplica quando o professor usa a tecnologia como ferramenta para passar aquele conteúdo. Quando a gente foi trabalhar com área, a gente foi fazer medida. Com uma turma, eu fiz o experimento, eu usei trena para fazer as medidas. E com a outra turma eu usei um medidor a laser. É um medidor a laser, não é nada demais, mas só aquilo fez os alunos já quererem medir tudo. [...] Os alunos mediram o tamanho do vão da porta, perfeitamente. Então qualquer coisa que envolva algo tecnológico, faz com que os alunos estejam mais interessados. [...] E fazer uma atividade de desenhar um gráfico no tablet, onde os alunos podem, em vez de escrever lá que tantas pessoas gostam de pastel, os alunos podem colocar um emoticon de pastel e aí fazer o gráfico com a cor em degradê. Isso gera muito mais interesse nos alunos do que pegar o papel e desenhar com a régua, esquadro, etc. (Prof. 30).

Aqui no Paraná, a gente tem muita tecnologia, tem a plataforma *Matific*, a *Khan*, eu tenho os *Quizizz*. A gente tem uma série de coisas. Não vou dizer que foi muito fácil. Porque para gente que é uma geração mais velha, você tem que estar disposto a aprender igual ao aluno. Mas, você domina, você aprende, você se bate aqui e se bate ali, mas eu não vejo que a nossa educação vai voltar para o lápis e papel somente. [...]. Mas a tecnologia, no meu ver, ela veio pra ficar. E eu acho que o futuro da educação é por aí. Obviamente que a gente tem perrengues: a internet não funciona, não tem computador para todos os alunos, tem aluno que não tem internet em casa. Mas a gente vai contornando dentro da medida do possível. [...] O que deu certo para gerar interesse em Matemática foi a plataforma *Matific*, [...] O laboratório sempre é mais atrativo porque o jogo é mais atrativo. É um jogo colorido e interativo. É um jogo que eu tenho que fazer contas matemáticas? Tenho. Mas, às vezes, é melhor estar no laboratório do que estar na sala de aula. [...] Porque uma coisa que nós temos que deixar muito claro é que a plataforma, só a plataforma, ela não ensina. O aluno precisa da mediação do professor em sala de aula para mediar aquele conteúdo, ensinar o que é importante, e deixar importante. O aluno tem que compreender e depois que ele fizer esse passo, ele vai para a tecnologia e daí ele vai resolver a plataforma. A plataforma sozinha não ensina ninguém. (Prof. 36).

São alunos, pessoas ali, que estão buscando constante reconhecimento. Então, os alunos querem reconhecimento do quanto eles são inteligentes, do quanto eles são capazes de falar e do quanto eles são capazes de fazer. Os alunos querem mostrar isso nas redes sociais. [...] Eu fiz um teste com essa turma: a atividade mais bem feita, a redação mais bem escrita, será reconhecido e lido na internet. Foi o que bastou. Todos os alunos se interessaram, no sentido que a recompensa era o meu reconhecimento nas redes sociais sobre a atividade deles. A ponto de pais chegarem para mim e falarem: “professora, você vai apresentar a atividade do meu filho nas redes sociais”? Os alunos se interessaram por isso. E não era nem pela nota. Era porque a atividade do aluno ficou exposto. A ideia da recompensa traz o interesse a partir do momento que a recompensa sai um pouco da lógica da nota. A recompensa está além disso. Os alunos sabem que a nota vai estar ali de alguma maneira. (Prof. 17).

E, tipo, atualmente, para o professor que está se formando agora eu falaria: isso aí continua usando a tecnologia a seu favor. Não dá para desassociar mais os alunos da tecnologia. Tem o celular, usa em teu favor. O RCO usa em teu favor. Tipo, deixa livre para você fazer bom uso daquilo. Que os alunos vão dispersar, vão. Claro que vão. Os alunos vão se distrair muito, mas tenta trazer isso o máximo para sua aula para que você não perca nada e, ainda assim, você não seja o professor crica, que você não seja o professor que odeia a tecnologia e tal, porque você tem que se adaptar. Eventualmente a gente tem que se adaptar a todas as realidades. Eu vi professores com 40 anos a mais de experiência que eu, que estão se adaptando também. Então, não tem motivo. Como eu disse, faça do celular um instrumento de revolução e não de alienação. Quando o celular tem tudo para ser um instrumento de revolução. Não deixe os alunos se alienarem em relação a isso (celular). O professor tente trazer para realidade o seu conteúdo. (Prof. 35).



O professor tem que relacionar o conteúdo com a vida prática e explicar o porquê que o aluno está aprendendo isso para fazer sentido. Porque a mediação dos alunos hoje é o celular. Eu vou ter que dialogar com o celular, com a tecnologia e com a novela. Eu tenho que falar de novela. Eu tenho que saber do filme que os alunos estão vendo ou do livro que eles estão lendo, gostando ou não. Eu tenho que trazer coisas. (Prof. 4).

No contexto da modernidade líquida, caracterizada pela fluidez das relações sociais e pela rápida evolução tecnológica (Bauman, 2001), a integração da tecnologia no ambiente educacional tornou-se imprescindível. As falas dos professores revelam que atividades mediadas por dispositivos tecnológicos, como tablets, plataformas digitais e redes sociais, despertam maior interesse e engajamento entre os alunos. Isso evidencia a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às demandas e tecnologias contemporâneas, tornando o ensino mais atrativo e conectado à realidade digital dos estudantes. No entanto, é essencial destacar que a tecnologia, por si só, não garante o aprendizado; a mediação do professor é crucial para orientar o uso dessas ferramentas de maneira produtiva (Caldeira *et al.*, 2024). Além disso, para que a tecnologia seja efetiva na educação, é necessário investir em infraestrutura adequada e suporte técnico e pessoal nas escolas, permitindo que os professores utilizem essas ferramentas de forma criativa e eficaz.

A Classe 4 intitulada “*Metodologias ativas, aulas práticas e diferenciadas*”, é composta por 296 ST (14,3%). Contribuíram para essa classe os professores com contratos efetivos e de ideologia de esquerda. Os ST dessa classe são um aprofundamento de um dos campos discutidos na Classe 3, *Desafios da sala de aula*, do Dendrograma “Temática professores desinteresse e interesse” (seção 4.1.3). Em geral, o universo semântico da classe reúne discussões dos professores sobre os aspectos metodológicos que levam ao interesse dos estudantes. Nesse caso, grande parte dos ST da classe são justificativas das seguintes fichas escolhidas nas triagens: metodologias ativas, aulas diferenciadas, aulas práticas. Nesse caso, o grupo de professores que leva em consideração os aspectos pedagógicos descrevem experiências de sucesso ao aderirem a metodologias ativas e/ou aulas diferenciadas e argumentam a favor da importância das aulas práticas. Identificamos 4 perspectivas de discussões na classe: a) aplicação de metodologias ativas; b) princípios da aprendizagem terciária; c) o interesse nas aulas práticas; d) saindo da rotina com aulas diferenciadas.

O campo *aplicação de metodologias ativas* envolveu as falas dos docentes que evidenciam uma preocupação em despertar o interesse e a *criatividade dos estudantes* por meio de *metodologias ativas*. Esses professores destacam a importância de *trabalhar* com os alunos *atividades* que os coloquem no papel de protagonistas do aprendizado, sendo incentivados a *participar de maneira ativa* das *aulas* e a tomar decisões em relação ao conteúdo abordado. Através de simulações, saídas externas, trabalhos em grupo, divisão de tarefas de acordo com as *aptidões* individuais dos alunos e *atividades práticas* que *relacionam* os conteúdos com situações do cotidiano, os professores

buscam promover um ambiente de aprendizado mais *dinâmico e participativo*. Há uma ênfase na ideia de que o aluno aprende melhor quando “coloca a mão na massa” (Prof. 8), ou seja, são envolvidos em *atividades* que os *desafie a agir*, criar, montar, *estabelecer links*, apresentar e discutir, ao invés de apenas ouvir *teorias* ou escrever passivamente como ocorre no ensino *tradicional*. Também é destacada a importância de tornar os conteúdos significativos para a vida dos alunos, estimulando uma reflexão crítica sobre a realidade social. Como vemos nos ST a seguir, o aspecto específico do campo é a centralidade atribuída às *metodologias ativas*, à *participação* dos alunos e à aplicação *prática* dos conhecimentos para um processo de ensino envolvente:

Eu sempre tento fazer alguma simulação com os alunos, principalmente com os menores. Recentemente eu fiz sobre corporações de ofício na Idade Média, onde os alunos mesmos faziam sapatos desenhando e tinham que vender pelo mesmo preço, daí tinha que ter qualidade. Quando o professor faz coisas assim, acaba chamando um pouquinho mais a atenção dos alunos e quebra um pouco com todo aquele problema que a gente vinha apontando antes. Agora mesmo, na primeira aula, eu estava falando sobre Vargas e a questão do voto feminino. Então eu fiz uma eleição fictícia com os alunos ali para representante e não incluí as meninas, para gerar mesmo raiva. E assim, deu certo, as meninas ficaram bravas, esse era o objetivo. Claro que tem seus riscos em fazer isso e depois você tem que explicar tudo. Mas atividades de simulação assim quebra um pouco o desinteresse se a gente vai por esse caminho. [...] Para colocar os alunos para fazer. E não passar conteúdo, jamais fazer isso. O professor tem que propor problemas mesmo, mesmo os mais simples, para a resolução ali dos alunos. Por exemplo o que apliquei hoje sobre o fato de as mulheres ganharem, entre aspas, o voto. Então, o professor coloca imagens das mulheres no Brasil da época protestando e pedindo voto e aí pede para os alunos: as mulheres realmente ganharam o voto? Deixa os alunos pensarem. Daí assim os alunos não vão esquecer jamais. Agora se o professor só passa conhecimento, inclusive isso é teórico e já foi feito pesquisa, ficar passando conhecimento o aluno retém lá 5%. Agora, quando você está fazendo, você retém muito mais. Então o professor leva o ponto histórico, leva conceito, leva perguntas e dá para os alunos lá. Os alunos que resolvam lá, mas o professor ajuda claro, pois o professor está ali para isso. Mas principalmente e majoritariamente que os alunos que façam ali. (Prof. 6).

É porque daí o que acontece com a metodologia ativa? O professor faz as coisas na prática, envolve os alunos. E aí se os alunos compram a ideia da metodologia ativa, por exemplo, de fazer uma aula invertida, é completamente diferente. Porque a gente sabe que quando a pessoa recebe o negócio na primeira vez, ela pode pensar um pouco. Agora, se a pessoa já leu aquilo ali, e quando o professor retoma, vários links na cabeça dela vão fazendo sentido quando você fala algumas coisas, quando você retoma. Então, é muito mais fácil do que você começar do zero, porque o aluno já pensou sobre aquilo. (Prof. 25).

Trabalhamos fábula no sexto ano. Daí eu coloquei no quadro: precisa de leitor, artesão, montador. Aí fiz quebra-cabeça. Então, dividimos em grupos. Um aluno montou quebra-cabeça, o outro aluno montou máscara, o outro apresentou e o outro aluno leu. Então, os alunos gostam de coisas assim que pegue e que mexa. E não é só ficar escrevendo e ouvindo. Os alunos gostam também de participar, e eu acho que aprende mais. [...] Essas metodologias ativas são as metodologias que estão aí, principalmente o que agora estamos usando muito é o trabalhar em grupo. Então, por quê? Porque você coloca um aluno que é nota 10 junto com um aluno nota 2. Então, esse aluno nota 10 tem a tendência de puxar esse outro aluno. E, às vezes, a criança aprende mais com o colega do que com o professor. [...] Eu acho que praticamente todas as atividades em grupo funcionam. [...] Um aluno fez a máscara e desenhou. E daí o outro aluno cortou, o outro aluno arrumou. Então, quando o aluno coloca a mão na massa, vai embora. (Prof. 8).

Eu coloquei metodologias ativas, mas pensando em atividades práticas, em aulas atrativas, não só a metodologia ativa, assim, especificamente. Ah, pela minha experiência, eu vejo

que os alunos ficam mais interessados quando eles têm alguma coisa para fazer e não é só ficar sentado ouvindo ou só sentado escrevendo. Então, quando os alunos conseguem produzir alguma coisa e o professor dar um pouco desse protagonismo para os alunos, assim. Eu acho que isso causa interesse e acho que os alunos até aprendem melhor quando eles estão fazendo alguma coisa. (Prof. 39).

A gente vai fazer uma atividade que é fazer compra no supermercado com os alunos. Se eu vou trabalhar um conteúdo que é puxado, que são as operações com números decimais. Quando os alunos chegarem nas operações com números decimais, esse momento significativo na vida do aluno, essa ação que for ir lá no supermercado com uma nota de 20 reais, ou o que ele tinha, e deu para fazer tanto de compra, o professor acaba envolvendo o aluno e tornando aquele conteúdo significativo para a sua vida. Porque hoje, quem que não tem que lidar a todo instante com a questão do dinheiro ou de não ter o dinheiro? Essa atividade nós fomos no supermercado com a turma. A atividade era ir no supermercado e fazer uma compra de itens que os alunos queriam. Daí os alunos voltam de lá e voltam falando assim: “puxa vida, professora, o dinheiro que a gente levou não deu para nada, como está caro, é um absurdo”. Então, o professor acaba trabalhando até um olhar em relação à própria sociedade de uma simples atividade. É muito diferente o desinteresse de uma aula tradicional para uma atividade como essa. É muito diferente. [...] É o mesmo assunto, mas se o professor trabalhar de uma forma tradicional e depois o professor trabalhar ressignificando, é outra resposta do aluno para a aula. (Prof. 32).

As abordagens descritas pelos professores evidenciam a valorização do protagonismo estudantil, promovendo um papel ativo dos alunos na aprendizagem. Ao utilizarem simulações, trabalhos em grupo e atividades práticas relacionadas ao cotidiano, os docentes criam ambientes de aprendizagem significativos, nos quais os alunos constroem o conhecimento a partir de suas experiências. Essas práticas estão alinhadas com os princípios construtivistas, que ressaltam a importância de o aluno ser agente ativo na reconstrução do conhecimento, por meio da interação com o meio e da resolução de problemas (Piaget, 2014b; Rosso, 1998). Além disso, ao incentivar o trabalho coletivo, os professores estimulam a cooperação e o desenvolvimento social dos alunos, alternando entre atividades individuais e colaborativas. Embora poucos docentes tenham se referido ao uso de metodologias ativas nas entrevistas e, como evidenciado na análise prototípica, essas práticas permaneçam na periferia da RS docente sobre interesse (seção 5.1), as experiências relatadas demonstram que tais estratégias são eficazes na educação pública. Ao tornar o conteúdo relevante e conectado à realidade dos alunos, essas metodologias têm o potencial de transformar o desinteresse em participação ativa, revelando-se ferramentas valiosas na educação contemporânea.

Relacionado ao campo das metodologias ativas, a classe também envolveu ST de professores que se alinham aos *princípios da aprendizagem terciária*. Nesse sentido, 5 professores refletem uma preocupação em promover *práticas* que se alinhem aos princípios da aprendizagem terciária. Por exemplo, ao proporem *atividades* como a *resolução* de problemas *práticos* em grupo (Prof. 15) e o uso de *metodologias* que enfatizam a autonomia e a oratória dos alunos (Prof. 40), busca-se estimular a *capacidade* dos estudantes em desmontar e reorganizar suas estruturas cognitivas. Esses docentes em suas falas também estão estimulando os alunos a desenvolverem

habilidades essenciais para a aprendizagem terciária, como a capacidade de *quebrar* regularidades, buscar soluções *criativas* e adaptar-se a *contextos diversos*. Além disso, ao destacarem a importância de desenvolver habilidades de pesquisa (Prof. 10) e síntese para promover a autonomia no processo de aprendizagem (Prof. 25), esses professores estão incentivando uma abordagem que vai além da mera assimilação de informações, favorecendo a *capacidade* dos *estudantes* em lidar com a diversidade e a *variedade* do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o Prof. 14 expressa preocupação com a perda do *encantamento* e da *criatividade* dos *estudantes* na passagem do *ensino fundamental* para o *ensino médio*, atribuída tanto à adoção de *metodologias tradicionais* quanto ao sistema de *avaliação* presente nas escolas que tendem a podar a autonomia, a *criatividade* e a *capacidade* crítica dos alunos, habilidades essenciais valorizadas pela aprendizagem terciária.

Eu trabalho uma avaliação que é muito top, que eu chamo de resolução de problemas práticos. Eu faço tipo uma prova, só que é uma pergunta, por exemplo: imagina que no dia de hoje, faltou energia. O que você faria quanto ao manejo de oxigênio? Então, se eu perguntar o dia de hoje, os alunos tem que me responder de acordo com as condições climáticas de hoje: sem vento, está nublado, ou seja, com baixa fotossíntese. Então, é uma coisa muito interpretativa. Essa avaliação, para ter uma ideia, os alunos fazem em grupo. [...]. Aí eu faço o quê? Faço um grupo de alunos responderem para os outros. Aí o outro grupo de alunos vai dizer se concordam ou discordam da proposta de resolução de problema. E é legal que é uma atividade que não existe a resposta certa. A gente pode ter o mesmo problema, como baixo oxigênio, e um grupo de alunos solucionou sugerindo renovar o tanque e eu sugeri ligar o aerador. Os dois resolveram o problema. Já teve alunos que proporão soluções que eu parei para pensar: resolve o problema, de um modo que eu nunca tinha pensado. Então, é bem legal, que é assim, os alunos podem consultar a internet, Google, Papa, Professor. E às 11 horas os alunos voltam com as propostas de resolução. (Prof. 15).

E, quando o professor consegue que o aluno visualize na vida real, digamos assim, o que está sendo explicado ali, acho que isso é uma coisa que desperta bastante o interesse. Aulas como rodízio de ideias [...]. Quando me falaram sobre o rodízio de saberes, eu fui estudar sobre. Eu não inventei nada. E na metodologia eu vi que tinha o momento que os grupos ou as duplas explicavam para as equipes e tinha um momento em que as equipes explicavam para as duplas determinados assuntos que eles não tinham pegado, porque os alunos da dupla estavam explicando para alguém, que eu chamo de rodada de fala e rodada de escuta. O que que eu acho que é essa atividade interessante? Porque essa atividade proporciona autonomia para o aluno. O aluno vai ter que estudar, o aluno vai ter que ver, porque ele tem 8 minutos para explicar. Então o aluno vai ter que ver daquele material que ele recebeu: “o que de fato é relevante, o que está sendo transmitido daquele material, o que que é relevante, o que eu tenho que passar para os meus colegas”. Então isso acho que é questão da autonomia do aluno, porque é ele que está aprendendo. O conhecimento não está sendo mediado por ninguém, é ele. E a questão da oratória também, que os alunos vão ter que explicar para os colegas. E a oratória faz parte da formação dos alunos. (Prof. 40).

Mas sempre que for pensar em uma metodologia pensar o que o aluno precisa para a vida dele o que vai fazer sentido para ele o que eu posso relacionar com o cotidiano dele [...] Se a gente pensa na educação básica, que é aquilo que todos os alunos precisam saber, eu sempre penso: “o que disso que eles precisam para a vida deles”. Porque, se os alunos tiverem uma base bem formada, eles vão conseguir correr atrás daquilo que falta para eles. Por exemplo, se eu vou para a aula de exatas, vou para uma engenharia, vou para uma matemática, mas eu tive uma base bem formada, eu sei pesquisar, eu sei ir atrás, eu sei pegar um texto e ler sozinho, o aluno vai conseguir aprender o que ele quiser sozinho. [...] Pensando na vida dos alunos, o professor não vai estar ali do lado. Então, quando os alunos tiverem que fazer alguma coisa, que eles tiverem que aprender, eles não vão ter alguém para perguntar:

“professor, como que é isso aqui mesmo”? Não, os alunos vão ter que pesquisar, eles vão ter que olhar na internet, vão ter que ler e vão ter que resumir. E são coisas básicas e simples e que os alunos não conseguem fazer. E se a gente pensar que os alunos vão fazer o ENEM. No ENEM, os alunos precisam ler e entender o que está escrito e ter a capacidade de síntese. São coisas básicas que os alunos não têm. E se os alunos tivessem e se o professor pudesse ter metodologias que o foco fosse isso e não o conteúdo, ajudaria bastante. (Prof. 25).

Quando eu peço pesquisa para os alunos eu digo assim: olha, o trabalho não é para mim, é para vocês. Eu vou dar nota. O aluno fala: “ah, professor, mas o que é para pesquisar”? Respondo: “qual é a pesquisa básica que a gente faz para tudo? O que é? Para que serve”? Se os alunos souberem essa metodologia, eles pesquisam o que quiserem. Quer dizer, eu não quero que os alunos falem sobre aquele assunto em si. É também, mas eu quero mais que os alunos trabalhem a questão da metodologia, de como pesquisar. Porque os alunos acham que entrar no celular e pesquisar a definição é uma pesquisa. Isso é perigoso. (Prof. 10).

Os alunos do Ensino Fundamental ainda se encantam mais, que tudo assim não é porque é novidade, porque eles já tiveram o conteúdo, mas o professor consegue perceber o processo do raciocínio assim do “nossa”, que encanta, o encantamento dos alunos em relação ao processo do conhecimento, o que, infelizmente, com os mais alunos do Ensino Médio a gente não consegue viver. Aí com isso que eu fico também frustrada, porque eu tenho oportunidade de trabalhar com os alunos no sexto ano do Ensino Fundamental e depois tenho a oportunidade de pegar esses alunos no Ensino Médio, na mesma escola. E quando eu retomo com os alunos no Ensino Médio, alguns já perderam um pouco desse encantamento pela situação que vivenciam ou, de repente, tinha uma das suas tarjetas que falava ali de metodologias tradicionais, ou, de repente, por esse sistema de poda mesmo que a gente tem na escola. Então, assim, alunos que eram extremamente criativos, ativos e encantados e que, de repente, dão respostas técnicas e digamos assim não conseguem estabelecer uma amplitude na compreensão. O sistema de poda seria assim essa questão da criticidade mesmo, da criatividade. Os alunos continuam dando as respostas, eles estudam, eles tiram nota, eles fazem as atividades, mas aquele processo do encantamento, de você ampliar, de você explicar do seu jeito, de você ir além do texto apresentado, os alunos não vão mais. Os alunos fazem aquilo que está ali na média, aquilo que, tipo, treinaram a fazer. Então, esse aluno perdeu essa criatividade e a criticidade. (Prof. 14).

As falas docentes evidenciam a necessidade de práticas educativas que preparem os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, como proposto pela releitura de Bauman (2009b) dos princípios da aprendizagem terciária (Bateson, 1987). Essa forma de aprendizagem envolve a capacidade de desmontar e reorganizar estruturas cognitivas, permitindo que o sujeito aprenda a modificar sua própria forma de aprender. As metodologias descritas pelos docentes, como a resolução de problemas práticos em grupo e o desenvolvimento da autonomia por meio da pesquisa e da oratória, estão alinhadas a esse princípio, estimulando a criatividade e a criticidade dos alunos. Bauman (2009b, p. 669) acrescenta que, em um mundo onde o conhecimento se torna rapidamente obsoleto, a capacidade de realizar uma “sucessão infinita de novos inícios” é uma habilidade essencial. Assim, essas práticas pedagógicas geram maior interesse pelo aprendizado e também preparam os alunos para prosperar em um contexto de constantes mudanças, indo além da simples transmissão de conteúdos para formar indivíduos autônomos e críticos.

Por sua vez, o campo *interesse nas aulas práticas*, envolveu ST dos professores que destacam a importância das *atividades práticas* como uma estratégia eficaz para despertar o interesse dos *estudantes*. As falas destacam que as *aulas práticas* proporcionam uma vivência

concreta que vai além do *teórico*, permitindo aos alunos *aplicarem* na *prática* os *conhecimentos* aprendidos de forma abstrata. Os relatos também enfatizam que as *atividades práticas* promovem maior *participação* e colaboração entre os *estudantes*, facilitando a compreensão dos conteúdos. Notavelmente, essa abordagem *ativa* e *prática* é mais comum em disciplinas *técnicas*, como Agropecuária, e em *Artes*, enquanto é menos frequente em outros componentes *curriculares*, sugerindo possíveis desafios *estruturais* das escolas, falta de capacitação docente ou prevalência da abordagem *tradicional* de ensino. Em suma, as falas dos docentes enfatizam o papel das *atividades práticas* como instrumento fundamental para estimular o interesse dos alunos no processo de aprendizagem, como exemplificam os trechos a seguir:

Então isso eu desmistifiquei um pouco de que tudo tem que ter a teoria primeiro e depois a prática. Outra coisa, às vezes tem teóricas que você pode abolir e só dar a prática. Isso também eu comecei a fazer: essa eu não vou dar teórica, vou dar lá na prática. Ah, são 30 alunos? Vai ser 30 alunos na prática. O professor tem que ter o conhecimento da prática [...] Mas o professor tem que fazer. Bom, se o professor não tem o objeto no campo vai trabalhar com uma maquete, não sei. Vai trabalhar com desenhos, com figuras, enfim. Sem a materialidade não tem como. E obviamente que nunca vai chegar ao ideal. Porque ali o leitão abre a boca e tem aluno que paralisa. Uma vez eu coloquei o leitão no colo de uma menina e ela começou a chorar. A aluna ficou apavorada porque o leitão gritava. Então a aluna falava: “olha só como ele grita”. Respondi: “claro, ele é predador também. E o suíno é a única espécie da fazenda que é presa e predador”. Então como você vai materializar isso? Não tem como. Tem que ter o contato com o cheiro e com o tato. (Prof. 22).

A prática é o professor pegar aquilo que colocou de forma teórica e leva para uma situação real onde vão ter impedimentos ali, mas se coloca os alunos para fazer de fato. Então vai ter uma metodologia, vai ser explicado exatamente e todo mundo vai ter que agir. Na prática tem uma questão física, inclusive, de interação corpo e mente aí. E chegar no resultado final. O objetivo da prática era esse, acertamos aqui, erramos aqui, mas o objetivo foi alcançado tal e tal. E se relata isso. Então a prática é a vivência específica que desperta no aluno: “tenho interesse em fazer isso”. Uma menina, que era urbana, contou que, de repente, chegou com dois suínos: “eu quero criar suínos em um apartamento”. [...]. Então não foi pela aula teórica, foi pela aula prática, foi no vivenciar, tocar no bicho e escutar ele berrar, ou de ver assim que: “dei uma injeção, sarou, olha só que legal, eu consigo fazer algo”. Bastante alunos mudam a postura após ter aulas práticas. Principalmente o professor trazer a abordagem da legislação e ir para uma parte prática. Por exemplo: se ir na casa de vocês, o que acontece se botar um fruto lá na geladeira? Vai inocular e apodrecer. E se passar hipoclorito na geladeira o que acontece? O aluno fala: “eu fiz e não apodreceu mais, então tem relação”. Então o professor falar de fungo, funge e organismos pluricelulares, se só falar isso, fica muito vago. (Prof. 23).

Atividade prática eu acho que é o professor sair do convencional, tirar o aluno da sala de aula e tirar ele da rotina [...]. Hoje eu comprovo cientificamente que os alunos que participam da atividade prática têm rendimento acadêmico melhorado. Eram três coisas que melhoraram nos alunos que participavam de atividades práticas em paralelo com o conteúdo teórico: a assiduidade (presença), o interesse e a nota em geral. Mas o fato é que isso aqui quebra a metodologia tradicional. Mas aí o professor tem que fazer práticas contextualizadas. [...] Porque aí os alunos vêm para cá na Unidade de Ensino e Aprendizagem (UEA) de Piscicultura e a gente vai alimentar os peixes, fazer uma biometria e calcular a ração. Só que hoje, faltou oxigênio. E aí a gente vai ter que arrumar uma bomba. Aí quebrou um tanque, a gente vai ter que reformar e vai ter que transferir os peixes do tanque que estavam quebrados. Então, o que é o dia a dia? É justamente a contextualização, pois é como se você estivesse numa fazenda. É como se o aluno estivesse num dia a dia de um produtor de peixe. Aí isso é legal. Aí você consegue, se você tiver os parceiros corretos e a estrutura correta, fazer integração com Geografia, com Física, com Biologia, com Química, com todo mundo. Aí a

PPO faz todo mundo sair da metodologia tradicional, deixa tudo contextualizado e com objetivo profissional para os alunos, para quebrar tudo aquilo que deixa o ensino chato. [...] A gente tem que tirar esses alunos de sala de aula. O professor tem que deixar as aulas diferenciadas através de conteúdos mais aplicados, metodologias mais ativas e, preferencialmente, atividades práticas (Prof. 15).

Eu acredito nisso: o primado da prática sobre a teoria, porque é aquilo de aprender fazendo, especialmente a Arte. Óbvio que eu gostaria de trazer argila, gostaria de levar os cavaletes e levar os alunos para pintar do lado de fora, mas não, a gente faz o que dá com os recursos que tem, faz o melhor com o que pode. Então atividade prática os alunos sempre estão pedindo prática para dar um respiro, mas tem que fazer os alunos entenderem primeiro porque a gente está fazendo essa prática, o porquê e qual é a razão disso e porque ele está aprendendo aquele conteúdo. Então, mesmo que seja um conteúdo meio desinteressante, dá para o professor colocar uma prática para tornar um pouquinho mais interessante, uma mínima coisa que seja. [...] E daí na prática é aquela coisa. Daí os alunos já chegam, já estão super agitados no começo da aula. E os alunos tem que saber lidar com isso também para eles não perderem o foco. Mas aí os alunos se ajudam, ficam comparando os desenhos e tal quando a gente está fazendo uma coisa prática. E ninguém gosta de se sentir excluído. Isso é uma coisa. Então, se o aluno está tendo dificuldades, ele vai pedir ajuda porque ele quer estar ali pareô a pareô com os colegas. Ninguém gosta de se sentir excluído, especialmente numa aula de Arte. Quando que nem eu falei no exercício de fazer as flautas, todo mundo ficava muito empolgado quando funcionava (prof. 35).

As metodologias ativas caem na parte ali de desenvolvimento das aulas práticas. A aula prática tem que ser ativa. O professor tem que estar sempre junto com os alunos e tem que estar sempre ajudando eles, dando ideias para eles. Então, sempre tem que estar ali na ativa, na metodologia ativa mesmo. Fazer uma aula com metodologias ativas é legal. Os alunos participam bastante. [...] Os alunos perguntam mais do que numa aula que o professor só vai lá e cola uma coisa lá e pede para os alunos copiem e é isso aí ou colem ou façam o que vocês quiserem. É diferente, sabe? Bem diferente. Tu dá uma estressada de vez em quando porque daí um aluno começa a pintar o outro, mas é uma aula divertida. Os alunos derrubam tinta no chão e aquela coisa toda. Mas depois do resultado final, o professor vê e se impressiona, porque os alunos são bem criativos. (Prof. 3)

As falas docentes destacam a centralidade das atividades práticas na aprendizagem, alinhando-se aos princípios educacionais de Dewey (2010), que defendia a construção do conhecimento por meio da experiência concreta com o mundo (seção 1.1.7). Os docentes 22 e 35, por exemplo, desmistificam a ideia de que a teoria deve preceder a prática, enfatizando o papel do contato direto com o objeto de estudo para despertar o interesse dos alunos. De forma semelhante, Piaget (2014a) postula que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio, como demonstrado em atividades como alimentar peixes, calcular ração e lidar com suínos, que tornam os conceitos mais significativos. Além disso, conforme Bezerra, Michels e Plácido (2022), práticas que integram investigação e pesquisa conectam teoria e prática, motivando os docentes e permitindo uma construção colaborativa de saberes com os estudantes. Essa abordagem incentiva o protagonismo discente, promovendo a interação e fortalecendo as práticas como alternativa eficaz para integrar o currículo, “permitindo a evolução de todo o grupo (professor e estudantes) de forma conjunta” (Bezerra; Michels; Plácido, 2022, p. 203).

Por fim, o último campo da classe 4, *saindo da rotina com aulas diferenciadas*, tematiza a importância da *diferenciação* das estratégias de ensino como forma de estimular o interesse e a

*participação* dos alunos. Como veremos na análise das RS dos estudantes sobre (des)interesse, a rotina da sala de aula tende a ser entediante e excessivamente padronizada. Nesse contexto, os professores percebem que *aulas diferenciadas*, que buscam sair da rotina *tradicional* da sala de aula, surpreendem e motivam os alunos. Essas estratégias incluem *propor atividades diferenciadas*, como visitas a museus, *variedade* de tipos de *avaliações* (e não apenas *prova escrita*), utilização de recursos *diferentes*, como vídeos, aplicativos, tecnologia, debates, atuação *dinâmica* do professor, além da contextualização dos conteúdos com a realidade dos alunos. Essas estratégias buscam criar um ambiente estimulante para os alunos, promovendo uma maior interação nas *atividades* propostas, como exemplificado nas falas docentes a seguir:

Mas, quando o professor traz algo diferente, o professor traz um debate diferente, o professor traz um vídeo, traz não sei o que, traz um material, faz alguma coisa assim, mexe com os alunos e eles gostam. Esse ano, as atividades diferenciadas que mais geraram interesse foi quando eu levei os alunos no museu, isso foi bem relevante. Também quando eu contei a história de Gilgamesh, por exemplo, que é um mito, mas aí eu conto meio teatralizado. Então, eu faço meio teatro em sala de aula e isso mexe com os alunos. Ou quando eu trago, por exemplo, agora a gente vai fazer o uso de uma ferramenta chamada Fabricius, que ela simula hieróglifo. Então, vou fazer os alunos fazerem uma mensagem em hieróglifo, meio parecido com emoji assim sabe, só que em um meio egípcio do Google, bem legal. Então, coisas diferentes fazem com que os alunos se sintam assim dispostos. Então, é nesse sentido que a aula é diferenciada. Mas o professor não pode ficar fazendo isso direto sempre, senão também os alunos não têm segurança. (Prof. 41).

Acho que se eu for falar de uma forma geral, uma prática que eu mudei diz respeito à variedade de tipos de avaliações. Então, eu acho extremamente desmotivador quando o professor só tem um tipo de avaliação. Então, o que eu observei na minha prática docente é que quando o professor tem formas variadas de avaliar o aluno, você explora os talentos dele de diferentes formas. Tem aluno que fica muito nervoso na hora de fazer uma prova, mas na hora de pesquisar para escrever um texto, ele é ótimo. Tem aluno que se expressa oralmente muito bem, tem aluno que trabalha muito bem em equipe. Então, com uma variedade maior de avaliações, eu acredito que isso possibilita que o aluno compense uma deficiência com outra. [...] Quando o professor busca estratégias e ferramentas diferentes para mediar o conhecimento, porque ninguém é dono de conhecimento, o professor media, quando o professor se utiliza de formas diferentes assim, tem uma variedade de formas de trabalhar o conteúdo, acho que isso mantém a atenção do aluno (Prof. 40).

Por conta que dá para o professor aproveitar o ambiente da escola para muitas coisas. A minha disciplina, Artes, por sorte, me permite poder usar bastante a questão diferenciada. [...] Esses dias eu fiz uma flauta de papel, de papel mesmo assim, papel comum, cartolina. Eu fiz uma flauta de papel com os alunos e as flautas que funcionavam os alunos se sentiam muito bem, assim, tipo “ual”, quase como se fosse algo mágico, de você fazer uma dobra no papel e conseguir tirar som daquilo. [...] O professor trazer a linguagens das ruas. Por exemplo, muitos alunos tem uma aptidão muito grande para o grafite, eles estão se descobrindo. Na aula de arte mesmo, onde eu ensinei um pouco de técnica de *tag*, alfabeto do grafite e depois disso eu vi os alunos continuando fazendo grafite sem eu pedir, fazendo no caderno, desenhando as *tags* e criando ideias de assinatura. Então, a questão das aulas diferenciadas é usar o espaço da escola. (Prof. 35).

Mas eu faço o máximo. Eu tento fazer aula diferenciada porque essa aula vai ser a motivação dos alunos. Se tiver uma aula cansativa, se o professor começar a passar só no quadro e no quadro, texto e texto, aquilo ali se torna cansativo. [...] Ah, isso aí para mim, eu sempre acho que as aulas têm que ser diferenciadas. Que os alunos mesmos dizem para o professor fazer. Ah, mas graças a Deus até agora comigo não houve problema nenhum. Se os alunos falam:



“faça uma aula diferenciada professor”. Aí eu levo música, hoje eu fiz bingo, faço perguntas em inglês. Então, isso aí para mim é bem diferenciado porque os alunos participam. Até segundo as professoras, elas falam: “na tua aula todos participam, né? E bateu o sinal e está todo mundo terminando”. Eu digo: “são eles mesmo”. São todos? Não, não atinge a todos. Mas o que acontece? É a segurança do professor e a preparação do professor. (Prof. 27).

Mas as aulas diferenciadas tiram os alunos da zona de conforto. Então, às vezes, os alunos não esperam que o professor use o celular e o professor usa o celular. Na Educação Física a gente pode usar, às vezes, algum aplicativo com jogos. Então, é uma ferramenta que, às vezes, funciona bem. Mas se for sempre usada também cai no dia a dia e os alunos não levam muito a sério. (Prof. 19).

A diversificação de atividades pedagógicas tem sido amplamente debatida no campo educacional, pois abordagens variadas podem contribuir significativamente para o aprendizado dos alunos (Paz; Leão, 2018), conforme discutido na seção “Metodologias para o enfrentamento do desinteresse nas áreas do conhecimento” no nosso artigo de revisão de literatura (Santos, 2024a, p. 7). As falas docentes destacam a importância de aulas diferenciadas para captar o interesse dos estudantes, como o uso de debates, vídeos, visitas a museus e atividades práticas, como a construção de flautas de papel ou a utilização de ferramentas digitais. No entanto, muitos docentes apontam os desafios que dificultam a frequência dessas práticas, como a falta de tempo para planejamento, a sobrecarga de trabalho e limitações de recursos materiais e espaciais. Além disso, alguns docentes observam que, se realizadas com muita frequência, essas aulas podem perder sua eficácia, caindo na rotina. Rosso e Camargo (2013, p. 183) argumentam que a escassez de condições laborais adequadas, como salários dignos e tempo para a preparação de aulas, força os docentes a recorrerem a “processos didáticos econômicos”, comprometendo a inovação e a qualidade do ensino. Portanto, embora as aulas diferenciadas sejam essenciais para promover o interesse, sua implementação consistente depende de melhorias nas condições de trabalho docente e suporte institucional.

Finalmente, é importante ressaltar que, na Classe 5, também foram abordados aspectos relacionados aos *desafios* e críticas do emprego tanto de *metodologias tradicionais* quanto *ativas*. Isso pois alguns professores expressaram dificuldades em compreender e aplicar as *metodologias* ativas. No entanto, os debates realizados nessas situações não apresentaram grandes novidades em relação ao que já foi discutido anteriormente na análise da Classe 5 do dendrograma “Entrevista Professores Desinteresse” (seção 4.2.1), nos campos *críticas à metodologia tradicional* e *desafios do uso da tecnologia e de outras alternativas metodológicas*.

A Classe 2, intitulada “Vale nota?!”, abrange 296 ST (14,3%) e destaca-se pela significativa contribuição de professores do sexo masculino, com inclinação política de direita e que lecionam em escolas situadas em regiões centrais da cidade. Os ST dessa classe concentram-se principalmente na discussão sobre a nota como instrumento motivador para os alunos em suas atividades escolares. É relevante mencionar que esse tópico já foi abordado na seção 4.2.1 ao

apresentarmos o dendrograma Corpus Entrevista Professores Desinteresse. Naquela seção, ao analisarmos a Classe 3 ((Des)Motivações para aprender), exploramos o campo “nota como estratégia de motivação para os alunos”, onde os docentes relacionavam o desinteresse dos alunos à perda de poder do professor para atribuir notas corretas e reprovar seus alunos. Agora, no contexto dos elementos que despertam o interesse, os professores trazem novos exemplos e reflexões sobre o tema, abordando casos em que os alunos só se interessam pela nota como moeda de troca e relatos sobre a redução da eficácia desse dispositivo devido à percepção da aprovação automática.

É importante ressaltar que a Classe 2 também abarca outros campos. Como os termos de maior  $\chi^2$  que formaram a classe são “*responder*” (usada no contexto da pergunta dos *alunos* “*vale nota*”?), a classe também inclui diversos diálogos nos quais os *alunos perguntam* algo e o *professor responde, diz, fala, comenta* o que *aconteceu, etc.* No caso, são diálogos usados pelos *professores* para exemplificar argumentos discutidos em outras classes. Como esses diálogos não acrescentam novos elementos à discussão e os temas discutidos já são analisados em outras classes, não examinaremos os ST de texto desses diálogos na presente classe. Além disso, a Classe 2 incorpora algumas respostas a duas perguntas do pesquisador: *conceito* de interesse e o que *falaria de dica* a um *licenciando*. Porém, devido à estrutura do programa que classifica os ST na CHD, algumas respostas a essas perguntas foram direcionadas para outras classes ou permaneceram sem classificação. Portanto, essas questões serão analisadas em estudos futuros, através da formação de um *corpus* monotemático para uma análise sistemática dessas temáticas. Portanto, na análise da Classe 2, focaremos apenas nos dois campos categorizados que são associados ao “*vale nota*”: a) interesse apenas se vale nota; b) entre a pressão pela nota e a garantia da aprovação.

O campo “*interesse apenas se vale nota*” envolveu as falas dos professores que destacam a centralidade da *nota* como principal motivação para os alunos realizarem as atividades escolares. Os docentes relatam que sempre tem de *responder à pergunta “vale nota”*, que é a primeira preocupação dos alunos ao serem apresentados a qualquer atividade em sala de aula, refletindo uma priorização de uma *recompensa* baseada na avaliação quantitativa em detrimento do processo de aprendizagem em si. Os professores observam que, mesmo ao oferecerem atividades criativas e/ou *divertidas*, os alunos só querem *saber* se elas *valem nota* (e *quanto*), demonstrando uma forte associação entre a *nota* e a *recompensa* pelo *esforço* despendido. Os professores também observam que a *nota* é percebida pelos alunos como um modo de *alcançar* sucesso na escola, e, assim, o medo da *nota baixa* acaba sendo uma poderosa motivação para o empenho dos alunos. Logo, alguns docentes se conformam com a cultura do “*vale nota*”, se aproveitando desse dispositivo de poder e utilizam a *nota* como instrumento de controle e *recompensa*, mesmo que isso reforce uma mentalidade voltada apenas para resultados quantitativos. No contexto do colégio cívico-militar,

são mencionadas outras *premiações* externas, como o certificado de Honra ao Mérito, que parecem não surtir o efeito desejado na maioria dos alunos. É válido destacar também que alguns professores reconhecem que, embora a *nota* seja um poderoso dispositivo para *deixar* os alunos *interessados*, ela distorce o verdadeiro propósito da educação, enfatizando o resultado em detrimento do processo de aprendizagem. As falas dos professores que exemplificam essas percepções são:

A primeira pergunta dos alunos para uma atividade é vale nota? Eu digo vale. E normalmente vale mesmo, porque eu faço tudo que eu trabalho em sala de aula valer nota ou dar um mais aqui. Ah, o aluno veio no quadro, ajudou ou corrigiu uma atividade, eu ponho mais. Então, transformar tudo em nota é o primeiro item. [...] Que a primeira coisa que eles se importam não é se eu vou crescer com essa atividade, mas é se vale nota. Ah, o aluno quer saber se vale a nota. Se não vale a nota não importa, mesmo que seja para entender alguma coisa que está acontecendo agora. Às vezes eu sempre converso sobre guerra na Ucrânia. Os alunos perguntam: “ah, vale a nota”? Eu respondo: “não, só estamos conversando”. Daí os alunos já dispersam. Então não é o entendimento da realidade que importa, mas é o cumprimento se vale a nota ou não. Eu acho que quanto mais adiantado os alunos, mais vale isso do vale nota. Quanto mais novo os alunos mais querem saber. Essa curiosidade é maior quando os alunos são mais novos. (Prof. 10).

O vale nota é uma forma de motivação, porque o aluno vai estar trabalhando por um resultado. O meu salário vem em dinheiro a cada mês. O salário dos alunos vem a cada três meses, pela nota. E daí, já é um tempo distante para os alunos receberem a recompensa da nota e de ter uma avaliação do que produziram, e isso dificulta também. [...] É, o vale a nota e a recompensa é que ali no Colégio Cívico-militar tem o certificado de Honra ao Mérito no final do trimestre. Então, os alunos têm que ter comportamento, disciplina, notas altas, não ter Folha de Ocorrência negativo e uma série de critérios para os alunos serem exaltados lá na frente dos outros colegas por alguns minutos. São os 15 segundos de fama, que os alunos têm reconhecimento ganhando o certificado, mostrando para a família e competindo com os colegas. Mas são poucos os alunos que ainda enxergam uma motivação nisso. (Prof. 20).

Hoje estava uma beleza as minhas turmas e agora vai estar também porque os alunos estão tudo com a corda no pescoço, porque os alunos querem saber da nota. Então essa recompensa aqui é nesse sentido que eu percebo. Ah, e aquela outra coisa, isso me estressa tanto. Eu nunca fui professora assim que eu goste de dar nota. É chato demais o professor ter que ficar dando nota. Só que é algo que é necessário até para o professor se autoavaliar, porque quando o aluno não vai bem existem vários motivos, inclusive o professor não ter trabalhado o conteúdo direito. Mas assim, é muito chato. Especialmente em Arte que tem bastante coisas subjetivas. Ah, se tem uma coisa que me irrita profundamente é a pergunta dos alunos: “vale nota, professora”? Quanto que vale? Porque dependendo do quanto vale é o esforço que o aluno vai ter. Então isso é algo assim que eu sempre tentei tirar da cabeça dos alunos, mas que é um negócio que está arraigado ali, esse nosso sistema com a nota. Mas muitas vezes a nota é o que faz com que o aluno fique quieto em sala e faça (Prof. 16).

Essa é a primeira coisa que os alunos perguntam quando o professor faz qualquer atividade: “professora, vale nota”? Até essa frase do “vale nota” aí é importante, porque o que a gente percebe é que o aluno, hoje, ele está mais focado no quê? No ser aprovado de ano do que no aprender. Mas aí é que eu pergunto para você: quem é o responsável por isso? Somos nós mesmos professores. Então, não é nós professores, é o sistema que faz isso. Então, os alunos atribuem: se isso aqui, vale nota, “eu vou fazer, se não vale nota, ah deixa de lado”. Mas isso daí é bem diferente do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental. [...] No 9º ano os alunos já estão com esse hábito do vale nota. É mais no 9º do que no 6º. (Prof. 32).

Isso daqui, vale a nota, eu coloquei em primeiro, porque apesar de toda a minha visão progressista, eu sei que escola é uma instituição disciplinar. E exame é o que? Segundo Foucault, exame é o que controla, é poder, não adianta. O aluno se centra muito, e assim, todos, independente de quem é, se centra muito na ideia do fracasso e do sucesso. E a nota

é o fracasso e o sucesso. Então, ter sucesso ou não ter sucesso na escola depende disso. Então, por mais que o aluno esteja desmotivado, por mais que ele não goste do conteúdo, por mais que ele ache um saco a aula, ele fala: “nota é a única forma de eu sair daqui com sucesso”. [...] No final das contas, a nota é o coringa do baralho, acaba sendo isso. E assim, eu já pensei sobre isso também, mesmo as atividades alternativas que o professor faz, a gente não faz sem nota. Isso é um caco, mas é verdade. [...] O professor pode querer fazer uma coisa toda criativa, toda diferente, porque o aluno tem interesse, mas se o professor não põe a nota no meio, os alunos não fazem. E isso tem a ver com sucesso, tem a ver com disciplina, tem a ver com uma estrutura que é disciplinar. A escola deveria ser um lugar de aprendizado, de alegria, de cultura, de ação, de integração, e ela é em algum aspecto, mas a estrutura da escola é muito disciplinar, extremamente. A escola é um aparelho disciplinar. Não adianta dizer que não. É isso. Então, eu não sou iludido, tá? (Prof. 41)

O sistema de avaliação baseado em notas reflete uma cultura escolar que prioriza resultados quantitativos com o princípio do menor esforço (Werlang, 2008). Essa ênfase na nota como principal motivador transforma o interesse genuíno pelo conhecimento em uma busca por pontuações numéricas. Desde cedo, os alunos aprendem a valorizar o aprendizado apenas pela nota, desconsiderando aspectos essenciais do desenvolvimento intelectual e pessoal. Essa atitude torna-se mais evidente à medida que os alunos avançam na trajetória escolar, como relatam os professores ao comparar alunos do Ensino Fundamental e Médio. A nota, enquanto medida de recompensa e punição, molda tanto o comportamento dos alunos quanto as práticas pedagógicas dos professores, que se veem forçados a priorizar atividades que garantam resultados quantificáveis, em detrimento de abordagens mais criativas. Como destacam os docentes, os alunos acabam priorizando atividades que “valem nota”, mesmo quando estas poderiam contribuir para um aprendizado espontâneo e lúdico. Esse cenário perpetua uma cultura de conformidade ao sistema educacional, onde “nem se trata de gostar ou não gostar, trata-se sim de tirar notas boas e passar de ano. A lógica do saber e do prazer é substituída pela lógica do passar de ano” (Prediger; Berwanger; Mörs, 2009, p. 31).

Essa lógica avaliativa contribui para um processo contínuo de apagamento da curiosidade, da criatividade e do prazer pelo aprender. Nesse sentido, o desinteresse não surge de forma abrupta, mas se acumula ao longo dos anos escolares, à medida que experiências lúdicas, afetivas e inventivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental são substituídas por exigências formais, conteudismo, pressão por desempenho e uma cultura de aprovação. Esse percurso promove um esvaziamento do sentido da escola, levando muitos alunos a se desconectarem subjetivamente do processo educativo, ainda que permaneçam fisicamente presentes.

Já o campo “*entre a pressão pela nota e a garantia da aprovação*” os professores destacam a *contradição* entre a ênfase no valor da *nota* e a garantia de aprovação ao final do ano. Eles apontam que, embora os *alunos* estejam cientes de que a maioria será aprovada independentemente do desempenho, ainda se mostram condicionados ao interesse heterônomo da *nota*. Além disso, os professores expressam receio de perder o que seria seu principal dispositivo

de controle que ainda mantêm os *alunos interessados* nas atividades propostas, uma vez que percebem que as *notas* estão perdendo *valor* pois os *alunos comparam colegas* que não *fazem* nada e são aprovados. Alguns professores denunciam que ocorre uma pressão da direção da escola pela aprovação dos alunos, que retira seu poder de reprovação. Ademais, também se criticam a política de recuperação de *notas*, em especial no contexto do Estado do Paraná, como o Se Liga!, o qual os professores apontam que não reflete as teorias didáticas sobre recuperação de aprendizagem, pois é apenas recuperação de *nota*. As 5 falas dos professores expõem esses anseios dos professores:

A nota eu deixei ela aqui por último porque, hoje em dia, a nota não é um fator de ser aprovado de ano, pelo menos no Estado. Para falar a verdade, o ano passado eu tive aluna que foi seis dias para escola e a diretora fez eu aprovar ela de ano. Mas, os alunos ainda têm um pouco da ilusão. [...] Esse processo de aprovar o aluno de forma velada no fim do ano é assim, a diretora faz uma reunião antes e começa a culpar os professores. A diretora fala: “se você tiver que reprovar, reprova, mas será que você fez o trabalho? Será que você fez aquilo? Será que você fez tudo aquilo com o aluno não sei o quê? Porque vai cair os índices do colégio”. O governo incentiva o colégio dando verba pelo índice de aprovação. Então, a diretora já prepara ali e daí, para os professores que são lotados naquele colégio, que dependem de verba para melhorar alguma coisa, eles acabam entrando naquela. E os professores temporários têm medo de ficar sem aula. [...] O vale nota tem mais efeito no Ensino Fundamental. Os alunos do Ensino Fundamental ainda estão com aquela inocência. Porque o aluno entra no 6º ano, chega empolgado, todo mundo faz tarefa, todo mundo estuda para a prova. Claro, que sempre tem aquela porcentagem que não. Só que daí, de repente, os alunos verem que fulano que não estudava nada passou para o 7º ano. Então, os alunos ficam com uma pulga atrás da orelha: “ué, mas como que fulano passou”? Lá no 8º ano, mais ou menos, os alunos começam a matar a charada. Os alunos entram no ensino médio já com a charada matada: “é, mas eu vou ser aprovado de qualquer jeito”. [...] E agora, o nosso governo inventou a reclassificação, que lá na metade do 2º trimestre do ano posterior, o aluno que está reprovado faz uma prova. [...] Se o aluno conseguir atingir, ele passa para o 8º ano e entra na metade do 2º trimestre do 8º ano. [...]. Mas a aluna tirou seis e meio. Daí a diretora falou: “professor, eu vou perguntar para todos os professores, mas eu vou perguntar para você também, o que você acha de nós aprovarmos a aluna tal para o 8º ano”? Por isso que eu gosto da diretora. Eu falei: “olha, diretora, eu acho o seguinte, você imagine o nosso 8º ano já está complicado. Daí vai entrar uma aluna na metade do 2º trimestre, que reprovou de ano, mas inventaram um jeito para ela entrar no 8º ano. Você acha que esses alunos do 8º ano vão fazer o quê? O que eles vão pensar disso”? ? Daí depois a diretora falou lá em uma reunião coletiva que ela escutou o meu conselho, que eu tinha alertado ela disso (Prof. 33).

É só o vale nota. Porque se não vale nota, o aluno nem faz. E os alunos falam para os professores: vale nota? Não. Ah, então nem vou fazer. Só que os alunos também sabem que todo mundo passa de ano e é aprovado. Os alunos ficam de boa, porque depois tem o Se liga, o Se liga de novo, ou não se ligou, mas vai se ligar outra vez, entendeu? Enquanto o aluno não passar de ano, ele não para de fazer atividade. Esse Se liga seria lá no final do ano um trabalho que o aluno vai fazer para recuperar a nota que ele não tirou, tipo para o aluno ser aprovado e passar de ano. É uma política do estado do Paraná. O aluno só reprova praticamente por falta. Porque se o aluno tiver presença, ele tem que ter nota. E é assim que funciona. E os alunos sabem disso, porque eles não são bobos, ainda mais os do Ensino Médio. Porque os alunos já viram lá fulano, ano passado que não fez nada, mas passou e foi aprovado. Então ele pensa: “eu também não vou fazer”. (Prof. 13).

Mas do ano passado para esse ano eu ainda percebo que existiu esse discurso de não prejudicar o aluno, que na verdade estava camuflando outras coisas, como por exemplo metas de aprovação da escola. Então isso assim é um negócio que vem de cima como um rolo compressor. No sentido de que é como se fosse uma ameaça velada. Porque tudo gira em torno de, deixa eu falar baixo, em você colocar em ameaça cargos, entendeu? E isso acontece direto em termos de direção. E a pressão da direção passa para o professor. No

sentido de sempre ter aquela pressão de que o professor não fez o que você tinha que fazer, o professor não fez as recuperações ou que o professor não fez as atividades necessárias e por isso que o aluno não atingiu aquele objetivo, mas você sabe que não é isso. (Prof. 16)

Mas os alunos percebem que no final do ano vão ser aprovados mesmo assim, até pelas últimas políticas do governo. Inclusive, há uma série de recuperações, mas recuperações que não são como as teorias didáticas dizem que devem ser, pois é só recuperar nota para ser aprovado. Os alunos sabem que dificilmente irão reprovar. Mesmo assim, é até um ponto para os alunos, eles ainda fazem se o professor fala que é valendo nota. Mesmo sabendo que talvez tirando todas as atividades zero o aluno ainda vá para o próximo nível. (Prof. 6).

O fato de a gente ter a questão da recuperação Se Liga, não sei se você já viu isso, que é uma forma de recuperar alunos que estão reprovados ou que foram muito mal. Então, essa recuperação Se Liga está tirando o interesse dos alunos. Porque os alunos percebem. E isso aí foi um relato de alunos que essa semana mesmo falaram: “professora, eu me esforçando ou não, eu sei que todo mundo vai passar de ano, então por que eu vou me esforçar? Como assim professora, eu vou me dedicar a tudo que eu quero e o que eu não quero, eu não vou me dedicar”. Porque assim, o aluno falou: “não importa, todo mundo vai passar no final do ano”. E mesmo aqueles alunos que às vezes só atrapalham a aula, eles vão ser aprovados e vão ter o mesmo certificado. É doloroso o professor ouvir um aluno bom falar isso para você. (Prof. 18).

As falas dos professores revelam uma tensão entre o sistema de avaliação por notas e uma suposta política governamental de aprovação automática. Mesmo quando há o esforço dos docentes em promover atividades significativas, os alunos tendem a se acomodar, confiantes de que, mesmo sem engajamento, serão aprovados ao final do ano. Porém, o “vale nota” permanece como o principal motivador, criando um paradoxo: embora os alunos saibam que a aprovação é garantida, eles ainda priorizam as atividades que impactam diretamente suas notas, pois veem nelas a única forma de medir sucesso imediato. Isso reflete a internalização da lógica de rendimento (Ribeiro, 2011), onde a nota é um meio para alcançar objetivos mínimos, sem a preocupação com o aprendizado em si. A pressão institucional sobre os professores para manter altos índices de aprovação também contribui para a superficialidade das práticas pedagógicas. Nesse cenário, o sistema flexível e pouco criterioso de recuperação reduz ainda mais a percepção dos alunos sobre a importância do aprendizado contínuo, consolidando uma cismogênese complementar, como sugere Bateson (2008), em que a acomodação dos alunos gera uma resposta conformista dos professores, criando um ciclo vicioso de desinteresse mútuo. Em última instância, esse cenário compromete tanto a autonomia intelectual dos alunos quanto a integridade do processo educacional.

A classe 1, intitulada “*Afeto que educa: o bom relacionamento na turma*”, é composta por 237 ST (11,4%). Esta classe se destacou por sua homogeneidade, apresentando uma leve contribuição dos professores de contrato temporário. O universo semântico associado à classe aborda as relações humanas em sala, enfatizando que um bom relacionamento com a turma é fundamental para criar um ambiente favorável à aprendizagem. É importante ressaltar que a maioria dos ST da classe surgiram das justificativas dos professores à ficha “Bom relacionamento com o

professor”, a qual, como observado na seção 4.1.5, foi a mais selecionada nas triagens sucessivas e ocupou o núcleo central da RS dos professores sobre interesse em aprender. Na análise da classe, identificamos duas pautas de discussão predominantes: a) exemplos de bom relacionamento com a turma; b) desafios e consequências negativas de um mau relacionamento.

No primeiro campo de discussão, *exemplos de bom relacionamento com a turma*, os professores argumentam e ilustram como um *bom relacionamento* entre o *professor* e a *turma* é crucial para fomentar uma postura favorável dos *alunos*, sendo este um passo inicial para estimular o interesse na *matéria*. Eles destacam a importância de um *tratamento empático* para estabelecer laços positivos com os alunos. A abordagem afetiva é vista como essencial, sendo mencionada teóricos como Wallon, Freinet e Paulo Freire, que valorizam a *afetividade* na educação. Estratégias como *conversar* com os *alunos* na *carteira*, *elogios*, *escuta* ativa, *reconhecimento* das individualidades dos *alunos* e *negociação* das regras são mencionados como eficazes para promover um ambiente de *aprendizagem* positivo, o que deixa o docente *feliz*. Além disso, a humildade, *empatia*, ser *acessível* e *aberto* a questionamentos, disposição para o *diálogo* e a capacidade de adaptação por parte do professor são ressaltadas como características que *ajudam a manter* um *bom relacionamento* com a *turma*. A atenção às *necessidades pessoais* dos alunos, o reconhecimento de seus esforços e a adoção de uma abordagem mais humanizada também são apontados como estratégias eficazes. Os professores ainda fornecem sugestões para evitar *conflitos* na *sala de aula*, como evitar autoritarismo, reconhecer a própria vulnerabilidade e buscar compreender as razões por trás do comportamento dos *alunos*, inclusive por meio de *conversas* para identificar possíveis *problemas pessoais*. As cinco falas exemplificam essas perspectivas:

Bom relacionamento, o professor tem que tratar bem esses adolescentes. Ninguém gosta de ser maltratado. Os alunos já vêm com histórico de violência e abandono afetivo de casa. Os alunos têm que olhar para gente e amar a gente. Eles têm que se sentir respeitado. O Wallon fala da afetividade na aprendizagem. Você aprende mais com quem você gosta. [...]. A personalidade que o professor tem que ter em sala de aula é que o professor tem que ser motivado. O professor tem que ser gentil, ele tem que ter empatia, ele tem que tentar mediar a aprendizagem de maneira que todo mundo participe e ele tem que valorizar aquele sujeito. [...] Eu tenho que olhar para aquela aluna que está de gorro e dizer: “meu, que gorro legal”. Assim, a aluna vai te olhar diferente. Claro que isso melhora o relacionamento ao longo do ano tratar bem os alunos. Os alunos têm que ter empatia com a gente. Os alunos têm que chegar e dizer: “ái, que bom, que tem aquela professora legal, posso não gostar da matéria dela, mas eu gosto dela”. E se o aluno gostar de mim, ele vai querer estudar para me agradar. Então assim, o professor tem que ter amorosidade. Amorosidade não é ser bobo. [...] E o aluno sabe quem está motivado para eles. O professor tem que ter empatia, tem que tratar bem os alunos. Isso é o ponto de partida para tudo isso aqui que gera interesse. [...] O professor tem que estar bem com os alunos, pois é a condição da aprendizagem. Temos que lembrar do Wallon: “a afetividade é o ponto de partida de qualquer aprendizagem”. O aluno tem que olhar para aquela pessoa e se reconhecer nela e se sentir amado por ela, se sentir especial. Pensar: “o professor veio para cá por minha causa”. [...] A mediação dos alunos em casa é a violência, e a nossa mediação aqui na escola tem que ser o amor para quebrar o ciclo da violência deles também (Prof. 4)

Mas o bom relacionamento é que pessoas armadas ficam preocupadas em se armar para se defender. Pessoas abertas ficam preocupadas em ver a troca de ideia e não imposição de ideia. [...] Agora, armado, eu não consigo nem absorver o bom que você me traz e nem você consegue trazer o que é bom para você. As características da personalidade do professor que ajudam no bom relacionamento com a turma é humildade, é o professor ser humilde e reconhecer: “gente, aqui eu errei”. Às vezes, o professor mostrar a vulnerabilidade: “hoje estou cansado”. [...] E o professor tem que perceber se a turma está muito apática e falar: “em que momento que a gente perdeu o elo aqui”? Aí a turma responde: “ah, professor, foi tal coisa”. Eu respondo: “então, desculpa aqui, vamos retomar daqui, isso aconteceu por isso e tal”. O professor retomar acho que sempre no ponto de partida que as coisas devem começar bem. Ao perceber isso, o professor tem que ter essa sensibilidade de que se alguma coisa se perdeu, se distanciou, já conversar com a turma: “gente, onde se perdeu aqui”? O professor tem que construir um relacionamento. (Prof. 23).

Eu sou uma discípula do Freinet e do Paulo Freire, que entende que se o professor se mostra também como uma árvore cheia de espinhos, o aluno não consegue acessar e isso fica pior. [...] Pode ser idealismo meu, mas o relacionamento aluno e professor eu vejo que é bem importante para motivar os alunos. Eu tenho experiência mais com adolescentes, e eu aprendi isso ao longo do tempo que com adolescentes não dá para bater de frente. Por quê? Porque é próprio da idade eles se desvincularem da autoridade. Por quê? Porque os adolescentes querem se autoafirmar. Então, entendendo que isso é próprio da idade e de que o cérebro do adolescente não está formado, e que esse é um dado importante para a gente pensar que o aluno está ali em formação e ele está criando a sua identidade justamente naquele período da vida, eu acho que o professor tem de lidar de uma outra forma, conversando e não sendo autocrático. [...] Falaria: “Seja acessível para os seus alunos. Ouça os seus alunos. Chame para conversar. Tem algum indisciplinado? Chame para conversar e pergunte o que está acontecendo”. Porque com certeza está acontecendo alguma coisa na vida dele. E todas as vezes que eu fiz esse movimento, que eu chamei para conversar, o aluno mudou completamente comigo. O aluno deixou de ser indisciplinado e deixou de ser desrespeitoso. Mas eu que tive que fazer esse movimento. Aí o aluno, que é carente, muitas vezes, ele se sente: “poxa, alguém me viu. Alguém parou para me ouvir”. E esse alguém é você e isso faz com que você se conecte com essa pessoa. (Prof. 21).

O professor tem que tratar todos com respeito, mesmo em situações em que os alunos deixam o professor chegar no limite da paciência, porque você é o professor e é o adulto na sala de aula. Que o importante é a cordialidade. Então na escola pública tem muito esse clima de animosidade com o professor. É difícil quebrar mesmo, mas os alunos cedem. Acho que uma aula negociada. Então, assim, eu não agendo uma avaliação sem conversar com os alunos antes. E, aos poucos, o professor vai criando vínculos. [...] Eu fiz uma autoavaliação das minhas aulas de forma descritiva e anônima. Os alunos escreviam e nas férias eu lia e analisava. E aí os alunos tinham que responder que escola eles gostariam de ter e o que a gente poderia fazer com os recursos que a gente tem para ter essa escola. E, assim, a maioria das críticas dos alunos era em relação à forma como eles eram tratados pelos professores. Os professores eram muito sisudos, muito sérios, fechados, muito disciplinadores. E aí eu fui mudando essa minha forma de agir com os alunos. E acho que foi o que me deu muitos bons resultados. (Prof. 38).

Então eu acho que o bom relacionamento com o professor, não só no nível pessoal, mas no nível também do professor. O relacionamento não é pessoal, individual com os alunos, é no geral, com a turma. É o professor ser uma pessoa aberta aos questionamentos da turma, é ele ser uma pessoa que não é fechada a voltar uma aula a mais e a fazer esse tipo de coisa. [...] Elogiar o aluno e ignorar o fato de que ele não faz 90%, e quando ele fizer 10% o professor chegar e falar: “muito bom isso aqui, irado”. Na mesma atividade do livro que eu falei agora há pouco, eu vi uma aluna que ela vinha me mostrar o que ela estava fazendo e estava assim, uma atividade horrível. Estava uma atividade horrível, mas tinham poucas coisas que eu podia elogiar. E eu peguei e tratei as coisas que eu podia elogiar. A próxima página que essa aluna estava fazendo já estava 20 vezes melhor. E aí eu cheguei e falei: ah, está excelente, só cuidado com isso aqui, isso aqui, isso aqui. E na próxima a aluna tinha corrigido tudo aquilo e ela fez aí uma atividade muito melhor. Mas se colocar como o professor que está só



julgando nos alunos as coisas negativas, é algo que interfere no bom relacionamento e aí interfere no interesse do aluno com aquilo. (Prof. 30).

As falas dos professores revelam a importância de um bom relacionamento com os alunos, destacando o papel da afetividade no processo educacional, em consonância com a Epistemologia Genética, que defende a indissociabilidade entre afeto e cognição. Piaget (2014b) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às interações sociais e afetivas, e que essas relações são fundamentais para a construção do conhecimento. Os professores, ao mencionarem respeito, empatia e amorosidade, demonstram como um vínculo positivo pode despertar o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem. São percepções que ressoam a ideia de Piaget (2014b) de que a afetividade é o ponto de partida para a aprendizagem, enfatizando a importância de os alunos se sentirem valorizados pelo professor para se motivarem pelo processo educativo. Como aponta Freire (2005), a educação deve ser mediada pelo diálogo e pela humanização, rompendo com práticas autoritárias e hierárquicas. Assim, o bom relacionamento entre professor e aluno, permeado por respeito e afeto, transforma o ambiente educacional em um espaço de crescimento mútuo, onde o interesse pelo aprendizado floresce a partir de uma conexão genuína entre ambos.

No segundo campo de discussão, *desafios e consequências negativas de um mau relacionamento*, alguns professores apontam para as dificuldades em *manter um bom relacionamento*, especialmente diante de comportamentos desafiadores dos *alunos* e de *turmas agitadas*. A necessidade de encontrar um equilíbrio entre ser *duro* e ser *acessível* é ressaltada, uma vez que consideram que a rigidez excessiva pode gerar resistência na *turma*, enquanto a permissividade (ser muito *bonzinho*) e “*mostrar os dentes*” (metáfora que faz alusão a sorrir) pode ser interpretada como fraqueza e os alunos podem se *aproveitar* disso, resultando em falta de respeito. Outro ponto comum é a menção às estratégias utilizadas pelos *alunos* para testar os limites do professor, como desafios à autoridade e manipulação de situações para evitar tarefas acadêmicas. Essas táticas, quando bem-sucedidas, podem minar a autoridade do professor e prejudicar o ambiente de *aprendizagem*. Em geral, são falas que os professores expressam as dificuldades práticas e os desafios emocionais enfrentados na tentativa de construir um *bom relacionamento* com os *alunos*. Além disso, evidenciam as consequências negativas quando esse relacionamento não é estabelecido, como indisciplina, desinteresse e até mesmo casos extremos de violência contra os docentes. As 5 falas dos professores expõem alguns desses desafios:

Bom relacionamento com o professor é que pelo menos os alunos vão estar em sala de aula quando o professor chegar. Porque também é uma realidade que o professor muitas vezes está na sala de aula e os alunos estão matando a aula. E quando o relacionamento é bom, os alunos tendem a respeitar mais e a querer ficar ali. E nessa, o professor pode conseguir transmitir algum conhecimento. Se não tiver um bom relacionamento, os alunos vão incomodar e vão tirar o professor do sério quantas vezes forem necessárias. [...] Na

Educação Física, se eu não tiver um bom relacionamento com os alunos, eles boicotam e não fazem a atividade. Teve uma situação no 3º ano que eu apliquei uma atividade e os alunos simplesmente cruzaram o braço e não fizeram. Porque não era o que os alunos queriam naquele dia e a professora também não estava a fim de negociar e não funcionou. Então, o professor tem que ficar andando na corda bamba para conseguir passar o conhecimento e ainda ter um bom relacionamento com o aluno. (Prof. 19).

Porque se tu não conseguir construir relacionamento com o aluno, o professor não consegue nem manter o mínimo de qualidade. Vira uma coisa assim que é aluno saindo pela janela, é cara xingando o professor ou acontece casos extremos, como eu já vi, de um professor de ciências. Eu lembro, que o pessoal de 8º ano trancou a porta e tinham levado uns pedaços de madeira e deram uma surra no professor, que foi assim algo... Ou uma professora que era de Artes, que os alunos trancaram ela no banheiro da escola. Ou como teve um caso que eu acho que foi com um professor de Biologia, que os alunos colocaram uma bomba na sala. [...]. Aí o professor quase morreu do coração quando aquele troço explodiu e arrebentou carteira, arrebentou um monte de coisa. E se o professor tivesse lá atrás da sala, teria ferido o professor gravemente. Então, ter um relacionamento bom é importante. Eu acho que apesar de ser um revés no começo, ser verdadeiro com o aluno é ainda melhor. [...] Eu falo: “eu tento ser verdadeiro contigo, eu tento ser educado contigo, assim, ao extremo, eu tento ao extremo não perder o controle”. Às vezes, dá vontade, porque às vezes o aluno vive de um jeito que quando ele chega na escola, o vocabulário dele é terrível. (Prof. 31).

E aí tendo problema de relacionamento com os alunos, tudo aquilo que já era difícil fica muito pior. Se você não gosta da pessoa, é um dado importante pra você querer não fazer algo ali. Então eu tento também não gritar. Eu dificilmente grito. Quando muito, eu chamo a atenção coletivamente. E é chamar atenção mesmo, nada de sair do salto, como dizem de gritar e brigar, porque eu sei que isso vai impactar no que os alunos fazem. Claro, tem que cuidar pra não virar uma coisa muito solta que o aluno pense: “ah, a professora é gente boa, então posso usar fone”. Se não vira só isso. Mas que, por exemplo, eu deixar os alunos usarem um fone de ouvido enquanto eles fazem atividades seja algo estimulante para que quando eu vá explicar os alunos tirem o fone. Por que não usar o fone na hora que está escrevendo? Pode, pois as crianças hoje em dia conseguem fazer isso. Então que os alunos entendam também o porquê desse bom relacionamento. Não pode ser vazio também, como é outras coisas. Características da personalidade que ajudam o professor acho que é ter calma e ter paciência. Porque se não tiver isso, você realmente surta. Até mesmo com barulho, aí o professor vai pirar. Então o professor tem que ter calma, tem que ser tolerante a barulho, tolerante as práticas dos alunos. E acho que o professor tem que ser empático e entender que a gente é adulto e os alunos são adolescentes e crianças ainda, que não dá para cobrar deles coisas adultas assim (Prof. 6).

Porque eu acho que é o sonho do professor ter um bom relacionamento com a turma, pelo menos é o meu sonho assim sabe. E até eu sofri quando eu comecei a dar aula, porque eu queria ter um bom relacionamento com os alunos. Só que os alunos se aproveitam, eles acham que você é bonzinho, eles acham que você é panaca, que você é permissivo, eles não sabem identificar um gesto de boa ação, eles não sabem identificar isso, eles querem se aproveitar. [...] Porque eu já percebi que o professor não pode ser amigo dos alunos e eu também percebi que não dá para o professor ser duro demais. Então o professor tem que encontrar um meio termo ali e encontrar esse meio termo que está sendo difícil assim. [...] E quando você é duro demais, os alunos querem te ferrar. Eles pensam: “ah, então eu não vou fazer. Ah, é? Você é assim”? O aluno pensa, desculpa o termo: “já que você é filha da puta, então vou ser filha da puta também”. [...]. Eu já tenho essas duas experiências. Se o professor é muito duro, os alunos vão lá na pedagoga e te ferram, eles falam que você não explicou a matéria. Os alunos falam que você ofendeu eles e às vezes você não ofendeu. Eles testam o professor. [...] Os alunos gravaram uma discussão desse professor com um aluno. Só que gravaram a parte que só o professor estava falando. Então a gente também tem que ficar esperto com isso. E é a porcaria do celular em sala de aula. Porque os alunos gravam e editam. [...] Mas essa parte de ser autoritário demais assim, eu já abandonei. Eu sou um pouco no ensino fundamental, porque os alunos escutam a gente, eles ficam comigo. Agora no ensino médio, não tem como o professor ser dessa forma. (Prof. 33).

Se o professor mostra muito dente, de vez em quando alguns alunos tiram proveito. Não é todos. Mas é lógico, eu acho que o professor dentro do possível e quando ele tem também toda essa... Porque não é fácil. Você sabe disso como professor também, que de vez em quando o professor lá passa o período da manhã, tarde e noite dentro de uma sala de aula, escutando várias situações e tal, e de vez em quando o professor também pode estar um pouco abalado emocionalmente. Mas a gente sabe que o diálogo e a conversa ainda é a melhor maneira para solucionar conflitos. (Prof. 1).

A análise dessas falas revela uma lacuna significativa na formação inicial dos docentes, que muitas vezes prioriza a transmissão de conteúdos em detrimento da preparação para lidar com os aspectos socioemocionais e relacionais da prática docente. A falta de preparo para a gestão de conflitos e para estabelecer um bom relacionamento com os alunos leva os professores a enfrentarem desafios complexos, sem o suporte adequado, como relatado pelo Prof. 33. Esse cenário gera uma cismogênese simétrica (Bateson, 2008) entre professores e alunos, na qual a tensão e o conflito se intensificam mutuamente, dificultando a criação de um ambiente cooperativo e saudável. A ausência de um bom relacionamento pode resultar em indisciplina e boicote, como apontado nas entrevistas, e os professores despreparados tendem a se sentir desmotivados e estressados, o que compromete a qualidade do ensino. Uller (2006) também identifica que situações de tensão e desconforto entre alunos e professores podem levar os estudantes a desenvolver esquemas de reação de negação e desinteresse, bloqueando seu envolvimento com a aprendizagem. Portanto, é fundamental que a formação docente inclua a preparação para lidar com essas questões, incluindo o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos, garantindo uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz.

A classe 6, intitulada “*Didática lúdica: aprender brincando*”, é composta por 281 ST (13,6%) e se destaca pela significativa contribuição de professores com mais de 15 anos de experiência no magistério, contratados de forma efetiva, que lecionam em escolas localizadas em regiões centrais da cidade e sem religiosidade (ateus e agnósticos). Esta classe gira em torno de discussões sobre as tentativas dos professores de diversificar suas práticas pedagógicas, buscando fugir da rotina por meio da escrita, do lúdico e dos jogos para que os estudantes aprendam brincando. Identificamos na análise de conteúdo três campos de discussão que orbitam esse tema: a) debates sobre a rotina de escrita em sala, estruturada pelas formas ativas “*escrever*”, “*livro*”, “*quadro*”, “*texto*” e “*caderno*”; b) atividades lúdicas e descontraídas, organizadas pelas formas ativas “*música*”, “*filme*”, “*lúdico*”; c) gamificação na educação, demarcada pelas formas ativas “*gamificação*”, “*plataforma*” e “*jogo*”. Em geral, essas discussões refletem as ações e tentativas de professores que encontraram no lúdico uma ferramenta para minimizar o desinteresse discente.

As falas dos professores que compõem o campo *debates sobre a rotina de escrita em sala* refletem uma diversidade de opiniões sobre o papel da *escrita* em sala de aula. Por um lado, alguns

professores defendem a *rotina de escrever no caderno* como uma prática fundamental para registrar o conteúdo e servir de apoio à *leitura* dos estudantes, uma vez que eles não podem *escrever* em seus *livros* didáticos. Alguns expressam preocupação com a falta de costume dos estudantes em *ler textos* ou de utilizar o *caderno* como meio de registro e destacam a importância de manter essas práticas. Por outro lado, há professores que expressam preocupações sobre a eficácia do simples ato de *copiar* do *quadro* para os *cadernos* dos alunos, ressaltando que focar apenas nessa prática leva ao desinteresse discente. Há uma percepção compartilhada de que os estudantes *copiam* mecanicamente, sem necessariamente assimilar o que está sendo ensinado. Com isso, são ST argumentativos que reforçam a necessidade de diversificar as estratégias de *didáticas* diante dos desafios contemporâneos da educação, que vão além da *escrita* e *leitura* passivas que os alunos *cansam* de ficar apenas *sentados*. Alguns professores sugerem, assim, envolver outros *recursos* para *mexer* com os alunos, como a *tecnologia*, *atividades lúdicas* e *gamificação*, que são mais bem delineadas nos outros campos de discussão da classe 6. As falas abaixo exemplificam situações da *rotina* pedagógica relacionadas ao processo de *escrita* em sala:

Eu digo aos alunos: vocês não podem nem perguntar, se o professor está apontando alguma coisa lá no quadro, você não tem que perguntar se tem que copiar. Se o professor está passando ou se está ditando o conteúdo, pois também tem alguns professores que usam o ditado para expressar o conteúdo. Mas se o professor precisa passar alguma coisa lá no quadro e você está copiando, o aluno não precisa e não tem que perguntar se vale nota ou se tem que copiar. Isso o aluno já tem que trazer de casa. O aluno tem que saber que aquilo que está sendo colocado lá faz parte de uma metodologia, faz parte de um cumprimento de obrigação, de conteúdo, então ele tem que anotar. (Prof. 1).

Porque (lá na escola particular) a partir do 7º ano é sem o caderno mais, o aluno não usa mais uma borracha, ele não usa mais um lápis, ele só usa o *iPad*. Só escreve no *Ipad*. Ele tem a opção, nem todo mundo faz, mas a partir do 7º ano o aluno tem a opção de fazer o *Connect*, que é 100% digital. Os alunos têm ainda algumas provas que são no papel, mas também tem provas digitais. E aí esse exagero eu acho que é um problema. Eu me preocupo com também a gente integrar muito a tecnologia e se perder os costumes antigos, como escrever no papel, que é algo tão necessário (Prof. 30).

E aulas diferenciadas e inovadoras, porque nós estamos no tempo da tecnologia e ninguém quer ficar só escrevendo no caderno toda hora. Os alunos querem coisa diferenciada, aprender algo novo, falar. Os alunos gostam bastante de vir no quadro quando estão aprendendo uma palavra nova e vão lá escrever a palavra certa em outro idioma. Os outros alunos vão lá e cobram o colega que está certo ou está errado. Assim os alunos acabam aprendendo melhor do que ficar só ali escrevendo e escrevendo e escrevendo. (Prof. 5).

Os nossos alunos não sabem fazer resumo. Se o professor pede um resumo, é o terror da vida dos alunos. [...] A primeira vez que passei resumo para a turma, eu fiquei extremamente assustada, porque eu entreguei para eles o livro [...] eu falei: “gente, vocês vão ler para vocês verem a curiosidade e vocês vão resumir”. Alguns alunos resumiam parágrafo por parágrafo. Eu falei: “não se resume parágrafo por parágrafo. Você tem que ler o texto e captar a alma do texto”. Alguns alunos copiaram seis páginas do livro para não resumir. E os alunos copiam palavra por palavra. Os alunos não copiam frase, porque senão a gente pensa: “ah, mas pelo menos eles estavam olhando a frase enquanto eles estavam copiando” [...]. A gente percebe que os alunos não estão prestando atenção, porque quando eles copiam do quadro, e o professor vai olhar o caderno deles, tem umas palavras que não fazem sentido

nenhum.[...] A questão de copiar do quadro é uma coisa que vem, até porque é o recurso que o professor tem, porque a gente não tem recurso para impressão e a gente não tem um livro que seja para cada um. Então, a forma de os alunos terem um registro é copiando do quadro. E aí é muito cômodo para os alunos, porque como eles não prestam atenção naquilo que eles estão copiando, copiar do quadro é quase como uma aula livre, porque os alunos estão olhando uma palavra e estão focando com o colega ou olhando no Instagram. Então, para os alunos se torna cômodo e eles gostam disso, porque eles sabem que não precisam pensar naquele momento. E para a gente professor, eu acho que é porque a gente está acostumado, porque a gente sempre pensa que os alunos precisam ter aquilo no caderno, porque acha que os alunos anotando, mas eles não anotam de fato. [...] Quando os alunos estão sendo alfabetizados, eles precisam escrever, escrever bastante. Agora, quando os alunos estão no ensino médio, eles não precisam mais ficar fazendo cópia. Os alunos precisam escrever, mas as ideias deles (Prof. 25).

Falaria que sempre dá certo você contar a história da sua forma. Eu falo muito isso sobre a oralidade. Nós estamos numa geração que levanta escudos com relação ao texto, infelizmente. Então, os licenciandos de História precisam se preocupar principalmente em entender a questão da história oral e da história pública, como ferramentas a seu favor para que os alunos tenham interesse na sua aula. Nós não podemos mais ficar estagnados em página de livro. A gente tem que se mexer. Eu sempre brinco com os meus alunos que eu viro quase uma atriz, porque eu praticamente dramatizo as situações para que os alunos entendam. O professor vai virar meio que um dramaturgo histórico? Quase isso. (Prof. 17).

As diferentes perspectivas dos professores sobre a prática de copiar do quadro revelam um debate em torno do equilíbrio entre métodos tradicionais e as demandas do contexto educacional contemporâneo. Embora essa prática apareça de forma periférica nas falas dos docentes, ela surge como um aspecto central no desinteresse escolar na visão dos alunos, como será detalhado no capítulo 5, ao analisar a RS discente sobre o (des)interesse. Nesse sentido, é fundamental uma análise crítica da crença epistemológica subjacente à cópia de conteúdo. A ideia de que a cópia promove a assimilação reflete uma concepção empirista da mente do aluno como uma tábula rasa, desconsiderando o dinamismo mental e os princípios construtivistas do conhecimento (Piaget, 2014b). Como apontado por alguns professores, essa prática acaba sendo contraproducente, pois muitos alunos reproduzem mecanicamente as informações sem compreendê-las, o que gera dificuldades em realizar tarefas mais complexas, como a produção de resumos e análises críticas. Assim, é urgente romper com essa visão empirista de ensino, adotando práticas pedagógicas que incentivem a aprendizagem ativa, valorizando as diversas formas de aprender e reforçando o papel do professor como mediador, capaz de tornar o conhecimento acessível e relevante para os alunos.

Por sua vez, no campo *atividades lúdicas e descontraídas*, envolveu a fala dos professores que utilizam estratégias *lúdicas* para engajar os alunos no processo de aprendizagem. O uso de *músicas, filmes, cantar, imagens, cartaz, pinturas, literatura* e outras atividades *lúdicas* (teatro, *desenho, história em quadrinhos, argila, quizzes, fotos, “show da história”, quebra-cabeça, etc.*) são destacados como maneiras eficazes de tornar o ambiente de sala de aula mais agradável e estimulante. Em especial, foi muito citado a *música* (f=24) como uma ferramenta pedagógica fundamental para complementar os conteúdos curriculares, estimular a memorização e a

compreensão dos temas abordados através de suas *letras*, ajudando a promover uma maior *interação* dos alunos nas *atividades* em sala. A abordagem da *música* é particularmente associada às disciplinas de linguagens, como *língua portuguesa*, *língua espanhola* e *língua inglesa*, devido a maior possibilidade de interação desses componentes *curriculares* com a *música*. Além disso, se percebe uma preocupação em proporcionar experiências diversificadas de aprendizagem, buscando integrar elementos da cultura regional, trabalhos manuais e experiências descontraídas ao ar livre. Destaque para o “*Show da História*” (citado pelo prof. 41), evidenciando como o *lúdico* contribui para despertar o interesse e a participação dos estudantes de forma dinâmica e envolvente. As falas abaixo exemplificam essas aplicações *lúdicas*:

Eu procuro sempre trabalhar com os alunos o lado humano. E como a minha atividade é linguagens e é comunicação, eu estou sempre me valendo das minhas músicas, do instrumento e de um relacionamento bom para que a gente tenha um ambiente agradável e amistoso. As minhas aulas são a partir daí, de um ambiente saudável e de escolhas. De atividades e instrumentos que, geralmente, trabalham com a melhoria da intelectualidade dos alunos, além do conhecimento científico. Atividades lúdicas: Está totalmente ligado. Eu uso música e filmes. Filmes hoje está mais difícil você passar para os alunos, porque eles estão acostumados com os flashes da internet. Os alunos têm uma dificuldade imensa de ficar mais que 5 minutos em um assunto. Os alunos pulam o tempo inteiro. É muito difícil. Então, é um desafio que se tornou maior. Já era difícil e agora é maior ainda. Então, eu sempre estou usando aí o meu instrumento de música. Sinceramente, o meu instrumento foi um recurso que me ajudou muito. O instrumento e o uso da música, propriamente dito. Porque daí o aluno relaciona a língua portuguesa com uma outra linguagem que é universal. [...] Eu faço tudo a partir do lúdico e das artes, tanto cinema como música e jogos. Então eu busco a aplicabilidade com o tradicional, eu concilio as duas coisas. Tem muita coisa de gramática e de literatura que eu vou buscar, às vezes, num conteúdo diferente, como uma música, uma poesia ou num trecho de um livro com um contexto regional, para mostrar para os alunos a ideia da pertença, a ideia da importância da valorização do espaço e da cultura regional. É isso que eu faço. É isso que eu produzo e aquilo que eu busco para apresentar os conteúdos. (Prof 11).

Ano passado quando terminou o ano eu fiz uma pesquisa com os alunos para ver se eles gostaram da disciplina e qual foi a atividade que mais marcou eles. [...] Foi quase unânime que a atividade mais importante do ano foi o Show da História. E o que os alunos fizeram lá? Os alunos vieram de cosplay, eles vieram vestidos de grego e egípcio, eles fizeram lá os memes, eles fizeram brincadeira de tipo de auditório, eles descobriram música, eles fizeram coisas bem de diversão e brincadeira no auditório um contra o outro assim. Então, esse tipo de questão lúdica os alunos precisam muito disso. [...] E aí eu fui meio agregando as experiências que a gente tinha antes aqui no Instituto Federal. O professor anterior de História fazia do meme na História, eu copieei dele, literalmente, eu roubei a ideia dele. O *cosplay* era uma coisa que os alunos faziam no *Role-Playing Game (RPG) Civilização*. [...] brincadeira de ideia de auditório foi coisa da minha cabeça ali. O “descubra música” poque todo tipo de gincana tem. E os alunos fizeram *Masterchef* também e também eu lembrei do Simulado da ONU que a gente fazia. E aí no Simulado da ONU os alunos faziam uma comida típica de cada país e era uma das coisas que eles mais gostavam na ONU. Aí eu peguei os melhores das coisas que a gente professor tinha feito e tentei colocar numa atividade (Prof. 41).

O professor tem que competir com a tecnologia, com as redes sociais, com o namoro e com um monte de outras coisas mais interessantes. Mas não necessariamente todas as aulas o professor tem que fazer um show. Não, não é isso. Mas o professor procurar modificar, sei lá, uns 20% da carga horária que seja, para trazer de uma forma mais leve, mais bem humorada, para que o aluno consiga. Eu não acho que o professor tem de ser um *coaching* ou um palestrante show, mas alguma coisa o professor pode fazer, nem que seja levar os alunos na beira do lago para escrever um poema. [...] E aí a gente sentou nas carteiras e

começamos a declamar os poemas. E foi divertido. [...]. Teve um dia que eu ia ler um conto do Machado de Assis em uma aula. Eu li esse conto para os alunos. Mas eu disse: “vamos pegar as cadeiras e vamos sentar ali no pátio. Vamos fazer uma roda para ler o conto”. [...] E essa leitura foi uma leitura já ensaiada. Então, eu meio que faço uma leitura interpretativa e os alunos gostam. E eles até se interessam em ler Machado de Assis (Prof. 21).

Minhas metodologias são músicas também para completar os conteúdos, e os verbos coloca ali. Então fazer os alunos cantarem em sala, fazer eles lerem o que está escrito no quadro, trazer textos para os alunos ficarem lendo. Entendeu? Ampliar o vocabulário dentro da língua espanhola. [...] Quando é música todo mundo gosta. Mas só que tem alguns conteúdos que não tem como tu trabalhar. Aí, o professor vai ter que focar ali no caderno, quadro e deu. Não vou dizer, ah, todas as aulas são brilhantes. Não. Mas algumas coisas dá para fazer e outras nem tanto. [...] A música, às vezes, é muito legal, porque eu tenho que colocar umas cinco, sete vezes a música para os alunos ouvirem para eles poderem completar ali a letra da música. Isso é legal, porque está despertando a escrita, a audição e a pronúncia que os alunos vão cantarolando também. (Prof. 28).

Atividades lúdicas e práticas funcionam nos dois níveis. O diretor de uma escola fez uma vez uma apresentação. Eu estava com o ensino fundamental. Então, eu fiz com os alunos, fizemos espingarda de madeira, fizemos chapéu de EVA e fizemos uma dança do Lampião. Então, essas atividades incentivam os alunos a aprenderem. Os alunos aprendem brincando. Daí a gente montou chapéus, fizemos cartucheiro de EVA também e a espingarda de madeira. (Prof. 34).

A análise das falas dos professores revela uma preocupação em criar um ambiente educacional dinâmico e participativo, utilizando estratégias lúdicas e criativas para engajar os alunos no processo de aprendizagem. O uso de elementos como música, filmes e outras atividades recreativas visa não apenas transmitir conteúdos, mas também estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Essa abordagem está em consonância com a teoria de Piaget (2014b), que destaca o papel do lúdico na construção do conhecimento, favorecendo a contextualização e a assimilação dos conteúdos. Além disso, o lúdico também colabora para aumentar a predisposição dos alunos para o aprendizado, uma vez que todo aluno já traz consigo formas de brincar que podem ser exploradas pedagogicamente (Sant’anna; Nascimento, 2011). No entanto, é essencial que o uso do lúdico seja planejado de forma crítica, para evitar que se torne uma atividade mecânica ou superficial. O docente deve dominar plenamente os objetivos pedagógicos e o potencial das atividades lúdicas para garantir que elas promovam o desenvolvimento cognitivo e reflexivo dos alunos, ao invés de serem vistas apenas como diversão sem propósito. Quando utilizado de maneira estratégica e alinhada às necessidades dos estudantes, o lúdico favorece uma aprendizagem mais significativa e integrada.

Por fim, o campo da *gamificação na educação* traz a fala de professores que utilizam *jogos* como ferramentas para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante. As intervenções dos docentes destacam a percepção de que a *gamificação* têm o potencial de combater o desinteresse dos alunos. Eles apresentam uma variedade de práticas, que vão desde a criação de *jogos* de tabuleiro para abordar conteúdos *históricos* até o uso em *laboratório* de *jogos digitais* em

formato *RPG*, como a *plataforma digital Matific* que ensina Matemática de forma *interativa*. Além disso, fica evidente que a *gamificação* pode ocorrer por meio de *atividades lúdicas* tradicionais, como *jogos* de tabuleiros, cartas, gincanas, entre outras, e no uso de *plataformas digitais* integradas a *tecnologia* (*jogos* online ou discussões de *gameplays*), algumas das quais são disponibilizadas pelo *governo* do *Paraná*. Alguns professores também ressaltam que aplicam os conteúdos *curriculares* em *jogos*, empregando-os também para revisar temas abordados em sala. No entanto, os docentes também reconhecem os desafios associados à implementação dessas práticas, como a necessidade de organização e a escassez de *recursos* e tempo. Apesar desses obstáculos, as falas dos professores indicam que o potencial educativo da *gamificação* ainda está em fase de exploração, podendo representar uma oportunidade valiosa para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem:

As atividades lúdicas são uma forma de aprender brincando. Eu sempre digo que nós temos crianças crescidas, adolescentes que ainda são, de certa forma, crianças. E até mesmo os adultos, a maioria de nós a gente aprende por meio do jogo, da brincadeira e do lúdico. Então, o que eu sempre digo é o seguinte, se o professor pode direcionar o teu conhecimento para o aluno aplicar dentro de um jogo, o conhecimento fica mais interessante. Porque aí você está aplicando o seu conhecimento ali no jogo. Logo, a atividade lúdica é um combate direto ao desinteresse. Porque você coloca em prática, de certa forma. Por exemplo, conteúdos de Primeira e Segunda Guerra Mundial que eu estou trabalhando eu fiz os alunos fazerem jogos de tabuleiro ao estilo *War*. Só que um *War* próprio deles, produzido pelos alunos. O que está acontecendo? Todos os conteúdos que os alunos aprenderam em História, eles estão se divertindo usando os próprios jogos. Isso faz com que os alunos tenham interesse pelo conteúdo. Porque antes os alunos não tinham interesses, pois eles estavam nem aí para os países envolvidos na guerra e os motivos. A partir do momento que envolveu estratégia, quem ia ganhar e quem ia perder, isso fez com que os alunos ganhassem um pouco mais de interesse pela aula. Eu penso que isso é importante também. Os alunos fizeram todas as peças em sala de aula e produziram o tabuleiro, tudo em sala. E aí os alunos foram fazendo cada peça e cada soldado. E aí todos os alunos desenvolveram as suas próprias regras de jogo a partir daquilo que eles tinham como a história em si, com os países, os fatos que aconteceram, quem que estava envolvido e tal. Então, a partir daí, os alunos fizeram em sala mesmo e desenvolveram em grupo. [...] Também existe a gamificação por meio de plataformas digitais. Por exemplo, eu trouxe para os alunos uma narração da Revolução Francesa a partir do jogo *Assassin's Creed Unity* do *Playstation 4*. Então, a maioria dos alunos que conhecia a plataforma do jogo acompanhou a história da Revolução Francesa por meio do próprio jogo, do *gameplay* do jogo. E isso despertou nos alunos um interesse que eles nem piscavam. Porque, afinal, quando é um jogo, é um jogo. Então, o jogo mexe. Aqueles alunos que têm o jogo, pararam para ver. Aqueles alunos que não tinham o jogo ficaram: “nossa, que coisa legal”! E é o próprio conteúdo de história. Então, é bem interessante. (Prof. 17).

Eu acho que as tecnologias podem ajudar, se o professor tiver tempo para usar elas. E se as tecnologias forem vistas como um meio, não como um fim. Hoje em dia o governo tem as plataformas com jogos, o que eu não acho ruim. Ruim é a forma como é implementada, mas em si é uma coisa bacana. Eu acho que chama mais atenção o professor fazer coisas por jogos. Já fiz também usando o computador e chama atenção, gera interesse. Principalmente a questão de jogos assim. Em outro sentido, a tecnologia ajuda, mas ajuda muito a mim enquanto professor, não que gere interesse. Mas eu acho que a tecnologia tem potencial. A gente precisa explorar mais e precisa ter mais tempo pra usar. Mas acredito que seria uma boa coisa até porque os alunos estão com o celular na mão assim a todo o momento. Um exemplo de jogo que eu apliquei foi em um ensino religioso em 2021. Era um jogo como se fosse um *RPG*, mas muito simples. Os alunos iam respondendo e eu ia colocando as respostas no programa, que eu não me lembro o nome agora. Mas o jogo *RPG* ia levando os alunos a caminhos diferentes que fariam eles chegarem a resultados diferentes. E mesmo



sendo bem simples, de pergunta e resposta, eu lembro que os alunos gostaram disso. Os alunos gostam de ver os caminhos e gostam de responder certo, ou o que eles imaginam que é certo ali. São coisas simples. Para você ver, quando é simples já dá resultado, se eu tivesse mais tempo eu poderia fazer coisas mais elaboradas. (Prof. 6).

Olha, então, nesse curso Formadores que eu estou fazendo pela SEED/PR foi uma iniciativa muito boa deles, porque ali existem trocas entre professores. [...] Então, eu aprendi, por exemplo, a trabalhar gamificação no ensino religioso. Então, eu levei um jogo da memória digital e online lá para os alunos e para eles aprenderem. Nossa, os alunos adoram. [...] A gamificação precisa de internet, precisa de recursos digitais. Mas, bem que os recursos digitais são manuseados pelo professor, não são pelos alunos. Nossa, os alunos ficam fascinados, porque é uma coisa diferente. Quando os pequenos, os alunos do Ensino Fundamental, verem que o professor está interessado em levar coisa para eles, dá uma dinamizada na aula. Até no Ensino Médio, se o professor conseguir entrar ali, com uma maneira ali que você tenha um relacionamento bom com os alunos ali e levar algo diferente, eles verem isso. (Prof. 33).

Um outro exemplo, vamos trabalhar uma expressão numérica. Todos os alunos têm muita dificuldade. Eu fiz uma expressão numérica usando o jogo, que é pega a vareta. É outra realidade, entendeu? É o mesmo assunto, mas se o professor trabalhar de uma forma tradicional e depois o professor trabalhar ressignificando, é outra resposta do aluno para a aula. [...] Eu trabalho muito com a questão do jogo. Sempre quando vai fechar algum conteúdo eu organizo um jogo ou uma atividade prática para encerrar aquele conteúdo. Vamos dizer assim, dá mais dinâmica e tal. E, às vezes, tem algum conteúdo que o aluno não aprendeu daquela maneira e ele acaba aprendendo ali naquele brincar que os alunos estão fazendo. O desafio para se fazer mais essas atividades? O desafio é organização. Organização e também tem que gostar desse tipo de coisa. O professor não pode querer que fique tudo perfeito. Porque o que vai acontecer? Esse tipo de atividade vai ter mais barulho e não vai ser aquela coisa quadradinha. Vai ser meio vucó vucó. Então, essa é uma característica. O segredo está em o professor não se importar com isso. Você saber que naquele barulho ali vai estar tendo produção. Esse é o mais importante. (Prof. 32).

Mas a tecnologia veio para somar. Por exemplo, o que deu certo para gerar interesse em Matemática foi a plataforma *Matific*, que nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental são jogos, jogos matemáticos. [...] Eu tenho o meu boneco, eu tenho o meu avatar, eu dou nome para ele e cada vez que eu resolvo um problema matemático, eu ganho o meu dinheiro e eu tenho o meu baú. Aí eu vou comprando a roupa, o sapato. Então, para muitas das crianças que não jogam na rede, é: “nossa”! Foi assim uma descoberta que agora eu também posso. E rende, o aprendizado rende. Os alunos jogam no laboratório [...]. Existem regras que os alunos devem cumprir. O professor traça objetivos. Não é uma coisa solta. Eu programa a plataforma e os alunos têm objetivos de aprendizagem, objetivos didáticos colocados ali naqueles jogos aonde os alunos quando cumprem os objetivos, eles têm a recompensa do jogo. Então, para os alunos, é: “nossa”! Os alunos fazem. E o professor negocia: “olha, eu tenho cinco aulas por semana em cada turma, duas são no laboratório e três são na sala. Então, as três aulas em sala a gente tem que cumprir tudo o que está programado e a recompensa a gente vai para o laboratório”. (Prof. 36).

As falas dos professores demonstram que a gamificação pode ser um recurso pedagógico valioso, pois permite que os alunos apliquem o conhecimento de forma envolvente. De acordo com os princípios da Epistemologia Genética, discutidos no Capítulo 2, o jogo é essencial para a assimilação do conhecimento, já que possibilita o exercício de esquemas cognitivos de maneira prazerosa (Piaget, 2014b). As experiências relatadas pelos docentes confirmam essa concepção, ao descreverem a utilização de jogos para abordar temas complexos, como as guerras mundiais e operações matemáticas, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo. Apesar de apenas seis

professores terem mencionado o uso da gamificação, e em grande parte de maneira pontual, as falas das professoras 17 e 36 revelam um maior domínio dessa metodologia, destacando como a gamificação pode representar uma oportunidade promissora para aprimorar o ensino e promover maior engajamento dos alunos. Como o jogo de regras é uma tendência natural na adolescência (Piaget, 2014b), é crucial investir em formações e discussões que capacitem os docentes a adaptar esses recursos às suas realidades. Essa iniciativa não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também garante que o uso da gamificação esteja alinhado com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em relação às contribuições diferenciadas de subgrupos de professores na produção textual das classes, conforme já identificamos no dendrograma da Figura 8, algumas variáveis influenciaram na construção das classes. Embora cada classe seja construída pelo IRaMuTeQ a partir da semelhança semântica dos ST, os conteúdos internos das classes abordam diferentes atitudes e dimensões de discussões, o que dificulta a identificação de padrões consistentes entre algumas variáveis. No entanto, alguns padrões importantes puderam ser observados. Professores da esfera estadual, principalmente aqueles que atuam em escolas localizadas na periferia, associaram mais o interesse dos alunos a fatores externos à escola (Classe 3), possivelmente devido ao impacto mais pronunciado das desigualdades socioeconômicas nessas instituições, onde o contexto familiar impacta na (des)motivação dos estudantes. Já em termos de posicionamento político, os professores de esquerda contribuíram mais para discussões sobre metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras (Classe 4), enquanto os de direita se concentraram no uso da nota como instrumento de controle (Classe 2). Isso sugere que as orientações ideológicas influenciam as abordagens pedagógicas: professores de esquerda tendem a promover a participação ativa dos alunos e a flexibilização das práticas didáticas, enquanto os de direita valorizam a disciplina e o controle.

No que diz respeito ao vínculo profissional, professores com contratos temporários contribuíram mais para as discussões sobre as relações afetivas em sala de aula (Classe 1) e os interesses individuais dos alunos (Classe 5), enquanto os efetivos participaram mais ativamente das discussões sobre metodologias ativas (Classe 4) e práticas lúdicas (Classe 6). Esse padrão pode refletir a segurança e experiência dos professores efetivos, que estão mais dispostos a inovar, enquanto os temporários, devido à instabilidade de seu vínculo, podem focar mais em estratégias imediatas e nas relações interpessoais com os alunos. Além disso, as mulheres contribuíram mais para discussões sobre o papel da família e as perspectivas educacionais dos alunos (Classe 3), enquanto os homens se concentraram no uso da nota como forma de controle (Classe 2). Esse padrão de gênero pode refletir a histórica divisão sexual do trabalho e as diferentes expectativas

sociais atribuídas a mulheres e homens, nas quais às mulheres se associa o papel do cuidado, enquanto aos homens, o exercício do controle.

Por fim, professores mais novos e de meio de carreira destacaram o desafio de dialogar com os interesses dos alunos (Classe 5), enquanto os mais experientes e aqueles identificados como ateus/agnósticos contribuíram mais para as discussões sobre o lúdico como forma de promover o interesse (Classe 6). Por um lado, isso pode sugerir que professores mais experientes estão mais dispostos a adotar abordagens criativas para engajar os estudantes, possivelmente devido à sua maior confiança profissional. Por outro lado, parece que a menor adesão a valores tradicionais ou religiosos também é um fator que leva a maior flexibilidade e busca por inovação pedagógica.

Para aprofundar a compreensão das RS docentes sobre o interesse escolar, realizamos uma análise de especificidade no IRaMuTeQ com base em quatro variáveis: esfera de atuação, religiosidade, posicionamento político e localidade da escola. Os dados estatísticos completos estão disponíveis no perfil do pesquisador na plataforma ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). De modo geral, os docentes da rede estadual associaram-se com maior frequência a palavras como *valer*, *nota*, *família* e *apoio*, indicando um foco em aspectos familiares e no uso da nota como mecanismo de controle. Já os docentes da rede federal destacaram termos como *prática*, *integrar*, *projeto* e *técnico*, revelando uma ênfase em metodologias aplicadas e na articulação entre teoria e formação técnica. A religiosidade também estruturou diferentes compreensões: professores ateus ou agnósticos se associaram a termos como *filosofia*, *adolescente* e *cultura*, evidenciando uma abordagem mais crítica e compreensiva; enquanto docentes religiosos utilizaram palavras como *criança*, *família*, *lúdico* e *projeto*, sinalizando a valorização do ambiente familiar e do uso de estratégias pedagógicas concretas para estimular o interesse dos alunos.

As concepções políticas também influenciaram essas representações. Professores de esquerda destacaram palavras como *sentido*, *escola*, *jovem* e *diferenciado*, refletindo uma abordagem pedagógica significativa e voltada à compreensão das juventudes. Já os professores de direita enfatizaram resultados pragmáticos e preparação para o mercado de trabalho, com termos como *universidade*, *emprego*, *dinheiro* e *matemática*. Os docentes politicamente neutros, por sua vez, valorizaram fatores relacionais e familiares, utilizando mais palavras como *relacionamento*, *aprender*, *pai* e *cobrar*. A localidade da escola também revelou variações relevantes: em regiões centrais e bairros próximos ao centro, o interesse foi associado ao desempenho acadêmico, com destaque para termos como *idioma*, *envolver*, *planejamento* e *equipe*; enquanto nas periferias, prevaleceram associações com palavras como *família*, *situação*, *violência* e *perspectiva*, refletindo a escola como um espaço de apoio aos desafios sociais e afetivos. Esses achados reforçam que as RS docentes sobre o interesse escolar são moldadas por práticas socioculturais, ideológicas e

territoriais diversos, apontando para a importância de políticas educacionais que reconheçam essa complexidade e priorizem abordagens afetivas e metodologicamente inovadoras.

Com base na análise das falas dos professores sobre o interesse escolar, concluímos que as seis classes identificadas na CHD revelaram a diversidade de fatores que os docentes consideram em suas RS sobre o tema. Professores que valorizam uma relação próxima com os alunos e adotam práticas pedagógicas dinâmicas e interativas tendem a observar maiores níveis de engajamento discente. Esses achados reforçam o papel da afetividade e da inovação metodológica como estratégias essenciais para promover o interesse escolar, ao mesmo tempo que mostram como crenças e contextos moldam as RS dos docentes sobre o interesse em aprender dos alunos.

Por fim, concluímos o Capítulo 4 destacando que as RS docentes sobre o (des)interesse escolar refletem a complexidade dos fatores que influenciam essas percepções. A análise prototípica revelou uma estrutura centralizada em elementos como *deseestrutura familiar e falta de perspectiva* no caso do desinteresse, e *bom relacionamento com o professor* para o interesse. Esses achados indicam que os professores veem a motivação discente como um fenômeno multifacetado, fortemente ancorado em fatores familiares e sociais, mas que pode ser influenciado positivamente pela interação afetiva e próxima entre docente e alunos. A triangulação com a análise qualitativa das entrevistas reforçou essa visão, mostrando que, embora muitos docentes deem grande peso às condições familiares e sociais no engajamento dos alunos, outros destacam a importância de práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas e conteúdos mais relevantes. O afeto e o vínculo positivo entre professor e aluno também emergiram na fala dos professores como componentes essenciais para criar um ambiente de aprendizagem engajador e acolhedor.

Além disso, o contraste entre as variáveis analisadas, evidencia que as RS dos professores são moldadas por suas experiências, crenças e contextos específicos. Os docentes da rede federal, por exemplo, se distanciaram da RS mais hegemônica, atribuindo menor peso à família e focando mais nas reflexões pedagógicas e na integração do ensino, possivelmente por contarem com melhores condições de trabalho e suporte institucional. Professores religiosos, por outro lado, enfatizaram mais o papel da família no interesse escolar, enquanto os docentes que atuam em escolas da periferia destacaram as condições socioeconômicas como fatores centrais. Já docentes com posicionamento político de direita focaram mais no controle por meio de notas e disciplina, enfatizando o mercado de trabalho como fator motivador, enquanto os de esquerda adotaram uma abordagem crítica e reflexiva, voltada para práticas pedagógicas inclusivas. Em conclusão, a análise sublinha que tanto o afeto quanto a inovação pedagógica são centrais para promover o interesse dos alunos, enquanto as crenças e contextos socioculturais influenciam de maneira significativa a forma como os professores compreendem e respondem a esses desafios.

## **Capítulo 5 – Estrutura e Dimensão da Representação Social dos Estudantes sobre (Des)Interesse**

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar as RS dos estudantes sobre o desinteresse escolar e o interesse em aprender. A partir da mesma metodologia adotada no capítulo anterior, iniciamos com a análise da estrutura dessas representações, propondo uma hipótese sobre seu núcleo central e sistema periférico com base na análise prototípica das evocações. Em seguida, aplicamos testes de centralidade para verificar os elementos centrais, e exploramos as inter-relações entre as evocações e as justificativas fornecidas pelos estudantes. Por fim, analisamos a dimensão das RS por meio das entrevistas, com foco nas atitudes, conhecimento e campo de representação, utilizando os dendrogramas das CHD dos *corpora* de desinteresse e interesse. A triangulação metodológica entre as análises quantiquantitativas permitiu uma compreensão abrangente das RS dos estudantes, articulando diferentes abordagens para oferecer uma visão integrada do fenômeno.

### **5.1 Estrutura e a Organização das Representações dos Estudantes sobre o Desinteresse Escolar e o Interesse em Aprender**

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise prototípica das RS dos estudantes, obtidas por meio dos questionários. Assim como no capítulo anterior, foram utilizados dois termos indutores: “o que te leva ao desinteresse escolar” e “eu sinto interesse em aprender quando...”. Nas subseções iniciais (5.1.1 e 5.1.2), realizamos a análise prototípica das quatro casas para ambas as RS desses termos indutores, com foco na análise das justificativas das evocações que ficaram no núcleo central. Já na subseção 5.1.3, as justificativas das evocações referentes a RS sobre desinteresse e ao interesse foram processadas no IRaMuTeQ, com o intuito de explorar as inter-relações entre esses fenômenos e oferecer uma visão mais relacional e aprofundada. Por fim, nas subseções 5.1.4 e 5.1.5, são apresentados os testes de centralidade, examinando os elementos que permaneceram centrais e aqueles que migraram do sistema periférico para o núcleo central da RS.

#### **5.1.1 Análise da estrutura e organização da Representação Social dos estudantes sobre desinteresse**

A análise prototípica das respostas de 570 estudantes, com base no termo indutor “o que te leva ao desinteresse escolar”, resultou em 2.429 expressões, distribuídas em 137 evocações distintas. Para compor os quadrantes da análise, foi estabelecida a frequência mínima de  $f \geq 16$ , o que excluiu 61 evocações com frequência inferior, representando 583 palavras (24% do total). A frequência intermediária foi calculada em 34, enquanto a OME calculada pelo EVOC foi de 2,85. A Tabela 7 apresenta a organização dessas evocações nas quatro casas, destacando os 54 termos que estruturam a RS dos estudantes sobre o que gera desinteresse.

Tabela 7 – Possível composição estrutural da representação social de estudantes sobre desinteresse

| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE DESINTERESSE |     |      |                                    |    |      |
|----------------------------------------------------------|-----|------|------------------------------------|----|------|
| Total de estudantes: 570. Total de evocações: 2424       |     |      |                                    |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                           |     |      | 1º PERIFERIA                       |    |      |
| F >= 34 e OME < 2,85                                     |     |      | F >= 34 e OME >= 2,85              |    |      |
| Evocações                                                | F   | OME  | Evocações                          | F  | OME  |
| <b>Professor não explica bem</b>                         | 123 | 2,53 | Colegas atrapalham                 | 56 | 3,21 |
| <b>Professor Chato</b>                                   | 75  | 2,32 | Conteúdo difícil                   | 52 | 3,06 |
| <b>Aulas chatas</b>                                      | 72  | 2,39 | Carga horária pesada               | 49 | 3,02 |
| <b>Aulas repetitivas</b>                                 | 67  | 2,82 | Desrespeito                        | 42 | 3,07 |
| <b>Preguiça</b>                                          | 56  | 2,11 | Excesso de trabalhos               | 42 | 3,19 |
| <b>Professores grosseiros</b>                            | 53  | 2,43 | Regras desnecessárias              | 41 | 3,27 |
| <b>Professores desinteressados</b>                       | 53  | 2,55 | Metodologia ruim                   | 39 | 2,87 |
| <b>Copiar do quadro</b>                                  | 49  | 2,74 |                                    |    |      |
| <b>Bagunça na sala</b>                                   | 48  | 2,63 |                                    |    |      |
| <b>Cansaço</b>                                           | 44  | 2,64 |                                    |    |      |
| <b>Conversas paralelas</b>                               | 42  | 2,67 |                                    |    |      |
| <b>Falta de Estrutura na escola</b>                      | 39  | 2,79 |                                    |    |      |
| <b>Conteúdo sem sentido</b>                              | 35  | 2,80 |                                    |    |      |
| ZONA DE CONTRASTE                                        |     |      | 2º PERIFERIA                       |    |      |
| F => 16 < 34 e OME < 2,85                                |     |      | F => 16 < 34 e OME >= 2,85         |    |      |
| Evocações                                                | F   | OME  | Evocações                          | F  | OME  |
| Autoritarismo (não ouvir os alunos)                      | 33  | 2,70 | Lanche ruim                        | 32 | 3,19 |
| Acordar cedo                                             | 31  | 2,45 | Aulas sem planejamento             | 30 | 2,97 |
| Não gostar da matéria                                    | 27  | 2,37 | Professor não interage             | 30 | 3,17 |
| Escola sem atrativo                                      | 27  | 2,69 | Pressão cobranças                  | 30 | 3,27 |
| Disciplina específica                                    | 25  | 2,60 | Provas                             | 29 | 2,97 |
| Recreio Curto                                            | 25  | 2,76 | Sono                               | 29 | 3,34 |
| Transporte (deslocamento até escola)                     | 21  | 2,33 | Colegas chatos (tóxicos)           | 26 | 3,08 |
| Falta de professores                                     | 20  | 2,50 | Matéria chata                      | 24 | 3,08 |
| Professor só fala a aula toda                            | 19  | 2,37 | Brigas e fofocas                   | 23 | 3,56 |
| Notas baixas                                             | 18  | 2,44 | Professor mal humorado estressado  | 22 | 2,91 |
| Falta de comunicação                                     | 16  | 2,56 | Excesso aulas teóricas             | 21 | 2,81 |
|                                                          |     |      | Direção ruim                       | 21 | 3,52 |
|                                                          |     |      | Matérias desnecessárias            | 21 | 3,52 |
|                                                          |     |      | Atividade não vale nota            | 18 | 3,28 |
|                                                          |     |      | Ansiedade e problemas emocionais   | 18 | 3,44 |
|                                                          |     |      | Frio ou chuva                      | 18 | 3,39 |
|                                                          |     |      | Professor que fica falando da vida | 17 | 2,88 |
|                                                          |     |      | Professores (em geral)             | 17 | 2,94 |
|                                                          |     |      | Problemas familiares               | 17 | 3,12 |
|                                                          |     |      | Professores rígidos                | 17 | 3,12 |
|                                                          |     |      | Conteúdo sem profundidade          | 16 | 3,31 |
|                                                          |     |      | Não gostar do professor            | 16 | 3,50 |
|                                                          |     |      | Proibir o celular                  | 16 | 3,69 |

Fonte: O autor (2025).

A análise prototípica das evocações dos estudantes sobre o desinteresse escolar revela uma estrutura de RS fortemente centrada no papel dos professores e na dinâmica da sala de aula. No núcleo central, termos como *Professor não explica bem*, *Professor chato*, *Aulas chatas*, *Aulas repetitivas*, *Professores grosseiros* e *Professores desinteressados* evidenciam que a relação entre o aluno e o professor é percebida como fundamental para o desinteresse. A figura do professor aparece de forma predominante, seja pela falta de clareza nas explicações, pelo desinteresse demonstrado ou por atitudes negativas como grosseria, sugerindo que a qualidade da interação

docente é vista como um dos principais fatores desmotivadores. Além disso, termos como *Preguiça* e *Cansaço* apontam para uma dimensão interna dos alunos, em que o desinteresse também está associado a fatores pessoais e físicos, indicando que a falta de estímulo não se limita à escola, mas envolve o estado emocional dos alunos. *Copiar do quadro* reflete a insatisfação com metodologias pouco envolventes e mecânicas, enquanto *Bagunça na sala* e *Conversas paralelas* indicam que a indisciplina dos colegas tira o foco da aula e agravam o desinteresse. Já a presença de *Falta de estrutura na escola* e *Conteúdo sem sentido* sugere que condições materiais inadequadas e um currículo pouco significativo também são fatores decisivos para o desinteresse.

Nos demais quadrantes, observamos uma variedade de fatores que complementam essa percepção. A primeira periferia destaca elementos como *Colegas atrapalham*, *desrespeito*, *excesso de trabalhos* e *Conteúdo difícil*, o que sugere que, além da dinâmica com os professores, as relações com colegas e a dificuldade em acompanhar o conteúdo também desempenham um papel importante no desinteresse. Já a zona de contraste traz termos como *Autoritarismo*, *Escola sem atrativo*, *Acordar cedo* e *Transporte*, evidenciando que, para parte dos estudantes, o desinteresse está associado à rigidez institucional e a aspectos materiais da vida, como horários e deslocamento até a escola. Finalmente, na segunda periferia, aparecem fatores relacionados à organização do ambiente escolar, como *Proibir o celular*, *Pressão*, *Provas* e *Ansiedade*, que refletem preocupações com a falta de autonomia e o impacto emocional gerado pelas exigências acadêmicas. Esses elementos revelam uma RS multifacetada, onde o desinteresse escolar é influenciado tanto por questões institucionais e pedagógicas quanto por fatores emocionais e relacionais. A seguir, passaremos à análise das justificativas dos alunos para as evocações presentes no núcleo central.

A evocação “Professor não explica bem” foi categorizada a partir de evocações como “falta de explicação”, “explicação ruim” e “professor não sabe explicar”. Foi evocada 30 vezes em primeiro lugar, porém, 3 informantes não escreveram a justificativa da evocação, resultando, assim, em 27 ST que contextualizar essa evocação. A análise textual no IRaMuTeQ das justificativas revelou formas ativas como “não” (f=48), “professor” (f=37), “explicar” (f=29), “entender” (f=16), “aluno” (f=13), “matéria” (f=12) e “só” (f=10). Essas palavras refletem a frustração dos alunos com a incapacidade de alguns professores em transmitir o conteúdo de forma clara e eficaz. O adverbio “não” expressa expectativas frustradas e está frequentemente relacionado à expressão “não sabe explicar”. Os termos “só” e “explicar” revelam que os alunos percebem as práticas pedagógicas como limitadas e mecânicas, onde os professores apenas falam, passam atividades ou textos no quadro sem oferecer uma explicação compreensível, o que resulta em passividade, falta de aprendizado e no desinteresse pela matéria. As justificativas que exemplificam a evocação são:

A maioria dos professores quando vão dar aula, ela torna-se chata pelo fato que parece um monólogo onde só o professor fala, o que torna a aula chata, cansativa e desinteressante e ainda por cima não conseguem explicar o conteúdo. (Est. 24).

Alguns professores não sabem explicar em um modo que entendermos melhor e quando alguns alunos ficam com dúvidas eles não explicam novamente. Os professores escrevem muitos textos e às vezes nem adianta muito, pois no final do ano é tudo jogado fora (Est. 456).

Só tivemos aulas com professores que não se importavam em explicar o assunto abordado, não sabiam passar para os alunos o conhecimento que tinham e quando não entendíamos o assunto e perguntávamos, ainda assim o professor não explicava e ficávamos sem entender. (Est. 469).

Um dos problemas que levam ao desinteresse são os próprios professores, não todos, mas boa parte explica de uma maneira formal e difícil de ser compreendido. Alguns professores se preocupam mais com repreender os alunos do que com a própria matéria. (Est. 170).

Quando um professor não explica bem, até a matéria mais legal se torna desinteressante. (Est. 66)

Os estudantes atribuem um papel central ao professor no processo de mediação pedagógica dos conteúdos escolares, e suas falas refletem expectativas frustradas diante da falta de explicação adequada, o que gera desinteresse. Essa insatisfação aponta para uma crítica mais profunda à ausência de diálogo entre o ensino oferecido e o dinamismo mental dos alunos. De acordo com as leis do interesse de Claparède (2010b) e os sistemas afetivos de Piaget (2014b), essa desconexão resulta em um processo de aprendizagem penoso e sem significado. Em contraste, a Epistemologia Genética sustenta que o ensino deve ser ativo e dialogar diretamente com o dinamismo mental dos estudantes, colocando-os como protagonistas na construção do conhecimento, por meio de desafios que gerem desequilíbrios cognitivos (Rosso, 1998).

A evocação “Professor chato” foi categorizada a partir de expressões como “professor insuportável (chato)”, “professor desagradável” e “muito chato”. Essa evocação foi escolhida 26 vezes em primeiro lugar, sendo que 18 estudantes justificaram a escolha. As formas ativas mais frequentes nos ST foram: “professor” (f=21), “não” (f=18), “ser” (f=12), “chato” (f=11) e “aula” (f=10). As justificativas revelam que os estudantes definem o professor “chato” como aquele que não estabelece um bom relacionamento com os alunos, sendo descrito como rígido e sem empatia. Esse tipo de professor é associado a um ambiente passivo, permeado por cobranças excessivas e falta de diálogo, o que leva ao tédio. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Tem muitos professores que são chatos, que implicam com tudo e que acham que os alunos aprenderão a matéria num toque de mágica, que xingam por coisas nada a ver, o que desanima ir para a escola ou entrar na sala de aula. (Est. 83).

Tem muitos professores que são muito chatos, não sabem entender que somos adolescentes, querem que tudo sejam do jeito que eles querem. (Est. 388).

Quando o professor não sabe ensinar e deixa a aula tradicional com um método antigo ou ensino onde só o professor fala e os alunos quietos ouvindo. (Est. 160).



Existem professores legais, mas outros são chatos, rabugentos e sem animação. (Est. 4).

A análise das justificativas revela um cenário em que o choque de gerações, intensificado pela modernidade líquida (Bauman, 2001; 2013), se torna evidente nas relações entre estudantes e professores. Na modernidade líquida, o fluxo constante de mudanças enfraquece as bases tradicionais de autoridade, transformando a relação entre docentes e discentes. Conforme Bauman (2001) observa, a era do capitalismo leve e amigável ao consumidor multiplica as autoridades a ponto de elas se anularem mutuamente. No contexto educacional, isso significa que os professores, antes vistos como figuras de autoridade indiscutível, agora competem com diversas fontes de informação e saber, o que requer uma postura de sedução e adaptação para capturar o interesse dos alunos. Os estudantes, portanto, percebem os professores que não conseguem adaptar suas metodologias e forma de relacionamento a essa nova realidade, mantendo práticas tradicionais e inflexíveis, como figuras “chatas”, distantes e desmotivadoras. A incapacidade de muitos docentes em compreender e lidar com o contexto adolescente, marcado por desafios identitários, reforça essa percepção do professor ser “chato”, levando a um afastamento afetivo que gera desinteresse.

A evocação “Aulas chatas” foi categorizada a partir de expressões como “atividade chata”, “aula entediante” e “aula sem graça”. Nas 16 justificativas analisadas, as formas ativas mais frequentes foram “aula” (f=25), “não” (f=15), “chato” (f=14), “professor” (f=14) e “ser” (f=13). As justificativas evidenciam uma insatisfação com metodologias que não se adaptam à realidade dinâmica da modernidade líquida. As aulas são descritas como monótonas, com foco excessivo na transmissão de conteúdo e pouca ou nenhuma interação, onde o professor centraliza o processo ao “passar” conteúdos e exigir que os estudantes simplesmente copiem. Essa abordagem, caracterizada pela repetição e ausência de práticas participativas, é vista pelos alunos como entediante, tornando o aprendizado mecânico e distante de suas expectativas, como ilustram as seguintes justificativas:

Aulas chatas sem desenvolvimento. Quando o professor só fica passando só conteúdo no quadro e não interage com os alunos. Fica aquela aula chata e sem graça para querer aprender. (Est. 451).

Muitas vezes os professores formulam suas aulas com grandes conteúdos teóricos e sem nenhuma prática. Isso torna suas aulas cansativas e chatas. (Est. 551).

Passar a aula apenas escrevendo, sem debate para fazer perguntas. Professor sem expressões, sem entrar na *vibe* da turma. Muitos trabalhos difíceis na semana e provas. (Est. 543).

Uma coisa que a maioria dos professores fazem é só enfiar conteúdo na nossa cabeça, escrevendo no quadro e mandando a gente copiar como se fossemos robôs. (Est. 366).

A análise das falas dos estudantes evidencia que o modelo de didática conservador e formalista, caracterizado por aulas monótonas e sem interação, continua a predominar nas práticas pedagógicas, sendo amplamente criticado por eles. Esse modelo, classificado pelos alunos como

“chato”, já era alvo de críticas há mais de cinco séculos, conforme as reflexões de Comenius que vimos na seção 1.1.4. No contexto de uma sociedade de ritmo mais lento e solidificada, Comenius (2015) já denunciava a sobrecarga imposta aos alunos e o ensino mecânico, que negligenciava as capacidades e o desenvolvimento natural das crianças. Ele propunha que o aprendizado deveria ser gradual, adaptado ao entendimento dos alunos, com uma abordagem mais lúdica e prática. O fato de que essas críticas permanecem relevantes em pleno século XXI, no contexto da modernidade líquida (Bauman, 2001), onde o dinamismo e a mudança são constantes, revela a urgência de repensar essas práticas pedagógicas, substituindo-as por um ensino mais dinâmico e envolvente.

A evocação “Aulas repetitivas” foi categorizada a partir de expressões como “aula monótona (sem dinâmica)”, “aulas sempre iguais” e “rotina”, evidenciando uma percepção negativa dos alunos em relação à repetição constante de métodos de ensino. A análise das 20 justificativas revela as formas ativas mais frequentes: “aula” (f=29), “professor” (f=16), “aluno” (f=10), “desinteresse” (f=7) e “sempre” (f=7). Os estudantes descrevem um cenário de aulas previsíveis, em que o professor repete uma abordagem estática, como copiar do quadro, sem qualquer variação ou dinamismo. A ausência de atividades diferentes ou interativas coloca o aluno em uma posição de passividade, o que leva ao desinteresse generalizado. As justificativas mostram que os alunos anseiam por experiências pedagógicas mais envolventes e criticam a falta de inovação:

Aulas sempre iguais, sem nenhuma mudança ou atividades diferentes, que é sempre ouvir a mesma coisa repetidamente, copiar, ouvir, copiar, ouvir. Isso desmotiva demais. (Est. 311).

Aula monótona hoje em dia os adolescentes já não têm todo aquele interesse em estudar como antigamente. Se o professor não tentar fazer algo diferente para chamar a atenção dos alunos, é claro que a maioria não irá gostar da aula dele, gerando o desinteresse escolar. Quando o professor fica olhando para o nada, não olha para os alunos também gera desinteresse. Somente atividade do livro. E o desinteresse do professor em conhecer os alunos. (Est. 550).

Aulas padrões, com professor explicando e todos da sala quietos e enfileirados. Tem que ficar quieto em todas as aulas. Muita cópia e pouca explicação. (Est. 384).

Ter aulas sempre com o mesmo método de ensino acaba ficando chato. Para mim o que mais leva ao desinteresse em uma aula é quando sempre seguimos aquela rotina de escrever e ouvir tal professor falar. Muitas vezes acaba dando sono e surge o desinteresse. (Est. 496).

A fala dos estudantes reflete o descompasso entre a dinâmica escolar e as exigências da modernidade líquida, onde tudo está em constante movimento, exceto a estrutura rígida da educação. Conforme comparado por Bauman (2010), o aluno da era digital é como um surfista, que navega superficialmente nas ondas do conhecimento, sempre em busca de algo novo e relevante. No entanto, quando confrontados com um cenário monótono e repetitivo — comparável a uma “maré baixa em um oceano sem ventos” —, os alunos se sentem “encalhados”, sem movimento e sem energia para avançar em suas jornadas de aprendizado. A falta de diversidade metodológica e

a previsibilidade das aulas impedem que os alunos exerçam sua habilidade de surfar entre novos saberes e desafios. O ensino sem variações vai contra a necessidade de uma educação complexa e dinâmica, que engaje os estudantes e esteja em sintonia com os desafios mutáveis do mundo líquido.

A evocação “Preguiça” foi categorizada a partir de termos como “procrastinação”, “preguiça (não ter interesse)” e “deixar coisas de lado ou para depois”. As formas ativas mais recorrentes nas 16 justificativas analisadas foram “preguiça” (f=13), “aula” (f=6), “nada” (f=5), “escola” (f=5), “casa” (f=4), “estar” (f=4) e “professor” (f=4). A explicação dos estudantes aponta que a preguiça está relacionada a fatores externos à escola e pessoais, como as demandas de trabalho doméstico, o cuidado com familiares, o cansaço decorrente de atividades laborais e o impacto da distância da casa até a escola. Esses elementos materiais e sociais acabam influenciando a motivação para frequentar as aulas como um todo e a manter o foco nas atividades escolares. As justificativas que exemplificam essa evocação incluem afirmações como:

Quando estamos com preguiça, não conseguimos achar nada interessante, e não temos a menor vontade de realizar alguma tarefa. (Est. 175).

Preguiça porque as aulas são muito cedo. Eu tenho irmão mais novo para cuidar, casa para limpar, trabalho. Então quase sempre estou cansada. (Est. 295).

Muitas vezes alunos trabalham, saem do serviço e vão direto para a escola, e isso muitas vezes causa cansaço. (Est. 472).

O desinteresse de estudar é mais uma questão de preguiça. A real questão da preguiça é por exemplo não dormir muito bem ou também achar ruim escrever muito todos os dias. (Est. 381).

As falas discentes sobre preguiça revelam um desinteresse mais geral e difuso, relacionado à escola como um todo e às demandas do cotidiano, como acordar cedo, conciliar trabalho ou atividades domésticas. Esse cenário reflete a primeira e a segunda leis do interesse, discutidas por Claparède (2010b) e Piaget (2014b). A primeira lei do interesse sugere que o desinteresse funciona como um mecanismo de proteção, interrompendo o gasto de energia em atividades que os alunos não valorizam. Assim, o esforço é sentido com maior intensidade quando o valor atribuído à atividade é baixo. Já a segunda lei indica que, em cada momento, o sujeito age conforme seu maior interesse, o que implica uma escala de valores. No caso desses alunos, o valor atribuído à escolarização parece estar abaixo de outras prioridades pessoais e sociais, como o trabalho ou encargos familiares, gerando uma dificuldade em dedicar energia para a escola.

A evocação “Professores grosseiros” foi categorizada a partir de termos como “professor ignorante”, “professores estúpidos” e “professor briga por nada”. A análise das 14 justificativas associadas a essa evocação revelou que as formas ativas mais frequentes incluem “professor” (f=16), “aula” (f=10), “não” (f=8), “aluno” (f=7), “explicar” (f=5) e “ignorante” (f=5). As

justificativas mencionam comportamentos de professores que agem com grosseria, intolerância e desrespeito, falando de maneira rude com os alunos e deixando de explicar os conteúdos de forma adequada. Essas atitudes são descritas pelos estudantes como desmotivadoras, desanimando-os de participar das aulas e afetando negativamente o clima em sala, como ilustram as justificativas:

Diversos professores são extremamente grosseiros com os alunos, demonstrando desinteresse ao aplicar o conteúdo, consequentemente, isso nos leva ao desinteresse nas aulas. (Est. 13).

É chato quando você vem para a escola e professor fala grosso ou estúpido sem motivo, dá até desânimo para ficar na aula ou assistir a aula, pois isso é chato demais. (Est. 74).

Superioridade é algo terrível de ver em seu professor, são completamente falhos em seu ensino e falam que os alunos não vão vencer na vida, diminuindo o aluno no lugar de incentivar. (Est. 130).

Alguns professores são chatos, ignorantes e debochados e não explicam bem. E tentam fazer a cabeça do aluno. (Est. 535).

As justificativas sobre a evocação “Professores grosseiros” revelam como atitudes de coação e desrespeito minam o interesse dos estudantes pela aprendizagem. A grosseria dos professores gera um distanciamento afetivo que bloqueia o engajamento nas aulas, evidenciando o impacto dos afetos negativos no processo de aprendizagem. Como apontado na revisão de literatura (Santos, 2024a), as relações de coação afastam o interesse genuíno ao criar um ambiente de hostilidade. Uller e Rosso (2009) destacam que interações negativas do professor desencadeiam um desinteresse duradouro ao romperem o vínculo afetivo com os alunos. Ademais, várias pesquisas atestam que relações pedagógicas mais empáticas e acolhedoras têm o potencial de ressignificar o papel da escola para alunos que enfrentaram bloqueios afetivos em sua trajetória escolar (Silva, 2016; Campos, 2020; Souza, 2021). Essas relações são fundamentais para motivar os alunos a se engajarem, superando o desinteresse gerado por experiências afetivas anteriores negativas.

A evocação “Professores desinteressados” foi categorizada a partir de termos como “desinteresse do professor”, “má vontade professor” e “professor sem vontade de dar aula”. Foram analisadas 14 justificativas, sendo as formas ativas mais frequentes “professor” (f=21), “não” (f=21), “aula” (f=15), “aluno” (f=7), “interesse” (f=7) e “ensinar” (f=6). Essas justificativas revelam que, para os alunos, o desinteresse é uma via de mão dupla: assim como os professores atribuem a falta de engajamento aos alunos, os estudantes também espelham essa percepção, justificando seu próprio desinteresse com base na falta de vontade dos docentes. Os estudantes relatam que a ausência de ânimo e dedicação por parte do professor desmotiva a participação. Eles também ficam com a sensação de que alguns professores estão apenas cumprindo uma obrigação, sem real comprometimento com o processo de ensino. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Eu não gosto quando os professores não demonstram muito interesse em ensinar e quando a matéria é apenas escrever ou copiar pois eu não aprendo dessa maneira. (Est. 190).

Pelo fato de que se o professor não tiver ânimo ou deixar a aula pacata, sem emoção; não dá vontade de prestar atenção muito menos fazer anotações. Uma escola com professores que além de bem formados e com diplomas, que realmente gostem de dar aula, porque tem alguns professores que só estão pelo salário ao que parece. (Est. 534).

Má vontade dos professores. O professor só se interessa pelo aluno mais esperto da sala. (Est. 443)

Quando o professor chega, passa qualquer página do livro e fica no celular a aula inteira. (Est. 321).

A fala dos estudantes sobre o desinteresse dos professores evidencia uma dinâmica de cismogênese (Bateson, 2008) de desmotivação mútua, discutida no Capítulo 4, em que o desinteresse dos alunos reforçava padrões de desânimo nos docentes. Na percepção dos estudantes, o descomprometimento dos professores, expresso pela falta de ânimo ou envolvimento no ensino, também gera uma desmotivação, afetando diretamente sua disposição para aprender. Esse processo, caracterizado como cismogênese complementar, alimenta o desinteresse de ambos os lados, perpetuando um ciclo vicioso que impacta negativamente o ambiente escolar. Dessa forma, o aspecto afetivo se revela crucial, influenciando diretamente a (des)motivação dos alunos e professores e moldando o clima escolar e a dinâmica da aprendizagem.

A evocação “Copiar do quadro” foi categorizada a partir de termos como “cópia em excesso no quadro”, “muito texto (cópia)” e “escrever aula inteira”. Foram 12 justificativas, nas quais as formas ativas mais frequentes são “professor” (f=10), “copiar” (f=9), “quadro” (f=9), “aula” (f=6) e “matéria” (f=6). Os relatos dos estudantes revelam que são frequentemente submetidos à prática de copiar longos textos do quadro, o que contribui para a monotonia da rotina escolar. O ato de apenas copiar do quadro surge, assim, como exemplo típico de uma prática monótona e desprovida de sentido, estando diretamente associada a outras evocações do núcleo central, como “professor não explica bem”, “aulas repetitivas”, “aulas chatas” e “professor desinteressado”. A crítica discente ao “copismo” demonstra que essa metodologia passiva desestimula o aprendizado e torna a aula entediante, conforme ilustrado nas justificativas:

O professor que passa muita matéria no quadro geralmente não explica. É a rotina de ficar copiando do quadro e sentado na cadeira, o que pelo menos para mim me dá muito sono e torna a aula desinteressante. E são coisas desnecessárias passadas no quadro. Acredito que deveria haver uma mudança nos conteúdos pois a maioria não são usadas no nosso dia a dia e na nossa vida. (Est. 338).

Em alguns casos, temos professores que passam muitas coisas no quadro e fica difícil acompanhar, além de só escrever e não explicar nada. Professor só fala: vamos copiar o que está no quadro. (Est. 69).

Eu acredito que muitas matérias não precisem apenas copiar. Existem vários métodos, formas diferentes de ensino. Por que não mudar um pouquinho a rotina? (Est. 349).

É difícil ficar concentrado em uma matéria quando não tem nada de diferente na aula além de um texto no quadro. (Est. 11).

A prática de “copiar do quadro” reflete uma concepção epistemológica passiva de ensino, baseada na ideia de que o aprendizado ocorre pela simples transcrição de informações. Esse método, amplamente criticado por sua natureza mecânica, alinha-se ao que Bateson (1987) define como aprendizado primário, no qual a memorização e a reprodução de conteúdos são priorizadas. Na modernidade sólida, essa prática era útil, pois a escola e os professores eram os detentores do conhecimento, e a cópia representava a principal forma de registrá-lo. Contudo, na modernidade líquida, onde a internet e outras ferramentas tecnológicas facilitam o acesso à informação, a memorização pura torna-se dispensável, já que o armazenamento de conhecimento migrou dos cérebros e cadernos para a “nuvem” e está a poucos segundos de uma busca online (Bauman, 2013). Assim, a aprendizagem deve avançar para o deuteroaprendizado, focando na adaptação e na capacidade de aprender a aprender (Bateson, 1987), e para o aprendizado terciário, que envolve a habilidade de reorganizar criticamente o conhecimento, abandonando hábitos obsoletos e promovendo uma educação essencial para lidar com uma vida sem padrões fixos (Bauman, 2008).

A evocação “Bagunça na sala” foi categorizada a partir de expressões como “bagunça turma”, “falta ordem sala” e “sala bagunceira”. Foram 11 justificativas, nas quais as formas ativas mais frequentes são “aluno” (f=10), “professor” (f=9), “fazer” (f=8) e “bagunça” (f=7). As justificativas revelam que os estudantes expressam frustração pela falta de controle em sala de aula, enfatizando que a bagunça, muitas vezes causada por colegas desinteressados, compromete a atenção e o aprendizado. A bagunça, descrita como atos de jogar objetos, gritar ou fazer brincadeiras, é percebida como uma barreira para aqueles que desejam prestar atenção nas explicações do professor. Essa indisciplina atrapalha a dinâmica da aula e também gera um ambiente de desordem, onde os alunos mais comprometidos se sentem prejudicados e, por vezes, injustamente responsabilizados pelo comportamento da turma. Os ST a seguir ilustram a evocação:

Escola é um lugar onde se você não se concentrar não escuta e não enxerga e assim não vai te levar a nada. Tem alunos que só estão aqui por presença e não tem interesse algum em aprender e, portanto, atrapalham os demais. (Est. 149).

Quando quero prestar atenção na aula e no professor ou quando quero copiar a matéria no quadro e ficam passando na frente, ou ficam jogando avião de papel ou giz. (Est. 283).

A bagunça dos alunos, pois muitos alunos querem aprender e os outros alunos fazem bagunça, conversando, jogando bolinha, entre outras coisas. Alunos querendo estudar e muitos dos alunos conversam atrapalhando. (Est. 391).

Turma faz bagunça e os educados levam a culpa. (Est. 158).

A fala dos estudantes sobre a bagunça na sala revela um processo de cismogênese simétrica (Bateson, 2008), em que o desinteresse de alguns alunos gera um efeito dominó de desinteresse e indisciplina entre os colegas. Nesse ciclo, o comportamento disruptivo de uma parte da turma influencia os demais, dificultando o foco e a concentração. Esse cenário reflete o fenômeno de colagem entre as RS dos estudantes e dos professores (Ferreira; Rosso, 2013), já que a indisciplina ocupou a primeira periferia da RS docente sobre o desinteresse escolar (seção 4.1.1). Assim, ambos os grupos reconhecem que o ambiente desordenado impacta negativamente o aprendizado. Por outro lado, os alunos manifestam desconforto com a coletivização da culpa pela bagunça, sentindo-se injustamente responsabilizados pelas ações dos colegas, o que reforça a necessidade de uma gestão mais equilibrada e direcionada dos conflitos em sala de aula.

A evocação “Cansaço” foi categorizada também por expressões como “cansaço dia a dia”, “cansaço emocional” e “cansaço mental”. As 13 justificativas associadas a essa evocação revelam que as formas ativas mais frequentes foram “cansado” (f=8), “dia” (f=6), “emprego” (f=5) e “trabalho” (f=5), indicando que o cansaço está intimamente ligado à rotina exaustiva de trabalho e estudo, bem como às pressões familiares e emocionais enfrentada por muitos alunos em seu cotidiano. As justificativas mostram que muitos estudantes trabalham em turnos opostos às aulas, o que gera uma sobrecarga física e mental. Além disso, a pressão escolar, aliada aos problemas familiares, também aparece como fator que contribui para o cansaço e a consequente perda de interesse nas atividades escolares. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Tenho desinteresse pois o emprego que trabalho durante o dia é muito cansativo e tem dias que não aguentamos vir estudar pois é muito cansativo. (Est. 124).

Alguns alunos sofrem com a pressão escolar e também com os problemas dentro de casa. Assim, muitos alunos acabam perdendo o interesse e desistindo dos estudos. (Est. 357).

É chegar cansada por ter uma rotina muita puxada onde gera sono, mas até consigo lidar. Sempre estou cansado pois todos os dias acordo às 05 da manhã e vou para aula. A tarde eu trabalho (emprego) e a noite treino até às 20h e chego em casa e dificilmente faço as tarefas da escola. (Est. 463).

Estudar em um colégio integral tem muitos benefícios. Você aprende muitas coisas, convive com muitas pessoas e compartilha muitas experiências. Mas cansa a mente e o corpo, ficar o dia inteiro sentado em uma cadeira ouvindo, tentando entender ou andando pelo campus de bloco em bloco. Cansa, é uma experiência boa sim, mas cansativa por ter que manter o mesmo ritmo o ano inteiro. (Est. 512).

A fala dos estudantes sobre o cansaço revela uma realidade marcada pela sobrecarga associada ao trabalho no contraturno, seja ele doméstico ou profissional, refletindo a necessidade de muitos contribuírem com a renda familiar. Esse cenário evidencia o impacto direto do neoliberalismo no contexto da modernidade líquida (Bauman, 2013), que impõe flexibilidade e competição aos indivíduos, empurrando-os para um mercado de trabalho precário e incerto. Nesse

contexto, os alunos não apenas enfrentam o desgaste físico de equilibrar trabalho e estudo, mas também convivem com a pressão constante de buscar segurança em um mundo que já não oferece as antigas promessas de ascensão social por meio da educação. Já a última justificativa, que descreve o cansaço gerado pelo ensino integral na escola federal, reforça a ideia de que a exaustão não está restrita ao trabalho, mas também ao ritmo intenso da escolarização, especialmente em contextos que demandam dedicação contínua ao longo do ano em uma carga horária semanal alta.

A evocação “Conversas Paralelas” abrange expressões como “conversas desnecessárias”, “falação nas aulas” e “barulho na sala de aula”. Foram 8 justificativas, nas quais as formas ativas mais frequentes foram “aula” (f=4), “desinteresse” (f=4) e “professor” (f=4). As justificativas apontam que o ambiente da sala de aula é frequentemente perturbado por conversas paralelas entre os alunos, o que atrapalha prestar atenção ao professor. Diferentemente de “bagunça”, que abrange comportamentos mais disruptivos, as “conversas paralelas” se referem a distrações constantes, mas sutis, que prejudicam o foco dos alunos que desejam aprender. Essas interrupções geram frustração e acabam interferindo diretamente no processo de aprendizado, como indicam as falas dos alunos:

Há muitas conversas que atrapalham para prestar atenção. Alguns colegas não querem aprender e ficam de graça e brincadeiras e atrapalham os outros que querem. (Est. 92).

Conversas paralelas acaba, por interferir no aprendizado escolar, tirando o foco do ensino. Me sinto desinteressado em um assunto quando as pessoas no ambiente em volta não prestam atenção no conteúdo, se preocupando mais com assunto que não tem relação escolar. (Est. 276).

O desinteresse na escola acontece quando tem muita falação no meio da explicação do professor e quando a aula é chata. (Est. 194).

Há muito barulho durante as aulas. (Est. 35).

A análise das falas dos alunos sobre conversas paralelas reflete a busca dos adolescentes por socialização, característica central dessa fase do desenvolvimento cognitivo e afetivo, conforme descrito por Piaget (1978c). Durante o período das operações formais, os adolescentes começam a construir sua identidade social e intelectual, o que muitas vezes se manifesta em conversas constantes com os colegas. Essas interações, que desviam a atenção das aulas, expressam o desejo dos jovens de se conectar socialmente e discutir temas diversos, reforçando seu pertencimento ao grupo e explorando suas hipóteses sobre o mundo. Para lidar com esse desafio, a escola precisa integrar socialmente os alunos, oferecendo atividades que façam sentido para eles e transformem a instituição em um espaço de interação significativa, como demonstrado no Simulado da ONU (IFC, 2019b; Santos *et al.*, 2021). Na seção 5.2.2, ao analisarmos as entrevistas discentes, aprofundaremos essas questões, observando como os estudantes confirmam esses princípios em suas falas.



A evocação “Falta de estrutura na escola” foi categorizada a partir de termos como “infraestrutura ruim”, “falta de recursos na escola” e “banheiros com estruturas ruins”. Foram 8 justificativas, com as formas ativas mais frequentes sendo “não” (f=10), “escola” (f=9) e “falta” (f=6). As justificativas abordam a ausência de infraestrutura básica, como laboratórios, internet, quadras esportivas, banheiros em condições precárias e falta de segurança, aspectos que interferem diretamente no cotidiano escolar. Essas deficiências não apenas afetam o conforto e a funcionalidade do espaço escolar, mas também contribuem para a desmotivação dos alunos, que relatam sentir-se desestimulados a frequentar a escola em um ambiente que carece de recursos básicos. A carência de laboratórios, por exemplo, impossibilita a realização de atividades práticas, o que limita o aprendizado significativo com o conteúdo. As seguintes justificativas ilustram:

A falta de estrutura que eu me refiro é, por exemplo, querer fazer algum experimento em Física, Biologia ou Química e não poder por não ter um laboratório. (Est. 473).

Escola sem acesso a internet para os alunos para o uso de pesquisa. (Est. 491).

O banheiro não tem porta. (Est. 467).

A segurança da escola não é rígida, pois tem gente que pula o muro. (Est. 237).

A análise comparativa dos subgrupos de estudantes, que veremos ainda nesta seção, destaca que a evocação “Falta de estrutura na escola” foi significativamente mais mencionada por estudantes de escolas da periferia. Isso evidencia a precariedade das condições físicas e materiais nessas instituições, onde a ausência de recursos como laboratórios, internet, e até banheiros adequados afeta diretamente a motivação escolar. Essa constatação está em consonância com as ideias de Comenius (2015), que defendia já no século XVI, que a escola deveria ser um ambiente atrativo e estimulante, adornado com elementos que despertassem o prazer de aprender. Para ele, um espaço bem cuidado e funcional não apenas facilita o aprendizado, mas também fortalece as relações afetivas dos alunos com a escola e desperta o desejo em aprender. No entanto, a falta de investimentos, que é mais acentuada nas escolas periféricas, contradiz esse ideal, gerando uma desigualdade estrutural que compromete a qualidade do ensino e desmotiva os estudantes.

Por fim, a evocação “Conteúdo sem sentido” foi categorizada a partir de expressões como “assuntos irrelevantes”, “conteúdos desnecessários para a vida” e “matérias desnecessárias (não ver utilidade para a vida)”. Foram 11 justificativas, nas quais as formas ativas mais frequentes foram “não” (f=13), “vida” (f=6) e “conteúdo” (f=5). Nas justificativas, os alunos expressam insatisfação com os conteúdos que consideram teóricos e distantes de suas necessidades práticas, apontando que o que aprendem na escola não agrega valor para suas vidas. A percepção é de que muitos conteúdos são desatualizados e irrelevantes, não contribuindo para sua preparação para o mundo real, como o

mundo do trabalho e situações do cotidiano. A crítica centra-se na desconexão entre o currículo escolar e a vida prática, o que contribui para o desinteresse, como observamos nessas justificativas:

A nossa atual base de ensino não é atualizada a muito tempo. Antigamente uma pessoa era caracterizada inteligente quando tinha muitas coisas e matérias decoradas. Hoje em dia isso mudou e precisamos aprender coisas realmente úteis além de equações matemáticas que nunca serão usadas na vida a não ser que você siga nessa área. (Est. 163).

Desinteresse é uma palavra muito forte, pode vir para o bem quanto o mal. Ter desinteresse sobre algo que pode agregar na sua vida é trágico. Agora ter desinteresse sobre algo ou alguém ou uma situação que não te levará para a frente nem traz coisas boas para sua vida é bom. Tudo depende da situação. (Est. 185).

Eu acredito que a escola não ensina para a vida lá fora, com o mercado de ações, bolsa de valores, investimentos, etc. (Est. 46).

Na minha humilde opinião a metade das matérias não vamos usar para nada. Aprendemos por aprender e deu. Eu acho que não vamos usar as matérias para a nada. Qual a necessidade de Inglês, se eu não vou sair para fora do Brasil? Ou Espanhol que eu não sei a necessidade porque mal sei falar português? Matemática já sei somar para que conta de fazer X virar número? Venho para escola só comer a merenda. (Est. 466)

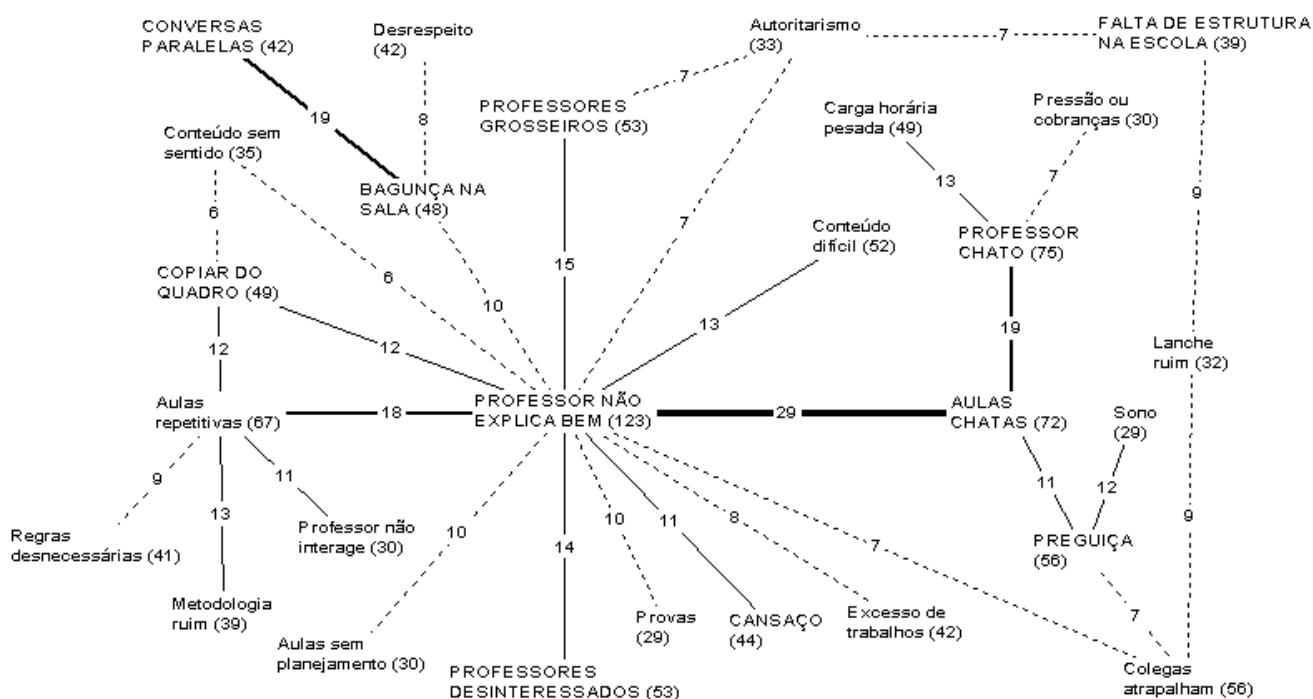
A fala dos estudantes reflete uma desconexão clara entre os conteúdos escolares e as necessidades práticas e cotidianas dos jovens. Eles criticam a irrelevância dos assuntos abordados, afirmando que muitos dos conteúdos não têm aplicação direta em suas vidas, e mesmo aqueles que poderiam ser úteis, como línguas estrangeiras ou matemática, não são apresentados de forma que dialoguem com seu contexto e interesses. Essa falta de sentido revela uma ausência de sintonia entre o ensino tradicional e o dinamismo mental dos alunos, como discutido por Piaget (2014b), que defende a necessidade de o ensino partir dos interesses dos estudantes, funcionando como um motor para sua atividade intelectual. As críticas dos estudantes também ecoam a visão de Bauman (2010), que aponta o currículo escolar rígido como ultrapassado na modernidade líquida. Para Bauman (2010), esse modelo ignora as demandas de adaptação dos sujeitos contemporâneos, que buscam conhecimentos mais conectados com suas realidades. Assim, ele sugere que o currículo funcione como um *míssil inteligente*, ajustando seus objetivos e conteúdos de acordo com os contextos e as necessidades dos estudantes, promovendo um ensino mais conectado as demandas do mundo.

Na seção 5.1.3, processamos todas as justificativas dos estudantes das evocações de desinteresse e interesse em um *corpus*, com o objetivo de realizar a CHD temática no IRaMuTeQ. Enquanto aqui apresentamos apenas as justificativas das evocações do núcleo central, a CHD possibilitará uma visão mais abrangente, ao integrar todas as justificativas coletadas, permitindo uma análise mais detalhada e relacional dos aspectos da RS discente sobre (des)interesse.

Por sua vez, a árvore máxima de similitude das evocações dos estudantes sobre o desinteresse escolar, representada na Figura 9, ilustra as interconexões entre as evocações da análise

prototípica. Para a construção desse gráfico, foram consideradas as palavras com frequência igual ou superior a 29, aplicando-se um filtro de seis coocorrências entre as evocações. A árvore máxima de similitude evidencia que a RS dos estudantes sobre o desinteresse está fortemente ligada à atuação dos professores. O termo *professor não explica bem* emerge como o principal fator associado ao desinteresse, com 14 conexões, destacando-se suas associações mais fortes com expressões como *aulas chatas*, *aulas repetitivas*, *professores grosseiros* e *professor desinteressado*. Esses resultados sugerem que “professor não explica bem” tem uma alta probabilidade de ser o núcleo central da RS discente sobre o desinteresse escolar. Sua elevada conectividade com outros termos significativos posiciona-o como o ponto focal de insatisfação, reforçando que a clareza, a capacidade do professor de engajar os alunos e seus comportamentos em sala de aula são percebidos como essenciais para promover o interesse nas aulas.

Figura 9: Árvore máxima de similitude das evocações dos estudantes sobre desinteresse



Fonte: O autor (2025).

Na periferia da árvore de similitude, também se destaca a rede conectiva na esquerda do gráfico, onde *aulas repetitivas*, o segundo elemento com mais conexões, se associa principalmente a fatores didáticos, como *professor não explica bem*, *professor não interage*, *metodologia ruim*, *regras desnecessárias* e *copiar do quadro*, o qual se associa a *conteúdo sem sentido*. Essas conexões indicam uma crítica dos alunos a métodos de ensino passivos e mecânicos, revelando uma insatisfação com práticas pedagógicas que privilegiam a transmissão de conteúdo de forma descontextualizada e sem interação. Essa crítica à didática reflete uma RS dos alunos que sugere

uma visão negativa sobre o modelo educacional tradicional, onde o foco está mais na reprodução de informações do que no aprendizado significativo.

Além da crítica à metodologia, outros fatores, apesar de mais periféricos, são percebidos como desmotivadores, como a rotina monótona das aulas. Na direita do gráfico, observa-se uma rede que inclui *aulas chatas*, *preguiça*, *professor chato* e *sono*, o que demonstra como a falta de dinamismo nas aulas gera desinteresse e fadiga nos estudantes. A repetição de atividades pouco estimulantes é vista como causa de tédio, desencadeando um ciclo de desmotivação. Próximo a essa área, a associação entre *professor chato*, *carga horária pesada* e *pressão ou cobranças* sugere que a combinação de aulas monótonas com uma carga excessiva de trabalho potencializa o desgaste emocional dos estudantes, intensificando o desinteresse. Por fim, no canto superior esquerdo do gráfico, nota-se outra rede coesa que conecta *bagunça na sala*, *conversas paralelas* e *desrespeito*. Essa conexão sugere que um grupo de estudantes associam fortemente o desinteresse à indisciplina dos colegas, indicando que o comportamento disruptivo em sala de aula é visto como um fator significativo de distração. Essa rede mostra que, além das questões didáticas, o comportamento dos pares em sala também tem um impacto relevante no engajamento dos alunos.

Outra etapa da análise envolveu a comparação das palavras evocadas por diferentes perfis de estudantes, utilizando a análise Complex. Foram comparadas as evocações de palavras pertencentes ao núcleo central, à zona de contraste e à primeira e à segunda periferia, além de termos que, embora não estivessem nos quadrantes centrais, se destacaram por sua relevância. Após o programa gerar a lista de frequências dessas palavras para cada subgrupo, aplicamos testes estatísticos, como o  $\chi^2$  e, em alguns casos, o teste de Fischer, para avaliar a significância das diferenças encontradas. As tabelas com os resultados dos testes de  $\chi^2$  estão disponíveis no Apêndice D. O Quadro 9 sintetiza essas contribuições, oferecendo explicações objetivas para os padrões observados nas diferentes modalidades das variáveis dos estudantes. Como identificamos um número maior de contribuições nas evocações em comparação à análise dos professores, optamos por apresentar as informações de forma distinta. No caso dos estudantes, o quadro destaca as evocações mais significativas para cada modalidade da variável, explicando como o contexto e as práticas sociais influenciaram essas associações. Para interpretar corretamente a tabela, é essencial contrastar as variáveis. Por exemplo, para compreender as contribuições do gênero masculino, deve-se considerar também as especificidades do feminino. Além disso, palavras do núcleo central da análise prototípica estão em *itálico* e sublinhadas para melhor identificação.

Quadro 9 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse

(continua)

|                                  | Modalidade da variável | Evocações significativamente associadas                                                                                                                                                                            | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E<br>S<br>F<br>E<br>R<br>A       | Federal                | <u>Aulas Repetitivas</u><br>Carga Horária Pesada<br>Excesso De Trabalhos<br>Metodologia Ruim<br>Professor só fala aula<br>Notas baixas<br>Sábado letivo<br>Professores rígidos<br>Provas<br>Professor não interage | Os estudantes federais relatam um ambiente mais exigente, com pressão acadêmica e uma rotina sobrecarregada devido ao estudo integral. A maior cobrança tanto por parte dos professores quanto entre os próprios alunos cria um ambiente de alta pressão, que pode ser percebido como desgastante. Além disso, o excesso de trabalhos, provas e metodologias pouco interativas reforçam o desinteresse. |
|                                  | Estadual               | <u>Professor chato</u><br><u>Aulas chatas</u><br><u>Preguiça</u><br><u>Baunça na sala</u><br>Colegas atrapalham                                                                                                    | A maior contribuição para evocações do núcleo central sugere um núcleo distinto dos alunos federais. A diversidade de perfis e a falta de organização em algumas escolas estaduais refletem um ambiente instável com mais indisciplina. A chatice das aulas ou dos professores surge como um fator relevante, indicando uma rotina mais entediante e menos estimulante para esses estudantes.           |
| T<br>U<br>R<br>N<br>O            | Diurno                 | <u>Aulas repetitivas</u><br>Carga horária pesada<br>Excesso de trabalhos<br>Regras desnecessárias<br>Metodologia ruim<br>Acordar cedo                                                                              | Os estudantes do diurno associam o desinteresse a uma rotina intensa e monótona, refletida em evocações sobre a carga horária pesada, o excesso de trabalhos e metodologias repetitivas. Para alguns alunos, acordar cedo e regras rígidas também dificultam o engajamento.                                                                                                                             |
|                                  | Noturno                | <u>Preguiça</u><br>Não gostar da matéria<br>Falta de professores<br>Lanche ruim<br>Atividade sem nota                                                                                                              | Estudantes do noturno, que geralmente trabalham durante o dia, associam o desinteresse à preguiça e à falta de estrutura nas escolas, como lanche ruim e ausência de professores. Além disso, matérias pouco atraentes e atividades sem valor de nota também não ajudam a manter o engajamento após um dia de trabalho.                                                                                 |
| A<br>D<br>M.<br><br>E<br>S<br>C. | Colégio regular        | <u>Falta de estrutura na escola</u><br>Excesso de trabalhos<br>Transporte                                                                                                                                          | Os alunos relatam o excesso de trabalhos e dificuldades com o transporte até a escola. A falta de estrutura é uma reclamação frequente, refletindo as limitações de recursos nas escolas regulares, que recebem menos verbas em comparação às cívico-militares.                                                                                                                                         |
|                                  | Colégio Cívico-militar | <u>Professor chato</u><br>Regras desnecessárias<br>Acordar cedo<br>Professor não ajuda<br>Proibir celular                                                                                                          | A presença de inspetores e regras rígidas gera reclamações sobre a disciplina, como proibir o uso do celular. A cobrança de posturas mais rígidas e o controle excessivo criam uma sensação de autoritarismo e de distanciamento afetivo com alguns docentes considerados “chatos”.                                                                                                                     |
| L<br>O<br>C<br>A<br>L.           | Escolas centrais       | <u>Professor chato</u><br>Carga horária pesada<br>Regras desnecessárias<br>Metodologia ruim<br>Acordar cedo<br>Transporte<br>Notas baixas                                                                          | Os alunos das escolas centrais reclamam da carga horária, notas e das regras desnecessárias. O transporte até a escola é um desafio, já que muitos alunos vêm de bairros distantes. As críticas também recaem sobre a metodologia e o impacto de acordar cedo na disposição.                                                                                                                            |
|                                  | Escolas na periferia   | <u>Preguiça</u><br><u>Falta de estrutura na escola</u><br>Lanche ruim<br>Professor sem paciência<br>Professores (em geral)                                                                                         | Nas escolas periféricas, a falta de estrutura é uma queixa recorrente, refletindo a desigualdade de investimentos nas escolas. A menção à qualidade do lanche indica que os alunos da periferia dependem mais da merenda escolar para complementar suas refeições diárias. A evocação preguiça sugere que esses alunos atribuem menos valor à escola, sentindo mais o esforço em suas atividades.       |

Quadro 9 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse

(conclusão)

|            | Modalidade da variável   | Evocações significativamente associadas                                                                                                                  | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GÊNERO     | Masculino                | <u>Aulas chatas</u><br><u>Bagunça na sala</u><br>Regras desnecessárias<br>Não gostar da matéria<br>Escola sem atrativo<br>Distrações                     | Alguns meninos parecem se incomodar mais com o ambiente pouco controlado, relatando distrações e bagunça. As críticas as aulas chatas e a escola sem atrativo indicam que eles valorizam mais atividades dinâmicas e interativas. A presença de regras desnecessárias sugere um desconforto de alguns meninos com a disciplina rígida.                                             |
|            | Feminino                 | <u>Professor não explica bem</u><br><u>Professores desinteressados</u><br>Provas<br>Slide em excesso<br>Assédio de professores                           | As meninas destacam a qualidade da explicação e o interesse dos professores, além de uma insatisfação com métodos do ensino tradicional. A menção ao assédio (f=5) revela uma questão alarmante, indicando que elas enfrentam episódios de machismo por parte de alguns docentes, problema que requer atenção urgente.                                                             |
| ANO LETIVO | Anos iniciais do EM      | <u>Professor chato</u><br><u>Conversas paralelas</u><br>Colegas atrapalham<br>Carga horária pesada<br>Acordar cedo<br>Recreio curto<br>Notas baixas      | Nos anos iniciais do Ensino Médio, os alunos estão mais preocupados com questões de indisciplina e ambiente escolar. Críticas sobre os colegas indicam que a interação com os pares é um desafio. Além disso, reclamações sobre notas, carga horária, recreio e acordar cedo sugerem dificuldades de adaptação à rotina escolar.                                                   |
|            | Anos finais do EM        | <u>Professores desinteressados</u><br>Metodologia ruim<br>Falta de professores<br>Aulas sem planejamento<br>Problemas pessoais<br>Assédio de professores | Nos anos finais do Ensino Médio, os estudantes são mais críticos em relação à qualidade do ensino e à postura dos professores. Eles esperam maior comprometimento docente e um ensino organizado. A menção ao assédio de professores veio de 5 alunas do 3º ano. Problemas pessoais parecem mais frequentes no fim do Ensino Médio.                                                |
| TRAB       | Trabalha contraturno     | -                                                                                                                                                        | Não houve contribuições significativas para a modalidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|            | Não trabalha contraturno | <u>Aulas repetitivas</u><br>Notas baixas<br>Professores rígidos<br>Proibição celular                                                                     | Os alunos que não trabalham parecem atribuir maior importância aos estudos, se preocupando com notas e sobre aulas repetitivas. Eles também demonstram maior dificuldade em relação a restrições, enquanto os alunos que trabalham estão mais acostumados com essas exigências.                                                                                                    |
| REND A     | Menos de 1 salário       | Regras desnecessárias<br>Autoritarismo<br>Notas baixas<br>Pressão e ou cobranças<br>Punições<br>Falta matérias<br>Professores rígidos                    | Alunos com renda de até um salário mínimo parecem ter mais dificuldade em se adaptar às regras e à cultura escolar, refletido nas evocações sobre regras desnecessárias, pressão, autoritarismo e punições. A rigidez dos professores, aliada à preocupação com notas, torna-se um obstáculo ao engajamento, já que esses alunos tendem a necessitar de maior apoio e acolhimento. |
|            | Mais de 1 salário        | -                                                                                                                                                        | Não houve contribuições significativas para a modalidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Fonte: O autor (2025).

A análise do Complex revelou um número expressivo de contribuições diferenciadas nas evocações, concentradas majoritariamente no sistema periférico da RS, enquanto o núcleo central permaneceu relativamente estável. Como vimos na análise de similitude, o termo *professor não explica bem* foi o mais conectivo, sugerindo que esse elemento possui uma função central na RS sobre desinteresse. Na análise do Complex, *professor não explica bem* só variou significativamente no grupo feminino. Além disso, a variação mais expressiva nos elementos do núcleo central ocorreu na variável *Esfera da escola*, o que corrobora a teoria de Abric (2003a), segundo a qual o núcleo central da RS é rígido e resistente a mudanças, enquanto o sistema periférico se adapta ao contexto

imediato. Assim, o sistema periférico modula a RS ao contexto, permitindo que as percepções dos alunos se ajustem conforme suas vivências em diferentes perfis de escolas e/ou realidades sociais.

A variável *Esfera da escola* se destacou ao revelar o maior número de evocações diferenciadas entre estudantes de escolas federais e estaduais. Nas federais, observou-se uma RS voltada para um ambiente mais exigente, com maior pressão acadêmica e melhor infraestrutura, gerando um ciclo de cismogênese positiva (Bateson, 2008). Nesse ciclo, o engajamento dos alunos é alimentado pela expectativa de sucesso e pelo apoio institucional, resultando em um maior envolvimento, embora os discentes apontem para o problema da sobrecarga de atividades. Nas estaduais, a RS é marcada pela falta de estrutura e indisciplina, com foco em reclamações sobre colegas, aulas monótonas e professores chatos. Foi essa variável que contribuiu diretamente para que esses temas ficassem no quadrante central na análise prototípica. A diferença na relação entre professores e alunos pode explicar essa divergência: na escola federal, melhores condições de trabalho facilitam uma relação mais produtiva, enquanto nas escolas estaduais, a precarização e desorganização enfraquecem esse vínculo, gerando desinteresse.

As demais variáveis também revelaram achados relevantes, demonstrando como práticas sociais distintas moldam as RS dos estudantes. Alunos do turno diurno, por exemplo, mostraram maior insatisfação com a carga horária intensa e metodologias repetitivas, enquanto os do turno noturno ou da periferia associaram o desinteresse à preguiça e à falta de estrutura, como lanche ruim e ausência de professores. Estudantes de menor renda ou dos anos iniciais do Ensino Médio enfrentaram mais dificuldades em se adaptar às regras ou à rotina escolar, respectivamente. Nas escolas cívico-militares, a rigidez disciplinar foi motivo de insatisfação. Por outro lado, estudantes dos anos finais do Ensino Médio e as meninas, em geral, foram mais críticos quanto à qualidade do ensino e à postura dos professores, enquanto o assédio relatado por cinco alunas destacou um problema grave. Esses exemplos ilustram como fatores institucionais e sociais influenciam a percepção do desinteresse, enquanto o núcleo central da RS, focado no papel dos professores, permanece estável, reforçando a importância da mediação pedagógica nesse fenômeno.

Em resumo, a análise estrutural da RS dos estudantes sobre o desinteresse escolar revelou uma série de nuances que refletem as diferentes vivências, práticas sociais e contextos escolares dos alunos. A predominância de fatores relacionados à atuação docente e à dinâmica da sala de aula destaca o papel central dos professores na formação dessas representações. Ao avançarmos para a análise da RS dos estudantes sobre o interesse em aprender, é importante considerar que, embora alguns aspectos possam refletir de modo espelhado as queixas discutidas, essa nova análise também permitirá explorar elementos positivos e fatores que promovem o engajamento escolar. Isso enriquecerá nossa compreensão das dinâmicas entre interesse e desinteresse no contexto escolar.

### 5.1.2 Análise da estrutura e organização da Representação Social dos estudantes sobre interesse

A análise prototípica das respostas de 570 estudantes, com base no termo indutor “eu sinto interesse em aprender quando”, resultou em 2.240 expressões, categorizadas em 114 evocações diferentes. Para compor os quadrantes da análise, fixamos a frequência mínima de  $f \geq 18$ , o que excluiu 76 evocações com frequência inferior, representando 479 palavras (21,4% do total). A frequência intermediária foi calculada em 46, enquanto a OME dada pelo EVOC foi de 2,85. A Tabela 8 apresenta a organização dessas evocações nas quatro casas, destacando os 38 termos que estruturam a RS dos estudantes sobre o que gera interesse em aprender.

Tabela 8 – Possível composição estrutural da representação social de estudantes sobre interesse

| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES SOBRE INTERESSE |     |      |                                             |    |      |
|-------------------------------------------------------|-----|------|---------------------------------------------|----|------|
| Total de estudantes: 570. Total de evocações: 2240    |     |      |                                             |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                        |     |      | 1º PERIFERIA                                |    |      |
| F $\geq$ 46 e OME $<$ 2,85                            |     |      | F $\geq$ 46 e OME $\geq$ 2,85               |    |      |
| Evocações                                             | F   | OME  | Evocações                                   | F  | OME  |
| <b>Professor explica bem</b>                          | 177 | 2,23 | Lanche Gostoso                              | 61 | 3,16 |
| <b>Metodologias e atividades diferentes</b>           | 121 | 2,60 | Estou disposto ou descansado                | 52 | 3,02 |
| <b>Professor legal</b>                                | 120 | 2,17 | Trabalho em grupo                           | 52 | 3,44 |
| <b>Aulas práticas</b>                                 | 94  | 2,82 | Conteúdo útil para a vida                   | 49 | 3,06 |
| <b>Interação na aula</b>                              | 87  | 2,56 |                                             |    |      |
| <b>Gosto da matéria ou assunto</b>                    | 85  | 2,52 |                                             |    |      |
| <b>Aulas e professores divertidos</b>                 | 82  | 2,41 |                                             |    |      |
| <b>Aulas dinâmicas</b>                                | 81  | 2,22 |                                             |    |      |
| <b>Conteúdo interessante</b>                          | 67  | 2,58 |                                             |    |      |
| ZONA DE CONTRASTE                                     |     |      | 2º PERIFERIA                                |    |      |
| F $\Rightarrow$ 18 $<$ 46 e OME $<$ 2,85              |     |      | F $\Rightarrow$ 18 $<$ 46 e OME $\geq$ 2,85 |    |      |
| Evocações                                             | F   | OME  | Evocações                                   | F  | OME  |
| Professor interessado (tem vontade)                   | 40  | 2,40 | Entendo a matéria                           | 41 | 2,88 |
| Silêncio na sala                                      | 37  | 2,70 | Amigos                                      | 31 | 3,19 |
| Educação Física                                       | 34  | 2,68 | Colegas colaboram                           | 28 | 3,04 |
| Aulas organizadas ou planejadas                       | 33  | 2,64 | Professor ajuda                             | 28 | 3,64 |
| Trabalho ou atividades em sala                        | 25  | 2,64 | Emprego ou necessidade futura               | 27 | 2,89 |
| Ambiente escolar confortável                          | 24  | 2,71 | Aulas vagas                                 | 25 | 3,28 |
| Professor paciente                                    | 23  | 2,65 | Disciplina específicas                      | 23 | 3,00 |
| Sala comportada                                       | 18  | 2,61 | Vale nota                                   | 23 | 3,35 |
|                                                       |     |      | Tecnologia ou mídias                        | 22 | 3,73 |
|                                                       |     |      | Professor compreensivo empatia              | 20 | 2,85 |
|                                                       |     |      | Incentivo                                   | 20 | 3,00 |
|                                                       |     |      | Professor educado respeitoso                | 20 | 3,45 |
|                                                       |     |      | Conteúdo fácil                              | 19 | 3,00 |
|                                                       |     |      | Aulas fora da sala                          | 19 | 3,10 |
|                                                       |     |      | Respeito                                    | 18 | 2,89 |
|                                                       |     |      | Protagonismo metodologias ativas            | 18 | 3,11 |
|                                                       |     |      | Ouvir alunos liberdade debates              | 18 | 3,17 |

Fonte: O autor (2025).

A organização dos quadrantes revela um espelhamento parcial entre as RS dos estudantes sobre desinteresse e interesse, especialmente nas evocações centrais como *professor explica bem*, *metodologias e atividades diferentes* e *professor legal*, que correspondem inversamente a *professor*



*não explica bem*, aulas repetitivas e professor chato da RS sobre desinteresse. Isso evidencia que, assim como no desinteresse, o papel do professor, a mediação do conteúdo e a afetividade na relação professor-aluno são elementos cruciais para o engajamento dos alunos. O núcleo central, embora composto por um número menor de termos em comparação ao desinteresse, apresenta evocações com frequências mais elevadas. Essa concentração sugere uma maior homogeneidade nas expectativas dos alunos em relação à qualidade do ensino e às interações pedagógicas.

Ao analisar as evocações do núcleo central, notamos que o interesse é impulsionado por aspectos didáticos, metodológicos, afetivos e do currículo. No campo didático, os alunos valorizam a clareza e a dinâmica do ensino, esperando que o *professor explique bem* em aulas dinâmicas e com interação. Na inovação metodológica, buscam aulas práticas e atividades diferentes que rompam com a passividade, promovendo maior engajamento. Já a afetividade, representada por termos como *professor legal* e aulas divertidas, aliada à relevância dos conteúdos, como *gosto da matéria* e conteúdo interessante, aparece como facilitadora para estimular o interesse. Esses elementos destacam que um ensino afetuoso e engajador é fundamental para motivar os estudantes.

Nos demais quadrantes, observamos uma diversificação das percepções associadas ao interesse escolar. A zona de contraste, com termos como *ambiente escolar confortável*, *silêncio na sala* e *professor interessado* ou *paciente*, sugere que o interesse também está ligado a um ambiente escolar positivo e ao comportamento do professor. A primeira periferia, com evocações como *trabalho em grupo* e *conteúdo útil para a vida*, destaca a importância da relevância prática dos conteúdos e do engajamento colaborativo, enquanto fatores como estar *bem-disposto* e *alimentado* também contribuem para o interesse dos alunos. Já a segunda periferia inclui evocações como *amigos*, *tecnologias* e *emprego futuro*, apontando para elementos complementares que, embora menos centrais, ajudam a moldar uma visão mais ampla sobre o que desperta o interesse dos estudantes. As evocações relacionadas a *valer nota*, por exemplo, embora apareçam como centrais para os professores, figuram na segunda periferia para os alunos, sugerindo que a nota está mais relacionada a interesses externos, como resultados acadêmicos e pressões institucionais.

A configuração geral revela, portanto, que enquanto o núcleo central está fortemente vinculado à mediação pedagógica, os quadrantes periféricos capturam fatores que modulam o interesse de forma mais individualizada, como aspectos sociais, psicológicos e comportamentais. A seguir, passaremos à análise das justificativas dos alunos para as evocações do núcleo central.

A evocação “*Professor explica bem*” foi composta por termos como “professor ensina bem”, “boa explicação” e “aula bem explicada”. Essa evocação apareceu 58 vezes em primeiro lugar, mas 7 informantes não justificaram sua escolha, resultando em 51 ST que ajudam a contextualizar o termo. A análise textual no IRaMuTeQ revelou que as palavras mais frequentes

nesses ST foram “professor” (f=57), “explicar” (f=39), “matéria” (f=24), “aluno” (f=23), “bem” (f=22), “aula” (f=20) e “entender” (f=18). Os estudantes descrevem uma boa explicação como aquela em que o professor ensina com paciência, oferece exemplos práticos da matéria e interage com os alunos, facilitando o entendimento e a aprendizagem dos conteúdos, tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas. As justificativas que exemplificam a evocação são:

Quando o professor dá uma boa explicação, utilizando exemplos e interação, a aula acaba se tornando mais interessante e animada, os alunos acabam aprendendo melhor. (Est. 13).

Professores que sabem explicar, eles tornam a matéria legal, por mais que ela seja a mais inútil que seja. (Est. 455).

Sobre o professor explicar bem seria ele explicar cada detalhe e não só: “a é isso aí”, como se a gente entendesse. Um professor que gosta do que faz e mostra isso com orgulho, que não julga caso um aluno não entenda algo básico e que ofereça ajuda para o aluno conseguir entender. (Est. 570).

Quando a explicação é tão boa que contagia os alunos, com o professor ensinando, mas sempre fazendo piadas rindo. Quando o professor prepara uma aula boa. (Est. 473).

Quando o professor explica bem é mais fácil de entender o tema abordado e assim dá vontade de aprender mais sobre o assunto. (Est. 235).

A fala dos estudantes sobre a importância de o professor explicar bem reflete a necessidade de o docente dialogar com o dinamismo mental dos alunos, um princípio central da Epistemologia Genética de Piaget (2014b). Explicar bem vai além de transmitir informações, é envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem, criando desafios que estejam ligeiramente acima de suas capacidades para promover o desequilíbrio cognitivo necessário ao desenvolvimento. Um professor que entende esse dinamismo adapta suas explicações e metodologias, evitando tanto o sobrecarregamento por dificuldades excessivas quanto o tédio causado por conteúdos pouco desafiadores (Rosso, 1998). Ao destacar que uma boa explicação se relaciona à clareza, paciência e interação, os estudantes indicam que o professor, ao ajustar sua abordagem, torna o aprendizado interessante e atende às necessidades internas dos alunos, gerando um ciclo positivo de motivação.

A evocação “*Metodologias e atividades diferentes*” foi categorizada a partir de termos como “aulas diferentes”, “metodologias diferentes” e “professor traz coisas diferentes”. Foi escolhida 29 vezes em primeiro lugar, com 25 justificativas fornecidas pelos alunos. As formas ativas mais frequentes nesses ST foram “diferente” (f=21), “professor” (f=16), “aula” (f=15) e “atividade” (f=10). Os estudantes demonstram que, em meio à rotina escolar monótona, aulas que utilizam metodologias ou atividades inovadoras despertam maior interesse. Essas inovações podem envolver novidades, atividades em grupo, abordagens práticas ou até um modo diferente de explicar o conteúdo, tornando até matérias difíceis mais atraentes, como ilustram as justificativas a seguir:

Aula diferente: algo novo, um método novo e não só explicações didáticas ou só exercícios. Algo novo seria algo legal, como por exemplo, dinâmicas envolvendo o assunto da aula e não que seja tudo passado no quadro. (Est. 475).

O uso de diferentes metodologias acaba deixando mais interessante até as matérias mais difíceis, o que torna mais legal. (Est. 433).

As vezes as aulas ficam chatas e precisam de algo de novo, uma forma nova de explicar e trabalhar os conteúdos e trabalhos feitos de uma maneira nova, etc. É sempre bom o professor mudar o método de ensino para que não se torne algo tedioso, mas sim incentivador. (Est. 11).

Quando temos metodologias diferentes é melhor, pois aprendemos melhor na prática. (Est. 416).

Aulas diferenciadas (seminários, maquetes e apresentações). (Est. 126).

Os estudantes anseiam por inovação e uma escola dinâmica. Em um mundo digitalizado e em constante transformação, a manutenção de práticas monótonas e formalistas — já criticadas no século XVI por autores como Comenius (2015) — apenas reforça o desinteresse. A modernidade líquida demanda que as metodologias escolares se alinhem com os desafios contemporâneos, promovendo uma aprendizagem significativa e contínua. Os professores devem atuar como mediadores que dialogam com a realidade fluida dos estudantes, preparando-os para lidar com a diversidade para aprenderem a caminhar sobre a areia movediça do mundo líquido-moderno (Bauman, 2008). Para isso, é essencial que a formação docente e a inovação curricular priorizem abordagens interdisciplinares inovadoras e metodologias ativas de ensino (Rosso, 1998).

A evocação “*Professor legal*” foi composta a partir de expressões como “*professor gente boa*”, “*professor carismático*” e “*professores simpáticos*”. Foram 34 justificativas analisadas, onde as formas ativas mais frequentes foram “professor” (f=45), “explicar” (f=18), “bem” (f=15), “legal” (f=14) e “aluno” (f=13). Os estudantes descrevem o professor legal como aquele que, além de explicar bem a matéria, possui características de personalidade que geram simpatia e conexão com os alunos. Professores que interagem de maneira comunicativa, são divertidos, fazem brincadeiras e mantêm um bom relacionamento com a turma são vistos como motivadores, tornando o ambiente de sala de aula mais agradável e facilitando o aprendizado. Os ST a seguir ilustram a evocação:

Professor legal, como o professor específico (desenhou corações ♥♥). Alguns professores fazem brincadeiras, se importam com o aluno, explicam bem e dão lições para a vida. (Est. 535).

Tendo um professor legal, que ensina e explica bem e é comunicativo, me motivaria muito a vir para a escola. Pois tem muitos professores chatos que não interagem e não explica bem. Um exemplo do professor de inglês, ele é gente boa, conversa com os alunos e ensina bem a matéria. Com ele realmente eu aprendo. (Est. 63).

É quando um professor já chega na sala de aula animando, agitando e conversando, como o professor de Química. Agora está explicada porque Química é minha matéria preferida! (Est. 358).

Eu gosto quando consigo ter uma boa relação com um professor. Isso me incentiva a ser produtiva e a querer entender sobre a matéria. (Est. 60).

Tudo se torna mais fácil e divertido quando se tem um bom professor, que sabe explicar e é legal com os alunos, e que não passa a sensação de superioridade sobre os alunos e que realmente gosta de ensinar. (Est. 512).

A fala dos estudantes sobre o “professor legal” destaca a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, refletindo diretamente a indissociabilidade entre afeto e cognição (Santos; Ferreira, 2023b). O professor que interage de maneira positiva com os alunos, demonstra empatia e constrói um ambiente de respeito e descontração, atua como um catalisador de interesse e motivação, facilitando a aprendizagem. Conforme Piaget (2014b), o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às regulações afetivas, uma vez que toda transformação intelectual é acompanhada de uma transformação nas energias afetivas, o que denota que o engajamento emocional do aluno afeta diretamente sua capacidade de aprender. Quando o professor domina o aspecto afetivo, criando uma relação de confiança e identificação, ele evita o bloqueio afetivo que pode prejudicar o aprendizado e gerar desinteresse (Uller; Rosso, 2009). Nesse sentido, o afeto positivo do professor desperta o desejo de aprender ao atribuir valor às atividades cognitivas, promovendo um ambiente que potencializa tanto o crescimento intelectual quanto o emocional.

A evocação “*Aulas práticas*” foi categorizada a partir de termos como “aulas laboratório”, “experimentos” e “trabalhos práticos”. Foram 24 justificativas que tiveram como as formas ativas mais frequentes “aula” (f=26), “prático” (f=20), “aluno” (f=10), “aprender” (f=10) e “ter” (f=10). Os estudantes expressam que as aulas práticas são aquelas que mais estimulam o interesse e a aprendizagem. Para eles, aulas práticas englobam atividades realizadas fora do ambiente tradicional de sala de aula, como laboratórios, quadras ou até mesmo no pátio. Essas atividades são vistas como ocasiões para vivenciar o conteúdo de maneira mais dinâmica e aplicada à vida, proporcionando um contraste positivo em relação à rotina de copiar do quadro. Os ST a seguir exemplificam:

Quanto tem aulas no laboratório, na Informática, na quadra, por ir além da explicação e da matéria copiada no caderno, pois é uma forma diferente de fixar a matéria. (Est. 283).

A prática me motiva a aprender e aplicar os assuntos aprendidos na minha vida. E não usar esse conhecimento apenas para fazer exercícios e provas. Seria muito mais interessante de se aprender tal conhecimento se entender como ele poderia me ajudar e facilitar algumas coisas e entendimentos no dia a dia. (Est. 500).

Em aulas práticas se ajuda aos alunos a entender melhor o conteúdo e como pode utilizar no seu cotidiano ou em alguma época de sua vida. (Est. 426).

Aulas práticas e fora de sala de aula me geram interesse pois sai da rotina de ficar copiando apenas do quadro e sentado na cadeira. (Est. 338).

Não ser apenas aulas teóricas. A maioria das aulas é assim: a mesma rotina, com alunos sentados em suas carteiras olhando para o quadro e copiando. Queria fazer algo diferente ou mais divertido, como uma aula prática. (Est. 135).

A fala discente sobre as “aulas práticas” está relacionada aos princípios defendidos por Dewey (1906) em sua proposta de escola progressiva. Dewey argumentava que o conhecimento deve emergir da necessidade dos alunos e ser vinculado a situações reais e problemas práticos. As aulas práticas, como descritas pelos estudantes, conectam o conteúdo curricular à vida cotidiana, despertando interesse genuíno e motivando-os a aprender de forma mais significativa. Nas atividades práticas, como experimentos e projetos fora da sala de aula, os alunos encontram uma oportunidade de aplicar o que aprenderam e perceber a utilidade do conhecimento. Isso gera o que Dewey (2010, p. 125) chamou de “entusiasmo genuíno” pelo aprendizado, onde o estudante se envolve ativamente e “de coração” (Dewey, 2010, p. 124) nas atividades. Assim, as práticas educativas que valorizam o uso de métodos experimentais ajudam a integrar os interesses dos alunos aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A evocação “*Interação na aula*” foi categorizada a partir de termos como “aula interativa”, “professor interage” e “interação com o professor”. Foram 19 justificativas, nas quais as formas ativas mais frequentes foram “professor” (f=16), “aula” (f=13), “aluno” (f=10) e “interagir” (f=7). Os estudantes descrevem que a interação em aula é fundamental para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. A interação envolve não só esclarecer dúvidas, mas também uma troca entre professor e aluno que torna o conteúdo mais acessível através de diálogos, reflexões e uma abordagem descontraída dos assuntos. Eles destacam que aulas interativas proporcionam maior participação aos alunos, facilitando o aprendizado. Os ST a seguir ilustram esses pontos:

Aulas interativas: quando temos a possibilidade de interagir durante a aula, nos sentimos mais ativos e participantes da mesma. (Est. 342).

Quando além de explicar, o professor conversa e reflete sobre o conteúdo, podendo também conter aula prática referente, se necessário. (Est. 297).

Aula agitada quando a aula não é só o professor explicando, pois tem dinâmicas e o professor interage com a turma, tira dúvidas. (Est. 566).

É mais fácil e interessante aprender quando os professores interagem de forma leve e descontraída. Métodos rígidos são entediantes e revoltantes em alguns casos. (Est. 509).

A interação em aula se destaca como uma das características fundamentais do “professor que explica bem”, que como vimos na Tabela 8, foi a evocação mais citada pelos estudantes. Como discutido anteriormente nas justificativas dessa evocação, essa interação está intimamente relacionada à habilidade do professor de dialogar com o dinamismo mental dos alunos (Rosso, 1998). Aqui, as falas dos alunos reforçam que a capacidade do docente de interagir de maneira leve e descontraída contribui para a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo, afastando os alunos da passividade e promovendo seu engajamento no processo de aprendizagem.

A evocação “*Gosto da matéria ou assunto*” foi categorizada a partir de termos como “assunto que eu gosto”, “gostar da matéria” e “conteúdo meu interesse”. Foram analisadas 23 ST, nas quais as palavras mais frequentes foram “aprender” (f=11), “gosto” (f=10), “assunto” (f=9), “interessar” (f=9) e “matéria” (f=9). As justificativas expressam um interesse mais pessoal e espontâneo, relacionado a gostos e *hobbies*. Os alunos relatam que, quando o conteúdo se alinha com seus interesses individuais, eles têm mais vontade de se esforçar, pesquisar, se aprofundar no tema e prazer em compartilhar o que aprenderam com os colegas, como ilustram as justificativas:

Quando o assunto é da minha área de interesse, dá muito mais vontade de pesquisar, aprender sobre e apresentar para os colegas de turma e mostrar o quanto eu domino o assunto. (Est. 508).

Adoro quando o assunto tem relação com as coisas que tenho uma forte paixão. Por exemplo, ano passado na aula de Artes estudamos sobre animação que é algo que eu amo muito fazer e aprender. (Est. 450).

Dependendo da matéria que está estudando, a pessoa se interessa mais e isso varia de pessoa para pessoa. Se é algo da minha importância é algo que eu goste, dá mais vontade em fazer. (Est. 199).

Quando o assunto é do meu interesse (minha área de conhecimento ou conteúdo meu interesse ou já tenho base sobre), meu aprendizado aumenta em 100%! (Est. 174).

A fala dos alunos reflete a importância do interesse espontâneo, discutido por pensadores desde a antiguidade clássica, como vimos na seção 1.1. Em especial, Agostinho (1980) destacou que a aprendizagem é mais eficaz quando movida pela curiosidade natural, sem coerção. Essa visão ressalta o potencial pedagógico de aproveitar os interesses pessoais dos alunos para promover o aprendizado. No entanto, colocar essa teoria em prática exige que o professor faça conexões entre os interesses dos alunos e o currículo. Esse desafio, como apontam Rosso e Camargo (2013), é dificultado pelas condições precárias de trabalho dos docentes, que enfrentam uma rotina exaustiva de aulas, correção e organização do ensino, muitas vezes sem recursos ou tempo suficiente para adaptar suas metodologias às necessidades específicas dos alunos. A falta de estrutura, turmas lotadas e pouco tempo para planejamento tornam ainda mais difícil aplicar abordagens mais personalizadas, levando a simplificações no ensino para lidar com as adversidades cotidianas.

A evocação “*Aulas e professores divertidos*” foi categorizada a partir de termos como “aula com brincadeira”, “aulas divertidas” e “professor divertido”. Foram 30 justificativas, cujas formas ativas mais frequentes foram “aula” (f=34), “professor” (f=19), “divertido” (f=17), “aluno” (f=11) e “brincadeira” (f=7). Os alunos enfatizam as aulas que contam com professores descontraídos e que trazem animação, bom humor e brincadeiras atraem sua atenção. Essas aulas se destacam por quebrar a monotonia das aulas tradicionais, sendo vistas como um alívio em contraste com a rotina cansativa das aulas “chatas”. Os ST a seguir exemplificam esses pontos:

Professores que são divertidos e compreensivos dão muito interesse na aula, prendem os alunos pelo seu bom humor e jeito descontraído de explicar. (Est. 503).

Com um ensino mais dinâmico e divertido, os alunos aprendem mais, além de prestarem mais atenção e ainda se divertem. (Est. 175).

Aulas divertidas com mais animação são aulas muito legais que fazem o tempo passar mais rápido. (Est. 33).

Quando tem brincadeiras em aula parece que a aula fica mais legal. O conteúdo se torna mais fácil e entra mais fácil na mente. (Est. 545).

As falas dos estudantes destacam a importância da afetividade e descontração no processo de aprendizagem, como discutido na seção 2.3. Claparède (2010b) argumenta que atividades lúdicas e um ambiente leve são essenciais para despertar o interesse dos alunos e tornar o aprendizado mais envolvente. Piaget (2014b) reforça que a interação afetiva é inseparável da cognição, influenciando o desenvolvimento intelectual. Para os adolescentes, a descontração e o bom humor do professor criam um ambiente de ensino mais leve, contrastando com as relações de coação social que podem levar a um bloqueio afetivo em relação ao docente (Uller, 2006). Embora o bom humor pareça ser uma característica pessoal do professor, ele pode ser aplicado como estratégia pedagógica por qualquer docente que adote metodologias que incorporem elementos de ludicidade. Tal abordagem facilita a assimilação dos conteúdos e promove um ambiente participativo, que estimula o prazer em aprender e fortalece a relação entre professores e alunos.

A evocação “*Aulas dinâmicas*” foi categorizada a partir de termos como “tem dinâmicas”, “atividade dinâmica” e “professor é mais dinâmico”. Foram 24 justificativas, nas quais as formas ativas mais frequentes foram “aula” (f=25), “aluno” (f=12), “dinâmico” (f=12), “aprender” (f=7) e “professor” (f=7). Os estudantes entendem as aulas dinâmicas como o oposto da rotina monótona e passiva de simplesmente sentar e copiar. Para eles, aulas dinâmicas envolvem diferentes formas de organização, incluindo brincadeiras, uso de novas tecnologias ou atividades que promovam a participação ativa. Essas aulas quebram o ciclo de repetição e silêncio típico das aulas tradicionais, tornando o aprendizado mais envolvente e menos cansativo, como exemplificam os ST a seguir:

Acho que ter dinâmica nas aulas ajudam muito. Faz os alunos quererem participar mais das aulas e aprender de uma forma legal e menos cansativa. Professor(a) que usa uma metodologia de estudo diferente. (Est. 563).

Dinâmicas gera o interesse dos alunos, pois não é o que estamos acostumados, que é chegar sentar na sua carteira, tirar o livro da mochila e fazer as atividades, sempre fazer a mesma coisa, todos os dias. Obviamente isso se torna desinteressante. Com as dinâmicas, além de ser divertido, os alunos aprendem o conteúdo. (Est. 550).

Quando a aula é dinâmica, ela se torna divertida e faz o aluno querer estudar por causa daquela aula. Se as outras aulas também se tornassem mais dinâmicas e não aquele silêncio chato seria bem mais chamativo para o aluno. (Est. 372).

Preparar aulas diferentes, com utilização de meios mais divertidos ou planejados de forma organizada, sempre com o intuito de aprendizado, se apropriando de novas tecnologias e novas materiais, etc. (Est. 431).

A fala dos estudantes sobre a preferência por aulas dinâmicas reflete um desejo de romper com a passividade do ensino tradicional, que se revela monótono e desconectado da realidade fluida e acelerada em que vivem. Na metáfora de Bauman (2010) que discutimos na seção 1.2.2, esses estudantes são *surfistas do conhecimento*, que vivem em um contexto dinâmico em um fluxo constante de informações. Assim como os surfistas buscam novas ondas, os alunos contemporâneos procuram por novas formas de interação e aprendizado que os mantenham engajados e em movimento, rejeitando o ensino estático. A aversão à passividade, expressa nas justificativas, evidencia a necessidade de aulas que acompanhem essa fluidez, com métodos ativos que tornem o aprendizado mais participativo e alinhado à realidade digital e multitarefa da modernidade líquida (Bauman, 2010). Nesse cenário, cabe à escola e aos professores atuarem como guias que, em vez de reter os alunos em um modelo de ensino engessado, ofereçam experiências que dialoguem com esse dinamismo e os preparem para navegar nos desafios desse mundo em constante transformação.

Por fim, a evocação “*Conteúdo interessante*” foi categorizada a partir de expressões como “assunto interessante”, “matéria boa” e “matéria legal”. Foram 12 justificativas nas quais as palavras mais frequentes foram “bom” (f=11), “professor” (f=7), “aula” (f=5), “conteúdo” (f=5) e “matéria” (f=5). Enquanto “gosto do conteúdo” está mais relacionado a interesses pessoais dos estudantes, “conteúdo interessante” se refere à relevância prática e social de certos conteúdos, percebidos como úteis, curiosos ou mais fáceis de assimilar. Os estudantes relatam que sentem mais motivação para aprender quando o conteúdo é percebido como algo aplicável ao cotidiano ou às suas carreiras futuras, destacando a importância de quando “a matéria é boa” e/ou têm maior relevância social. As justificativas a seguir exemplificam essas percepções.

Vários conteúdos são sem graça, mas quando escuto aqueles que são divertidos ou oferecem algo bom para o aluno. Por exemplo, eu gosto de Geografia e História por que são conteúdos curiosos e interessantes. (Est. 148).

Eu acho interessante aprender matérias novas para saber mais sobre como as coisas funcionam e para conseguir um emprego decente. (Est. 190).

Aulas que falam sobre conteúdos intrigantes com professores com métodos simples. (Est. 115).

Porque quando a matéria é boa e o professor consegue dar aula e é muito legal e a hora passa rápido. (Est. 386).

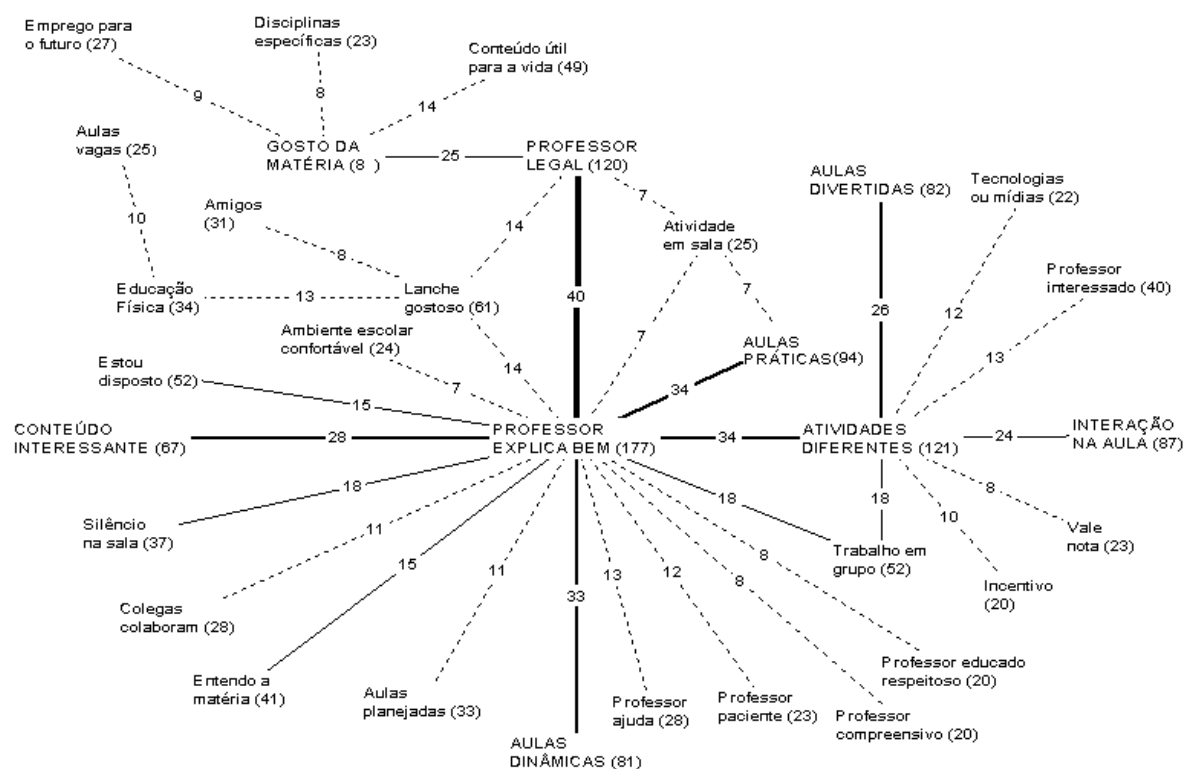
Essas justificativas dos estudantes se alinham com as reflexões de Dolle (1993), que destaca a importância de os alunos perceberem o sentido dos estudos. Quando os conteúdos são vistos como “bons” ou relevantes, eles têm o potencial de abrir portas futuras, motivando o



interesse. No entanto, apesar desse potencial, muitos conteúdos escolares ainda são apresentados de forma descontextualizada, o que pode gerar desinteresse. É nesse ponto que Bauman (2013) contribui ao apontar a necessidade de a escola superar o currículo meramente informativo, focado na memorização, e adotar um currículo formativo que dialogue com a realidade dos alunos, promovendo sua autonomia intelectual. Nesse cenário de modernidade líquida, é crucial que os conteúdos curriculares sejam contextualizados e conectados à vida dos estudantes, oferecendo ferramentas para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação. Assim, enquanto alguns conteúdos possuem relevância imediata, outros exigem que o professor contextualize sua aplicabilidade para que os alunos compreendam sua importância.

Por sua vez, a árvore máxima de similitude das evocações dos estudantes sobre o interesse, representada na Figura 10, ilustra as interconexões entre as evocações da análise prototípica. Para sua construção, foram consideradas todas as palavras com frequência igual ou superior a 20, aplicando-se um filtro de 7 coocorrências entre as evocações.

Figura 10: Árvore máxima de similitude das evocações dos estudantes sobre interesse em aprender



Fonte: O autor (2025).

A partir da análise da árvore de similitude, observam-se dois termos mais conectivos: *professor explica bem* e *atividades diferentes*, com 18 e 8 ligações, respectivamente. Esses termos são fundamentais para entender as RS dos estudantes sobre o interesse em aprender. O termo

*professor explica bem*, sendo o mais conectado e provavelmente o mais central da RS estudantil sobre interesse em aprender, sugere que os alunos atribuem grande importância à clareza e à qualidade da explicação do professor como fatores centrais para despertar o interesse em aprender. As conexões mais fortes de *professor explica bem* são com *professor legal*, *atividades diferentes*, *aulas práticas*, *aulas dinâmicas* e *conteúdo interessante*. A forte conexão com *professor legal* indica que a afetividade do professor, ou seja, a capacidade de criar uma relação positiva e acolhedora, contribui para que os alunos se sintam receptivos à explicação, facilitando o aprendizado. Além disso, as ligações com termos relacionados à interatividade e inovação sugerem que, além da clareza, uma abordagem envolvente é fundamental para engajar os estudantes.

Por outro lado, a rede de *atividades diferentes* evidencia que os alunos valorizam a diversidade nas práticas pedagógicas. Termos conectados a essa expressão, como *aulas divertidas*, *interação na aula* e *trabalho em grupo*, indicam uma preferência por metodologias que rompem com a rotina tradicional, tornando as aulas mais dinâmicas e colaborativas. A semelhança entre esses termos sugere que os alunos se interessam mais quando há uma diversificação das atividades, especialmente aquelas que são práticas, lúdicas e incentivam a interação social. Esse padrão demonstra que a mudança na dinâmica das aulas, aliada à participação ativa, promove um ambiente mais engajante e estimulante, contrastando com a percepção de aulas monótonas ou repetitivas. Assim, atividades diferentes também tem uma boa probabilidade de ser do núcleo central da RS. Além disso, é interessante notar a ramificação na periferia da rede formada por elementos com menor significado pedagógico, como *lanche gostoso*, *amigos*, *educação física* e *aula vaga*. Essa conexão pode sugerir que alguns alunos atribuem menor valor à escolarização e encontram nos momentos de sociabilidade e nas atividades menos formais seus principais atrativos na escola.

Em suma, a árvore de similitude destaca a centralidade do professor nas RS dos alunos sobre o interesse em aprender. A habilidade de explicar com clareza, combinada à diversidade metodológica e à construção de um vínculo afetivo com os alunos, é essencial para o engajamento escolar. Isso reforça que a competência docente vai além da transmissão de conteúdos, demandando uma pedagogia dinâmica e acolhedora. A preferência dos alunos por atividades diferenciadas sublinha a importância de metodologias que rompam com a monotonia e estimulem a participação ativa. Assim, a integração entre clareza nas explicações, conexão afetiva e inovação pedagógica emerge como estratégia decisiva para facilitar a relação dos estudantes com o conhecimento.

Prosseguindo com a análise, realizamos a comparação das evocações sobre interesse por diferentes perfis de alunos. Utilizando a análise Complex, seguimos os mesmos princípios metodológicos da seção 5.1.1. Testes estatísticos como o  $\chi^2$  e, em alguns casos, o teste de Fischer, avaliaram a significância das diferenças entre subgrupos. Os resultados estão nas Tabelas do

Apêndice D. O Quadro 10 sintetiza as contribuições mais relevantes, destacando as evocações associadas a cada modalidade das variáveis e explicando alguns dos padrões observados.

Quadro 10 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre interesse

(continua)

|                                  | Modalidade da variável | Evocações significativamente associadas                                                                                                                                         | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E<br>S<br>F<br>E<br>R<br>A       | Federal                | <u>Aulas práticas</u><br><u>Aulas divertidas</u><br><u>Aulas dinâmicas</u><br>Trabalhos em sala<br>Boa relação professor alunos<br>Cotidiano exemplos<br>Professor compreensivo | Os alunos das escolas federais parecem valorizar metodologias mais diversificadas e interativas, o que pode ser explicado pela melhor estrutura e ambiente motivador dessas instituições. O acesso a uma variedade de abordagens pedagógicas permite que eles identifiquem com maior clareza o que os engaja, contribuindo mais para evocações que expressam metodologias dinâmicas e práticas. |
|                                  | Estadual               | Educação Física                                                                                                                                                                 | Nas escolas estaduais, a ênfase na Educação Física reflete a valorização dos momentos de socialização e atividades fora da sala de aula, provavelmente devido à menor diversidade de recursos pedagógicos. Isso indica que os alunos veem na Educação Física uma motivação para frequentar a escola.                                                                                            |
| T<br>U<br>R<br>N<br>O            | Diurno                 | <u>Aulas práticas</u><br><u>Aulas dinâmicas</u><br>Aula fora da sala                                                                                                            | Estudantes do turno diurno parecem valorizar abordagens mais dinâmicas e interativas, o que pode refletir seu maior tempo e envolvimento com a escola. Vale destacar que essa modalidade incluiu alunos de escolas federais, sugerindo uma sobreposição de variáveis.                                                                                                                           |
|                                  | Noturno                | Silêncio na sala<br>Professor paciente<br>Aula legal<br>Crescimento pessoal<br>Emprego necessidade futuro<br>Vale nota                                                          | Os alunos do turno noturno, muitos dos quais trabalham, priorizam aspectos pragmáticos e focados em resultados, como notas e a relevância imediata das aulas para o futuro pessoal ou profissional. O foco no silêncio indica que, no noturno, esse aspecto é mais raro e, por isso, valorizado.                                                                                                |
| A<br>D<br>M.<br><br>E<br>S<br>C. | Colégio regular        | Conteúdo útil para a vida<br>Silêncio na sala                                                                                                                                   | Nas escolas regulares, os alunos valorizam o silêncio na sala, o que pode indicar que ele é menos frequente. Além disso, mostram maior preocupação com a relevância dos conteúdos e sua aplicabilidade no cotidiano.                                                                                                                                                                            |
|                                  | Colégio Cívico-militar | Educação Física<br>Aula fora da sala<br>Esportes<br>Conteúdo ENEM<br>Crescimento pessoal                                                                                        | Os estudantes das escolas cívico-militares parecem valorizar atividades ao ar livre, como Educação Física e esportes, talvez como um escape da rigidez disciplinar. O foco em conteúdos do ENEM e crescimento pessoal sugere uma preocupação com o futuro acadêmico e profissional.                                                                                                             |
| L<br>O<br>C<br>A<br>L.           | Escolas centrais       | <u>Interação aula</u><br><u>Aulas práticas</u>                                                                                                                                  | Os alunos das escolas centrais destacam a importância da interação e aulas práticas, refletindo maior acesso a metodologias diversificadas. Vale destacar que há sobreposição de variáveis dos alunos da escola federal.                                                                                                                                                                        |
|                                  | Escolas na periferia   | Disciplinas específicas<br>Celular                                                                                                                                              | Já os estudantes da periferia citam disciplinas específicas e o uso do celular, sugerindo uma possível dependência do celular como recurso ou escape da rotina escolar.                                                                                                                                                                                                                         |
| G<br>Ê<br>N<br>E<br>R<br>O       | Masculino              | Ambiente escolar<br>Esportes<br>Sociabilidade<br>Aula legal<br>Vontade                                                                                                          | Os meninos destacam aspectos relacionados ao ambiente escolar, socialização e esportes, sugerindo que o interesse na escola está mais ligado a experiências coletivas que proporcionam momentos de lazer e convivência.                                                                                                                                                                         |
|                                  | Feminino               | <u>Aulas práticas</u><br><u>Aulas dinâmicas</u><br>Professor paciente<br>Metodologias ativas                                                                                    | As meninas valorizam mais aspectos metodológicos e interativos em sala, indicando um foco maior em práticas que estimulem o aprendizado e promovam a participação ativa na sala de aula.                                                                                                                                                                                                        |

Quadro 10 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre interesse

(conclusão)

|                       | Modalidade da variável   | Evocações significativamente associadas                                                           | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A<br>N<br>O           | Anos iniciais do EM      | Lanche gostoso<br>Silêncio na sala                                                                | Os alunos dos anos iniciais do Ensino Médio destacam preocupações mais secundárias, como o lanche e o silêncio na sala, sugerindo que seu interesse está mais relacionado ao ambiente escolar e à convivência com os colegas.                        |
|                       | Anos finais do EM        | <u>Atividades diferentes</u><br>Professor interessado<br>Aulas planejadas<br>Metodologias ativas  | Os alunos dos anos finais do Ensino Médio, por estarem mais próximos da conclusão do ciclo escolar, priorizam aspectos didáticos e metodológicos, demonstrando um foco maior no aprendizado e no comportamento dos professores.                      |
| T<br>R<br>A<br>B      | Trabalha contraturno     | Professor interessado<br>Amigos                                                                   | Os alunos que trabalham valorizam mais o interesse do professor e a sociabilidade com os amigos, sugerindo que a motivação para o estudo está ligada ao apoio docente e às interações sociais que enriquecem seu tempo na escola.                    |
|                       | Não trabalha contraturno | <u>Aulas divertidas</u><br><u>Aulas dinâmicas</u><br>Terminar o Ensino Médio<br>Não sobrecarregar | Os alunos que não trabalham no contraturno, por terem mais disponibilidade, destacam a importância de aulas dinâmicas e divertidas, além de preocupações com a sobrecarga de atividades, refletindo um maior envolvimento com as demandas escolares. |
| R<br>E<br>N<br>D<br>A | Menos de 1 salário       | Lanche gostoso<br>Conteúdo útil para a vida                                                       | Os alunos mais pobres valorizam o lanche escolar de qualidade e a praticidade dos conteúdos, refletindo uma preocupação com necessidades básicas e a aplicabilidade imediata dos estudos em suas vidas cotidianas e futuras.                         |
|                       | Mais de 1 salário        | Professor paciente<br>Turma participativa                                                         | Já os alunos com renda maior destacam a paciência dos professores e a participação da turma, sugerindo que eles priorizam um ambiente de aprendizado colaborativo, focado em uma experiência de ensino mais qualificada.                             |

Fonte: O autor (2025).

A análise das evocações sobre o interesse dos alunos revelou uma menor diversidade nas contribuições diferenciadas em comparação à análise do desinteresse, inclusive no sistema periférico da RS estudantil. Essa maior homogeneidade é refletida na centralidade de termos amplamente compartilhados, como “professor explica bem” e “professor legal”, que são ideias estáveis e presente em todos subgrupos. Porém, evocações centrais como “aulas práticas” e “aulas dinâmicas” apresentaram variações significativas entre alguns grupos. Tais variações foram mais pronunciadas entre os alunos com maior acesso a práticas pedagógicas diversificadas, como aqueles de escolas federais e de áreas centrais. Esses estudantes, em maior contato com metodologias diferenciadas, tendem a valorizar abordagens mais dinâmicas, que incentivam a participação ativa.

A análise por variáveis também revelou contrastes interessantes. Meninos tendem a destacar a socialização e os esportes como aspectos motivadores, enquanto meninas enfatizam a interação em sala e as metodologias de ensino. Alunos de escolas estaduais e cívico-militares veem a Educação Física como um momento de escape, ressaltando o papel motivacional das atividades físicas em contextos de maior rigidez ou menor estímulo acadêmico. Alunos de áreas periféricas, por outro lado, mencionam o uso do celular, sugerindo que ele pode tanto atuar como ferramenta

de aprendizado quanto como um mecanismo de fuga. Nos anos iniciais do Ensino Médio, o foco dos estudantes é potencializado por um ambiente organizado de ensino, enquanto nos anos finais do Ensino Médio, o interesse é promovido por aspectos metodológicos e pela motivação docente.

Outro aspecto relevante é a situação dos alunos que trabalham, que destacam a importância da amizade e do comprometimento dos professores, possivelmente devido à rotina mais exigente que enfrentam. Já os alunos do turno noturno priorizam aspectos pragmáticos, como a necessidade de silêncio em sala e o foco em atividades com notas, sugerindo uma busca por eficiência e economia de tempo. A renda familiar também exerce influência nas RS: estudantes de baixa renda valorizam o lanche escolar e a aplicabilidade prática dos conteúdos, enquanto aqueles de maior poder aquisitivo priorizam a qualidade pedagógica e a participação ativa nas aulas. Em síntese, as RS estudantil sobre o interesse são moldadas por uma combinação de fatores sociais, econômicos e escolares. Essas diferenças evidenciam como as práticas sociais dos estudantes, vinculadas a seu contexto de vida, influenciam sua visão do que motiva ou desmotiva o interesse em aprender.

A análise da estrutura e organização das RS dos alunos sobre o interesse em aprender revelou elementos centrais que, embora apresentem certa simetria com a RS sobre o desinteresse, trazem contribuições importantes para além dela. O papel do professor e a clareza na explicação é o elemento mais central e organizador da representação, reforçando a centralidade da mediação pedagógica para o engajamento dos alunos. A ênfase em atividades dinâmicas e diferenciadas também é central, destacando que os alunos se interessam mais quando há inovação e interatividade nas aulas. A análise também evidenciou a importância do vínculo afetivo com o professor, com o termo “professor legal” associado à capacidade de criar um ambiente acolhedor. Além disso, as variações nas evocações por subgrupos indicam que fatores contextuais, como o acesso a diferentes práticas pedagógicas, influenciam na percepção dos alunos. Esses achados sugerem que o interesse escolar é moldado por uma combinação de elementos pedagógicos, afetivos e sociais, destacando a necessidade de estratégias diversificadas e adaptadas às realidades de diferentes perfis de alunos.

### 5.1.3 Similaridade entre as evocações dos estudantes sobre desinteresse e interesse

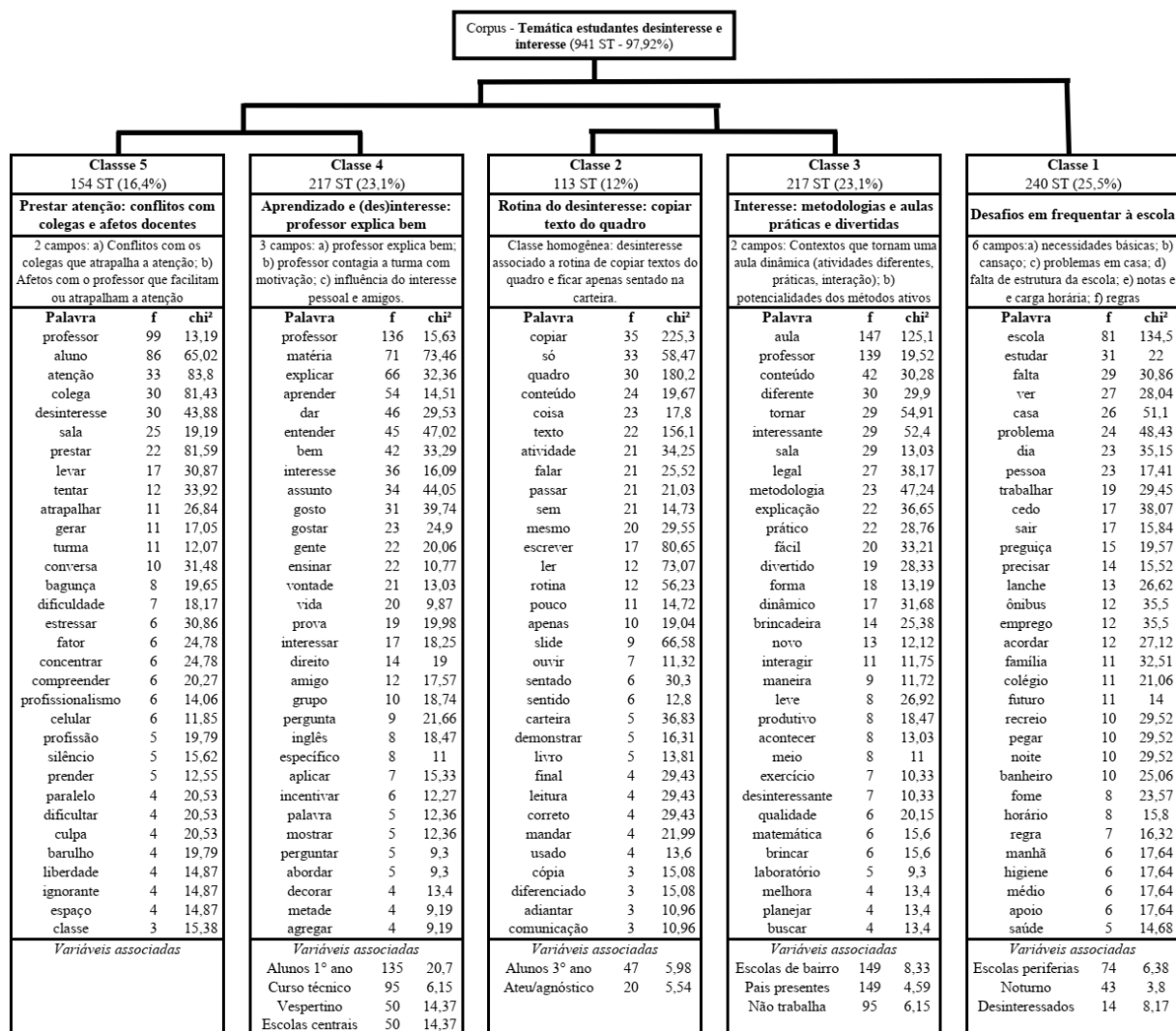
Para aprofundar a análise da relação entre as evocações de desinteresse e interesse, utilizamos a análise de conteúdo textual no IRaMuTeQ, especificamente a CHD de Reinert. Foi construído um *corpus* com todas as justificativas das evocações listadas em primeiro lugar pelos alunos, tanto para desinteresse quanto para interesse. O *corpus*, nomeado “*temática\_estudantes*”, foi composto por 570 linhas de comando, cada uma correspondendo a um estudante que respondeu ao questionário. As variáveis de cada linha de comando incluíam: esfera administrativa da escola (estadual, cívico-militar ou federal), turno (matutino, vespertino, noturno ou integral), modalidade

de ensino médio (regular ou técnico integrado), localização da escola (central, próximo ao centro ou periferia/rural), gênero (homem, mulher ou outro), ano letivo (1º, 2º ou concluinte), situação laboral (se não trabalha, trabalha fora ou exerce atividades domésticas), autodescrição da conduta (interessado, meio termo ou desinteressado), percepção da participação dos pais na vida escolar (presentes ou ausentes), projeto após o ensino médio (universidade, trabalhar e estudar ou apenas trabalhar), renda mensal familiar (até um salário mínimo, até dois salários mínimos ou mais de três salários) e prática religiosa (frequenta Igreja, religioso que não frequenta Igreja ou ateu/agnóstico).

O *corpus* foi organizado de forma temática, associando as justificativas das evocações aos subtemas “desinteresse” e “interesse”, resultantes da análise prototípica de cada termo indutor. Cada linha de comando do *corpus* continha as justificativas referentes a ambos os subtemas, permitindo verificar se havia contribuições diferenciadas para cada classe. Ao final, a análise da CHD mostrou que nenhuma classe teve uma contribuição específica predominante de um único subtema, sugerindo uma visão interligada dos fatores que motivam ou desmotivam o engajamento escolar.

No processamento do IRaMuTeQ, os ST foram automaticamente delimitados pelo *software* com base na quantidade de ocorrências, uma vez que algumas justificativas excediam 40 palavras. O processamento resultou em 474 textos (96 estudantes deixaram as justificativas em branco), 961 ST, 2.628 palavras únicas e 687 *hapax* (palavras que apareceram uma vez). A análise CHD foi configurada no modo “Classificação (Método de Reinert)”, “Simples sobre ST”, usando como formas ativas os adjetivos, formas não reconhecidas, substantivos e verbos. A CHD aproveitou 97,92% dos ST do *corpus* (941 de 961 ST).

O dendrograma da Figura 11 demonstra que o *corpus* foi particionado em um primeiro momento separando a classe 1 das demais. A classe 1 engloba um vocabulário associado a materialidade da vida e os desafios em frequentar à escola, enquanto as demais classes abordam questões pedagógicas e relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Em um segundo momento, houve uma nova partição: na esquerda um *sub-corpora* que resultou nas classes 5 e 4 e que tematizam mais sobre as relações sociais em sala de aula e os gostos pessoais dos alunos; e na direita um *sub-corpora* que deu origem as classes 3 e 2 que abordam as práticas pedagógicas e metodológicas dos professores que levam ao (des)interesse. No dendrograma, são apresentadas as formas ativas encontradas nos ST associados a cada classe, incluindo a frequência de ocorrência dessas palavras e o valor de  $\chi^2$  que indica a associação proporcional dos ST em relação ao *corpus* total. Ao final de cada tabela, são listadas as modalidades das variáveis dos estudantes que mais contribuíram para a formação de cada classe. Conforme explicado na seção 4.1.3, aqui também usamos *itálico* para realçar as palavras presentes em cada classe ao longo da contextualização que faremos a seguir.

Figura 11: Dendrograma Corpus *temática\_estudantes* (desinteresse e interesse)

Fonte: O autor (2025)

A Classe 5 intitulada por nós como “*Prestar atenção: conflitos com colegas e afetos docentes*” foi composta por 154 ST (16,37%) e não teve uma contribuição estatística de nenhum subgrupo de estudantes. Os ST da classe denotam que a capacidade de prestar atenção dos alunos está conectada com aspectos afetivos e nos relacionamentos sociais com os colegas e professores. No universo semântico da classe, destacam-se dois campos de discussão: por um lado, os conflitos com os colegas de sala; e do outro, os afetos dos professores no desencadeamento do (des)interesse. No campo do *relacionamento* com os *colegas*, os alunos reclamam que *tentam prestar atenção* ou se *concentrar*, mas não conseguem por conta do *desrespeito* dos *colegas de classe* que *atrapalham* com *conversas paralelas*, *barulhos*, *gritos* e *bagunças*, como *jogar bolinhas de papel*. Os alunos também citam que são *distraídos* pelo *celular* ou por outras coisas não relacionadas a aula. Assim, os estudantes lamentam que o *silêncio* na *turma* é raro. Todos esses fatores, *acabam levando* ou

*gerando o desinteresse nos alunos. Seguem alguns ST característicos da classe que contextualizam esse campo:*

Muitas vezes os alunos prestam atenção em coisas banais, aleatórias, como o celular, conversas ou qualquer outra coisa que não seja a aula ou relacionada a matéria. Também alguns colegas de classe atrapalham os demais por conta das risadas, conversas, entre outras coisas. (Est. 100).

Não consigo prestar atenção nas aulas quando tem conversa paralelas, diretor grosso ou quando vejo alunos colegas passarem por discriminação. (Est. 17).

Muitas vezes os colegas ficam gritando ou conversando durante a aula e a gente não consegue prestar atenção na aula, quando eles ficam em silêncio dá para prestar atenção. (Est. 105).

Escola é um lugar onde se você não se concentrar não escuta e não enxerga e assim não vai te levar a nada. Tem alunos que só estão aqui por presença e não tem interesse algum em aprender e, portanto, atrapalham os demais. (Est. 149).

A relação entre os colegas de classe e a atenção nas aulas, conforme destacado nas falas dos alunos, revela que a indisciplina e as conversas paralelas afetam diretamente o foco e o interesse nas atividades escolares. Isso se conecta ao campo da RS dos professores, discutido na seção 4.1.3, onde os docentes relatam a dificuldade de controlar a sala de aula diante de comportamentos disruptivos. Ferreira e Rosso (2024) reforçam essa visão ao destacar que a omissão da autoridade docente intensifica a indisciplina, permitindo que alunos indisciplinados, muitas vezes parte de uma minoria ativa, assumam o controle da dinâmica escolar. Com base em uma análise detalhada das RS estudantis sobre indisciplina, Ferreira e Rosso (2024) mostram que, sem a imposição de regras claras e uma mediação ativa, o ambiente de sala se torna propício à desordem e à anomia, comprometendo o aprendizado. Nessa situação, a dispersão e o desinteresse buscados por essa minoria anômica acabam prevalecendo, frustrando os demais alunos que desejam prestar atenção.

Por sua vez, outro fator que facilita ou dificulta o prestar atenção na aula são os “*afetos e o relacionamento com o professor*”. Nesse campo, os ST contextualizam que alguns professores apresentam “falta de profissionalismo ou interesse em dar aulas” (estudante 131), pois “parece não estar feliz com a profissão” (estudante 441). Consequentemente, um professor pode *dificultar* ou *desanimar* o aprendizado. Os afetos negativos dos professores também *desmotivam*, pois certos *professores* chegam *estressados*, são *grosseiros*, agem com *ignorância*, abusam da sua autoridade *xingando*, *gritando* e *descontando* suas frustrações nos alunos. Além disso, os alunos citam professores que *não dão liberdade* e nem *abrem espaço* para participação dos alunos. Por outro lado, “*professores que amam a profissão e atuam de bom humor*” (estudante 495), que *compreendem* as dificuldades dos *alunos* e tem *paciência*, *prendem a atenção do aluno*. A ausência da relação afetiva entre professores e alunos também é a causa do desinteresse nas *aulas online*,



“pois com uma *televisão* dando *aulas* os alunos perdem e muito o interesse” (estudante: 357). Os ST a seguir contextualizam o fator determinante dos afetos no (des)interesse escolar:

Desmotivação: quando alguns professores desmotivam os alunos falando que são burros, vão reprovar, que não prestam atenção e só vão explicar uma vez. Professores que não fazem questão de dar aula ou dão conteúdo sem explicação. (Est. 126).

O que me leva ao desinteresse escolar são professores que não sabem explicar, que não tem paciência, que venham trabalhar na força do ódio e descontam tudo nos alunos como se tivéssemos culpa. (Est. 495).

Porque os professores mais velhos não entendem a nossa geração. Não sabe como fazer algo diferente com a turma. Eles só cobram os alunos. Não podemos falar na sala de aula, não podemos comentar alguma coisa com o colega. (Est: 380).

Um ambiente escolar como por exemplo uma sala de aula deve trazer uma sensação confortável que faça com que o aluno se sinta motivado além de aumentar sua atenção para assistir uma aula palestra ou realizar alguma atividade. (Est. 557).

Como os ST denotam, a relação afetiva entre professores e alunos desempenha um papel fundamental na motivação e atenção dos estudantes. Uller (2009) argumenta que os afetos negativos, como a falta de paciência e a frustração, podem bloquear a aprendizagem ao criar um ambiente emocionalmente desfavorável para o aluno. Já Piaget (2014b, p. 43) afirma que a afetividade age como um “combustível” para a inteligência, sendo essencial para o funcionamento da estrutura cognitiva, embora não a modifique diretamente. Nesse sentido, a demonstração de desinteresse ou comportamentos agressivos por parte dos professores desmotiva os alunos, minando a energia necessária para o engajamento intelectual. O ciclo descrito por Bateson (2008) de cismogênese também se aplica aqui: afetos negativos geram desinteresse nos alunos, que respondem com comportamentos disruptivos, alimentando ainda mais a desmotivação dos professores, perpetuando assim um ciclo de desânimo e desengajamento em sala de aula.

A classe 4 intitulada “*Aprendizado e (des)interesse: professor explica bem*” foi composta por 217 ST (23,06%) e teve contribuição diferenciada dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do turno vespertino, das escolas centrais e que cursam ensino médio na modalidade técnico integrado. A classe traz um vocabulário associado aos fatores que levam os estudantes a se interessarem pelas matérias escolares que se subdivide em três campos: o professor explicar bem; o professor contagiar a turma com sua motivação; e interesse pessoal e trabalhos em grupo com os amigos. Em comum entre esses campos é que o (não) aprendizado desempenha papel crucial no (des)interesse do aluno.

O campo “professor explicar bem” é, como vimos, o núcleo central da RS dos estudantes sobre (des)interesse e o mais saliente na classe. Os ST da classe contextualizam que o *professor que explica bem* faz o aluno *entender, gostar* e ter *vontade* de *aprender a matéria* e assim se *interessar* na aula. As palavras que caracterizam o professor que explica bem é ele ser *comunicativo, legal, ter*

*paciência, ajudar, responder as perguntas dos alunos, explicar novamente e se importar se o aluno está aprendendo e, assim, dá interesse em aprender e faz com que o aluno goste da matéria.* Uma boa explicação também é aquela que o professor torna *interessante o assunto* trazendo exemplos relacionando com a *vida* dos estudantes. Já o professor que não explica bem, é aquele que não *explica direito*, usa palavras que os alunos não *entendem*, fala rápido, não *responde as dúvidas*, não *liga se o aluno aprendeu*, e, apesar disso, já *aplica prova* e cobra os estudantes. Os ST abaixo contextualizam as características do professor que (não) explica bem:

Quando o professor explica bem dá interesse em aprender, porque quando eu entendo a matéria me dá mais vontade de aprender. (Est. 462).

É bom termos um professor que saiba passar seu conhecimento, que se dedique a ensinar e mesmo quando não entendemos o professor explica de novo para que entendemos o assunto abordado e não nos chama de burro por não entender. (Est.: 469).

Muita pressão com as matérias, provas toda semana. Alguns professores explicam rápido e alguns alunos não conseguem entender e já logo passam as provas. Os professores passam trabalhos ao mesmo tempo, deixando acumular atividades. (Est. 63).

Só tivemos aulas com professores que não se importavam em explicar o assunto abordado, não sabiam passar para os alunos o conhecimento que tinham e quando não entendíamos o assunto e perguntávamos, ainda assim o professor não explicava e ficávamos sem entender. (Est.: 469).

A centralidade que os estudantes atribuem ao papel do professor na geração de interesse ou desinteresse é evidente, pois o professor que explica bem é visto como o principal fator que determina se o aluno se engaja ou não com o conteúdo. Os alunos parecem rejeitar formas de controle heterônomas, como provas frequentes e cobranças desproporcionais, associando-as ao desinteresse. O contraste com a RS dos professores é notável, já que, para os docentes, o interesse dos alunos está condicionado a fatores externos, como a família, notas e a falta de valorização da educação pelos alunos. No entanto, os discentes se concentram no interesse genuíno, que surge a partir de uma explicação clara, contextualizada e próxima de suas realidades. Dewey (2010) defende que, quando um aluno se interessa genuinamente por uma matéria, ele se engaja de coração, sendo, a partir daí, guiado de forma autônoma pelo desejo de aprender. Esse processo requer que o professor estabeleça um diálogo entre o conteúdo e o dinamismo mental dos estudantes (Rosso, 1998), transformando o aprendizado em uma experiência significativa e motivadora.

Outro aspecto determinante para o aprendizado e interesse dos alunos, destacado na Classe 4, é o “*professor contagiar a turma com sua motivação*”. Nesse caso, os alunos valorizam professores que são *legais*, “*gente boa*”, *comunicativos*, *amigos* e que, assim, fazem o aluno ter *vontade de aprender*. Por tudo isso, a motivação do professor é percebida pelos estudantes como contagiante. Um professor que *gosta de dar aula*, demonstra *interesse* e *vontade* em seu trabalho acaba por *incentivar* o aluno. Os ST abaixo exemplificam esse campo da classe:

A alegria do professor normalmente passa para a gente. Matéria nova é muito e algo diferente e isso chama atenção. Professor de inglês é perfeito em todos os sentidos, isso faz gerar um interesse. (Est. 354).

Se o professor ama sua matéria, ele vai ensinar empolgado com todo o amor do mundo, transmitindo essa energia e até mesmo causando no aluno a procura por aprofundamento. (Est. 81).

Fico com grande vontade de aprender quando o professor é aplicado por conta que é satisfatório ver que ele gosta de ensinar e não tem preguiça, isso na verdade incentiva os alunos. (Est. 103).

Um professor que gosta do que faz e mostra isso com orgulho, que não julga caso um aluno não entenda algo básico e que ofereça ajuda para o aluno conseguir entender. (Est. 570)

A motivação do professor, como apontado pelos alunos, gera uma cismogênese simétrica (Bateson, 2008), pois o entusiasmo do docente contagia os alunos, criando uma retroalimentação positiva: quanto mais o professor demonstra prazer e dedicação em ensinar, mais os alunos se sentem afetivamente engajados a aprender. A afetividade, nesse contexto, desempenha um papel central, já que o vínculo emocional entre professor e aluno potencializa o aprendizado e o interesse. Porém, esse processo é prejudicado pelas condições de trabalho precárias e as pressões burocráticas, que minam a motivação dos docentes e dificultam a manutenção desse ciclo positivo de interação.

Por fim, a classe 4 também englobou ST dos estudantes que relatam sobre o “interesse pessoal e trabalhos em grupo com os amigos”. Nesse campo, os estudantes relatam que o interesse genuíno pode variar conforme o *assunto* que está sendo abordado, se é do *gosto*, *interesse* pessoal, se tem irá *agregar* na sua *vida* ou quando são passados *trabalhos* em *grupo* para fazer com os *amigos*. Nesse caso, percebe-se que é um interesse espontâneo, pois o estudante se envolve, pesquisa mais e se *motiva* a *aplicar* os *assuntos aprendidos* e que podem o *ajudar* no seu *dia a dia*. Do mesmo modo, esses mesmos elementos espelhados no seu contraditório (não gostar do conteúdo, não ter relação com a vida) explicam o desinteresse. Em relação aos trabalhos em grupo há opiniões divergentes entre os alunos, pois alguns relatam conflitos na sua execução, principalmente quando envolvem desconto de notas. Os ST a seguir ilustram essas informações:

Quando o assunto é da minha área de interesse, dá muito mais vontade de pesquisar, aprender sobre e apresentar para os colegas de turma e mostrar o quanto eu domino o assunto. (Est. 508).

Quando aprendo algo sinto uma ganância de aprender mais, pois além de ser divertido aprender um assunto interessante, sei que vou carregar ele para sempre. E que esse aprendizado pode me ajudar no futuro. (Est. 556)

Ter interesse é super ótimo! Quando você tem interesse em aprender algo que você não sabe e agrega na sua vida, pode ter a certeza que você será bem sucedido tanto psicologicamente quanto na vida financeira. (Est. 185).

A maioria dos alunos tem amigos, e a gente gosta de trabalho em grupo quando todos ajudam no trabalho e se divertem. (Est. 492).

As falas dos alunos sobre interesse pessoal e trabalhos em equipe revelam a importância das relações sociais na adolescência (Piaget, 2014b). Nesse estágio, a interação com os colegas e a relação com conteúdos que dialoguem com seus interesses pessoais desempenham um papel crucial no engajamento dos alunos. Trabalhos em grupo, quando bem organizados, podem potencializar esse envolvimento, ao mesmo tempo em que podem gerar conflitos quando a distribuição de responsabilidades não é clara. Para evitar esses problemas e aproveitar o interesse genuíno dos alunos, estratégias pedagógicas que conectem os conteúdos curriculares a temas de interesse pessoal, como esportes, música e cinema, podem ser eficazes. A ideia de projetos como o “bimestre do interesse”, onde os alunos trazem temas que são importantes para eles e conectam aos tópicos do currículo, pode fortalecer a motivação espontânea e tornar o aprendizado significativo.

Por sua vez, as classes 2 e 3 tratam das metodologias e práticas pedagógicas dos docentes que podem levar os alunos ao (des)interesse. A Classe 2 que intitulamos “*Rotina do desinteresse: copiar texto do quadro*” englobou 113 ST (12,01%) e teve contribuição diferenciada dos estudantes das turmas concluintes e ateus ou agnósticos. Os ST da classe trazem os contextos que tomam uma aula desinteressante que estão diretamente relacionados a rotina de copiar do quadro e ouvir o professor falar. A classe é a mais homogênea, apresentando um único campo da RS, o que pode ser confirmado pelo alto valor de  $\chi^2$  das principais palavras da classe.

Em síntese, os ST trazem que o desinteresse está associado a *rotina* dos alunos *ficarem só copiando textos do quadro* como se fossem *robôs* ou *máquinas* que *ficam sentados* na sua *cadeira só ouvindo* o professor. É sempre a mesma *rotina*, o aluno *chega*, *senta* na sua *carteira*, *tira* o *livro*, o professor *passa* o conteúdo e *faz sempre atividades sem graça*, a *mesma coisa* todos os dias. Os ST também relatam que o professor *chega* na sala e *só escreve* no *quadro*, *manda copiar* algo do *livro*, *passa atividades excessivas*, *exercícios*, *só falam*, *apenas lê* o *slide* e não *explica nada* do conteúdo e nem *interage* com a turma. Os alunos sentem que os professores *passam muitos textos*, *muitas leituras* e aulas *teóricas* que não *fazem sentido* e não serão *usados para nada*. Alguns ST também criticam que alguns professores *demonstram* falta de interesse e *ficam no celular* a aula inteira. Com tudo isso, os alunos ficam com *desânimo*, vontade de *dormir* e desinteressados, como ilustram os ST a seguir:

O professor que passa muita matéria no quadro geralmente não explica. É a rotina de ficar copiando do quadro e sentado na cadeira, o que pelo menos para mim me dá muito sono e torna a aula desinteressante. E são coisas “desnecessárias” passadas no quadro. Acredito que deveria haver uma mudança nos conteúdos pois a maioria não são usadas no nosso dia a dia e na nossa vida (Est. 338).

Muitos professores não explicam atividades e só passam textos para copiar no quadro e ficam no celular. Isso prejudica alunos que querem fazer ENEM ou vestibular (Est. 259).

Uma coisa que a maioria dos professores fazem é só enfiar conteúdo na nossa cabeça, escrevendo no quadro e mandando a gente copiar como se fossemos robôs (Est. 366).

Não ser apenas aulas teóricas. A maioria das aulas é assim: a mesma rotina, com alunos sentados em suas carteiras olhando para o quadro e copiando. Queria fazer algo diferente ou mais divertido, como uma aula prática (Est. 135).

Leitura de Slide: não que não possa ser algo interativo, contudo, muitas vezes é utilizado somente para não ter o trabalho de repassar o texto aos alunos. Nesse caso, o professor somente lê o que dita o slide (o qual tem seu conteúdo copiado do texto original) (Est. 342).

Cansaço: aquelas aulas que os professores demonstram desânimo, sem interesse de ensinar. Texto: aula que os professores ensinam só com o método de passar texto e copiar. Mesmice: aquelas aulas padrões, sempre no mesmo ciclo de ensino. Aulas assim dão sono e depois acabam trazendo desinteresse para participar das aulas (Est. 529).

As críticas à rotina de copiar textos do quadro revelam um modelo de ensino repetitivo, característico de uma aprendizagem primária, focada na memorização e repetição (Bateson, 1987). Bauman (2013) argumenta que esse tipo de aprendizado, ligado ao comportamento condicionado, não promove a autonomia intelectual, sendo correspondente a uma realidade sólida-moderna, onde as mudanças ocorriam lentamente. No entanto, na modernidade líquida, essa abordagem torna-se obsoleta, pois a educação deve preparar os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação. Ademais, a prática de “passar o conteúdo” para simples cópia, sem contextualização ou explicação adequada, reflete uma pedagogia de transferência passiva do conhecimento, alinhada à epistemologia empirista criticada por Piaget (1978b). Essa concepção reducionista da educação, que foca no acúmulo de informações, não proporciona as experiências reais necessárias ao desenvolvimento cognitivo e moral. O desinteresse dos alunos diante dessa educação bancária (Freire, 1987b) evidencia o esgotamento de um modelo pedagógico que os trata como recipientes passivos de informações, reforçado por uma organização curricular fragmentada e conteudista, orientada pela BNCC.

Contrastando com a classe anterior, a classe 3 “*Interesse: metodologias e aulas práticas e divertidas*” foi composta por 217 ST (23,06%) e teve contribuição distinta dos alunos de escolas de bairros próximos ao centro, que não trabalham e com pais presentes na vida escolar. São dois campos presentes na classe: a) Contextos que tornam uma aula interessante; b) potencialidades dos métodos ativos. No primeiro campo, os ST da classe trazem os contextos que tornam uma aula interessante: diversidade metodológica, atividades diferentes, práticas, interação, dinâmicas, brincadeiras e jogos lúdicos. Como os estudantes passam grande parte da sua vida escolar fechados dentro das salas de aula, enfileirados e com uma rotina *repetitiva* (discutida na classe 2) com *aulas chatas* e paradas, há uma grande demanda dos alunos para que os *professores planejem e preparem aulas diferentes* e com *dinâmicas*, utilizando *novas metodologias* que *tornem mais interessante a matéria* e *melhorando a qualidade* do ensino. Desse modo, o aprendizado do *conteúdo* torna-se mais *fácil* e a *aula* fica mais *legal, leve* e *flui* melhor quando o *professor* ensina a matéria de *formas diferentes* e com outros *materiais*. Além disso, o aspecto da descontração é bastante saliente para

caracterizar uma aula diferente, pois uma *aula* onde o *professor é engraçado*, faz *brincadeiras*, *piadas*, dá *risada*, passa músicas e *interage* com a turma também *tornam a aula interessante*, *produtiva* e *divertida*. Às vezes, essa *aula diferente* pode ser uma aula *fora da sala de aula*, ao *ar livre*, e, assim, o aluno pode “tomar um *ar*”. Os ST a seguir ilustram essas informações:

Às vezes as aulas ficam chatas e precisam de algo de novo, uma forma nova de explicar e trabalhar os conteúdos e trabalhos feitos de uma maneira nova, etc. É sempre bom o professor mudar a metodologia de ensino para que não se torne algo tedioso, mas sim incentivador (Est. 111).

Preparar aulas diferentes, com utilização de meios mais divertidos ou planejados de forma organizada, sempre com o intuito de aprendizado, se apropriando de novas tecnologias e novas materiais, etc. (Est. 431).

Aula ao ar livre: quando vamos lá fora, sentar na grama e o professor nos ensina em um ambiente diferente, mais leve, de um modo diferente, com dinâmicas onde todos podem opinar. Isso quando os demais alunos colaboram (Est. 453).

Quando o professor brinca e dá risada com os alunos e não só foca em passar conteúdo no quadro. Faz aulas diferentes no computador, em lugares diferentes, usa vídeos e maneiras diferentes de ensinar. Professor tem interesse em ensinar (Est. 417).

A preferência dos estudantes por métodos diversificados e aulas práticas reflete uma demanda por experiências dinâmicas e envolventes no processo de aprendizado. Comenius (2015) já expressava esses princípios no século XVII, defendendo que o ensino deveria ser lúdico e prazeroso, estimulando o interesse dos alunos por meio de exemplos práticos e variados. Ele acreditava que as escolas deveriam ser espaços de aprendizado que envolvem a afetividade e o interesse espontâneo, proporcionando um ambiente onde os alunos se sentem motivados a aprender “como que divertindo-se e jogando” (Comenius, 2015, p. 73). Em um contexto de modernidade líquida, caracterizada por rápidas mudanças e sobrecarga de informações (Bauman, 2010), a necessidade de métodos de ensino mais flexíveis e interativos torna-se crucial. Os alunos de hoje *surfam* pelo conhecimento através de múltiplas fontes, como a internet, plataformas digitais e redes sociais, desafiando o modelo escolar tradicional baseado na transmissão exógena de conhecimento (Marin, 2020). Mas como viabilizar essas propostas em contextos marcados pelo engessamento curricular, como ocorre nas escolas estaduais do Paraná, onde o uso do RCO, *quizzes* padronizados e cobrança por avaliações externas limitam a autonomia docente e a inovação pedagógica?

O outro campo da classe são os ST que tratam sobre o “*potencial dos métodos ativos*”. Os estudantes criticam o ensino passivo onde apenas o professor fala, parecendo um *monólogo*, com excesso de *teoria* ou que só passa *exercícios*, o que torna a aula *parada*, *chata* e *cansativa*. Por outro lado, os alunos destacam que atividades que os colocam em uma posição ativa e de protagonismo, despertam maior interesse. Nesse caso, ganha destaque as *aulas práticas*, em *laboratórios*, na sala de informática, experimentos de *química* ou mesmo ao *ar livre*. O termo *interativo* também destaca

esse processo em que professor e aluno colaboram ativamente no ensino e aprendizagem. Os ST a seguir contextualizam essas informações.

As aulas se tornam mais interessantes quando há prática. O aluno é protagonista quando confecciona os materiais. Confeção das aulas práticas com brincadeiras e músicas. As músicas e brincadeiras tem grande importância durante as aulas, pois é possível ter maior compreensão e aprendizado sobre o conteúdo. (Est. 340).

Aulas interativas: quando temos a possibilidade de interagir durante a aula, nos sentimos mais ativos e participantes da mesma. (Est. 342).

Quando a participação do aluno é valorizada dentro da sala de aula com seminários, trabalhos em grupo, aulas práticas ou outra metodologia o aprendizado ocorre de forma tranquila e melhor. (Est. 345).

O conteúdo extenso é pelo fato dos professores por intermédio do governo do estado passarem muita teoria e pouca prática, assim causando desinteresse do aluno e por ser algo até repetitivo demais. Para melhorar essa questão o sistema deveria passar conteúdos curtos de fácil compreensão e prática. (Est. 424).

As falas dos alunos evidenciam que as atividades que colocam os alunos em uma posição ativa e de protagonismo despertam maior interesse. O protagonismo estudantil, representado por aulas práticas, seminários, trabalhos em grupo e experimentos, é fundamental para o engajamento, pois permite que os alunos interajam diretamente com o conteúdo. Essa perspectiva dialoga com a Epistemologia Genética de Piaget (2014b), que defende que o aprendizado ocorre através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Quando o estudante é desafiado de forma apropriada, sua curiosidade natural e energias psíquicas são dinamizadas (Rosso, 1998). Métodos passivos, em contrapartida, limitam o desenvolvimento cognitivo e levam ao desinteresse, pois não promovem o envolvimento pessoal do aluno no processo de construção do conhecimento.

Por fim, a Classe 1, intitulada “*Desafios em frequentar a escola*”, reuniu 240 ST (25,5%) e contou com a contribuição diferenciada de alunos que se declaram desinteressados, frequentam escolas periféricas e estudam no turno noturno. Essa classe é bastante heterogênea, abrangendo diversos campos periféricos da RS sobre (des)interesse escolar, o que justifica os valores mais baixos de  $\chi^2$  das palavras em comparação com as demais classes, indicando que as discussões foram menos concentradas em torno de termos específicos. Notamos que parte dos estudantes que contribuíram na classe atribuem menor valor à escolarização formal e se concentram mais nas dificuldades materiais e pessoais do que em aspectos didáticos. Após a análise dos ST, categorizamos a classe em seis campos: a) necessidades básicas; b) cansaço do trabalho; c) problemas familiares; d) carências da escola; e) notas e carga horária excessiva; f) regras rígidas e socialização. Em comum, esses campos exploram os fatores que influenciam o (des)interesse em frequentar a escola, destacando as condições materiais e contextuais da vida dos estudantes e seu impacto na motivação para continuar estudando.

O campo “*necessidades básicas*” abordam as dificuldades da vida material que alguns alunos enfrentem em sua realidade. Nesse caso, o desinteresse na escola está associado a *morar longe da escola* (que leva muitos estudantes a *acordar muito cedo*, perder muito tempo *indo* até a escola ou a *chegar muito tarde em casa*), ao *transporte* (ônibus lotados, *horários complicados*, sem conforto), as condições climáticas (*frio, chuva, calor*), à *fome* (alunos que tem na escola a principal *comida* do dia e, assim, criticam a falta de qualidade do *lanche* escolar pois “estudar com *fome* é muito ruim, além de tirar nossa concentração” – Est. 363, e “é difícil aprender com o estômago vazio né” – Est. 398); à *problemas no sono* (alunos não dormem bem a *noite*). Tais fatores da vida material dos alunos *cansam* e causam *preguiça em vir* à escola, como ilustram os ST abaixo:

A escola nos oferece todo santo dia bolacha, e todo dia enjoa, além de não alimentar. Ficamos o dia todo na escola, temos que ter um descanso e aula vaga dá isso, mas tem poucas. Não ter transporte gratuito da escola gera muito gasto comprar passe todo mês, pois tem gente que não tem condições econômicas. (Est. 523).

Lanche: pode parecer bobo, porém os alunos precisam de alimentação digna, e não requeitada ou resto dos outros turnos. Sem contar a ignorância ao servi-lo. Então com lanche decente os alunos compareciam mais e estariam estimulados e alimentados para aprenderem. (Est. 128).

Dá preguiça de vir para a escola estudar, porque tem que acordar cedo, pegar ônibus (dois ônibus na verdade), e fica muito longe a escola e a minha casa. (Est. 34).

Vim para a escola me causa desinteresse pela causa de acordo com o sono e cansado e as vezes ter que sair no frio e chuva, enquanto eu poderia ficar deitado quentinho em casa. Também tem dias com muitos trabalhos. (Est. 164).

As dificuldades relatadas refletem as contribuições dos alunos da periferia para esta classe, evidenciando a forte relação entre desinteresse escolar e condições de vida. Ratusniak (2019, p. 251) destaca que alunos de baixa renda são mais suscetíveis à evasão devido a esses desafios materiais, além de enfrentarem uma exclusão contínua na escola, que “vai operando a exclusão que os/as expulsam” por meio de micropunições diárias, tornando a permanência na escola insuportável.

Por sua vez, o campo “*cansaço do trabalho*” engloba as falas dos alunos que relatam que *precisam trabalhar para ajudar em casa*. Nesse caso, alguns estudantes citam que saem do *serviço* e vão direto para a *escola*, fazendo-os *chegar atrasado* e com *cansaço*. Alguns colegas reclamam também da *falta de higiene* que esse fato ocasiona, pois estes alunos não tem tempo nem para tomar um banho antes de *ir à escola*. Também se destaca o fato que muitos alunos exerceram atividades domésticas, como *limpar a casa* ou *cuidar dos irmãos*. Além disso, o discurso de que *estudar* pode proporcionar um *futuro melhor* e um *bom emprego* reflete a expectativa de que o esforço na escola permitirá escapar desse ciclo de trabalho árduo para assim “*ser alguém na vida*” e conseguir *melhorias na vida pessoal*. Os ST abaixo contextualizam essas informações:



Tenho desinteresse pois o emprego que trabalho durante o dia é muito cansativo e tem dias que não aguentamos vir estudar pois é muito cansativo. (Est. 124).

Muitas pessoas hoje largam a escola por uma necessidade de ajudar em casa, trabalhando em emprego, etc. Por isso pessoas largam a escola. (Est. 335).

Preguiça porque as aulas são muito cedo. Eu tenho irmão mais novo para cuidar, casa para limpar, trabalho. Então quase sempre estou cansada. (Est. 295).

Terminar os estudos e me formar. Ser alguém na vida e arrumar um serviço melhor e dar orgulho para a minha mãe. Terminar os meus estudos é o objetivo para a minha vida e uma coisa para o meu futuro. (Est. 255).

Essas justificativas revelam que muitos alunos, especialmente em situação de vulnerabilidade, precisam conciliar trabalho ou atividades domésticas com os estudos, o que gera cansaço físico e mental, afetando seu interesse escolar. L. Oliveira (2016) destacou que esses fatores, como a sobrecarga de responsabilidades domésticas e trabalhistas, comprometem o desempenho e podem levar à evasão escolar. Para mitigar esse problema, o governo federal lançou em 2024 o programa “Pé-de-Meia”, que oferece uma poupança a estudantes de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais, com renda de até meio salário mínimo, desde que mantenham 80% de frequência (Brasil, 2024b). Essa ajuda financeira pode ser um incentivo importante para que os alunos, apesar do cansaço, continuem frequentando a escola e evitem a evasão. No entanto, confiar apenas em soluções econômicas revela uma compreensão simplificada do problema. O desinteresse entre alunos em situação de vulnerabilidade é um fenômeno multifatorial, atravessado por questões sociais, emocionais, pedagógicas e estruturais, que exigem políticas educacionais amplas, integradas e comprometidas com as reais condições de vida dos estudantes.

Já o campo “*problemas familiares*”, traz ST de alguns estudantes que relatam *problemas em casa* ou na *família* que causam um sentimento paralisante de *desânimo*. Esses alunos lamentam a *falta de apoio e incentivo*, tanto *familiar* quanto de seus professores ou da escola. Isso estaria relacionado com *problemas de saúde mental* ou *psicológicos*, *causando desinteresse nos estudos*. Como um aluno menciona: “sem *apoio familiar*, acabo que *desisto*, pois ninguém me *apoia*” (Est. 116). Além disso, alguns alunos relatam sofrer violências simbólicas, como *bullying* e preconceito, o que os faz se sentir isolados e sem *apoio*. Os ST a seguir ilustram o campo:

Quando temos problemas em casa, ou fora, problemas psicológicos, etc, atrapalha muito, podemos até ir para a aula mas estar com a cabeça cheia, não conseguindo prestar atenção. (Est. 564).

Quando temos alguns problemas na família e simplesmente não temos vontade de vir à escola, e trazemos as dificuldades de casa para a escola. (Est. 110).

Quando numa escola você não tem incentivo de seus professores, seja em pequenas coisas, ou até mesmo em casa não recebe o incentivo que deveria de seus pais é difícil se sentir interessado em realmente estudar. (Est. 270).

Quando a escola se importa com o aluno, não deixando as coisas para debaixo do tapete como *bullying*, assédio, preconceito, procurando assim ajudar os alunos nessas situações. (Est. 104).

O campo problemas familiares revela como questões domésticas e emocionais afetam o interesse dos alunos nas atividades escolares. Enquanto na RS dos professores a família foi apontada como a principal causa de desinteresse, na RS discente esse aspecto aparece de forma mais periférica, citado por um número reduzido de alunos. Isso sugere que, embora os problemas familiares existam pontualmente, generalizá-los simplifica a questão. A realidade de cada aluno deve ser considerada de maneira mais específica no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas seria crucial para fornecer o suporte adequado e ajudar os alunos a lidarem com essas dificuldades. Porém, Arreguy (2014) cita a escassez de psicólogos nas escolas e ressalta o paradoxo de sua atuação: enquanto há demanda por profissionais que auxiliem os alunos na expressão de suas dificuldades, as escolas muitas vezes acabam por promover, de forma subliminar, o silenciamento dos problemas, priorizando a adaptação e a correção de condutas, em vez de valorizar a singularidade e a escuta ativa. Ignorar essas complexidades contribui para o agravamento do desinteresse e, em muitos casos, para a evasão escolar.

Por sua vez, o campo “carências da escola” trazem os ST que sublinham as precariedades das escolas: *falta de estrutura, falta de laboratórios, falta de equipamentos de informática, falta de verbas, falta de materiais* para fazer trabalhos, os professores *faltam*, além de problemas com *lanches de má qualidade e banheiros* estragados ou em péssimas condições. Como mencionado, a classe 1 inclui contribuições dos alunos da periferia. Na análise da estrutura da RS dos alunos sobre desinteresse (seção 5.1.1), a evocação “falta de estrutura na escola” também se destacou entre alunos de escolas localizadas nessas áreas, corroborando os dados da classe 1 e confirmando como a precariedade da escola impacta negativamente o interesse, como exemplificam os ST a seguir:

Maior desinteresse para mim é a falta de professores, em meu colégio é algo que atrapalha muito, no meu caso e de outros alunos que trabalham é algo muito ruim, pois frequentamos a escola para aprender e não somente para “concluirmos” o ensino médio. (Est. 118).

Falta de estrutura para mim é um dos principais problemas da escola estadual. Engloba tudo: falta de laboratório, sala de informática, falta de condições básicas de higiene e entre outras. Isso tudo nos leva a não ter tanta vontade de vir à escola. (Est. 475).

Muitas das escolas não têm boa infraestrutura. Os governos não se importam com as escolas. Muitas vezes você tem que estudar coisas desnecessárias. Geralmente as escolas não tem o nível de educação adequada. Tem matéria que poderia ser trocada por outra mais essencial. (Est. 497).

Banheiro, pois de 5 banheiros apenas 2 funcionam, e as trincaduras são ruins. E às vezes demoramos no banheiro por ficar esperando na fila e ainda ganhamos bronca por demorar. (Est. 457).

As justificativas dos alunos evidenciam uma relação direta entre o desinteresse escolar e a precariedade das instituições de ensino, especialmente nas áreas periféricas. Nesse cenário, intensifica-se a cismogênese negativa (Bateson, 2008), onde a sensação de abandono perpetua uma espiral de desmotivação e exclusão. Em regiões de maior vulnerabilidade, onde a educação deveria ser um vetor essencial de mobilidade social, o abandono reflete a ausência deliberada do Estado. As condições precárias das escolas, além de comprometerem o aprendizado, simbolizam o espaço marginalizado que os indivíduos ocupam na hierarquia social, conduzindo os alunos a um estado de resignação, que legitima e naturaliza a desigualdade (Silva; Conceição, 2018). Assim, os alunos que mais dependem de uma educação de qualidade tornam-se as principais vítimas da falta de recursos essenciais, reforçando a urgência de uma análise crítica sobre as políticas educacionais em territórios marcados por desigualdades estruturais.

Outro campo com uma contribuição específica, proveniente de alunos que cursam o ensino médio na modalidade técnico integrado, foi o campo “*notas e excesso de carga horária*”. Os alunos dessas escolas reclamam da *alta carga horária*, considerando exaustivo e *pesado* passar o *dia inteiro* na *escola*, e no caso da escola federal, também aos *sábados*. Eles destacam que a sobrecarga é agravada pela *falta* de *descanso*, *excesso* de atividades para fazer em *casa*, muitas *provas* e a pressão por *notas*, o que gera desgaste e *cansaço*, resultando em desinteresse. Em um ambiente pressão e competitividade, os alunos se desmotivam ao *tirar notas baixas* e temem *reprovar*, criticando quando as *provas* são o principal método *avaliativo*. Os ST a seguir ilustram:

É muita pressão, você tem que se esforçar muito para não reprovar e não tirar nota baixa, então basicamente você tem que dedicar todo seu tempo para a escola. (Est. 75).

Em questão das notas baixas é porque são muitas matérias para estudar ao mesmo tempo, ou seja, pouco tempo de estudo para atividades avaliativas. Temos uma carga horária muito grande e isso é cansativo. (Est. 528).

A rotina escolar do atual sistema de ensino sobrecarrega os estudantes de forma extrema, acarretando em outros problemas, seja relacionado à saúde, socialização, etc. (Est. 509).

Professores que usam apenas as provas como método avaliativo não levam em conta as dificuldades dos alunos, como nervosismo, se teve uma boa noite de sono e seus problemas pessoais. Porque nem sempre é justo se cada aluno tem uma realidade diferente. (Est. 502).

A pressão por notas e a carga horária excessiva, mencionadas pelos alunos, revelam o impacto negativo da alta competitividade e do foco em desempenho acadêmico. Esse modelo, presente em escolas técnicas integradas e, especialmente, nas escolas federais, está associado a problemas como ansiedade e esgotamento, afetando o bem-estar dos alunos e reduzindo seu interesse escolar. O desinteresse, nesse caso, está mais associado à sobrecarga, em contraste com outras escolas da pesquisa, onde as causas predominantes são a atuação docente, fatores afetivos e

a falta de diversidade metodológica. Essa diferença sugere que os alunos do técnico integrado compartilham uma outra RS sobre (des)interesse, com desafios que, embora associados a bons índices de eficiência, têm um alto custo emocional e psicológico. Esse tipo de pressão desconsidera as diferentes realidades e necessidades individuais dos alunos, criando um ambiente que favorece o esgotamento em vez de promover uma aprendizagem ativa e prazerosa. Piaget (2014b) e Rosso (1998) ressaltam que a aprendizagem deve estar em sintonia com o dinamismo mental dos alunos, equilibrando desafios intelectuais sem excessos que comprometam o desenvolvimento saudável.

O último campo identificado na classe 1 diz respeito às “*regras rígidas e socialização*”. Os alunos criticam professores *mal humorados*, o ambiente *rígido da escola* e algumas *regras desnecessárias*, como a proibição de *ir ao banheiro*, o *uso de bonés, tocas e gorros* mesmo em dias *frios*, e a apreensão de *celulares* sem permissão. Nesse ambiente de controle heterônomo, os alunos expressam o desejo por mais espaços de *socialização*, como *mais tempo* para o *recreio*, eventos esportivos como jogos *interclasses* e mais aulas de *Educação Física*, que tornam mais atrativo *vir à escola*. Vale lembrar que a evocação “Regras desnecessárias” foi mais comum entre estudantes de colégios cívico-militares (seção 5.1.1), onde o ambiente é mais rígido e disciplinado. Esses estudantes também evocaram com mais frequência termos associados a atividades ao ar livre, como Educação Física, nas associações livres sobre “interesse em aprender” (seção 5.1.2), reforçando a importância dessas atividades em aliviar o ambiente de controle. Os ST a seguir ilustram o campo:

As pessoas tem necessidades básicas como ir ao banheiro e beber água e às vezes os professores não deixam os alunos irem ao banheiro. E uma menina que esteja menstruada não poder trocar o absorvente e acaba sujando a roupa e a cadeira. (Est. 313).

Acredito que muitas regras acabam nos fazendo sentir desinteresse, pois o local acaba deixando nós se sentirmos presos sem poder sermos quem somos (Est. 385).

No frio não poder usar capuz da blusa. Se você não tem toca normal acaba passando frio por conta da regra desnecessária que é não poder usar capuz (Est. 399).

Quando o dia não tem Educação Física o tempo passa mais devagar na escola, é chato. Mas com Educação Física é mais monstro (Est. 378).

As falas dos estudantes evidenciam o incômodo diante de regras escolares impostas de forma unilateral, frequentemente desprovidas de justificativas claras e alheias às suas necessidades básicas e formas legítimas de expressão. Esse cenário está em desacordo com o estágio de desenvolvimento moral dos adolescentes, que, conforme Piaget (1994), demandam relações baseadas no respeito mútuo e na cooperação, e não mais na coação típica da moral heterônoma da infância. Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento pleno da personalidade pressupõe um contexto escolar onde as regras sejam construídas coletivamente e façam sentido para os sujeitos, favorecendo a participação ativa, a deliberação e o pensamento crítico. No entanto, como aponta

Koga (2017), há uma disparidade entre as práticas morais adotadas pela escola — baseadas na ideia de alunos como sujeitos heterônomos — e as representações dos próprios adolescentes, que se reconhecem como agentes morais capazes de propor e negociar normas a partir de relações de reciprocidade. Essa contradição contribui para o desinteresse e a desmotivação, uma vez que os alunos não se sentem respeitados nem ouvidos, o que mina o vínculo com o espaço escolar.

Em relação às contribuições diferenciadas de subgrupos de alunos na produção textual das classes, conforme já apontado no dendrograma da Figura 11, certas variáveis se destacaram na construção dos ST que compõem essas classes. Em especial, destacamos que os alunos do 1º ano do ensino médio contribuíram significativamente para a classe 4, que aborda o interesse escolar vinculado ao entendimento das matérias. Para esses alunos, o professor que explica bem e contagia a turma com sua motivação, assim como a influência positiva dos amigos, são aspectos cruciais. Essa ênfase reflete o fato de que, nos anos iniciais do Ensino Médio, os estudantes ainda estão em um processo de adaptação ao ambiente escolar e são mais impactados pela dinâmica de aula e pela mediação pedagógica do professor. Em contraste, os alunos do 3º ano contribuíram mais na classe 2, que traz críticas à rotina de cópia de quadro e ao ensino passivo, sugerindo que, conforme avançam nos estudos, esses alunos se tomam mais críticos em relação às práticas pedagógicas e menos motivados por metodologias que não dialogam com suas necessidades e expectativas acadêmicas.

A classe 1, que apresentou o vocabulário mais específico em relação ao (des)interesse, teve contribuições mais expressivas de alunos que se autodeclaram desinteressados, frequentam escolas na periferia ou estudam no turno noturno. Esses dados sugerem que, para esses subgrupos, o desinteresse está enraizado em fatores externos à dinâmica pedagógica, como condições de vida difíceis, a necessidade de trabalhar e uma infraestrutura escolar inadequada. A significativa contribuição desses alunos reforça a ideia de que o desinteresse, nesse caso, é principalmente um reflexo das dificuldades socioeconômicas que enfrentam. Assim, a escola precisa reconfigurar seu papel, para que consiga desempenhar uma função social para esses alunos, mostrando como a educação pode ser uma ferramenta de superação desses desafios.

Para aprofundar a compreensão dessas contribuições, realizamos uma análise de especificidade no IRaMuTeQ com base em três variáveis: esfera administrativa da escola, localidade e autodescrição da conduta. Os relatórios estatísticos completos estão disponíveis no perfil do pesquisador na plataforma ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). Em relação à esfera escolar, alunos das escolas federais expressaram mais termos que relacionam o interesse a práticas pedagógicas dinâmicas e participativas (*motivação, dúvida, metodologia*); já os das escolas cívico-militares relacionaram o desinteresse à rigidez e à imposição de regras (*regras, desrespeito, celular*). Nas estaduais, as palavras com maior grau de

associação foram *trabalho*, *cansado* e *copiar*, apontando para uma percepção de frustração, cansaço e passividade. Quanto à localidade da escola, os estudantes das áreas centrais relataram desinteresse associado à exaustão e problemas logísticos (*ônibus*, *tempo*, *pressão*), reflexo do fato de muitos morarem longe e enfrentarem uma rotina estressante. Já nas periferias, as palavras mais recorrentes, como *trabalhar*, *rotina*, *lanche* e *banheiro*, indicam um desinteresse ligado a condições socioeconômicas e estruturais, evidenciando a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, além da insatisfação com a infraestrutura e o cotidiano escolar.

Já a variável autodescrição da conduta revelou diferenças marcantes nos sentidos atribuídos à escola. Os alunos que se identificam como desinteressados usaram mais palavras como *regra*, *lanche* e *preguiça*, sinalizando uma percepção da escola como um espaço rígido e pouco significativo. Os de perfil “meio termo” associaram o interesse a experiências interativas (*interagir*, *dúvida*, *aplicar*, *brincadeira*), demonstrando abertura à aprendizagem quando envolvidos em metodologias participativas. Por fim, os alunos que se consideram interessados articularam o discurso em torno de palavras como *futuro*, *aprendizado* e *dinâmica*, revelando uma valorização de da educação como projeto de vida e afinidade com métodos interativos. Esses resultados mostram que as RS estudantis sobre o interesse são moldadas por suas condições escolares, sociais e trajetórias individuais, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, que integrem o cotidiano dos alunos e promovam vínculos significativos com o conhecimento.

Em resumo, a análise das justificativas das evocações dos estudantes revelou que suas RS sobre o (des)interesse escolar estão profundamente ligadas a fatores pedagógicos, sociais e afetivos. De forma geral, enquanto o desinteresse é moldado por frustrações relacionadas a práticas monótonas, como a rotina de copiar do quadro, o interesse é nutrido por metodologias dinâmicas e o envolvimento emocional positivo dos professores. Especial atenção deve ser dada aos alunos de escolas periféricas e noturnas, que destacaram fatores socioeconômicos, como trabalho e condições precárias das escolas, como agravantes do desinteresse. A seguir, passaremos à confirmação do teste de centralidade para identificar os elementos centrais das RS estudantis sobre (des)interesse.

#### 5.1.4 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos estudantes sobre desinteresse

As triagens hierárquicas sucessivas dos estudantes sobre desinteresse seguiram os mesmos procedimentos metodológicos apresentados na seção 4.1.4, que analisou as triagens docentes sobre desinteresse. Foram selecionadas 20 palavras-chave com maior frequência nas associações livres de palavras sobre “desinteresse escolar” para a realização das triagens com os alunos. As palavras selecionadas para as triagens foram: *Núcleo central*: Professor não explica bem; Professor Chato; Aulas chatas; Aulas repetitivas, Preguiça; Professores grosseiros; Professores desinteressados;

Copiar do quadro; Bagunça na sala; Cansaço; Conversas paralelas; Falta de Estrutura na escola; Conteúdo sem sentido; 1° *periferia*: Colegas atrapalham; Conteúdo difícil; Carga horária pesada; Desrespeito; Excesso de trabalhos; Regras desnecessárias; Metodologia ruim.

Após as triagens, os estudantes hierarquizaram as 6 palavras mais importantes e as escolhas foram processadas no EVOC. Isso permitiu realizar a análise das quatro casas das triagens sucessivas, funcionando como um teste de centralidade dos elementos mais relevantes nas RS dos alunos sobre o “desinteresse escolar”. Para a composição dos quadrantes, não foi estabelecida uma frequência mínima, de modo que o conjunto completo dos 20 termos foi considerado, totalizando 511 evocações. A frequência intermediária calculada foi 25 e a OME foi 3,5. A Tabela 9 apresenta a organização desses termos nos quadrantes, com base nas escolhas docentes nessas triagens:

Tabela 9 – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da representação social de estudantes sobre desinteresse

| TRIAGENS SUCESSIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE DESINTERESSE |    |      |                              |    |      |
|-------------------------------------------------------|----|------|------------------------------|----|------|
| Total de estudantes: 86. Total de evocações: 511      |    |      |                              |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                        |    |      | 1° PERIFERIA                 |    |      |
| F $\geq$ 25 e OME $<$ 3,5                             |    |      | F $\geq$ 25 e OME $\geq$ 3,5 |    |      |
| Evocações                                             | F  | OME  | Evocações                    | F  | OME  |
| <b>Professor não explica bem</b>                      | 50 | 3,32 | Aulas repetitivas            | 34 | 3,85 |
| <b>Cansaço</b>                                        | 39 | 3,05 | Colegas atrapalham           | 33 | 3,85 |
| <b>Desrespeito</b>                                    | 32 | 2,91 | Conversas paralelas          | 30 | 3,63 |
| <b>Bagunça na sala</b>                                | 32 | 2,91 |                              |    |      |
| <b>Professores grosseiros</b>                         | 31 | 3,45 |                              |    |      |
| <b>Metodologia ruim</b>                               | 26 | 2,42 |                              |    |      |
| ZONA DE CONTRASTE                                     |    |      | 2° PERIFERIA                 |    |      |
| F $<$ 25 e OME $<$ 3,5                                |    |      | F $<$ 25 e OME $\geq$ 3,5    |    |      |
| Evocações                                             | F  | OME  | Evocações                    | F  | OME  |
| Carga horária pesada                                  | 20 | 3,30 | Conteúdo sem sentido         | 23 | 3,78 |
| Conteúdo difícil                                      | 19 | 3,42 | Professores desinteressados  | 22 | 3,86 |
| Preguiça                                              | 15 | 3,27 | Aulas chatas                 | 21 | 3,57 |
|                                                       |    |      | Excesso de trabalhos         | 21 | 3,71 |
|                                                       |    |      | Regras desnecessárias        | 19 | 4,47 |
|                                                       |    |      | Professor chato              | 17 | 4,23 |
|                                                       |    |      | Copiar do quadro             | 17 | 4,47 |
|                                                       |    |      | Falta de estrutura da escola | 10 | 3,60 |

Fonte: O autor (2025).

A análise das mudanças na RS dos estudantes sobre desinteresse escolar, reveladas pelo teste de centralidade, destaca um processo de consolidação de elementos centrais que englobam tanto aspectos pedagógicos quanto relacionamentos interpessoais no ambiente escolar. O termo “Professor não explica bem” manteve-se no núcleo central, com uma alta frequência de 50 escolhas, revelando um forte consenso entre os alunos sobre a importância da clareza e eficácia na explicação do conteúdo para manter o interesse. De forma semelhante, “Professores grosseiros” também permaneceu no núcleo central, evidenciando o impacto negativo das atitudes dos professores no engajamento dos alunos. O destaque dado a “Cansaço”, que também se manteve no núcleo central,

reflete a percepção crescente de fatores internos e pessoais, como a sobrecarga de atividades ou a falta de motivação, que contribuem significativamente para o desinteresse escolar.

Elementos como “Bagunça na sala” e “Desrespeito”, que subiu da 1ª periferia para o núcleo central, indicam que as interações interpessoais entre os alunos e a organização do ambiente escolar são fundamentais para o engajamento. Esses termos apontam para o impacto direto da desordem e da falta de respeito na capacidade dos estudantes de se concentrarem e participarem das atividades. A ascensão de “Metodologia ruim” ao núcleo central reflete uma crítica mais profunda dos alunos às práticas pedagógicas inadequadas ou desmotivadoras. Essa evocação serve como uma categoria abrangente para outras práticas passivas, como “Aulas chatas” e “Copiar do quadro”, que acabaram passando para o sistema periférico da RS estudantil.

A simplificação do núcleo central, que agora contém menos elementos, sugere que os estudantes, durante as triagens, selecionaram os fatores que consideram mais estruturantes para a experiência de desinteresse. Houve uma mudança de foco, deixando de lado aspectos mais comportamentais e superficiais, como “Professor chato” e “Preguiça”, em favor de uma análise mais sistêmica, que destaca o impacto das metodologias de ensino e da organização do ambiente escolar. Isso está de acordo com Abric (2001), que argumenta que as triagens hierárquicas tendem a evidenciar os elementos mais consensuais e normativos das RS, revelando os fatores centrais que influenciam a experiência escolar de forma mais duradoura.

Por outro lado, termos como “conteúdo sem sentido”, “regras desnecessárias” e “falta de estrutura da escola” foram deslocados para a 2ª periferia. Esses elementos, embora continuem sendo importantes para alguns alunos, foram menos selecionados nas triagens, o que sugere que são questões específicas de subgrupos e, por isso, são percebidos como menos estáveis e mais suscetíveis a pressões contextuais. O deslocamento de “preguiça” para a zona de contraste indica que os alunos passaram a vê-la mais como uma consequência do desinteresse do que como uma causa principal, priorizando explicações mais normativas.

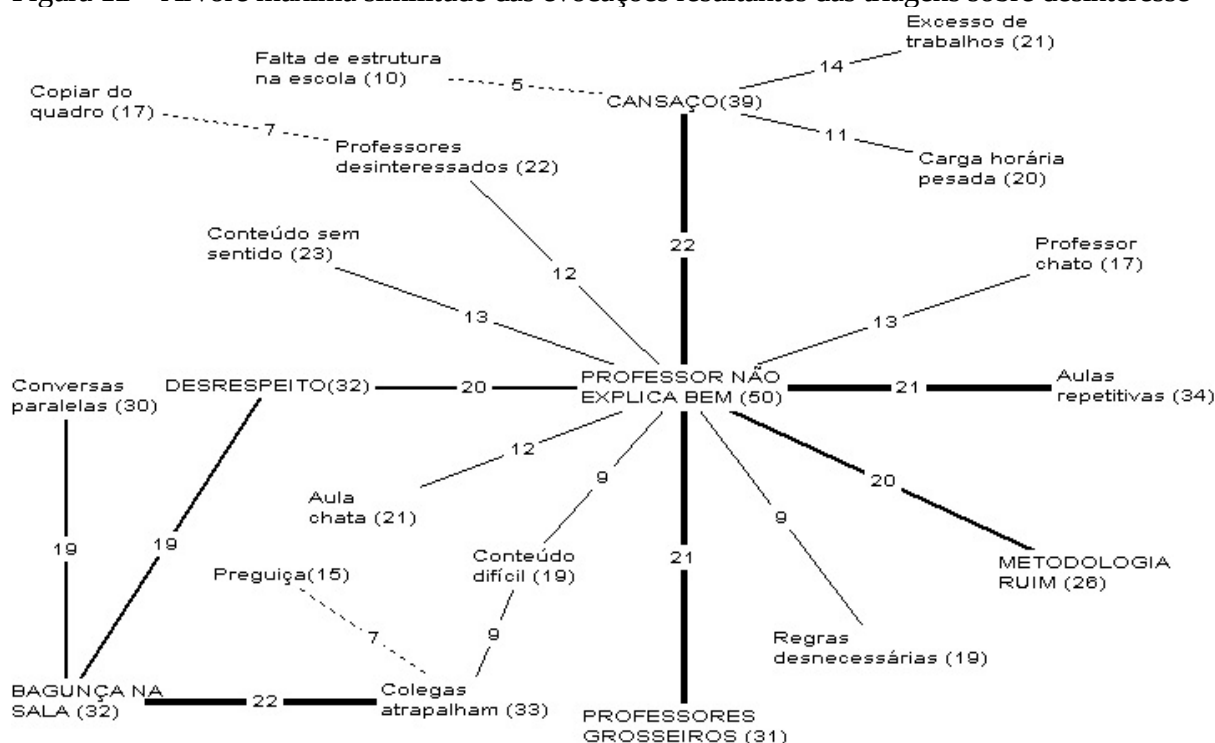
Essas mudanças no teste de centralidade revelam que, à medida que os estudantes refletem mais profundamente sobre suas vivências escolares, emergem elementos centrais que enfatizam a importância das práticas pedagógicas e das interações em sala de aula. O núcleo central das RS dos estudantes sobre desinteresse escolar destaca a relevância de métodos de ensino eficazes e um ambiente escolar bem organizado e acolhedor, enquanto fatores pessoais, como o cansaço, também exercem influência significativa no desengajamento.

Por sua vez, a árvore máxima de similitude da análise prototípica resultante das triagens dos estudantes sobre o desinteresse (Figura 12), ilustra as interconexões entre as evocações. Para sua construção, foram consideradas todas as palavras usadas nas triagens e aplicado o filtro de 5



coocorrências para melhorar a legibilidade. Embora a limitação no número de participantes (86) possa ter suprimido algumas conexões que, em uma amostra maior, poderiam emergir, a árvore de similitude ainda revela tendências claras na forma como os estudantes organizam suas percepções sobre o desinteresse, evidenciando a forte centralidade atribuída ao aspecto didático docente.

Figura 12 – Árvore máxima similitude das evocações resultantes das triagens sobre desinteresse



Fonte: O autor (2025).

A análise da árvore máxima de similitude revela que a evocação *Professor não explica bem*, central no diagrama, está fortemente conectada a 11 outros termos, o que destaca seu papel preponderante na estrutura da RS sobre o desinteresse escolar. As conexões mais fortes com os termos *Cansaço*, *Aulas repetitivas* e *Professores grosseiros*, sugerem que a qualidade da explicação dos professores afeta tanto a compreensão cognitiva quanto o estado emocional dos alunos. De modo geral, essas conexões indicam que a falta de clareza nas explicações, a monotonia das aulas e a postura desrespeitosa dos docentes criam um ambiente que desestimula os alunos e enfraquece seu engajamento, tanto por esgotamento mental quanto por desconforto emocional.

Na periferia da árvore, destacam-se as redes formadas por *Cansaço*, com 4 conexões, e *Bagunça na sala* e *Colegas atrapalham*, cada um com 3 conexões. O termo *Cansaço*, na parte superior da árvore, está ligado a *Professor não explica bem*, *Excesso de trabalhos*, *Carga horária pesada* e *Falta de estrutura na escola*, indicando que o desgaste físico e mental gerado por uma sobrecarga de atividades e por condições escolares inadequadas desmotiva os alunos. No canto

inferior esquerdo, a rede associada a *Bagunça* na sala conecta-se a *Colegas atrapalham*, *Desrespeito* e *Conversas paralelas*, revelando um conjunto de problemas relacionados à indisciplina e à má interação entre colegas. Esses fatores indicam que, embora ocupem a periferia da RS, os problemas de indisciplina estão fortemente articulados entre si, formando um núcleo coeso de desafios que afetam o ambiente de aprendizado. A conexão entre essas evocações sugere que, apesar de serem evocadas por um subgrupo menor de alunos, elas têm um impacto significativo na dinâmica da sala de aula, gerando distrações e contribuindo para o desengajamento coletivo.

Por fim, realizamos uma análise comparativa no *software* Complex para identificar como os diferentes subgrupos de estudantes contribuíram nas escolhas das triagens hierárquicas sucessivas sobre o desinteresse. Embora o número de participantes (86) seja relativamente baixo para garantir uma análise estatística robusta, a análise permitiu identificar algumas tendências e resultados significativos. Consideramos tendências estatísticas as variáveis com valores de  $\chi^2$  superiores a 1,88 ou com probabilidade de significância inferior a 0,14 no teste de Fisher, enquanto resultados significativos foram aqueles com  $\chi^2$  superior a 3,84 ou com probabilidade de significância inferior menor que 0,05 no teste de Fisher. As tabelas geradas pelo Complex e os resultados dos testes de  $\chi^2$  estão detalhados no Apêndice D. O Quadro 11 resume essas informações, destacando os indícios de como as diferentes modalidades das variáveis discentes influenciaram nas escolhas de evocações durante as triagens. Palavras do núcleo central da análise prototípica das triagens estão em *itálico* e sublinhadas para melhor identificação.

Quadro 11 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes nas triagens sobre desinteresse

(continua)

|                            | Modalidade da variável | Evocações com tendências ou significância estatística                                                                                    | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                                                |
|----------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E<br>S<br>F<br>E<br>R<br>A | Federal                | <i>Metodologia ruim</i> (significância)<br><i>Cansaço</i> (tendência)                                                                    | Os alunos da esfera federal destacaram que abordagens pedagógicas ineficazes afetam sua motivação. O cansaço indica desgaste mental relacionado ao excesso de demandas.                                |
|                            | Estadual               | Conversas paralelas (significância)                                                                                                      | Os alunos da esfera estadual apontando que a falta de disciplina dos colegas afeta sua concentração, revelando um ambiente pouco propício ao aprendizado.                                              |
| T<br>U<br>R<br>N.          | Diurno                 | -                                                                                                                                        | Não houve contribuições significativas para a modalidade.                                                                                                                                              |
|                            | Noturno                | Colegas atrapalham (significância)<br>Conteúdo difícil (significância)                                                                   | Os alunos do noturno apontaram que a dificuldade no aprendizado, aliada à indisciplina dos colegas, gera distrações que intensificam o desinteresse.                                                   |
| L<br>O<br>C<br>A<br>L      | Escolas centrais       | <i>Metodologia ruim</i> (significância)<br>Aulas repetitivas (tendência)                                                                 | Os alunos de escolas centrais apontaram que métodos pedagógicos repetitivos desmotivam, sugerindo que, apesar de condições mais favoráveis, o desinteresse emerge da falta de estímulo intelectual.    |
|                            | Escolas na periferia   | Colegas atrapalham (significância)<br><i>Bagunça na sala</i> (tendência)<br>Conteúdo difícil (tendência)<br>Copiar do quadro (tendência) | Alunos de escolas da periferia destacaram problemas de indisciplina e dificuldade com o conteúdo, revelando um ambiente desorganizado e desafios de compreensão que prejudicam o foco e o engajamento. |

Quadro 11 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes nas triagens sobre desinteresse

(conclusão)

|                            | Modalidade da variável   | Evocações com tendências ou significância estatística                                                                   | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                             |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G<br>Ê<br>N<br>E<br>R<br>O | Masculino                | Aulas chatas (significância)<br>Copiar do quadro (significância)<br>Preguiça (tendência)                                | Os meninos destacaram o desinteresse em aulas monótonas e na prática de copiar do quadro, sugerindo que a passividade no ensino contribui para a preguiça.                          |
|                            | Feminino                 | <i>Professor não explica</i> (tendência)<br><i>Desrespeito</i> (tendência)<br><i>Professores grosseiros</i> (tendência) | As alunas destacaram que a postura desrespeitosa e a falta de clareza do professor afetam seu engajamento, indicando maior sensibilidade às relações interpessoais                  |
| A<br>N<br>O.               | Anos iniciais do EM      | <i>Desrespeito</i> (tendência)                                                                                          | Alunos dos anos iniciais refletiram sua maior sensibilidade às dinâmicas sociais e à adaptação às regras e comportamentos no ambiente escolar.                                      |
|                            | Anos finais do EM        | Falta estrutura escola (significância)                                                                                  | Alunos dos anos finais do Ensino Médio revelaram um olhar mais crítico das condições materiais, como observado nas suas críticas a práticas pedagógicas repetitivas na seção 5.1.3. |
| T<br>R<br>A<br>B           | Trabalha contraturno     | <i>Professores grosseiros</i> (significância)                                                                           | Para os alunos que trabalham, as atitudes negativas dos docentes se tornam ainda mais desmotivadoras, considerando o cansaço e os desafios do trabalho no contraturno.              |
|                            | Não trabalha contraturno | Excesso de trabalhos (significância)<br>Aulas chatas (tendência)                                                        | Alunos que não trabalham tendem a se responsabilizar mais pelas tarefas escolares, o que pode resultar em sobrecarga e desânimo, algo também identificado na seção 5.1.2.           |
| C<br>O<br>N<br>D.          | Interessado              | <i>Desrespeito</i> (tendência)<br><i>Metodologia ruim</i> (tendência)<br>Aulas repetitivas (tendência)                  | Alunos mais interessados apontaram métodos ineficazes como desmotivadores, sugerindo que sua frustração está relacionada a expectativas mais altas sobre a qualidade do ensino.     |
|                            | Desinteressado           | Conteúdo difícil (significância)<br>Carga horária pesada (tendência)<br>Copiar do quadro (tendência)                    | Alunos mais desinteressados destacaram a dificuldade dos conteúdos e a sobrecarga de tarefas, revelando que sua falta de engajamento está ligada a problemas de aprendizagem.       |

Fonte: O autor (2025).

A análise das contribuições dos subgrupos de estudantes nas evocações sobre desinteresse escolar revelou padrões consistentes com achados anteriores. Alunos da esfera federal mantiveram uma postura crítica em relação às abordagens pedagógicas, enquanto as alunas reforçaram sua maior sensibilidade quanto à qualidade das interações docentes. Outro padrão que se confirmou foi o dos alunos que trabalham, que sentem mais o cansaço e as atitudes negativas dos professores, em contraste com aqueles que não trabalham, que relatam sobrecarga nas tarefas escolares.

Por sua vez, Alunos do noturno e das escolas periféricas destacaram a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem como fatores de desinteresse, evidenciando um ciclo de desengajamento em contextos sociais mais desafiadores. Essa conexão entre dificuldades de aprendizagem e desmotivação é um ponto chave, pois alunos classificados como desinteressados pelos professores também associaram seu desinteresse a dificuldades no aprendizado. Embora preliminares, esses achados apontam para direções importantes que serão aprofundadas na análise das entrevistas na seção 5.2, que tiveram como roteiro a própria escolha das evocações nas triagens.

### 5.1.5 Teste de centralidade nas triagens sucessivas dos estudantes sobre interesse

Para o teste de centralidade da RS discente sobre interesse em aprender, seguimos os mesmos procedimentos metodológicos dos outros testes de centralidade (seção 4.1.4, 4.1.5 e 5.1.4) Para este teste, as 20 palavras selecionadas refletiram as associações mais frequentes nas associações livres sobre o interesse (seção 5.1.2): *Núcleo central*: Professor explica bem; Metodologias e atividades diferentes; Professor legal; Aulas práticas, Interação e diálogo na aula; Gosto da matéria/assunto; Aulas e professores divertidos; Aulas dinâmicas; Conteúdo interessante; 1° *periferia*: Lanche Gostoso; Estou disposto ou descansado; Trabalho em grupo; Conteúdo útil para a vida; *Zona de Contraste*: Professor interessado (tem vontade); Silêncio na sala; Educação Física; Aulas organizadas ou planejadas; 2° *periferia*: Entendo a matéria; Amigos; Professor ajuda.

Após as triagens, os alunos hierarquizaram os 6 termos que consideram mais importantes. As escolhas foram processadas no *software* EVOC, o que permitiu a organização das evocações nas quatro casas, servindo como um teste de centralidade dos elementos mais relevantes da RS sobre interesse em aprender. Para a composição dos quadrantes, considerou-se o conjunto completo das 20 palavras, totalizando 515 evocações, com uma frequência intermediária de 26 e OME de 3,5. A Tabela 10 exibe a distribuição dos termos nos quadrantes, baseada nas escolhas dos alunos.

Tabela 10 – Teste de centralidade a partir das triagens sucessivas da representação social de estudantes sobre interesse

| TRIAGENS SUCESSIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE INTERESSE EM APRENDER |    |      |                                 |    |      |
|----------------------------------------------------------------|----|------|---------------------------------|----|------|
| Total de estudantes: 86. Total de evocações: 515               |    |      |                                 |    |      |
| NÚCLEO CENTRAL                                                 |    |      | 1° PERIFERIA                    |    |      |
| F $\geq$ 26 e OME $<$ 3,5                                      |    |      | F $\geq$ 26 e OME $\geq$ 3,5    |    |      |
| Evocações                                                      | F  | OME  | Evocações                       | F  | OME  |
| <b>Professor explica bem</b>                                   | 38 | 3,24 | Interação e diálogo na aula     | 38 | 3,68 |
| <b>Metodologias e atividades diferentes</b>                    | 33 | 2,70 | Entendo a matéria               | 35 | 3,57 |
| <b>Professor interessado (tem vontade)</b>                     | 32 | 3,31 | Aulas organizadas ou planejadas | 33 | 4,00 |
| <b>Conteúdo interessante</b>                                   | 27 | 3,48 | Professor legal                 | 30 | 3,93 |
|                                                                |    |      | Amigos                          | 27 | 3,63 |
|                                                                |    |      | Trabalho em grupo               | 27 | 3,85 |
|                                                                |    |      | Aulas práticas                  | 27 | 3,89 |
| ZONA DE CONTRASTE                                              |    |      | 2° PERIFERIA                    |    |      |
| F $<$ 26 e OME $<$ 3,5                                         |    |      | F $<$ 26 e OME $\geq$ 3,5       |    |      |
| Evocações                                                      | F  | OME  | Evocações                       | F  | OME  |
| Conteúdo útil para a vida                                      | 24 | 3,46 | Aulas e professores divertidos  | 24 | 3,71 |
| Aulas dinâmicas                                                | 22 | 3,36 | Gosto da matéria ou assunto     | 22 | 3,59 |
| Silêncio na sala                                               | 19 | 2,95 | Professor ajuda                 | 19 | 3,53 |
| Estou disposto ou descansado                                   | 18 | 2,67 | Lanche gostoso                  | 5  | 4,40 |
| Educação Física                                                | 15 | 3,20 |                                 |    |      |

Fonte: O autor (2025).

A análise do teste de centralidade das triagens sucessivas sobre interesse escolar revela uma consolidação de elementos centrais amplamente consensuais entre os estudantes. Os termos

*Professor explica bem* e *Metodologias e atividades diferentes* mantiveram-se no núcleo central, destacando a importância da clareza na comunicação e da diversidade pedagógica para sustentar o engajamento dos alunos. O termo *Conteúdo interessante* também permaneceu central, reforçando a necessidade de temas que sejam relevantes e conectados à realidade dos alunos. Uma mudança significativa foi a inclusão de *Professor interessado (tem vontade)* no núcleo central, evidenciando uma crescente valorização da postura ativa do docente. Esse termo serviu como um “guarda-chuva” que abrange características fundamentais do docente, como sua disposição, seu interesse genuíno pelo sucesso dos alunos e a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico.

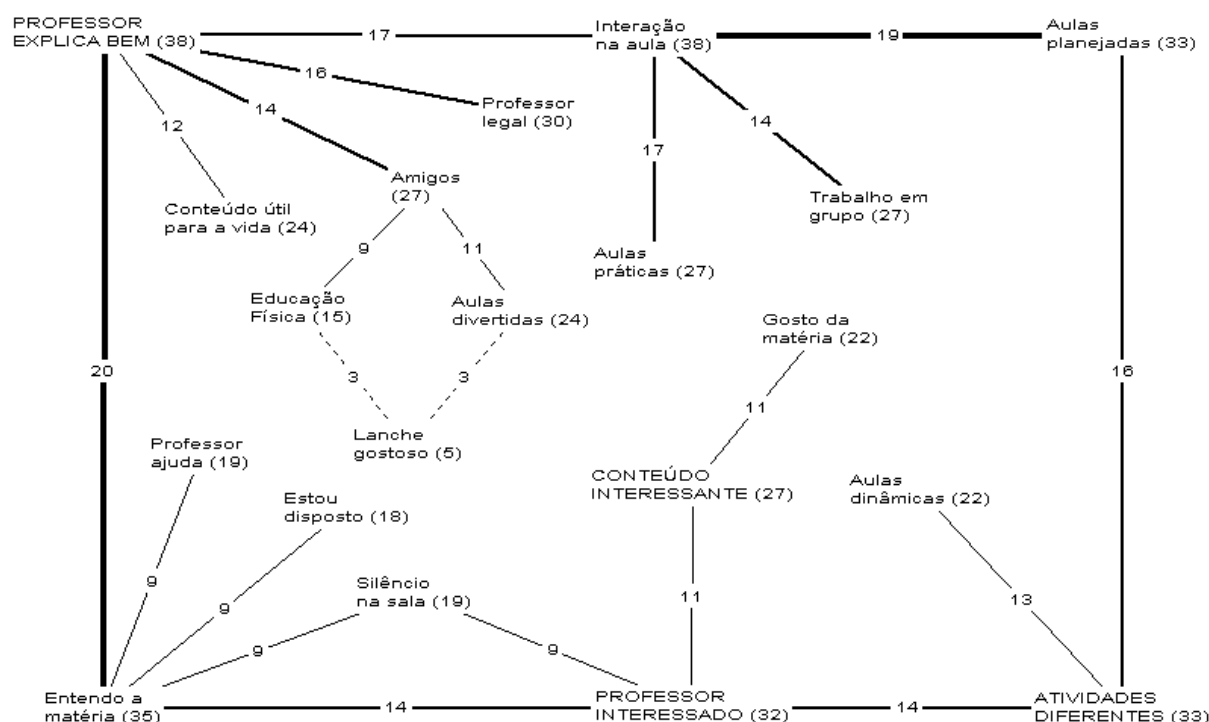
Na 1ª periferia, o deslocamento de *Interação e diálogo na aula*, *Aulas práticas* e *Professor legal* do núcleo central sugere que, embora ainda sejam fatores importantes, eles passaram a ser vistos como complementares ao engajamento. Essa mudança indica que esses elementos foram, em parte, englobados por evocações mais amplas do núcleo central. No caso de *Aulas práticas*, sua prevalência é maior apenas em determinados contextos escolares, o que explica o menor compartilhamento na RS dos estudantes sobre interesse escolar. Já a presença de *Amigos e Trabalho em grupo* na 1ª periferia indica que, apesar da relevância das interações sociais para o interesse, elas são vistas como secundárias em comparação aos aspectos pedagógicos ou às atitudes docentes.

Na zona de contraste, termos como *Conteúdo útil para a vida*, *Aulas dinâmicas* e *Estou disposto ou descansado* revelam que, para alguns subgrupos de alunos, esses fatores são particularmente importantes, apesar de não serem amplamente consensuais. Por exemplo, *Silêncio na sala* foi priorizado por estudantes que provavelmente enfrentam ambientes mais indisciplinados, destacando a necessidade de um ambiente tranquilo para manter o foco. Já *Educação Física* foi escolhida por alunos que podem ter menos acesso a diversidade metodológica, sugerindo que essas aulas são vistas como uma das poucas oportunidades de vivência dinâmica e prática.

Por fim, o deslocamento de *Aulas e professores divertidos*, *Gosto da matéria* e *Lanche gostoso* para a 2ª periferia indica que esses fatores, embora possam tornar a experiência escolar mais agradável, são percebidos como complementares ao que realmente importa para o interesse: a qualidade das explicações, a motivação docente e a relevância do conteúdo. Essa simplificação do núcleo central e a distribuição periférica dos elementos sociais e contextuais refletem uma escolha mais normativa e sistemática dos estudantes (Abric, 2001), que tiveram a tendência a priorizar aspectos pedagógicos e estruturais nas suas escolhas sobre o que motiva seu interesse em aprender.

A próxima etapa envolveu a análise da árvore máxima de similitude, gerada a partir das escolhas dos alunos nas triagens sobre o interesse em aprender (Figura 13). Utilizando os *softwares* SIMI 2000 e Avril, desenhamos a árvore considerando todas as palavras presentes nas triagens e aplicando um filtro de 3 coocorrências para melhorar a legibilidade das conexões entre os termos.

Figura 13 – Árvore máxima similitude das evocações resultantes das triagens sobre interesse



Fonte: O autor (2025).

Diferente de outras árvores de similitude que apresentam termos centralizados com várias conexões, a estrutura da RS estudantil sobre o interesse em aprender a partir das triagens mostra conexões mais distribuídas entre os elementos. Isso sugere que o interesse dos estudantes não depende de um único fator dominante, mas de uma combinação de elementos complementares.

Os termos mais conectivos, como *Professor explica bem* e *Entendo a matéria*, ambos com 5 ligações, são os principais organizadores dessa RS. *Professor explica bem* está relacionado a *Conteúdo útil para a vida*, *Amigos*, *Professor legal*, *Interação na aula* e *Entendo a matéria*. Essa rede indica que a clareza e a aplicabilidade do conhecimento são centrais para os alunos, além de ressaltar a importância das interações professor-aluno e do papel afetivo de o professor ser “legal”. Já *Entendo a matéria* também se associa a *Professor ajuda*, *Estou disposto*, *Silêncio* e *Professor interessado*. Isso sugere que o entendimento do conteúdo é essencial para o interesse, mas está condicionado a fatores como apoio docente, ambiente de ensino adequado, dedicação do professor e disposição do aluno, revelando um campo cognitivo e comportamental da RS.

*Interação na aula* e *Professor interessado*, ambos com 4 conexões, complementam esse cenário, destacando práticas pedagógicas que promovem a participação ativa. *Interação na aula* se conecta a *Professor explica bem*, *Aulas práticas*, *Trabalho em grupo* e *Aulas planejadas*, evidenciando que a interação é vista como promotora de dinamismo, sendo um componente característico das aulas práticas ou planejadas. Já *Professor interessado* se relaciona a *Atividades*

*diferentes, Entendo a matéria, Silêncio na sala e Conteúdo interessante*, indicando que os alunos valorizam docentes que usam metodologias variadas e tornam os conteúdos relevantes e aplicáveis.

Em síntese, a árvore de similitude do teste de centralidade da RS estudantil sobre interesse em aprender revela que os campos centrais são divididos entre um campo cognitivo, focado no entendimento e clareza, e outro social e pedagógico, onde interações e práticas pedagógicas desempenham um papel crucial. A ausência de um termo central dominante indica que os alunos percebem o interesse como um fenômeno multifacetado, dependente de fatores interconectados.

Por fim, realizamos uma análise comparativa no *software* Complex para identificar como os subgrupos de alunos contribuíram nas escolhas das triagens hierárquicas sucessivas sobre interesse. Devido à maior homogeneidade da representação e ao número mais restrito de participantes ( $f=86$ ), encontramos poucos resultados estatisticamente significativos ( $\chi^2$  maior que 3,84 ou probabilidade de significância menor que 0,05 no teste de Fisher) ou com tendências estatísticas ( $\chi^2$  maior que 1,88 ou probabilidade de significância menor que 0,1400 no teste de Fisher). As tabelas geradas pelo Complex e os testes de  $\chi^2$  estão detalhados no Apêndice D. O Quadro 12 sintetiza essas informações, destacando indícios de como algumas variáveis influenciaram as escolhas dos termos nas triagens. As variáveis “Esfera administrativa da escola”, “Trabalha ou não trabalha no contraturno” e “Gênero” não apresentaram contribuições significativas em nenhuma das 20 evocações analisadas.

Quadro 12 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes nas triagens sobre interesse

|                        | Modalidade da variável | Evocações com tendências ou significância estatística                                                                       | Descrição e hipóteses das contribuições                                                                                                                                               |
|------------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T<br>U<br>R<br>N.      | Diurno                 | -                                                                                                                           | Não houve contribuições significativas para a modalidade.                                                                                                                             |
|                        | Noturno                | Conteúdo útil vida (significância)<br>Aulas interativas (tendência)                                                         | O interesse dos alunos do noturno está ligado à utilidade prática dos conteúdos para suas vidas, já que muitos trabalham, como também identificado na seção 4.1.2.                    |
| L<br>O<br>C<br>A<br>L. | Escolas centrais       | <u>Metodologias diferentes</u> (significância)<br>Aulas práticas (significância)                                            | Alunos de escolas centrais valorizam metodologias diferentes, talvez devido ao maior acesso a recursos e aulas práticas em comparação aos alunos da periferia.                        |
|                        | Escolas periféricas    | Conteúdo útil vida (significância)<br>Entendo a matéria (tendência)                                                         | Alunos de escolas periféricas destacam a relevância do conteúdo e a compreensão da matéria, refletindo a necessidade de aplicar o conhecimento em sua realidade.                      |
| A<br>N<br>O            | Anos iniciais do EM    | Amigos (significância)<br>Professor legal (tendência)<br>Aulas divertidas (tendência)                                       | Alunos dos anos iniciais valorizam a convivência com colegas e um ambiente descontraído, sugerindo que seu interesse está mais relacionado à socialização e à diversão.               |
|                        | Anos finais do EM      | Gosto da matéria (significância)<br><u>Professor interessado</u> (tendência)<br>Aulas interativas (tendência)               | Alunos dos anos finais do Ensino Médio focam mais no conteúdo e no comprometimento docente, refletindo uma preocupação maior com o seu aprendizado.                                   |
| C<br>O<br>N<br>D.      | Interessado            | <u>Conteúdo interessante</u> (tendência)<br>Aulas organizadas (tendência)                                                   | Alunos interessados priorizam conteúdo envolvente e aulas organizadas, o que reflete um foco mais acadêmico e estruturado em sua experiência de aprendizagem.                         |
|                        | Desinteressado         | Amigos (significância)<br>Trabalhos em grupo (significância)<br>Educação Física (tendência)<br>Aulas divertidas (tendência) | Alunos desinteressados valorizam atividades sociais e recreativas, como amigos e trabalhos em grupo, indicando que seu engajamento está mais vinculado à interação social e diversão. |

Fonte: O autor (2025).

A análise das contribuições diferenciadas nas triagens hierárquicas reafirma tendências que corroboram achados anteriores. Como já identificado em outras seções, alunos do noturno e de escolas periféricas valorizam a aplicabilidade do conhecimento em suas vidas, refletindo sua inserção precoce no mundo do trabalho e a necessidade de lidar com desafios cotidianos. Por outro lado, alunos de escolas centrais, dos anos finais do Ensino Médio e de conduta interessada mantêm o foco em metodologias diversificadas, evidenciando maior preocupação com o aprendizado.

A distinção entre alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Médio também confirma a transição ao longo do ensino médio: os mais jovens priorizam a socialização e um ambiente descontraído, enquanto os mais velhos se concentram em aspectos didáticos e no comprometimento dos professores. Alunos classificados como desinteressados também mostram maior engajamento em atividades que envolvem interação social e diversão, revelando um interesse mais vinculado ao lado recreativo da escola. Esses padrões confirmam que o interesse dos estudantes é modulado por fatores contextuais, pedagógicos e suas práticas sociais, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades de cada grupo.

A análise comparativa das triagens hierárquicas sucessivas sobre interesse e desinteresse dos estudantes revela uma organização distinta nas RS de cada tema. No desinteresse, os termos que resistiram ao teste de centralidade refletem uma crítica que abrange questões didáticas, afetivas, comportamentais e ambientais, apontando para falhas pedagógicas, atitudes desmotivadoras dos professores e um ambiente indisciplinado. Já no interesse, os termos que se mantiveram centrais indicam que o engajamento dos alunos depende da qualidade das explicações, da diversidade de métodos e do comprometimento docente. Diferentemente do desinteresse, que é percebido como uma falha coletiva no ambiente escolar, o interesse surge de práticas pedagógicas ativas e da percepção de relevância dos conteúdos. Aspectos sociais e lúdicos, como *Amigos* e *Aulas divertidas*, que ficaram na periferia, mostram que ainda são importantes para determinados grupos.

Com a análise estrutural das triagens dos estudantes sobre (des)interesse escolar, delineamos um panorama inicial das RS discentes. A seguir, avançaremos para a análise textual das entrevistas, cujas falas foram organizadas com base no roteiro previamente estruturado pelas triagens hierárquicas sucessivas. Essa abordagem permitirá aprofundar as discussões, fornecendo uma visão das dimensões da RS dos estudantes sobre (des)interesse (conhecimento, atitudes e imagens). Além disso, o conteúdo das entrevistas contextualizará essas evocações, que serão retomadas na análise da seção 5.2.



## 5.2 A Dimensão das Representações Sociais dos Estudantes sobre (Des)Interesse: Análise Textual das Entrevistas

Para as entrevistas dos estudantes, construímos *corpora* monotemáticos no *software* IRaMuTeQ. Por um lado, o *corpus* “Entrevistas Estudantes Desinteresse” foi composto pelas falas dos alunos a partir de suas escolhas nas fichas sobre desinteresse, além das respostas a perguntas sobre seus sentimentos e atitudes quando estão desinteressados e o que eles acreditam que leva seus colegas a se desinteressarem. Por outro lado, o *corpus* “Entrevista Estudantes Interesse” reuniu as justificativas referentes às fichas sobre interesse, bem como as respostas sobre as atividades que mais os marcaram no ano e suas opiniões sobre o que faz seus colegas serem interessados.

Em cada subseção, adotaremos uma abordagem semelhante à utilizada na seção 4.2. Inicialmente, apresentaremos o dendrograma da CHD, seguido da análise de conteúdo de cada classe (Bardin, 1977), destacando os campos e núcleos de significados mais recorrentes. Para facilitar a contextualização das palavras que estão no dendrograma, elas serão destacadas em *itálico* ao longo dos parágrafos que abordam a análise léxica. Além disso, utilizaremos trechos mais extensos das falas dos alunos para exemplificar o conteúdo de cada classe, em vez de nos limitarmos aos ST gerados pelo *software*. Essa opção oferece um contexto mais rico e detalhado para o debate.

### 5.2.1 Análise textual das entrevistas dos estudantes: corpus desinteresse

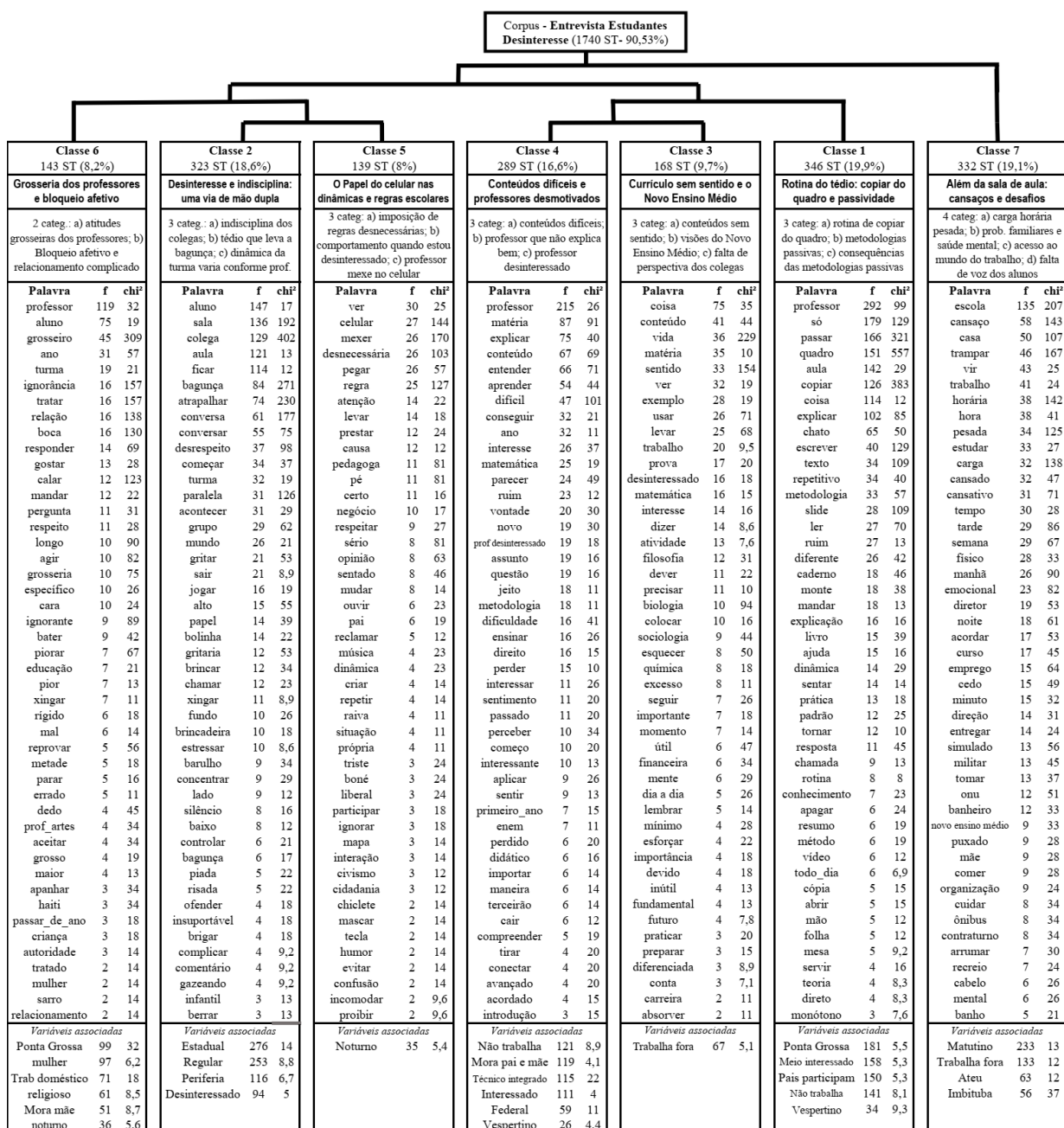
O *corpus* “Entrevistas Estudantes Desinteresse” foi constituído por 86 linhas de comando, uma para cada entrevista, que resultaram em 148 páginas e 74.124 palavras. As variáveis que identificavam os estudantes e formavam a linha de comando do *corpus* foram: esfera administrativa da escola (estadual, cívico-militar ou federal), localização da escola (central, bairro próximo ao centro ou periferia/rural), cidade (Ponta Grossa-PR, Araquari-SC ou Imbituba-SC), gênero (homem, mulher ou outro), ano letivo (primeiro, segundo ou turma concluinte do ensino médio), turno (matutino, vespertino, noturno ou integral), modalidade do ensino médio (regular ou técnico integrado ao ensino médio), prática religiosa (frequenta Igreja, religioso que não frequenta a Igreja ou ateu/agnóstico), situação laboral (trabalha fora, trabalho domésticos ou não trabalha), se os pais participam da vida escolar (sim ou não), configuração familiar (mora com pai e mãe, mora somente com a mãe ou mora com outros parentes), renda (até 1 salário mínimo, até 2 salários ou 3 ou mais salários per capita), classificação da conduta (interessado, meio termo ou desinteressado).

Para a preparação do corpus, seguimos os procedimentos de formatação e ajustes textuais conforme orientado por Camargo e Justo (2021). Esses ajustes incluíram a hifenização de palavras compostas, a correção da próclise em verbos que se utilizam de pronomes e a padronização dos diminutivos. Além disso, dada a natureza do conteúdo do *corpus* textual, foi necessário tratar

algumas palavras de forma especial, como o termo “trabalho”, que apresenta diferentes conotações no contexto das falas dos alunos. Enquanto em alguns casos se refere às atividades avaliativas dos docentes, em outros pode indicar as atividades laborais dos alunos fora do horário escolar. Para evitar ambiguidades e facilitar a análise lexical no IRaMuTeQ, optamos por substituir a palavra “trabalho” por “trampar” quando se referia às atividades laborais dos alunos. Da mesma forma, para aprimorar a análise, modificamos termos que continham a palavra “dia” para palavras compostas, como “dia a dia” (dia\_a\_dia) ou “todo dia” (todo\_dia). Por fim, termos que faziam referência à ausência intencional em aulas, como matar ou fugir da aula, foram padronizados como “gazear”.

Para o processamento no IRaMuTeQ, definimos que os ST fossem construídos de forma automática pelo *software* por ocorrências. Nesse *corpus*, configuramos para manter a pontuação (suprimimos vírgulas e substituímos dois pontos, exclamação e interrogação por ponto final). O processamento no IRaMuTeQ resultou em 86 textos, 1.922 ST, 3.719 palavras diferentes e 1.632 *hapax* (palavras com frequência = 1). Executamos a análise “Classificação (Método de Reinert)” “Simples sobre ST” considerando como “formas ativas” as palavras que eram “adjetivos”, “formas não reconhecidas”, “nomes comuns” e “verbos”. Configuramos o número de classes terminais na fase 1 como “14”. A CHD aproveitou 90,53% dos ST do *corpus* (1.740 ST de 1.992).

Conforme evidenciado no dendrograma da Figura 14, há uma distinção em três universos de vocabulário das RS dos estudantes em relação ao desinteresse. A primeira separação ocorre com a classe 7, que aborda discussões sobre situações externas ao contexto escolar ou à própria instituição de ensino como um todo, tais como o cansaço gerado pelo emprego ou pela carga horária intensa da escola. A segunda divisão do *corpus* separa as classes 6, 2 e 5 das classes 4, 3 e 1. As primeiras tratam de questões relacionadas às interações sociais dentro da sala de aula, como o tratamento grosseiro de alguns professores (classe 6), a desordem causada pelos colegas (classe 2) e as exigências disciplinares da escola (classe 5). Por outro lado, as outras classes abordam questões pedagógicas e metodológicas, como as dificuldades de aprendizagem e a má explicação por parte dos professores (classe 4), a desconexão do currículo com a realidade (classe 3) e a repetição de práticas metodológicas baseadas em cópias do quadro (classe 1). No dendrograma, são indicadas as formas verbais ativas presentes nos ST associados a cada classe, assim como a frequência do número de ST que contêm determinadas palavras-chave na classe e o índice de associação  $\chi^2$  dos ST em relação ao *corpus* como um todo. Ao final do dendrograma são listadas as variáveis que mais contribuíram para a formação das classes.

Figura 14: Dendrograma *Corpus* “Entrevista Estudantes Desinteresse”

Fonte: O autor (2025).

A *Classe 6*, designada como “Grosseria dos professores e o bloqueio afetivo”, compreendeu um total de 143 ST, correspondendo a 8,22% do *corpus*. Seu conteúdo foi formado principalmente por falas de estudantes da cidade de Ponta Grossa, que estão envolvidos em trabalhos domésticos, residem apenas com a mãe, religiosos que não frequentam igreja, do gênero feminino ou do turno noturno. Ela representa uma ampliação das discussões de um dos campos abordados na *Classe 5*, intitulada “Prestar atenção: conflitos com colegas e afetos docentes”, do dendrograma discutido na seção 5.1.3. A presente classe aprofunda-se nas repercussões dos afetos negativos, como a grosseria por parte dos professores, e no desinteresse manifestado pelos alunos

em relação aos componentes curriculares desses docentes. Em geral, os ST da classe foram resultantes da escolha da ficha “Professores Grosseiros”, a qual ficou no núcleo central da RS dos estudantes sobre desinteresse no teste de centralidade que vimos na seção 5.1.4. Dentro do âmbito semântico da classe 6, destacam-se dois campos de discussão: de um lado, as narrativas que descrevem as atitudes grosseiras dos professores; e, de outro, as experiências de bloqueio afetivo e o relacionamento complicado que ocorrem ao longo do ano da turma com os professores grosseiros.

O campo “*atitudes grosseiras dos professores*” revela um ponto recorrente na queixa dos estudantes: a presença de *professores grosseiros* que contribuem para o desinteresse na escola. Os estudantes descrevem *atitudes de grosseria, ignorância e falta de respeito* por parte de alguns professores, tais como julgamentos desencorajadores aos *alunos*, como “não vai ter um futuro”, ou *deboches e comparações depreciativas*, como “lixo”, *xingamentos* como “barraqueira”, “lerdos”. *Atitudes autoritárias*, como “gritar”, “surtar por nada”, “*mandar calar a boca*”, “botar o *dedo na cara do aluno*” ou “*bater nas coisas*”, também foram relatados pelos alunos. A *grosseria* também se manifesta na forma como os *professores respondem às dúvidas dos alunos*, às vezes de forma ríspida e *desrespeitosa*. Além disso, há relatos de *professores* que abusam de sua *autoridade* e mantêm uma postura *rígida* e inflexível, não permitindo *perguntas* ou sugestões por parte dos *alunos*, o que gera desconforto e desinteresse na *disciplina*. Algo que parece irritar particularmente os *alunos adolescentes* é serem *tratados sem respeito*, como se fossem *crianças*. A *grosseria* é percebida como uma *atitude desnecessária* dos *professores*, que, em vez de incentivar a aprendizagem, acabam por afastar os *alunos* do processo educacional e geram sentimentos de *ódio*, raiva, decepção, desânimo, tristeza e desinteresse nos *alunos*. Como percebemos nas falas abaixo, a presença de *professores grosseiros* é vista pelos alunos como um dos principais obstáculos ao seu engajamento na escola, contribuindo para um ambiente desmotivador:

O que mais temos são professores grosseiros. Professor que julga a gente, tipo, na cara dura mesmo. Tem professor aqui no colégio mesmo que fala que a gente não vai ter um futuro. O professor xinga o aluno e fala que ele não vai ser nada por causa das amizades. Porque os professores dizem que se depender deles assim, a gente não vai para frente. Até ocorreu briga na nossa sala por causa de uma professora que pegou e olhou para nossa cara e falou que a gente não ia ter futuro. [...] Os professores não estão nem aí se vai machucar o aluno ou não. Com isso, tem alunos que desistem e outros que levam para o coração e ficam triste. (Est. 40)

Tem bastante professor grosseiro, porque tem alguns professores que acham que a gente, tipo assim, não que a gente seja nossa, adultos e tudo mais, mas muitos dos professores acham que a gente é criança e tratam a gente como se fosse alunos de Ensino Fundamental. A gente acabou de sair do Ensino Fundamental, mas muitos de nós têm uma cabeça mais para frente. E os professores ficam tratando a gente com muita falta de respeito. Um exemplo acho que foi a professora de Educação Física. A professora tem que ser sempre do jeito dela e na hora dela. Ninguém pode opinar sobre nada, então é bem chato. É assim na aula de Educação Física: a professora entra na sala e todo mundo tem que ficar quieto. Se não ficar quieto, a professora pega e cancela a aula de Educação Física e todo mundo tem que copiar ou só ficar de conversa paralela dentro da sala. (Est. 79).

Professores grosseiros já teve casos de racismo na minha sala, de professores sendo racistas com a gente. E também de professores chamarem aluna de barraqueira e compararem os alunos com lixo. Então isso é uma coisa que eu não acho legal, porque eu não me considero um lixo. E também uma coisa que eu não gosto muito aqui na escola é que eles tratam todo mundo igual e eu acho que nem todo mundo é igual. Tem aluno que tem mais educação do que os outros da minha sala, então eu não gosto muito do jeito que eu sou tratado aqui. A escola acaba tratando todo mundo como se fosse a mesma coisa. (Est. 9).

Professores grosseiros é quando o aluno quer aprender assim e perguntar aos professores e eles tratarem de forma grosseira. Você pedir para ir num banheiro e os professores te tratarem grosseiramente. Além de falarem que não, mas os professores tipo te esculacharem assim, essas coisas. Ah, isso dá um sentimento, sei lá, dá uma tristeza, porque tem professor que a gente trata bem e tudo, e os professores são grosseiros com a gente. (Est. 64).

Desrespeito é o que os professores têm com os alunos. Desrespeito é o abuso de autoridade. É o professor que manda calar a boca, bota o dedo na cara do aluno, grita e bate nas coisas. (Est. 19).

A grosseria e o autoritarismo dos professores, em vez de promoverem a conscientização e a autonomia dos alunos, reforçam relações de opressão e submissão (Freire, 2005). Como abordamos no Capítulo 2, Piaget (1998) destaca que o desenvolvimento pleno da personalidade envolve a autonomia moral e intelectual, o que é inviabilizado em contextos marcados pela coação social e pela obediência cega a regras arbitrárias. Quando os professores se posicionam de forma autoritária, promovem relações baseadas no respeito unilateral, típicas da infância, e não reconhecem o estágio de desenvolvimento moral dos adolescentes, que já demandam relações pautadas no respeito mútuo e na cooperação. Koga (2017) argumenta que há uma assimetria entre as práticas morais adotadas pela escola e as RS dos alunos sobre si mesmos: enquanto os docentes ainda os tratam como “crianças” e sujeitos heterônomo, os adolescentes se reconhecem como agentes morais capazes de dialogar, questionar e propor normas mais justas. Ignorar essa transição resulta não apenas em desmotivação, mas em uma profunda ruptura no vínculo pedagógico.

O outro campo “*bloqueio afetivo e relacionamento complicado*”, traz os relatos dos *alunos* sobre como o abuso de *autoridade* e *desrespeito* dos *professores* afetam a dinâmica da *turma*, *piorando o relacionamento da turma com o professor grosseiro ao longo do ano*, pois a “*relação é horrível*”, “*fica complicada o ano inteiro*” e “*ninguém gosta do professor*”. Uma das principais consequências mencionadas é a deterioração das *relações* entre *alunos* e *professores* que resulta em um ambiente de *desrespeito* e desinteresse mútuo, onde os *alunos* “*vão mal na matéria desse professor*”, “*ficam desinteressado pelos estudos*”, “*faltam a aula dele*” ou “*só ignoro e daí eu não presto atenção na aula*”. O *tratamento ignorante* de alguns *professores* faz com que “*o aluno não se sintam a gente mesmo ali, a gente fica meio restrito para fazer qualquer coisa, fica bem chato*” (Est. 76). Outros *alunos* relatam que a *grosseria* dos *professores* gera sentimentos de raiva, decepção e desinteresse na *turma*, levando alguns *alunos* a *responderem* de forma desafiadora (“quando a professora pisa no calo de alguns alunos, eles metem patada na professora também, dão de volta,

sem dó nem piedade” – Est. 44) ou a *faltarem* às aulas (“quando os professores são chatos, os alunos não ficam na sala” – Est. 77). Destaca-se ainda o bloqueio na comunicação entre *professores* e *alunos*, com os alunos se sentindo com *medo*, retraídos e desencorajados a buscar auxílio às suas dúvidas devido ao *tratamento grosseiro* recebido. Além disso, a *falta de respeito* dos *professores* é percebida como um ciclo negativo, em que a *resposta* dos *alunos* à *grosseria* dos *professores* muitas vezes é igualmente *desrespeitosa*. Quando alguns *alunos* percebem um *desrespeito* do *professor*, é “aí que os *alunos* gostam de contrariar o *professor*”, “a gente também não *respeita* porque a gente está numa fase ‘*aborrescente*’ então a gente devolve tudo na mesma moeda. Dependendo do *modo* como o *professor* trata os *alunos*, a gente *trata pior* o *professor*”; e quando os alunos “veem o *professor* como uma ameaça [...] o *aluno* vai pensar: ‘não quero você aqui, eu vou fazer de tudo até você sair daqui’” (est. 13). O tratamento grosseiro por parte do professor exacerba ainda mais os conflitos na sala de aula, uma vez que é típico do *adolescente* não *gostar* de ser *tratado* como *criança*. Os trechos abaixo exemplificam essas situações:

Eu sei que tem professor que entra assim na sala de aula já estressado da outra sala, mas eu acho que é desnecessário tratar com grosseria a outra sala que não tem nada a ver com o problema anterior. Isso é muito desnecessário, porque até os alunos ficam meio incomodados de querer fazer alguma pergunta para o professor e sentem medo às vezes de fazer perguntas sobre o assunto, porque tem professor que trata bem na ignorância e na grosseria. E são a maioria dos professores que são grosseiros. Quando os professores são grosseiros assim, os alunos, tipo na cabeça de uma adolescente, pensam: “ah, vou fazer coisa pior”. Daí os alunos gazeiam a aula, respondem e tiram sarro da cara do professor. Acho que, às vezes, não começa tanto só pelo aluno a ignorância dentro da sala, mas sim também pelo professor que é grosseiro e ignorante. Tem até professor que dentro da sala de aula está ensinando o que é um preconceito, mas está fazendo um preconceito com o aluno. [...] Porque eu já vi uma professora ofendendo o aluno, falando que o aluno não ia ser ninguém na vida porque não tinha dinheiro nem para comprar material. É assim que começa a grosseria dentro da sala. Isso desmotiva o aluno. Isso aconteceu ano passado comigo e no começo desse ano de novo com um outro aluno, que inclusive não foi mais pra escola por causa da fala dessa professora [...] Tem até uma professora que esses dias falou para a turma na nossa sala que a gente não ia ser ninguém. Isso foi uma forma que desmotivou todo mundo, teve gente que ficou três semanas sem vir para a escola por causa de uma certa fala dessa professora. (Est. 39)

É que quando o professor tende a ser grosseiro, ele fica xingando, falando mal do aluno, falando que o aluno não tem futuro, daí que aquele aluno realmente não vai respeitar o professor e não vai estar nem aí para a aula, não vai se importar nem um pouco. Então se o professor vai agir com ignorância, o aluno também vai agir com ignorância e nenhum dos dois vai para a frente daí. Exemplo é o professor de Filosofia que tem bastante intriga com a turma. Então na aula dele ninguém presta atenção, todos os alunos só ficam conversando e eu sou uma delas porque ele é um péssimo professor. O professor fica falando muita coisa que não tem sentido e fica falando sobre a vida pessoal e sexual dele. Nenhum aluno quer ouvir isso, isso não é coisa para se dar na aula. [...] E daí como os professores sempre falam para os alunos e jogam na nossa cara: “no final do mês o meu salário vai cair na conta, já o de vocês, o futuro de vocês, não, então é melhor vocês tomarem juízo”. Esse discurso afeta de modo completamente negativo os alunos, porque sempre que os alunos ouvem isso acabam ficando mais bravos com o professor e acabam ignorando o professor mais ainda. Então isso acaba prejudicando mais ainda a interação entre o professor e a turma. (Est. 32)

Professor grosseiro é que tem vários professores que os alunos falam qualquer coisa e os professores já xingam, mandam o aluno calar a boca. Daí isso, sei lá, gera um negócio assim.

Que nem tem professor que se implica com o aluno e daí isso é muito chato. Eu acho que quando o professor vai e fica falando umas coisas desnecessárias gera desinteresse. Tipo, não dá vontade de aprender porque você está num ambiente que a pessoa não gosta de você. A relação ao longo do ano da turma com esse professor só piora, não tem respeito nenhum. Tem vezes que alguns colegas falam: “ah vou faltar esse tal dia porque vai ter aula desse professor”. E acaba que, sabe, é muito ruim, muito ruim. A relação só vai piorando. (Est. 65)

Agora, do professor eu acho mais desrespeito da parte dele, porque ele é o professor, entendeu? O professor tem que respeitar o aluno assim como a gente tem que respeitar ele. E daí, se tu vê que o professor não está respeitando os alunos, às vezes nem é contigo, é com a sala no geral, daí a gente nem se interessa. Os alunos pensam: “ah, se o professor não está me respeitando, eu também não tenho que respeitar ele”. O que demonstra desrespeito do professor por exemplo é quando algum aluno tem dificuldade e pergunta ao professor que faz pouco caso. Ou, às vezes, o professor xinga ou fala palavrão na sala, coisas que são desnecessárias e que daria de resolver na conversa assim. O relacionamento da turma ao longo do ano vai piorando com esses professores. Alguns alunos ficam com medo, daí às vezes até nem querem ir pra aula dele, com medo da ação do professor assim. E alguns alunos que são mais tipo “ah, eu falo mesmo e essas coisas”, alunos que são bem assim cara de pau, daí pegam e batem boca com o professor e gera uma situação chata na sala para aqueles alunos que ficam escutando. (Est 50).

O professor é chato quando é muito grosso e às vezes fala coisas muito desnecessárias dentro da sala de aula e isso atrapalha bastante. Eu não consigo me concentrar na aula quando eu não gosto do professor. [...] O professor ser chato varia até em desgostar de uma matéria. Por exemplo Matemática, não que eu amasse Matemática, mas eu era muito bom em Matemática. Não que eu ainda não seja, mas eu acho que esse ano foi o que eu menos tive vontade de fazer Matemática, porque apesar que a professora explicar muito bem, mas às vezes a professora briga por um motivo muito nada a ver e isso faz eu perder um pouco o interesse na matéria. A professora briga com o resto da turma, o que eu acho desnecessário. Tem coisa que não tem necessidade de o professor falar e verbalizar, ainda mais quando você dá aula. Ou se tem algum tipo de problema, o professor fala depois com o aluno, está ali no mês, e isso dificulta a aprendizagem. Mesmo eu não sendo eu o alvo do xingo me incomoda bastante, porque eu acho que não é xingando que o professor vai ensinar alguém. Não é o professor desmoralizando a pessoa que ensina. O professor ensina ensinando, o professor ensina mostrando para o aluno como é que faz, como é que usa os conhecimentos que o professor está passando para ela. Xingar não vai ajudar nada o aluno (Est. 46).

A relação entre o comportamento autoritário dos professores e o bloqueio afetivo dos alunos ao conhecimento revela uma dinâmica de confronto que impacta negativamente o ambiente escolar. Conforme os relatos dos alunos, observamos uma geopolítica imaginária (Aquino, 1996) que se manifesta em uma constante disputa de poder na sala de aula, onde tanto professores quanto alunos adotam posturas defensivas e confrontativas. Esse conflito gera uma atmosfera de desconfiança e resistência mútua, em que o autoritarismo dos professores afeta diretamente o engajamento dos alunos, resultando em bloqueios afetivos que comprometem sua capacidade de aprender (Piaget, 2014b; Uller, 2006). A falta de respeito, associada à grosseria e à desvalorização dos alunos, não só compromete o vínculo emocional necessário para uma relação educativa saudável, mas também desmotiva os alunos a interagirem com o conteúdo, criando um ciclo de desinteresse. Como destaca Uller (2006, p. 103), a emoção e a afetividade são fundamentais na construção do conhecimento, pois “qualquer situação, por mais irrelevante que pareça, pode despertar, no aluno, um sentimento positivo ou negativo capaz de abalar, acelerar ou bloquear a

aquisição do conhecimento”. Diante disso, torna-se essencial promover um ambiente educacional baseado no respeito e na empatia, onde o sentimento do aluno seja considerado e legitimado.

A classe 2, intitulada “*Desinteresse e indisciplina: uma via de mão dupla*”, incluiu 323 ST (18,56% do *corpus*). Ela se destaca pela contribuição de alunos de escolas estaduais, especialmente das periferias, do ensino médio regular, e classificados como desinteressados pelos professores. Essa classe aprofunda as discussões sobre conflitos com colegas, tratadas na Classe 5 do dendrograma na seção 5.1.3. Os alunos descrevem como a conduta desordeira dos colegas afetam o ambiente de aprendizado, desviando sua atenção para outras distrações. Os ST predominantes são oriundos das fichas “Bagunça na sala” e “Desrespeito” (núcleo central da RS sobre desinteresse, conforme a seção 5.1.4), além de “Conversas paralelas” e “Colegas atrapalham” (1ª periferia). A classe revela uma relação entre indisciplina e desinteresse, organizando-se em três campos: a) ações dos colegas que atrapalham o foco nas aulas; b) justificativas dos alunos bagunceiros devido ao tédio; c) variações na dinâmica da turma conforme o perfil dos professores.

No campo “*ações dos colegas que atrapalham o foco nas aulas*”, os *alunos* compartilham uma série de preocupações sobre o comportamento de alguns *colegas de sala*. Eles identificam diversos elementos perturbadores que estão interrelacionados, como *bagunça*, *conversas paralelas*, *colegas que atrapalham* e o *desrespeito*. A *bagunça* é caracterizada por atividades como perambular pela *sala*, *jogar bolinhas de papel* e provocar *desordem* geral, como *brigas*, *barulhos*, *gritarias*, *berros* e *risadas altas*, o que dificulta a *concentração* e *desanima* o processo de ensino. Já as *conversas paralelas* são vistas como diálogos irrelevantes que ocorrem durante as *aulas*, desviando o foco do conteúdo abordado e impedindo o aprendizado. Os *colegas que atrapalham* são descritos como mal educados, *insuportáveis* e *infantis*, que constantemente interrompem o fluxo da *aula* com *comentários* desnecessários, *piadas*, ou comportamentos disruptivos, como *jogar objetos* ou *gritar*. Geralmente são sempre um certo *grupo* de alunos ou o *povo do fundo* da sala. Por sua vez, o *desrespeito* é percebido tanto nas atitudes dos *alunos* em relação aos professores, como em *comentários* depreciativos, respondê-los, tratá-los mal ou “bate-boca”, quanto na falta de consideração com os *colegas*, manifestada em *brincadeiras ofensivas*, atos de intimidação, violência e *intrigas*. Nesse caso, observamos o impacto psicológico do *bullying* praticado pelos *colegas* que causam desconforto e transtornos mentais. Todos esses comportamentos prejudicam o ambiente de aprendizado, levando à desmotivação e ao desinteresse dos *alunos* em frequentar as *aulas*. Além disso, de acordo com os relatos desses alunos, as interrupções, *xingamentos* e a falta de *respeito* dos *colegas* *estressam* e *desanimam* os professores, tornando difícil o processo de ensino. Como vemos abaixo, a estudante 48, inclusive, chega a se colocar no lugar de seu professor para entender como a *bagunça* e *desrespeito* dos *alunos* afetam ele. Toda essa dinâmica contribui



para um ciclo de desinteresse, afetando negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos, como se percebe nos 5 trechos que contextualizam essas informações:

Bagunça que vira a sala é principalmente por causa de um grupo na sala de aula, que por serem sempre barulhentos tornam a aula difícil de entender, porque esses colegas sempre estão com conversa paralela e falando alto. Isso quando não tem as meninas começando a se implicar e quase se matar. As meninas da minha sala ficam se implicando entre elas mesmas, elas querem se matar o dia todo. Minha sala parece uma selva, só que até numa selva acho que é mais organizada que minha sala, porque tem hierarquia. Na minha sala, quem quiser faz a guerra. [...] Mas vamos dizer que a bagunça é o que atrapalha mais. Eu compararia meus colegas de sala a um bando de macaco. É sério, tipo aqueles macacos bugios que gritam alto para caramba. É a única coisa que eu consigo ver de perspectiva igual a meus colegas. Porque fazer outra comparação é sacanagem até com os bichos, porque eles são mais quietos. Meus colegas parecem aqueles bandos de bugios conversando alto e que você escuta a metros. Eu, a maioria das vezes, tento ignorar. Isso quando não me metem no meio da briga. (Est. 44).

Bagunça na sala, todo mundo na sala faz bagunça, ninguém é santo. Mas os que mais atrapalham a sala são as pessoas que ficam no fundo, porque esses colegas conversam em excesso e perdem a maioria do conteúdo por ficarem gazeando a aula. Às vezes esses colegas entram na metade da aula porque estavam gazeando aula e daí perdem o conteúdo, atrapalham o professor e quando chegam na sala ficam mexendo no celular, ficam colocando música e ficam conversando muito alto. E quando o professor vai chamar atenção para esses alunos pararem, eles ainda querem achar que tem razão e querem achar que tem moral para o que o professor não cobre. Daí acaba ficando chato. A diferença da bagunça com a conversa paralela é que a bagunça eu entendo como praticamente toda a sala está conversando e todo mundo praticamente não está fazendo o conteúdo. Agora, a conversa paralela é quando está praticamente a sala inteira prestando atenção e tem, tipo, duas pessoas conversando, assim, sobre um assunto nada a ver, que não faz sentido naquela hora estar conversando, sendo que tem o recreio ou que tem antes e depois que acabar a aula. Mas esses colegas utilizam da aula para conversar. (Est. 42).

O desrespeito parte de alguns colegas sem maturidade e que atrapalha bastante até mesmo em momentos de trabalhos e provas. Esse desrespeito é algo ridículo, que a pessoa mesmo não vê. O desrespeito inclusive eu acho que tem que ser parado, tem que ser tomado uma atitude mais drástica, porque tem pessoas que insistem na mesma tecla e é chato isso. Desrespeito são atitudes como brincadeira infantil, gritaria, jogar coisa no outro. A pessoa mesmo no ensino médio, indo quase para a vida adulta, ainda continuando assim, não dá para entender. Os colegas atrapalham bastante porque ficam numa gritaria e numa bagunça na sala. Aí se escutam um lado da sala bagunçando, brincando, correndo. Às vezes meus colegas parecem até criança. (Est. 18).

Mas o professor ficou insuportável porque mudou ao longo do ano. Bem, eu diria que a escola e a sala de aula saturam o professor. Eu entendo, porque eu normalmente ajudo o professor de Português com certas coisas e às vezes eu estou no sexto ou no nono ano do Ensino Fundamental e aí, tipo, tem alunos que são insuportáveis. E você se colocar no lugar do professor, você está disposto, você aprendeu toda vida, você ficou anos numa faculdade aprendendo algo e aí o professor chega numa sala de aula e quer ensinar o que você aprendeu. Aí chega uma desgraça de criança gritando, enchendo o saco e zoando com a tua cara, é a pior coisa que tem, tá ligado? O professor está ali para ajudar o aluno, para te auxiliar e aí você está lá zoando com a cara dele, enchendo o saco, gritando e conversando em sala de aula, quando o professor queria te ensinar alguma coisa e quando ele estava colocando o tempo dele para te ensinar alguma coisa. (Est. 48).

Eu não sei explicar direito, eu só quero conseguir terminar logo o Ensino Médio, porque todo dia quando eu acordo e eu lembro que eu tenho que vir para a escola eu não gosto, pelo motivo das outras pessoas que ficam me olhando de um jeito diferente que eu não gosto, que me deixam um pouco nervosa. Para isso que eu quero terminar o ensino médio, para não ter mais que passar por isso. Os colegas me olham estranho por eu ser tímida. Eu tenho amigos na sala, mas mesmo com os meus amigos eu sinto que eles não se importam muito comigo.

Por isso que eu gosto de ficar um pouco sozinha ali no meu canto. Porque para fazer amigos, para quem é tímido, na escola não vai conseguir fazer. Aí tem que precisar de uma outra pessoa para fazer amizade com essa pessoa tímida. Porque a pessoa tímida não vai conseguir fazer amizades. E a escola é só para um aprendizado mesmo. Porque o *bullying* mesmo só conversando, tem alunos que vai continuar fazendo, fazendo e fazendo. Conversar não vai adiantar, tem que chamar os pais e resolver. O *bullying* é na brincadeira, os colegas não fazem *bullying* de verdade. Tipo, tem um aluno lá na minha sala que é nerd e os colegas ficam chamando ele de Crog. E é um pouco de *bullying*. E também tem outro aluno lá na sala que os colegas ficam chamando de macaco. É *bullying*, só que na brincadeira, o aluno leva na brincadeira, que é nosso amigo também. Esse aluno é um pouco negro. (Est. 70).

Os relatos dos alunos corroboram as discussões sobre a rotina perturbadora da sala de aula destacadas pelos docentes no capítulo 4, evidenciando uma rara colagem entre as RS dos estudantes e professores sobre o (des)interesse. Ferreira e Santos (2024) já apontaram essa dualidade: enquanto uma parte da RS estudantil se alinha com a visão conformista dos docentes, rejeitando atos indisciplinados, outra vê esses atos como formas de inovação, identidade e reconhecimento social. O comportamento disruptivo de certos alunos altera a dinâmica da sala de aula, criando um ambiente hostil e desmotivador, que compromete tanto a autoridade docente quanto a concentração e o aprendizado, promovendo uma cultura de desinteresse. Superar esses desafios exige ir além de soluções punitivas, abordando as dinâmicas sociais mais amplas e promovendo um ambiente inclusivo, pautado na valorização da diversidade e no combate ao *bullying* e à discriminação. A inclusão de equipe interdisciplinar, como psicólogos (Arreguy, 2014), e a promoção de cooperação social (Piaget, 1994) são essenciais para enfrentar essas complexidades. Além disso, projetos colaborativos, regras participativas, dinâmicas de grupo e programas de mentoria entre alunos fortalecem laços sociais e criam um ambiente escolar harmonioso e produtivo.

O segundo campo da classe, “*justificativas dos alunos bagunceiros devido ao tédio*” engloba ST dos alunos que justificam seu comportamento indisciplinado. Para esses *alunos*, é como se o desinteresse escolar funcionasse como um combustível para a indisciplina, levando os *alunos* a se *envolverem* em *bagunças* como forma de escapar da monotonia das *aulas* e encontrar distração. Para muitos, a falta de interesse nas matérias ministradas pelos professores também foi apontada como um motivo para seus comportamentos nas *aulas*. Esses alunos relatam que aulas monótonas e pouco interativas, juntamente com a falta de conexão entre o conteúdo apresentado e a realidade dos alunos, contribui para eles *começarem brincadeiras* ou ficarem *gazeando* as *aulas* ou *saindo* constantemente da *sala*. Além disso, a *sala de aula* representa um espaço de interação com os *amigos*, onde podem escapar dos problemas pessoais e assim dar *risadas*. Nesse contexto, alguns alunos buscam na interação com os *colegas* uma forma de dinamizar as relações sociais da *turma*, seja para se distrair da monotonia das aulas, seja para criar laços de amizade ou simplesmente para se sentir aceitos pelo *grupo*. Os 5 trechos a seguir exemplificam esses pontos:

Eu mesmo tomo a consciência que eu bagunço muito ou talvez eu não levo muito a sério. Às vezes eu tento me concentrar em fazer aprender, e daí tu tenta se concentrar em fazer o que você está aqui para fazer, mas daí a bagunça atrapalha muito. Mas não tem como uma pessoa como eu reclamar porque eu também faço parte desse pessoal que atrapalha. [...] Eu acho impossível resistir. Porque você está na sala de aula e às vezes foi um dia inteiro que você teve o dia ruim e daí você está na escola com os amigos aí e a gente interage mesmo. Quando estou desinteressado, a primeira vez assim eu estou copiando e falo para o professor: “ah professor, copiar, pelo amor de Deus”. Aí eu não copio e quem está copiando, está copiando, mas aí eu deixo a caneta e eu fico deitado na carteira. Aí normalmente acontece assim: o meu amigo aparece e me conta alguma coisa, eu rio, daí eu me abaixo de novo e eu penso uma coisa e aí eu conto para o meu amigo e daí nessa brincadeira que vai indo um acaba ofendendo o outro, mas não é de levar para o coração assim. Daí a gente pega a bolinha de papel, fica jogando no outro, fica xingando assim, mas de coisas de brincadeira, e tudo para o povo verem, tipo um drama assim, fazendo comédia mesmo e é isso. [...] E que tem a questão de desinteresse também que é para aquele colega te achar legal, te achar maneiro, você entende esse raciocínio. Tem o aluno que chega na sala apenas tentando impressionar aquele cara que ele acha maneiro e que também fica mexendo só no celular. Aí o professor fala e o aluno já responde de uma forma muito arrogante só para impressionar todo mundo. Não sei, eu, particularmente, já fui assim para ser aceito assim pelos colegas. (Est. 80).

O aluno sai de lá da casa dele, onde ele tem liberdade para conversar e tudo, dialogar, sair e chega aqui na escola e o professor não deixa ir no banheiro, não deixa falar, o cara tem que ficar quieto, falar baixo. Então é uma limitação meio estranha, eu acho. Quando estou desinteressado eu não faço, eu fico reparando, tento fazer e acabo ficando sem fazer nada. Daí o cara tenta achar um jeito e com a aula chata, daí vem o negócio de gazeir a aula daí. Eu gazeio aula mesmo. [...] Só que tipo é foda, porque ficar dentro de sala, ninguém merece 5 horas na sala, daí saio jogar uma bola. Se tivesse mais Educação Física, tipo 3 aulas de Educação Física em 3 dias na semana, daí seria uma coisa que eu não gazeiria a aula. Mas já que não tem, então eu saio da aula dar uma conversada aí. (Est. 69).

Daí se o professor não estiver bem ou alguma coisa assim, é daí que os alunos querem conversar e fazer alguma bagunça e tudo mais. Claro, que todo mundo tem seus problemas, suas coisas, mas não podemos deixar de interagir no seu local de trabalho, sei lá. Quando estou desinteressado eu fico conversando e fico fazendo bagunça. É uma maneira de se distrair né. Ficamos 5 horas na escola, só sentados não, porque quando dá o intervalo a gente sai. No meu caso, o que faz o aluno ser desinteressado é aula chata, aula que não dá muita interação. E até o jeito do professor ser muito calmo assim. O professor ser muito quieto, tipo, não dá certo. Os alunos são mesmo agitados, igual eu. (Est. 41).

O professor não tenta relacionar com o que a gente está fazendo. Nessas aulas, a turma eu acho que se desinteressa também e aí bagunça na aula e essas coisas, conversa e os alunos não prestam atenção. Porque se o professor não tem interesse em dar aula, o aluno não tem vontade de prestar atenção. Essa bagunça dos alunos é conversar, falar alto, rir e não focar no que o professor está falando. Quando estou desinteressado eu pego meu celular, eu converso, essas coisas. (Est. 83).

Na verdade, eu falo difícil mesmo é o que eu não consigo aprender muito bem. Eu não entendo mesmo escutando tudo e prestando atenção e tal. De vez em quando eu faço bagunça mesmo. De vez em quando tem que bagunçar, porque a vida é só uma, né? Daí tem que ficar só ali, também a gente não é o robô. Para mim a matéria mais difícil é Química. Daí nessas aulas eu converso, converso bastante na verdade. Tipo assim, converso de não chegar ao ponto de incomodar, só quando o professor se incomoda comigo. (Est. 67).

A busca por interação social expressa nos relatos dos alunos pode ser vista como uma forma de escapismo das aulas e como uma maneira de expressar a necessidade de pertencimento e reconhecimento dentro do ambiente escolar. A pesquisa de Ferreira e Santos (2024) destaca a relevância de observar os líderes indisciplinados, que atuam como minorias ativas e transformam a

dinâmica da sala. Esses alunos, por vezes, estabelecem uma relação positiva com a turma, aliviando a monotonia e a rigidez das aulas. Professores que percebem essa dinâmica podem ajustar suas práticas pedagógicas para engajar melhor os alunos. Além disso, Robilson e Tayler (1986) mostram que o ciclo de desinteresse e insucesso se retroalimenta, levando os estudantes a buscar socialização para preservar sua autoestima. Nesse cenário, a educação pode integrar atividades lúdicas e coletivas, aproveitando essa tendência natural do jovem por socialização (Piaget, 2014b) para promover o interesse e criar um ambiente mais dinâmico e motivador.

Por fim, no terceiro campo da Classe 2, “*variações na dinâmica da turma conforme o perfil dos professores*”, os *alunos* destacam que a *bagunça* e as *conversas paralelas* variam conforme as disciplinas e a *atuação* dos professores em *sala de aula*. Nesse sentido, a falta de intervenção eficaz por parte dos professores em relação à conduta dos alunos é mencionada como um fator que incentiva o comportamento disruptivo. Por um lado, os estudantes citam situações onde os professores são liberais, complacentes, indecisos e não estabelecem limites claros, o que resulta em mais *bagunça* e *conversas paralelas*. Por outro lado, alguns *alunos* observam que em disciplinas onde os professores são mais *duros*, *rígidos*, “*pegam mais pesado*”, impõe sua autoridade e seguem uma abordagem disciplinada a *sala* tende a ficar mais *silenciosa*. Esse grupo de alunos sugere que os professores precisam estabelecer limites claros, ser consistentes em sua abordagem disciplinar e *chamar* a atenção prontamente diante de comportamentos indisciplinados para *controlar* a *turma* e criar um ambiente propício ao aprendizado. Além disso, os *alunos* enfatizam a necessidade de os professores serem justos e equilibrados em sua *atuação*, evitando tanto a permissividade excessiva quanto a *rigidez* desmedida, como ilustram os trechos a seguir:

Tem disciplinas que os alunos prestam atenção e conseguem ficar mais quietos e tem outras que não. Nessas disciplinas que os alunos ficam mais quietos, é que normalmente os professores são mais rígidos, tem tipo algumas professores de Português, Química e Física que são mais, como é que eu posso dizer, tem como se fosse uma rédea firme com os alunos, então os colegas ficam mais quietos nessas matérias. (Est. 38).

Pelos que os professores comentam a minha sala acho que é bagunceira. Isso varia conforme a disciplina, algumas os colegas atrapalham mais, outras não atrapalham. Há menos desrespeito dos alunos quando o professor gosta da gente, trabalha bem com a gente e a gente se dá bem com o professor (Est. 10).

Mas acho que a maioria do desinteresse é porque na hora que a gente está na sala, querendo ou não, é como se fosse uma ditadura onde o professor tem maior autoridade. Então o professor tem que chegar lá na sala e tem que mostrar que ele está lá para que todos os alunos tem que obedecer o professor. Então o professor tem que impor o respeito que ele está lá para dar. Tem professor que não consegue impor esse respeito, daí os alunos não levam ele a sério. Eu acho que esses professores tentam ser muito amigo ou ele é muito bonzinho, daí os alunos não levam a credibilidade dele a sério e eles acabam desrespeitando o professor. (Est. 32).

Mas conversas atrapalham, porque daí os colegas ficam conversando e não fazem as coisas que o professor pede. O professor, tem autoridade, mas meio que não sabe usar a autoridade

dele na sala de aula. Tem professor que vai chamar atenção, mas é daquele jeito, tipo: “ah, sente, não sei o que”. O professor fala de um tipo bem calmo. Agora tem outros professores que gritam. Só que daí quando os professores gritam, eles acabam xingando os alunos de coisas a mais. E aí acaba gerando briga entre os alunos e os professores. Os professores não sabem usar a autoridade deles de um jeito certo. E o pior é quando o professor tenta ajudar e acaba que se intromete no conflito entre os alunos. Daí tem briga entre os alunos e o professor. Daí, nossa, dá aquele fuzuê. (Est. 40)

Essa bagunça varia com o professor. Tudo depende do professor. Tem uns professores que são mais rígidos, outros que deixam mais à vontade os alunos. Minha sala é mais de boa, não é tanta bagunça assim, pois tem sala que é mais bagunça. O professor mais rígido controla mais a turma. Então, tem uns professores que são mais abertos e não conseguem segurar a turma. [...] Aulas chatas quando um professor que não conversa com os alunos, ou seja, um professor que é muito fechado e acaba ficando aquelas salas quietas onde você não fala com ninguém. O professor tem que interagir com os alunos também. Tem alguns professores que têm equilíbrio de controlar e ao mesmo tempo conversar com a turma. Mas tem alguns professores que não conseguem controlar a turma ou não conversam com a turma. (Est. 5).

As falas dos alunos indicam que a postura dos professores influencia diretamente o comportamento da turma. Esses achados empíricos dialogam com a pesquisa clássica de Lewin, Lippitt e White (1939), que identificou três estilos de liderança – *laissez-faire*, autoritário e democrático – que impactam o clima social e a dinâmica dos grupos. Professores liberais relatados pelos alunos, que concedem liberdade sem estabelecer limites claros, refletem o estilo *laissez-faire*, gerando um ambiente de anomia, indisciplina e desinteresse. Ferreira e Rosso (2024) reforçam essa visão ao destacar que a omissão da autoridade docente intensifica a indisciplina, permitindo que alunos indisciplinados assumam o controle da sala. Por outro lado, alguns alunos, presos à moral heterônoma, preferem professores rígidos e autoritários. Embora esse estilo possa aumentar a produtividade, ele também fomenta hostilidade e dependência, conforme demonstrado por Lewin, Lippitt e White (1939). Em contraste, alunos como o estudante 10 mencionam professores que se aproximam de um estilo democrático, promovendo cooperação e respeito mútuo. Essas diferentes abordagens docentes moldam a sala de aula, influenciando se ela se torna um espaço de anomia, heteronomia ou autonomia moral. Ambientes de anomia tendem a alimentar o desinteresse generalizado; já os de heteronomia reforçam a dependência e inibem o desenvolvimento da autonomia; por outro lado, abordagens democráticas, que equilibram disciplina com participação ativa, são mais eficazes em promover o engajamento coletivo dos alunos no processo de ensino.

A Classe 5, denominada “O Papel do celular nas dinâmicas e regras escolares”, compreendeu 139 ST (7,99% do *corpus*), com uma contribuição estatística leve dos alunos do turno noturno. As temáticas abordadas nessa classe não apareceram no dendrograma da seção 5.1.3, que consiste nas justificativas das evocações no questionário. Portanto, esses elementos emergiram de forma mais proeminente nas entrevistas. A expressão “*mexer no celular*” foi uma expressão-chave que moldou a classe, pois a partir dela discutiu-se a imposição de regras desnecessárias por parte da escola ou de “professores chatos”, que pegam no pé e acabam por desmotivar os alunos. Além

disso, “*mexer no celular*” também é uma atitude que reflete o desinteresse tanto por parte dos alunos quanto dos professores, o que contribui para a heterogeneidade dos três campos de discussão presentes na classe. Os ST da Classe 5 derivaram, em grande parte, das justificativas contidas nas fichas “regras desnecessárias” e “professor chato” (2º periferia da RS dos alunos sobre desinteresse – seção 5.1.4). Já as discussões relacionadas às atitudes dos professores foram mencionadas, em geral, no contexto da justificativa para a ficha “professor desinteressado” (2º periferia). Além disso, as observações dos alunos sobre suas próprias atitudes de desinteresse foram resultantes da ficha “aulas chatas” (2º periferia) e de uma pergunta feita pelo pesquisador, que indagou os estudantes sobre seu comportamento quando estavam desinteressados. Assim, a análise de conteúdo da classe revelou três campos de discussões: a) imposição de regras desnecessárias; b) comportamentos dos alunos quando estão desinteressados; c) atitudes de professores que evidenciam seu desinteresse.

O campo “*imposição de regras desnecessárias*” traz uma percepção generalizada de regras consideradas *desnecessárias* e de *atitudes* intransigentes de certos professores, que os alunos interpretam como *chatos* ou rígidos. Um dos principais pontos levantados é a existência de regras arbitrárias, como a *proibição* do uso de *bonés*, capuzes ou roupas consideradas inadequadas pela escola. Essas restrições são vistas como limitadoras da liberdade individual dos alunos e, em alguns casos, como demonstrações de preconceito por parte dos professores. Além disso, políticas como o ensalamento (*mapa* de sala) são questionadas pelos alunos, que veem nelas uma *imposição desnecessária* que não contribui para o ambiente de aprendizagem ao separá-los de seus colegas e amigos. As *atitudes* dos professores *chatos* também são objeto de crítica, especialmente quando percebidas como excessivamente punitivas ou arbitrárias. Os estudantes reclamam dos professores *chatos* que “*pegam no pé*” por manter uma constante vigilância dos alunos e *implicam* por situações consideradas triviais. Nesse caso, eles relatam situações em que eles são punidos por *atrasos* mínimos ou *proibidos* de *mexer no celular*, de ir ao banheiro, de levantar para ir até a lixeira, de comer na sala de aula ou até mesmo de  *mascar um chiclete*. A rigidez dos professores ao *impor* e cobrar *certas regras*, se *incomodando* mesmo em casos de pequenas infrações, é apontada como fonte de *desmotivação* para os alunos, gerando sentimentos de *raiva* e *tristeza* em relação a esses professores. Como se observa nas falas a seguir, tudo isso contribui para o *desinteresse* dos alunos:

Regras desnecessárias é quando o professor bota regra em excesso. O professor bota muita regra em uma coisa, bem dizer, nada a ver. Tipo você está de boné e os professores já falam um monte de coisa tu tá usando um boné. “Tá usando uma coisa de bandido”, como os professores falam. Os professores falam: “ah já tem que tirar, que não sei o que, que parece um bandido, que isso e aquilo”. A professora que estou tendo aula agora já falou isso. Nem tem como descrever o sentimento que gera isso, né? Meio que é um, tipo, parece um preconceito, uma coisa que não vem em mente. Teve uma vez que eu estava usando touca e

era frio de manhã cedo. Essa mesma professora chegou e disse: “tira essa touca, não sei o que. Está com maconha dentro da touca? Onde já se viu”? Nessa aula o restante dos alunos se desinteressa, até os alunos mais espertos se desinteressam. (Est. 67).

Regras desnecessárias, é verão e meninas querem usar algo mais curto, como uma bermuda. E a diretoria não deixa porque, sei lá, pensa que a menina vai lá “dar” para um cara no mato, não sei. Ou que um garoto vai abusar dela e a garota não tem o direito de ir lá reclamar, tá ligado? Ah, uma coisa que estressou e deixou os alunos cansados no começo do ano, e que eu achei bem engraçado, foi quando os professores tentaram colocar um mapa de sala. Os professores colocaram esse mapa de sala porque queriam evitar as conversas dos alunos e o barulho. Mas os professores não colocaram pessoas que conversam lá atrás ou lá na frente. Os professores separaram todo mundo e aí aconteceu que os alunos, não querendo isso, gritavam para se comunicar. O aluno estava lá na porta de um lado da sala e o colega dele estava lá na parede, então os alunos gritavam para se comunicar. E aí foi uma regra desnecessária que só estressou mais os alunos. O mapa de sala durou duas semanas! Durou só duas semanas porque chegava aula de Matemática e a professora já puta: “vai todo mundo sentar do lado do amigo, deixa desse mapa de sala que não presta para nada”. E aí, chegava aula de história, a professora já chegava puta: “por que tá todo mundo separado? Por que não tá todo mundo junto”? Aí já voltava todo mundo junto. Mas aí chegava aula do professor de Geografia: “por que tá todo mundo fora do lugar”? Aí vinha lá todo mundo e para o lugar correto. E era um caos. Foi um caos por duas semanas dentro de sala de aula. (Est. 48).

Regras desnecessárias são as regras do colégio. Nós temos regras do colégio, como por exemplo ida ao banheiro, que não é permitido, mas na lei é permitido. Ir ao banheiro não é algo que a escola pode falar que a gente não pode. Outro exemplo, os alunos tem que fazer fila quando entram no colégio, mas isso não é necessário, mas são as regras do colégio. E a regra do uniforme, que o colégio não dá. E como a escola atende muitos alunos que são de comunidades, tem muitos alunos que não têm uma renda para ter uniforme. Não tem como ser obrigatório usar uniforme se o governo não pode dar a todos. (Est. 37).

E às vezes o professor pede para os alunos levarem o celular no quadro e os alunos falam que não vão levar. E está certo, eu não levo o meu celular lá também. Porque você não está mexendo no celular, você está lá bem de boa, prestando atenção na aula, daí o professor se incomoda com um negócio inútil e daí acaba que na aula não dá tempo de fazer nada, é muito ruim [...] Regras desnecessárias é negócio de tipo não poder mascar chicletes. Tem muita gente que é ansiosa e desconta na bala ou no chiclete e isso é uma regra bem desnecessária, na minha opinião. Ou tipo não poder levantar para jogar lixo é uma regra muito desnecessária. O celular também, o celular, às vezes, é bem ruim ficar mexendo na aula, mas tem horas que a mãe manda mensagem ou você precisa fazer alguma coisa. E daí você pede licença e o professor não deixa você mexer no celular, mas no meu ver, é desnecessário. Com essas regras desnecessárias eu fico com sentimento de raiva. Quando o professor me xinga por nada, por eu estar mascando um chiclete, tipo é um chiclete. eu estou mascando, o que vai mudar na vida do professor eu estar mascando um chiclete? Nada a ver. (Est. 65).

Professor chato é que nem aquele professor que implica com tudo assim. Você tenta ficar quieto, prestar atenção e tudo, mas você faz um “A” fora e o professor já implica muito fácil, sabe? Tem professor que o aluno vai emprestar uma borracha ou alguma coisa e o professor implica, quer levar o aluno para a pedagoga ou alguma coisa assim. Isso seria um professor chato para mim. Ah, a nossa turma fica nesse meio a meio entre professores chatos e professores legais assim, sabe, tem professores muito gente boa, mas tem aqueles professores que pegam bastante no pé. (Est. 64).

A imposição de regras consideradas desnecessárias e a adoção de comportamentos autoritários por parte dos professores são percebidas por esses alunos como obstáculos à criação de um ambiente escolar mais inclusivo e estimulante. Embora alguns alunos defendam professores mais rígidos, como vimos na classe 2, outros expressam descontentamento com a rigidez excessiva, corroborando os achados de Ferreira e Santos (2024) sobre a existência de duas RS estudantis: uma

conformista e outra dissidente, na qual a indisciplina é vista como expressão de identidade e inovação. Como exemplificado pela aluna 48, os alunos, ao perceberem certas regras como injustas, desenvolvem estratégias de inovação para minar a autoridade docente, como gritar para se comunicar em resposta ao mapa de sala, que precisou ser abolido devido ao caos gerado. Piaget (1994) argumenta que a imposição de regras arbitrárias sem participação estudantil prejudica o desenvolvimento moral e intelectual. Além disso, Bauman (2008) destaca que, na modernidade líquida, a rigidez nas regras contrasta com a necessidade de uma educação mais flexível e inclusiva. Assim, regras inflexíveis e opressivas alienam os alunos, contribuindo para o desinteresse e bloqueios afetivos que afetam a engajamento. Para promover o interesse dos alunos no contexto da fluidez contemporânea, é essencial repensar as práticas disciplinares, envolvendo ativamente os estudantes na construção de uma escola que valorize a autonomia, o diálogo e o respeito mútuo.

Já o campo “*comportamentos dos alunos quando estão desinteressados*” englobou falas dos alunos que revelam um padrão de comportamento quando estão com desinteresse. Nesse caso, os alunos recorrem a diferentes estratégias para lidar com o tédio nas aulas. *Ficar mexendo no celular para ouvir músicas, jogar, ver redes sociais ou filmes, assim como conversar com colegas, desenhos no caderno e outras distrações* são algumas estratégias adotadas *quando* não conseguem *prestar atenção* nas *aulas chatas*. Também é perceptível uma manifestação de estado de inércia, em que alguns alunos permanecem sem *participar, parados* e acabam por até mesmo dormir na carteira, revelando uma passividade diante do conteúdo considerado pouco estimulante. Além disso, é comum observar tentativas de evasão da aula, seja através de saídas frequentes para o banheiro, seja através do hábito de *faltar aulas* sem autorização. Por sua vez, no contexto da Escola Federal, onde alguns professores permitem que os alunos se ausentem temporariamente da aula, essa prática proporciona um momento para recarregar as energias. Ao contrário da classe 2, caracterizada pela indisciplina como formas de expressão do *desinteresse*, esses alunos tendem a buscar válvulas de escape individuais, sem perturbar o restante da turma ou causar interrupções na *aula*. Essa atitude de alteridade evidencia uma tentativa de minimizar o impacto do próprio *desinteresse* na aula, indicando uma consciência dos limites entre a expressão individual de insatisfação e o respeito pelo processo de ensino coletivo. O desinteresse dos alunos emerge como uma reação às aulas consideradas *chatas*, se materializando em *atitudes* como as descritas a seguir:

Bagunça na sala também é uma característica que não tem na minha sala na escola federal. [...] Todo mundo tem que ter um senso comum de você não vai fazer bagunça, se não, pelo amor de Deus. Então não dá para estudar com bagunça, simplesmente porque alguns alunos podem ter sensibilidade sonora, por exemplo, autismo, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) ou TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo) também. Então é um senso comum. Enquanto você está aprendendo, você está aprendendo, se o aluno não quer aprender, sai da sala. [...] Quando estou desinteressada, eu saio da sala. É porque eu não



vou ficar atrapalhando os outros. Dependendo, eu vou mais para o fundo, daí eu converso com alguém ou converso pelo celular. Mas, às vezes, saio da sala se com o professor tem essa liberdade, o que eu acho muito bom. Porque, às vezes, você não está bem, não está descansado física ou emocionalmente para escutar o professor. E o aluno poder sair no meio da aula e relaxar, dar um respiro, é bom. O professor que não deixa o aluno ter essa liberdade de sair da sala e poder ficar o seu tempo ali, eu acho que é meio complicado. (Est. 52)

Quando estou desinteressado depende muito. Tipo, a matéria de Filosofia, podemos dizer que às vezes eu não gosto, às vezes eu não curto, então às vezes eu peço para ir no banheiro e fico lá um tempo, relaxo, aí eu volto. [...] Então às vezes tem aulas que eu não vou, tem aulas que às vezes eu pego só presença, tem aulas que eu fico mexendo no celular tentando me distrair, mas quando eu não gosto, em nenhum momento eu vou interromper a aula do professor para atrapalhar os colegas também que estão em volta assim. (Est. 56)

Quando estou desinteressada eu fico mexendo no celular ou outras pessoas dormem. E daí é isso. Eu penso “ah, estou cansada dessa aula”. E os professores ficam pegando no pé, falando: “sai do celular e não sei o que”. Só que fica repetindo as coisas e é muito estressante isso. E daí acaba que eu ficando mexendo no celular e vendo rede social, essas coisas. (Est. 81).

Uma aula chata é essa parte de o aluno pegar, ficar sentado, você olhar para a aula e não se sentir dentro dela, o aluno não sentir que você está absorvendo. O aluno não sentir não só que você está entendendo quanto que o conteúdo para você não está sendo abrangente, que você não está conseguindo se conectar, assim parece que tem uma divisória entre o aluno e o professor, entre você e o conteúdo, e com isso fica arrastado. Se o aluno está entendendo de um jeito e o professor está falando de outro, então fica algo bem arrastado e fica algo bem complicado. Quanto tem uma aula chata eu justamente tento achar alguma coisa para tentar me conectar, tentar o máximo, tentar ver do que é, tentar achar alguma coisa que possa me interessar. Ou simplesmente aceitar isso acontecendo e ficar num estado de inércia. (Est. 59)

Quando eu estou desinteressada na aula, eu presto atenção em outras coisas, eu desenho no meu caderno, eu faço umas dobraduras que tenho e que gosto de fazer e tal ou eu faço qualquer coisa, menos prestar atenção na aula, porque quando a aula é chata, realmente não tem como ficar me forçando a prestar atenção. (Est. 34).

A falta de conexão entre o conteúdo escolar e as experiências pessoais dos alunos afeta diretamente o interesse nas atividades, gerando desengajamento e prejudicando o processo educacional. Segundo a primeira lei do interesse de Claparède (2010) e Piaget (2014b), o interesse regula a energia do sujeito, atuando como um dinamizador das ações. Quando o conteúdo não desperta valor ou não atende às necessidades dos alunos, o sistema regulador de energias cessa o gasto desnecessário, direcionando-se para outras formas de escape, como o uso de celular, saídas frequentes e comportamentos de inércia, conforme relatado pelos alunos. Essa resposta, como observada na fala da estudante 52, exemplifica como o desinteresse leva à busca por momentos de descanso fora da sala. De acordo com a segunda lei do interesse, o valor da ação é determinado pela relevância que ela representa na vida do indivíduo. Se o conteúdo escolar não é valorizado pelos alunos, como sugerem suas estratégias de escapismo, ele não mobiliza suas energias. Piaget (2014b) argumenta que essa desconexão compromete o engajamento. Ademais, a falta de projetos que vinculem o conhecimento escolar a futuros objetivos pessoais impede que o interesse se desenvolva. Para reverter esse quadro, é crucial que os métodos pedagógicos integrem a experiência dos alunos

e que o conteúdo seja percebido como significativo e com função social, elevando-o na escala de valores dos estudantes e promovendo um interesse genuíno no aprendizado.

Por fim, o campo “*atitudes de professores que evidenciam seu desinteresse*”, englobou as falas dos estudantes que denunciam o *desinteresse* dos seus professores, relatando o hábito recorrente de alguns professores de *ficar mexendo no celular* durante as *aulas*. Além disso, mencionam que alguns professores não dão nem bom dia para a turma, e se limitam apenas a fazer a chamada e depois permanecem *sentados* no seu canto, *sérios*, sem *interagir* com os alunos ou oferecer atividades *dinâmicas*. Isso é percebido pelos alunos como uma falta de comprometimento do professor em estar naquela *aula*, o que faz com que os alunos não os levem a *sério*: o professor “só chega, senta, passa alguma coisa para copiar e pronto, daí o professor *fica mexendo no celular*. Daí todo os alunos também *ficam mexendo no celular* também, porque daí se o professor não quer explicar, por que os alunos vão querer se esforçar?” (Est. 32). Assim, se cria um ambiente de aula pouco estimulante, impactando na motivação dos alunos, como percebemos nos relatos abaixo:

Professor desinteressado, acontece bastante do professor chegar na sala e ficar mexendo no celular. Agora no final do ano, que dá uma saturada e parece que o conteúdo acaba, mas ainda tem coisa para ver e ainda assim tem professor que é a aula inteira só no celular. E às vezes é 2 aulas seguidas e é um tempão que a gente passa junto e o professor só no celular. O professor não passa nada, na verdade. A sala geralmente fica conversando ou saindo. (Est. 61)

Eu perdi muito o interesse ao longo do ano, porque a maioria das aulas são assim, na metade da aula o professor fica mexendo no celular e a outra metade ele dá uma atividade que eu não acho importante pra mim, como um caça palavra ou alguma coisa assim que não é interessante para mim. [...] A maioria dos professores fica só no celular e não dá aula. Ou o professor só dá conteúdos fúteis. A metodologia desses professores é assim, o professor chega, faz a chamada e fica ali no celular. [...] O professor desinteressado fica mexendo no celular e ele só faz a chamada. A única interação do professor com os alunos é a chamada. Depois o professor não conversa e fica no canto dele, lá fazendo as coisas dele e dá uma atividade qualquer para os alunos. Às vezes a gente nem sabe o conteúdo que é aquele, porque nunca viu. Bem mais da metade dos professores são assim (Est 30).

Atitudes de um professor desinteressado é quando o professor fica mexendo no celular, o professor fica pegando no celular toda hora para ver o horário. A minha sala é a mais bagunceira dessa escola, daí quando os professores chegam na nossa sala já mudam o humor, já ficam mexendo no celular, já querendo ir embora da aula. Então isso é muito ruim. (Est. 65).

O aluno percebe o desinteresse do professor quando o professor chega na sala e nem dá um bom dia, só chega, senta e faz a chamada bem sério, nem dá um oi, nem nada e começa a aula dele bem sério, assim, quando ele está mais de cara fechada. Os alunos pensam que esse professor não gosta de estar naquela sala. Aí a turma fica mais quieto, não dá aquela interação com o aluno e o professor. (Est. 53).

Têm os professores que entram na sala, sentam e fazem chamada, ou, às vezes, nem faz. E os professores ficam sentados bem à toa, não passam nada. Aí depois, no final do ano, quando o aluno vai falar sobre alguma nota, o professor não dá a mínima, porque está bem desinteressado. O professor fica sentado e mexendo no celular. (Est. 79)

A partir dos relatos dos estudantes, notamos que comportamentos desinteressados dos professores, como o uso frequente do celular e a falta de interação com a turma, são criticados do

mesmo modo que os docentes criticam os alunos por atitudes semelhantes. Isso confirma que as RS são constituídas nas interações sociais (Moscovici, 2012), sendo moldadas por julgamentos mútuos entre professores e alunos, criando um ciclo de influências recíprocas. Essa dinâmica gera um ciclo de retroalimentação, onde as percepções e comportamentos de um grupo afetam e reforçam os do outro, refletindo o conceito de cismogênese simétrica de Bateson (2008). A cismogênese simétrica descreve como comportamentos espelhados, como o desinteresse mútuo, geram uma escalada de atitudes reflexivas, intensificando o desengajamento de ambas as partes. No capítulo 4, discutimos como o desinteresse dos alunos desmotiva os professores, resultando em aulas menos estimulantes, o que, por sua vez, agrava o desinteresse dos estudantes. Quando o desinteresse de professores e alunos se reflete e amplifica, ele bloqueia qualquer tentativa de superar esse ciclo, perpetuando a estagnação do ambiente escolar. O desinteresse, portanto, não é uma questão isolada, mas coletiva, exigindo um esforço conjunto para reverter essa dinâmica por meio de políticas institucionais que renovem a motivação de professores e alunos e, assim, restabeleçam um ciclo positivo de interação.

Após a análise das três primeiras classes, que abordam as relações interpessoais em sala de aula, o próximo trio de classes relaciona o desinteresse a questões de ensino, metodologia e currículo. A *Classe 4*, intitulada “*Conteúdos difíceis e professores desmotivados*”, incluiu 289 ST (16,61%) e contou com significativa participação de alunos da esfera federal, que cursam técnico integrado ao ensino médio, do turno vespertino, que não trabalham e se identificam como “interessados”. Essas variáveis descrevem um perfil de aluno mais engajado, especialmente considerando que o ensino médio técnico integrado exige dedicação integral, e os alunos do turno vespertino são os que não trabalham e dedicam maior investimento à educação. As temáticas desta classe se assemelham à Classe 4 da Seção 5.1.3 (“Aprendizado e (des)interesse: professor explica bem”), ambas centradas na preocupação com a falta de aprendizado. As discussões da classe foram impulsionadas pela escolha das fichas “professor não explica bem” (núcleo central da RS sobre desinteresse – seção 5.1.4), “conteúdo difícil” (zona de contraste) e “professores desinteressados” (2ª periferia), entre outras. Essa estrutura se reflete na categorização da classe, que se divide em três campos inter-relacionados, focados nas justificativas do desinteresse com base em: a) conteúdos difíceis; b) professor que não explica bem; e c) professor desinteressado. No geral, os ST da classe apontam que a dificuldade de aprendizado desmotiva os alunos e leva ao desinteresse.

No campo “*conteúdos difíceis*”, os estudantes ressaltam a complexidade encontrada em determinadas *matérias*, especialmente nas áreas de *exatas*, como *Matemática*, *Física* e *Química*, porque “daí é coisa *nova*, mistura muita *letra* com número” (Est. 69). Os estudantes relatam que a *dificuldade em aprender* está ligada à necessidade de *compreender* conceitos prévios para assimilar novos conhecimentos, além da presença de *cálculos difíceis* e conceitos abstratos que exigem um

grau de atenção que o aluno não consegue *acompanhar* ou memorizar. Esses desafios *tornam* essas *matérias* menos acessíveis e mais propensas a gerar *desinteresse* por parte dos alunos. Muitas vezes, a *falta* de motivação é mencionada quando os alunos se deparam com *conteúdos* desafiadores, e, após *tentativas* frustradas de *entender*, eles ficam perdidos e *desistem* de *aprender*. Diante das *dificuldades* em *compreender* os *conteúdos*, os alunos *perdem* o *interesse* e se distraem com outras coisas em vez de *tentar* acompanhar as *explicações* dos *professores*. Além disso, alguns alunos relatam a dificuldade de falar em público, como em apresentações, o que os faz relutar em participar de atividades que demandam uma atuação mais ativa. Os ST a seguir ilustram esse campo:

O que faz um aluno ser desinteressado eu acho que é a falta de base acadêmica que o aluno tem, porque eu costumava ser uma aluna muito desinteressada nas matérias. Quando eu vim para a escola federal eu deixei isso de lado, porque fui indo atrás na base das matérias. Um aluno que não tem base não se sente motivado para aprender uma coisa que está longe do campo de visão dele, porque é muito mais difícil do que ele pode absorver naquele momento. Então, como o professor vai passar a função exponencial para um aluno que não sabe função de primeiro grau? O aluno não vai querer ficar na aula, você vai querer sair e ficar fora da sala de aula. O que me fazia ser desinteressada eram muitos fatores. Eu acho que eu tinha muita falta de sensibilidade dos professores. Eu também não tinha uma base muito boa, porque eu troquei muito de escolas e eu também tenho a questão da neurodivergência. Então, essa troca de escolas na minha infância prejudicou a minha base cognitiva assim. Então, meio que eu via aquelas coisas que estavam muito mais avançadas que eu e me assustava. E na minha antiga escola com professores completamente desinteressados só passando no quadro, o aluno não se sente capaz de construir ou de abstrair aquele conteúdo. (Est. 52).

Matéria é difícil, mandaram uma Matemática aí no primeiro ano de Ensino Médio que só “Jesus na causa”, “meu Deus”. São matérias novas agora e está ficando difícil, mas nós estamos tentando acompanhar, mas está difícil. Eu acho que com o nível de atenção que eu tenho, eu não sou capaz de acompanhar, não. Não sei, deve ser coisa da minha cabeça, mas eu acho que tipo os meus pais não devem saber, mas eu acho que eu tenho algum problema, eu só acho assim, que eu tenho algum problema, porque eu consigo esquecer as coisas bem rápido assim, sabe? Tipo, eu posso estar programado, eu quero isso, mas eu não consigo ter a atenção de aprender aquilo lá e ficar na minha mente assim. Eu posso ter me empenhado, estudado para aquela prova lá, eu ter decorado as coisas ou conta com conta, mas chegando na prova eu não consigo fazer. Eu não consigo, eu não sei. (Est. 80)

Matéria difícil, tipo matemática, para você entender você tem que saber os conteúdos que foram passados antes. Para você entender alguma equação, você tem que entender outras que já passaram e se você não entender os outros conteúdos passados você não entende o atual também. Aí é muita coisa, é muita matéria para assimilar, aí fica difícil. Quando fica muito difícil, daí a gente geralmente deixa para depois. Aí penso depois eu faço essas coisas. (Est. 11)

Porque às vezes a matéria é muito difícil e você não tem interesse de entender a matéria. E você tenta, tenta, tenta e não consegue e aí acaba desistindo. Aí eu simplesmente não faço ou eu tento escutar, tento aprender, e se mesmo assim não conseguindo, eu não presto atenção e paro. Para mim, Física, Química e Matemática são as mais difíceis. (Est. 76)

O professor de Geografia passou muito trabalho de apresentação esse ano, na sala mesmo. [...]Aí eu e meu amigo já olhávamos um para o outro e dizia: “bah, não vamos fazer”. Porque eu e o meu amigo a gente não consegue apresentar para a sala assim. Eu consigo, ano passado eu tentei, ah, me tremi todo, mas consegui. E esse ano eu me recusei, sabe, me recusei a apresentar trabalhos. Nossa, meu amigo é pior que eu. Eu tento, meu amigo nem tenta apresentar trabalhos. Aí o professor passou muito trabalho de apresentação e aí a gente acaba falando para o professor:” vamos fazer a recuperação direto porque a gente não vai apresentar”.

O professor responde: “tem certeza?” Dissemos: “temos”. Isso acaba prejudicando-nos porque vale muito mais a pena fazer o trabalho ali do que tu ir para a recuperação. (Est. 86).

Como apontam os relatos, a dificuldade de assimilar conteúdos complexos desmotiva os alunos, levando-os a desistir das aulas. Segundo Piaget (2014b), quando o professor apresenta desafios além das capacidades cognitivas dos alunos, isso não promove um desequilíbrio produtivo, mas sim frustração, bloqueando o processo de aprendizagem. Rosso (1998) complementa que a falta de ajuste às estruturas mentais dos alunos gera desprazer na aprendizagem. Os depoimentos confirmam essa perspectiva: conteúdos difíceis ou desconectados da realidade dos alunos acabam por desmotivá-los. Nesse caso, o desinteresse reflete uma inadequação pedagógica, onde as necessidades cognitivas dos alunos não são devidamente consideradas. Para Piaget (1985), é crucial que o professor proponha desafios levemente superiores às capacidades dos alunos, ajustando o ensino do simples ao complexo e revisando os conteúdos conforme necessário. Assim, evita-se o ciclo de frustração e desinteresse, criando um ambiente de aprendizado mais motivador e eficaz.

Por sua vez, o campo “*professor que não explica bem*”, é oriundo da evocação mais central da RS estudantil sobre desinteresse: “*professor não explica bem*”. Nesse sentido, um grande número de ST apontam as deficiências na *explicação* dos *professores* que levam o aluno a não *aprender* e, por conseguinte, ao *desinteresse*. As falas destacam que a ineficácia na *explicação* deriva de uma *falta* de *conexão* entre o conhecimento do *professor* e o dinamismo mental dos alunos, refletindo-se em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades cognitivas e afetivas dos estudantes. Uma das principais críticas é a superficialidade das *explicações*, caracterizadas por uma abordagem *muito simples* e mecânica dos conteúdos, que sugerem *falta* de domínio do *conteúdo* por parte do *professor*. Nesse caso, o docente *explica* como se estivesse (ou literalmente) apenas lendo algo, *parecendo* uma “estátua”. Além disso, os alunos reclamam da *falta* de *didática* do *professor* em *ensinar* o *conteúdo* de *maneira compreensível*. Esses alunos criticam a incapacidade de alguns docentes em adaptar a linguagem ao nível dos alunos, pois usam termos complexos, *difíceis* e *avançados*, como se estivessem dando aula para o ensino superior, o que torna o *assunto maçante* e *complicado*. Outros alunos *sentem-se* frustrados quando os *professores não* respondem às suas *perguntas* e anseios, deixando-os por conta própria, sozinhos e na *dúvida*. Assim, tais estudantes lamentam a *falta* de empatia por parte dos *professores* em relação às suas *dificuldades* e a ausência de uma abordagem pedagógica mais dinâmica que considera as diferentes formas de aprendizagem. A inadequação da *metodologia* utilizada, a *falta* de *introdução* e contextualização dos *conteúdos* e a *falta* de paciência para *explicar* de *novo*, *repetir* ou adaptar as explicações também são apontadas como aspectos que levam ao *desinteresse*. Outro ponto é a falta de continuidade e de coerência na exposição dos *conteúdos*, o que *dificulta* a *compreensão* cumulativa dos conhecimentos. Outros

estudantes reclamam das aulas e/ou *explicações repetitivas* que não surtem efeito. Em especial, os alunos do *terceirão* reclamam que *não se sentem preparados para vestibulares, ENEM* e outros processos seletivos (como o *PSS da UEPG*) pela *falta* sistêmica de uma *boa explicação* dos *conteúdos* por parte dos *professores*. Essas deficiências na prática docente geram um *sentimento* de desmotivação, frustração e tédio por parte dos alunos por *sentirem que não conseguem aprender* o que precisam para progredir academicamente. Os 5 trechos a seguir contextualizam as informações:

Professor que não explica bem é autoexplicativo, o professor não sabe explicar e o aluno não aprende e não é por causa de você. Eu acho que como o professor já sabe e já estudou, para ele tal conteúdo seria algo simples e o professor acaba não percebendo que para os alunos não é tão fácil. Então, o professor dá uma explicação muito simples e fica por isso. Mesmo perguntando, às vezes o professor não consegue atender a essa dificuldade de gente. (Est. 37).

O professor explica, mas parece uma estátua assim falando. O professor chega, passa o negócio no quadro e só fala um resumo do que é, de uma maneira meio pré-formulada, algo assim, que é só algo jogado no quadro, daí é para copiar e é isso. [...] O professor que não explica bem é porque o aluno está tentando entender, só que daí você vai pedir uma explicação melhor para o professor e daí ele não ajuda em nada. Daí eu acho que você acaba se prejudicando. Explicação não boa é uma explicação que o professor não tenta te ajudar a compreender melhor. O professor só explica o negócio e ele não pergunta: “ah, o que você não entendeu”, essas coisas. É o professor ficar só repetindo a mesma fala. [...]. Padrão de uma aula que leva ao desinteresse geralmente é quando tem uma matéria muito difícil de entender e o professor é meio desligado na hora do assunto. O professor não explica direito e geralmente passa muito conteúdo e depois ele só taca as coisas para uma prova para o aluno e diz: “faz aí”. (Est. 75)

Essa falta de didática, essa coisa mais fechada e mais quadrada. Eu pessoalmente não gosto disso, isso pessoalmente me deixa com muito pouco interesse e muito pouca vontade de realmente ir a fundo no assunto e de não querer me conectar direito com o assunto passado. Essa coisa quadrada é justamente essa estrutura de o professor pegar e passar o conteúdo de uma maneira que não parece muito que está dentro do conteúdo, parece muito mais que está sendo lido alguma coisa, parece que está sendo tirado de algum lugar, não parece alguém explicando. Muitas vezes tenho a sensação que alguém está lendo para você, que alguém está apresentando a parte que você vai ter que fazer todo um processo que dependendo do assunto é complicado. Professor que não explica também pega nas duas partes de cima, que eu acho que isso também vem muito de um jeito pessoal. Pelo menos do meu jeito, quando a explicação é muito apressada, não sei como eu conseguiria descrever, mas você não está conectado muito pela forma como está sendo apresentado o conteúdo por parte do professor, de como ele está interpretando essa parte e tentando apresentar para você. (Est. 59).

Professor não explica é o professor que, por exemplo, já cansou da sala devido aos alunos fazerem muita bagunça. Aí o professor só explica por cima para acabar o horário dele e para dizer já dei aula que eu tinha que dar. Como os professores falam: “eu estou recebendo o meu salário, nada mais importa, se vocês não querem aprender o problema é de vocês”. É isso que geralmente os professores falam. Ao longo do ano isso piora, porque é igual eu falei, vai acumulando os conteúdos e daí você não consegue entender as matérias de agora. O professor também vai desanimando ao longo do ano, pois ele já entra na sala não querendo dar aula, ele só dá aula por obrigação, porque não tem como ele ir embora. (Est. 11)

Que nem agora que está tendo prova do ENEM e essas coisas, nós que estamos no *terceirão* do Ensino Médio a gente não está tendo uma preparação. Então, para nós que é a primeira vez que estamos passando por todas essas fases é um baque. Você chega lá para fazer ENEM ou vestibulares e você fica: “e agora? O que nós vamos fazer”? [...] E daí em outras matérias a gente não tem uma base assim. Tipo, o professor chega e diz: “oh, a gente vai passar uma questão que provavelmente caia no ENEM”. Aí o professor passa, copia no quadro, a gente

copia e depois o professor passa a resposta. Não tem aquela explicação, aquela base pra gente entender, para chegar na hora e fazer. Então é assim. É totalmente em todas as matérias assim. Os professores chegam: “oh, vou passar questão do ENEM”. Os professores pegam questões que já caíram no ENEM e passam para nós e fica nisso. Não tem explicação, não tem nada. O professor só chega e fala: “oh, tentem fazer do jeito que vocês sabem”. Daí depois o professor passa a resposta e fechou. (Est. 40)

As RS dos alunos sobre desinteresse ressaltam a importância da metodologia de ensino, da clareza na explicação dos conteúdos e da interação entre professor e aluno para promover a aprendizagem e o engajamento. Conforme discutido no Capítulo 2, Piaget (2014b) e Rosso (1998) destacam a necessidade da mediação adequada entre o conhecimento do docente e o dinamismo mental dos alunos. Esse problema se reflete na fala do aluno 37, que menciona que “o professor dá uma explicação muito simples” sem atender às dificuldades dos estudantes. Esse sentimento também é reforçado pela aluna 59, que descreve a aula como uma “coisa quadrada”, em que o docente “parece estar lendo”, sem verdadeiramente se conectar com o conteúdo. A superficialidade das explicações, aliada à falta de empatia e paciência dos professores, são identificadas como fatores que aumentam o desinteresse. Quando o professor não ajusta o conteúdo às necessidades cognitivas dos alunos, compromete a aprendizagem, resultando em frustração e desengajamento.

Por fim, no campo “*professor desinteressado*”, os alunos descrevem situações onde o *professor não tem nem vontade de explicar o conteúdo*. Nesse caso, a aula se torna apenas um mero protocolo para passar o tempo, sem elementos de aprendizado real. Em uma das categorias da Classe 5 desta seção, analisamos atitudes dos *professores* que evidenciam seu *desinteresse*, como mexer no celular durante a aula. Aqui, essas manifestações de *desinteresse* são caracterizadas mais detalhadamente. Para os alunos, um *professor desinteressado* é aquele que chega cansado, sem *vontade*, demonstra *desânimo* e *falta* de empenho na *preparação* das aulas, e evita interações com a turma, como *dar um bom dia*. As características atribuídas a um *professor desinteressado* incluem a *repetição* de conteúdos, *metodologias* monótonas, *atividades* sem contextualização, só ler, ausência de *explicações*, e a substituição de métodos *didáticos* por instruções de apenas copiar material sem orientação. Além disso, alguns professores *parecem “dar aula só por obrigação”*, sendo *percebidos* pelos alunos somente como cumpridores de formalidades, pois “*desistiram da turma*”. Assim, esses docentes se limitam a fazer chamada, passar *conteúdos* no quadro *sem explicação* adicional, apenas para registrar que “passou” o *conteúdo* ou terminou o *capítulo* do livro didático e depois “deixa tudo largado”. Outros relatos descrevem professores que utilizam de ditados para passar o *conteúdo* sem qualquer interação, “porque o professor tem preguiça de *escrever no quadro*” (Est. 74). Os alunos *percebem* o desinteresse dos professores através de atitudes como: o uso frequente do celular durante as aulas; a postura passiva de permanecer sentado e sem ensinar, ocupado com “as coisas dele”; a *falta* de variação nas *metodologias* de *ensino*; a

ausência de entusiasmo ao interagir com os alunos; e conversas paralelas dos próprios professores sobre *assuntos* aleatórios. Alguns alunos relatam que esses *professores* chegam a admitir que estão ali apenas para cumprir o horário e receber o salário, demonstrando desdém pela responsabilidade de *ensinar*. Isso gera *sentimentos* de raiva, revolta, preguiça e *desânimo*: “a gente não tinha *vontade* de vir para a escola daquele outro jeito largado da *professora*” (est. 74). Os alunos relatam sentir-se desamparados quando os docentes não oferecem *ajuda* necessária, agravando a percepção de negligência por não estarem *aprendendo*. Esse sentimento é particularmente desalentador para alunos que se preparam para exames como o *ENEM*. As falas a seguir ilustram esses pontos:

Professor desinteressado, a gente tem um professor de Física que trampa fazendo Uber. E o professor fica cansado às vezes, é compreensível. Mas às vezes o professor está completamente desinteressado e não parece querer dar a aula. O professor dá um conteúdo qualquer de livro, pega um conteúdo qualquer de uma conta da internet e aí o professor não explica. O professor não explica, não faz você entender a matéria e não te ajuda quando você precisa. O professor está tão saturado que às vezes já coloca a resposta no quadro. O aluno não entende e você não aprende. Aí você passa de ano e aquilo vira uma bola de neve, porque tem certos conteúdos que você tem que aprender um para depois aprender o outro. E se aquele professor não te ensinar aquele conteúdo, você não vai aprender o próximo.[...] A turma reage ao desinteresse do professor também com desinteresse, porque, tipo se você está com raiva, você vai deixar a outra pessoa com raiva e triste! E quando o professor dá uma aula desinteressado e está sem vontade, o aluno também vai ficar sem vontade, pois ninguém quer aprender alguma coisa onde a pessoa não quer ensinar. (Est. 48)

Professor desinteressado, ah, tem professor que a gente vê que chega na aula e já está cansado. Aí os alunos já estão cansados e a turma vê o professor desmotivado, aí que os alunos já querem enrolar o professor. E o professor já fica enrolado também e daí ele não passa o assunto dele com vontade. Os alunos já precisam do ânimo, daí os professores não passam, complicado. Ah, eu, pelo menos, vejo um professor sem interesse no bom dia do professor, pois tem professor que sempre dá bom dia e do nada ele chega e não fala com ninguém, aí eu já vejo o desinteresse do professor. Mas daí, às vezes, os professores vão lá e entram na sala bem quieto, não falam com ninguém, vão ligando as coisas e já começa a aula sem dar bom dia, sem dar nada e sem conversar. (Est. 54).

Ah, a gente identifica um professor desinteressado quando o professor já aparenta estar cansado ou ele não procura mudar as aulas. O professor fica sempre naquele mesmo cronograma. Tipo, como se passassem para o professor uma coisa para ele fazer e ele fizesse de qualquer jeito só para cumprir aquilo. O professor não busca fazer aquilo de uma forma diferente para ajudar os alunos. O professor simplesmente faz o trabalho dele e acaba não sendo muito bem feito. Nos alunos desencadeia a mesma coisa. Se o professor está desinteressado, os alunos ficam muito mais desinteressados, não procuram estudar, não procuram entender, acabam só copiando e fazendo de qualquer jeito. Se tanto o professor quer se livrar daquilo, os alunos também vão querer se livrar, né? (Est. 58).

Se o professor desiste da tua turma, se demonstra desinteresse pela turma, os alunos também vão demonstrar desinteresse para o professor, por mais que ele seja o professor mais legal do mundo [...] Na nossa escola tem muito professor que demonstra desinteresse pela turma. Então, o professor só desiste da turma, porque a minha sala faz muita bagunça. Então o professor cansou de tentar fazer os alunos prestar atenção e desistiu. (...) Também tem muitos professores que desistem de dar aula, pois os professores dão uma aula pra minha sala de um jeito e pra outra sala de outro jeito. outros professores têm uma didática boa dão aula do jeito que têm que dar. E tem uns professores que desistem devido ao cansaço que eles têm. E os alunos vão se aproveitar muito disso, por mais que seja bem ruim. Os alunos pensam: “vamos fazer bagunça até esse professor desistir da minha turma, porque eu não quero que ele me dê aula”. Não que o professor não possa demonstrar vulnerabilidade, porque todo mundo fica



vulnerável numa época do ano ou durante um tempo. Mas o professor demonstrar essa atitude de “vou desistir da turma” vai fazer com que os alunos continuem fazendo mais e mais bagunça até que o professor desista de vez da turma. (Est. 13)

Quando chegou no verbo a professora só pegou e falou: “pesquisa na internet, lá você acha”. E aí a professora mandou a gente pegar um de cada um e falou: “ó, só copia, não estou me importando”. Tipo, é uma falta de vontade de ensinar o aluno, porque daí a metodologia da professora, por ser maçante, torna ainda mais difícil de entender e acaba que a gente não aprende nada. [...] Quando o professor é desinteressado afeta os alunos, principalmente porque a gente percebe que o professor não vai mudar em nada a gente fazer com ele. Porque tem professor que a gente sabe que está aqui só pelo salário, como a professora de Português que é uma dessas. A professora está aposentada, mas está ali trabalhando porque de certo não consegue controlar seu dinheiro. Porque a professora mesmo já não tem mais paciência, a gente consegue perceber pelo jeito que o professor trabalha. Que nem um ser humano identifica o sentimento o tempo todo da outra pessoa, então o aluno vê se o professor está com interesse ou não. Porque às vezes, um professor que está só pelo salário, está ali em sala de aula e fala só: “ah, vou explicar tal coisa. Ah, é só um trabalho simples, não me importo”. Ah, se o aluno não conseguiu entregar o trabalho, às vezes a gente tenta falar com o professor e tenta ter uma ajuda. Quando o professor tem interesse, ele às vezes tenta ajudar aquele aluno. E o professor que está só pelo salário fala: “ah, vocês na sua, não me importa”. Às vezes tu vai conversar com o professor e ele começa a discutir contigo, aí ele vai lá e fala: “para mim não muda nada, meu salário cai todo mês”. O sentimento que isso gera nos alunos é raiva, cansaço, dá vontade de não fazer mais o trabalho dessa pessoa, porque tipo o professor transforma a aula que já não é algo fácil em algo quase impossível. (Est. 44).

A falta de esforço dos professores para tornar as aulas envolventes gera um ciclo de desinteresse mútuo, onde a apatia dos docentes alimenta a indiferença dos alunos. Como já abordamos em outros momentos da tese, esse processo reflete a ideia de cismogênese simétrica (Bateson, 2008), em que o desânimo de um grupo desencadeia a mesma reação no outro, perpetuando o desengajamento. Esse ciclo de desinteresse também se alinha às reflexões de Uller e Rosso (2009), que destacam a importância da afetividade na construção do conhecimento. Como relatou o estudante 44, os alunos são sensíveis ao interesse (ou falta dele) dos professores. Assim, a atitude desinteressada dos professores transmite emoções negativas que afetam o estado emocional e motivacional dos alunos, intensificando sentimentos negativos como raiva e frustração neles. A interação afetiva é, portanto, crucial para estabelecer uma atmosfera propícia ao ensino, e sua ausência acentua a apatia coletiva. Para romper esse ciclo, é essencial que o professor reconheça o impacto de seu comportamento e ajuste sua postura para criar um ambiente mais estimulante e empático. O envolvimento emocional e a criação de conexões positivas podem reverter o ciclo de desinteresse, promovendo uma relação de ensino-aprendizagem mais positiva e produtiva.

É importante destacar que a classe 4 contou com a contribuição de alunos mais engajados, que são justamente aqueles que mais sentem o impacto do desânimo e da falta de interesse por parte dos professores. Esses estudantes, que têm expectativas mais altas em relação à escola, acabam profundamente frustrados com a ausência de empenho docente. As críticas de que o “professor não explica bem” ou é um “professor desinteressado” estão no núcleo central das RS estudantis sobre desinteresse, refletindo um problema recorrente que compromete o aprendizado. É essencial que os

docentes estejam cientes do ciclo de cismogênese, no qual suas atitudes reforçam negativamente o desengajamento, mesmo entre os alunos mais motivados. Além disso, evitar punições coletivas é fundamental, já que desistir de uma turma por causa de alguns alunos indisciplinados pode desestimular ainda mais aqueles que estão dispostos a aprender. Somente por meio de um esforço conjunto será possível promover uma cultura de colaboração e respeito mútuo, quebrando a espiral de apatia e criando um ambiente de aprendizado mais envolvente.

A *Classe 3*, denominada “*Currículo sem sentido e o Novo Ensino Médio*”, foi composta por 168 ST (9,66%), com uma leve contribuição estatística dos alunos que trabalham. As discussões abordadas na classe não apareceram no dendrograma da seção 5.1.3, onde analisamos as justificativas das evocações no questionário. Nesse contexto, as críticas ao currículo escolar foram mais salientes nas entrevistas, emergindo principalmente das respostas da ficha “conteúdo sem sentido” (2ª periferia da RS dos alunos sobre desinteresse – seção 5.1.4). Essas críticas também foram recorrentes nas explicações dos alunos ao discutirem “professor não explica bem”, “aulas repetitivas” e “metodologia ruim”, fatores que contribuem para tornar as aulas “sem sentido”. Estruturada a partir das formas “vida” e “sentido”, a *Classe 3* aborda como os alunos não enxergam propósito em muitos dos conteúdos do currículo escolar, sentindo que nunca irão utilizá-los ao longo da sua vida. Esta percepção é agravada pela metodologia de alguns professores, que torna as aulas mais desinteressantes. A análise de conteúdo da classe revelou três campos: a) conteúdos sem sentido; b) percepções do Novo Ensino Médio; c) avaliações da falta de perspectiva dos colegas.

No campo mais proeminente da classe, “*conteúdos sem sentido*”, os estudantes relacionam o desinteresse aos *conteúdos* escolares que consideram *sem sentido* para suas *vidas futuras*. Eles destacam várias *disciplinas* que sentem que não vão *usar* em suas *carreiras* ou no seu *dia a dia*, como *Biologia*, *Química*, *Filosofia*, *Sociologia* e aspectos específicos de *Português* e *Matemática*, como vozes verbais e trigonometria, que consideram “*nada a ver*”. Um fator comum que torna essas *disciplinas sem sentido* é a falta de contextualização *prática* e a percepção de que os alunos não *levarão* para suas *vidas* o *conteúdo ensinado*. Os alunos também criticam a metodologia de alguns professores que desviam do *conteúdo* da *disciplina* para discutir temas irrelevantes ou inadequados, como detalhes de suas *vidas pessoais*. Além disso, relatam a repetitividade das aulas, onde os professores simplesmente transmitem os *conteúdos* sem contextualizar sua relevância, resultando em um aprendizado mecânico e temporário, focado apenas para a aprovação em *provas* da *disciplina*. O foco excessivo em obter *notas* resulta em um aprendizado superficial, onde os alunos *estudam* apenas para passar de ano, *esquecendo* rapidamente o *conteúdo* após as *provas*. Essa abordagem pedagógica é vista pelos estudantes como insuficiente para prepará-los para os desafios do *futuro*. Outros alunos relatam que alguns professores só dão como justificativa para a relevância

dos *conteúdos* que eles serão *usados* para vestibulares ou ENEM. Porém, alguns alunos lamentam que a escola não serve nem para isso, pois sentem que “a escola não *prepara* para o ENEM, o que é péssimo. A escola *prepara* para o mínimo, a base de tudo. Muita coisa que eu preciso para *vida* lá fora eu não aprendo aqui” (Est. 37). Assim, os alunos sentem falta de situações *práticas* do *dia a dia* que realmente serão *úteis* e que poderiam *levar* para a *vida*, como *educação financeira*. Eles também sugerem que o currículo deveria ser mais flexível, permitindo a escolha de *disciplinas* úteis para suas *futuras carreiras*, e que os docentes deveriam contextualizar mais as aulas. Essas percepções se solidificam nas RS dos alunos, evidenciando um ciclo onde o *conteúdo* escolar é visto como desconectado da *vida* e do cotidiano, levando ao desinteresse, como ilustram essas falas:

Conteúdo sem sentido para a vida, por exemplo, eu já sei a carreira que eu quero seguir. Então tem muita matéria que passa coisas que eu tenho certeza que eu nunca vou usar. Então poderia ter algum tipo de filtro para alunos que sabem o que querem seguir e fazer aquela matéria em específico. E quem não vai precisar não fazer essas matérias. Não devia ser uma coisa geral para todo mundo. Porque acaba sendo para alguns alunos sem sentido e para outros com mais sentido. Quanto tem conteúdo sem sentido, eu fico desinteressado. Eu não chego a aprender com gosto. Às vezes aprende, mas se aprende com gosto eu levo para a vida toda. É uma coisa que eu vou gostar. E se é uma coisa que eu vejo que é inútil, eu nem me dou o prazer de aprender bem para poder levar para a minha vida. Eu aprendo no momento para fazer ali uma avaliação e me livrar. Por exemplo, eu não vou seguir muito na carreira de Biologia, não vou seguir nada a ver. Então acho que tem muita coisa em Biologia que eu não precisava saber. Eu podia aplicar em outras coisas, tipo Matemática ou coisas que eu realmente pretendo praticar na minha vida. Então se pudesse ter menos tempo em Biologia e mais tempo em Matemática, iria ser mais útil para mim. (Est. 58)

Eu vejo que, infelizmente, o ensino da escola pública é mais para vestibular e provas do que para vida mesmo. [...] É uma escola bem desinteressante porque ela não ajuda a gente no futuro. A escola só está ajudando, por exemplo, a gente para o ENEM ou para entrar para faculdade. Ou para, como os professores dizem, que na escola é para gente aprender um pouco de tudo para gente poder ter algo para conversar com todo mundo. Mas eu nunca entrei com papo com outra pessoa de alguma coisa de Biologia. Tipo começar a falar sobre a forma de reprodução humana no Tinder com alguém. [...] Por causa das provas, a gente não aprende para a vida. A gente estuda para a prova do professor. A gente estuda, às vezes, um ou dois dias antes da prova e depois que fez a prova pergunta para o aluno duas horas depois da prova o que ele fez, faz qualquer pergunta. O aluno nunca vai lembrar, porque a maioria dos alunos estuda só para a prova e quando sai dela esquece tudo. (Est. 44).

Conteúdos sem sentido é quando o professor passa uma coisa que eu não vejo sentido na minha vida, aí eu não tenho interesse já que eu não vou usar. Tipo trigonometria, não faz sentido na minha vida, mas para outras pessoas faz. Então perde o interesse na matéria, às vezes. Outras matérias que eu não vejo sentido é Português, eu não vejo porque eu vou usar aquilo. Acho que sem sentido é com mais coisas que não estão ligados no dia a dia. Por exemplo, Português eu não vejo sentido em aprender sobre vozes verbais e essas coisas, porque eu não sei como eu vou relacionar isso no meu dia a dia. Aí eu perco o interesse em estudar a matéria. Aí acabo fazendo as atividades só pela nota. Padrão de uma aula repetitiva é o professor chegar, passar conteúdo, explicar e fazer atividade. O professor não relaciona com o dia a dia e não faz o conteúdo ter sentido na nossa vida. (Est. 83)

Conteúdo sem sentido, às vezes o conteúdo tem sentido, mas às vezes o professor acaba não explicando muito bem: “olha, isso daqui vocês vão usar em tal área da vida de vocês”. A gente acaba não conseguindo compreender. Com isso, os alunos têm um maior desinteresse, porque os alunos pensam: “ah, não vou usar futuramente, então nem preciso aprender, é algo a menos para ocupar na cabeça”. Ah, o que faz o conteúdo ser útil é o

professor falar que aquilo vai nos trazer facilidade lá na frente em tal momento, vai nos ajudar em “x” situação ou que é algo que talvez nos dê uma vantagem em relação a outras pessoas que já não sabem do mesmo assunto. (Est. 51)

Conteúdo sem sentido, não sei de tudo, eu não cheguei naquela fase grande lá, mas às vezes eu penso que é coisa boba minha e que em algum momento da vida eu vou precisar utilizar. Mas eu acho que alguns trabalhos ou algumas coisas que os professores passam no quadro que eu penso não vou usar isso para nada. Eu não vou precisar disso, eu acho. Tipo, um negócio que eu vi no TikTok esse dia é que “a nota da escola é só um detalhe, ele vai se tornar um jogador de futebol”. Mas é isso, o conteúdo sem sentido. Então, tu vê e fala: “mas professor, eu vou usar isso aqui para quê”? Porque é só isso, não tem muito o que falar, é perda de tempo só. (Est. 80)

As falas dos alunos evidenciam uma desconexão entre os conteúdos escolares e suas vidas, reforçando a ideia de Piaget (2014b) sobre o interesse como uma relação afetiva entre a necessidade interna e o objeto de aprendizagem. Segundo Piaget (2014b), o interesse é ativado quando o sujeito percebe que o conhecimento pode atender a uma necessidade concreta. No entanto, muitos alunos apontam que os conteúdos escolares raramente são apresentados de forma a demonstrar relevância para suas vidas futuras, o que resulta em desmotivação. Bauman (2013) e Rosso (1998) corroboram essa crítica ao questionarem a rigidez dos currículos, que foram moldados na era da modernidade sólida, quando o conhecimento era considerado fixo e imutável. Em contraste, na modernidade líquida, o aprendizado precisa ser dinâmico, flexível e voltado para a formação contínua. O desinteresse dos alunos em relação a conteúdos que não percebem como aplicáveis destaca o afastamento da escola das demandas da sociedade contemporânea, que exige indivíduos capazes de filtrar e reorganizar informações de maneira contínua. Nesse contexto, Bauman (2013) sugere que o foco do ensino deve se afastar de um currículo meramente informativo e memorístico, direcionando-se para um currículo formativo, que desenvolva habilidades cognitivas para lidar com a complexidade e desafios do mundo atual. Para reverter o desinteresse, é essencial que as escolas adotem uma abordagem curricular mais fluída, conectando o conhecimento ao cotidiano dos alunos.

Por sua vez, o campo “*percepções do Novo Ensino Médio*” traz ST dos alunos de escolas estaduais que estavam implementando essa reforma. O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), foi promovido para tornar a escola mais conectada à realidade dos alunos. Os estudantes que estão em turmas do modelo antigo, reverberam essa perspectiva e tem esperança que a reforma aproxime os *conteúdos* da *vida* deles. Porém, as RS dos alunos que estudam em turmas das escolas estaduais onde o Novo Ensino Médio foi implementado revelam uma percepção negativa, apontando que, em vez de tornar os *conteúdos* mais relevantes e *interessantes*, ela tem resultado em sobrecarga e na introdução de disciplinas que consideram *sem sentido*. Eles *veem* especificamente as *trilhas* como exaustivas e desnecessárias, sobrecarregando tanto alunos quanto professores, sem proporcionar benefícios claros para seu *futuro*. A redução da carga horária de matérias tradicionalmente vistas como *importantes*, como *História* e *Filosofia*,

também contribui para essa atitude negativa. Os alunos consideram que disciplinas como *Educação Financeira*, *Projeto de Vida* e Pensamento Computacional, embora potencialmente *úteis*, são mal executadas e não atendem às suas necessidades, pois os professores responsáveis por essas matérias não possuem formação adequada nas áreas correspondentes. A má qualidade do ensino dessas novas *disciplinas* e a manutenção de métodos tradicionais, como copiar *conteúdos* que não serão *usados* posteriormente, agravam ainda mais a sensação de que o currículo é *sem sentido*. Em suma, em vez de aproximar a educação do *dia a dia* dos alunos, o Novo Ensino Médio tem sido percebido como uma mudança que *coloca* novos componentes curriculares e outras *coisas* que tornam a escola mais *maçante*, sem melhorar a aplicabilidade do aprendizado, como ilustram as falas dos alunos:

Com esse Novo Ensino Médio, deve melhorar um pouco, porque agora deve ser um pouco melhor. Mas o jeito que a escola está passando para nós que estamos no terceiro do ensino antigo, é de uma escola bem desinteressante porque ela não ajuda a gente no futuro. (Est. 44)

Esse Novo Ensino Médio pesou muito a gente, muito. E colocaram umas aulas nesse Novo Ensino Médio que até que não tem sentido, que eu não vejo, e que a gente fica muito exausta. E a gente perdeu uns conteúdos importantes, principalmente para o ENEM, que passou aí. E que eu não vejo sentido em ter essas aulas.[...]. No Novo Ensino Médio, as trilhas foram uma coisa bem inútil. Não inútil, porque viram alguma ideia nas trilhas, só que é um conteúdo que a gente não vai levar para o nosso futuro e que eu não vejo sentido colocar isso, principalmente no segundo ano. Ainda mais o terceiro agora também, que pegou essas trilhas e eu sinto que também foi muito exaustivo para eles, é muito cansaço. (Est. 81)

O Novo Ensino Médio, na teoria, é lindo, mas, na prática, não é. Principalmente para a nossa escola. Então, para qualquer escola pública, o Novo Ensino Médio não funciona. Eu já estudei em duas escolas no Novo Ensino Médio, lá em Joinville e aqui. E nas duas escolas aconteciam a mesma coisa, que só sobrecarrega o aluno e o professor. Principalmente Projeto de Vida, a gente tem a mesma professora de Educação Física e essa professora não é formada em Projeto de Vida. Então, mesmo que a matéria seja legal, não é um conteúdo que a professora sabe ensinar, que ela sabe fazer. A professora faz ficar legal, mas não é uma coisa que ela sabe fazer. O Novo Ensino Médio sobrecarrega os alunos porque a gente já tinha bastante aula e agora tem mais. E tirando matérias importantes tipo História e Filosofia. Essas matérias são importantes e fica uma aula por semana e as outras matérias vem mais coisas, sendo que são matérias que só falam, só falam, só falam e não dá nada. Então fica mais coisa. (Est. 77)

Eu acho inútil alguns conteúdos, tipo Pensamento Computacional, pois a única coisa que a gente faz ali é fazer jogo. E também eu acho útil o que é Educação Financeira, mas devido a professora que dá aula dessa matéria para nós, essa professora para explicar é horrível. E a professora também não tem firmeza na voz, e aí acaba ficando uma desordem na sala. (Est. 14)

Conteúdo sem sentido é tipo nada a ver. Quer dizer, é uma coisa que o aluno faz, mas não vai levar em diante. Tu tá fazendo por fazer mesmo, só para poder passar de ano bem dizer. [...]. A disciplina mais inútil, por cima mesmo, deixa eu pensar, Filosofia não muito, já que é mais coisa de conversar e tal. Mas tem Química que também não leva muito em diante. Deixa eu pensar, tem 18 matérias, não tem como pensar todas agora. Que agora tem essas trilhas também. Tem várias trilhas de cada matéria e não vai levar muito, porque bem dizer é a mesma matéria e uma em cima da outra, daí só para piorar, bem dizer. (Est. 67)

Os alunos criticam o aumento da carga horária e a introdução dos itinerários formativos que, em vez de tornar os conteúdos mais relevantes, têm gerado cansaço e sobrecarga. Essa sensação é agravada pela inadequação da formação docente e pela desconexão dos novos conteúdos

com suas realidades. Discursos que visam tornar o ensino mais aplicado e prático não se materializaram, perpetuando o desinteresse e a sensação de inutilidade de algumas disciplinas. Em resposta às críticas de diversos setores da sociedade, o MEC lançou, em 2023, uma Consulta Pública para revisar a Política Nacional de Ensino Médio, culminando em uma nova reforma, prevista para implementação em 2025 (Brasil, 2024a). Essa revisão trouxe avanços pontuais, como o aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, mas manteve elementos que ampliam a segmentação escolar e precarizam o trabalho docente. Não garante 13 disciplinas científicas obrigatórias, mantém o reducionismo curricular atrelado à Base Nacional Comum Curricular e autoriza currículos desarticulados com módulos de terminalidade específica, abrindo brechas para privatizações na oferta de cursos técnico-profissionais e para o ensino a distância na educação básica (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024). Tais medidas reproduzem uma dualidade educacional que perpetua desigualdades e desinteresse, desarticulando os currículos e vulnerabilizando a formação dos alunos. A desconexão entre a teoria legislativa e a prática educacional, portanto, persiste. Como observa Apple (2015), essa falha reflete um campo de disputa entre interesses divergentes, resultando na reprodução de práticas pedagógicas e curriculares que mantêm privilégios sociais, em vez de promover mudanças estruturais para uma pedagogia crítica.

Por fim, o último campo da classe 3, “*avaliações da falta de perspectiva dos colegas*”, abarca a fala dos alunos julgando o porquê seus colegas são *desinteressados*. Os ST deste campo são oriundos, em geral, das respostas dos alunos a pergunta do pesquisador sobre o que eles acreditam que leva seus colegas a se desinteressarem. Além disso, devido a dinâmica defensiva das RS, expressões como “meu amigo é assim” ou “conheço alguém” funcionam como mecanismos discursivos para revelar aspectos sensíveis da RS. Em suas respostas, os alunos falaram sobre os casos mais graves de colegas que não *veem sentido* algum na escola. Essas explicações se aproximam das RS docente, ao enfatizar a falta de perspectiva de alunos que “não querem *nada* com a *vida*” e sem ter uma *visão* de *futuro*. Os alunos descrevem colegas que frequentam a escola por obrigação, pressão dos pais ou para socializar, e não para *aprender* ou investir no seu *futuro*. Esses alunos *desinteressados* são descritos como aqueles que “*seguem o barco*”, não se envolvem nas *atividades* escolares e veem a escola apenas como espaço social, como ilustram as falas abaixo:

Eu acho que os alunos desinteressados veem a escola só como um lugar. Esses alunos não veem a escola como um ponto importante da vida deles. Às vezes, não julgando que esses alunos não têm expectativa de vida, mas muitos alunos acabam achando que: “ah, eu vou sair da escola e vou trabalhar, não sei, no posto de Gasolina ou eu vou sair da escola fazer alguma coisa, já vou achar um emprego em qualquer lugar”. Esses alunos não tem expectativa de vida muito para frente. Os alunos não veem a escola como um ponto importante da vida deles e acaba que eles têm desinteresse nisso. (Est. 46).

O que faz um aluno ser desinteressado é que alguns já para o final do ano já estarão rodados (reprovados). Esses alunos vêm só pra fazer bagunça. Tem um aluno lá da minha turma que só vem para aloparrar, que pela escola ele não vem. Outro aluno já sabe que não vai passar de ano e continua vindo só pra ficar com o grupo. Esses alunos vêm mais pelos amigos do que pela escola. Tipo, esses alunos não veem à escola como algo útil. (Est. 44)

Tem aquele aluno que é mais várzea assim, ele só está na escola por estar. Esse aluno desinteressado nem tem esse empenho e não faz as atividades, ou se faz entrega depois do prazo. Daí é um aluno assim que só está seguindo o barco. O aluno vem para a escola só pra conversar com os amigos ou tem a quadra para jogar vôlei ou o futebol. O aluno não vem pra escola realmente para estudar aqui, que é o sentido da escola (Est. 50)

O que faz o aluno ser desinteressado é o aluno que não está nem aí para a vida. O aluno vem para a escola só para comer, para fazer merda e não aprender nada. (Est. 57)

O desinteresse desses colegas existe porque eu acho que tem aluno que está vindo só para concluir o Ensino Médio. Eu acho que tem poucos alunos que vêm para conseguir algo melhor como uma faculdade. A maioria dos alunos vem só para ter o Ensino Médio completo mesmo ou quem sabe porque os pais obrigam a vir. Aí esses alunos ficam na conversa só com os amigos ali ou só no celular. (Est. 30)

As falas dos estudantes revelam uma interseção entre suas RS e as dos professores sobre o desinteresse. Embora os docentes justifiquem o desinteresse com base na falta de perspectiva de vida e no contexto social dos alunos, essa visão acaba por isentar as práticas pedagógicas de uma revisão crítica. Ao ancorarem-se nos casos mais extremos de desinteresse — como aqueles alunos que “não querem nada com a vida” — os professores tendem a generalizar essa atitude para toda a turma. Esse fenômeno reflete a função defensiva das RS (Abric, 1994a), pois ao culpabilizar fatores externos e incontrolláveis, os educadores evitam questionar suas próprias metodologias. No entanto, os relatos dos alunos indicam que esse desinteresse radical é característica de um grupo limitado de estudantes. Como vimos nos outros campos da Classe 3 e 4, mesmo entre os alunos interessados há críticas sobre a falta de relevância dos conteúdos, aulas com pouca diversidade metodológica e a desconexão do currículo com suas vidas. Ao ignorar essas críticas mais abrangente, os professores perpetuam a desconexão entre as práticas pedagógicas e as expectativas dos estudantes. Essa tensão nas RS sugere a necessidade de um diálogo mais profundo, que desafie as generalizações e busque reformular práticas de ensino e currículos que respondam melhor às necessidades dos alunos.

A Classe 1, denominada “*Rotina do tédio: copiar do quadro e passividade*”, foi a mais expressiva do corpus, abrangendo 346 ST (19,89%). Essa classe destacou-se por apresentar as duas formas com maior valor de  $\chi^2$  do dendrograma: “quadro” (557  $\chi^2$ ) e “copiar” (383,25  $\chi^2$ ). O alto valor de  $\chi^2$  demonstra a coesão e homogeneidade da classe, indicando que ela é fortemente consensuada e compartilhada entre os alunos, indicando sua centralidade na RS dos alunos sobre desinteresse. A Classe 1 teve uma significativa contribuição dos alunos de escolas de turno vespertino, da cidade de Ponta Grossa, que não trabalham no contraturno, descrevem-se como “meio interessados” e possuem pais que participam ativamente da vida escolar. Este perfil tende a

mostrar uma inclinação maior para a valorização da escola, embora ainda revelem uma conduta de desinteresse em alguns momentos. Essa classe também emergiu no dendrograma da seção 5.1.3 (“Rotina do desinteresse: copiar texto do quadro”), onde analisamos as justificativas das evocações no questionário. No entanto, as entrevistas permitiram detalhar e aprofundar mais a temática.

As discussões da Classe 1 refletem uma crítica incisiva à rotina escolar e à epistemologia docente, que os alunos percebem como passiva, baseada na prática de copiar do quadro ou em explicações sem interação. Eles apontam a falta de diversidade metodológica e enfatizam que a constante repetição dessa prática cansa e não gera aprendizado efetivo. Embora “copiar do quadro” tenha ficado na segunda periferia da RS durante as triagens sucessivas, o tema permeou várias discussões centrais, surgindo como resposta a fichas do núcleo central, como “professor não explica bem”, “cansaço” e “metodologia ruim”. Ele também apareceu nas respostas de evocações periféricas, como “aulas repetitivas”, “aulas chatas” e “professor desinteressado”. Assim, o “professor não explica bem” pois só passa no quadro e tem somente essa “metodologia ruim” e “repetitiva”, o que gera “cansaço” e desinteresse. Apesar da homogeneidade da classe, a análise de conteúdo permitiu dividi-la em três categorias para detalhar as falas dos alunos: a) rotina de copiar do quadro; b) metodologias passivas e falta de diversidade; c) consequências das práticas passivas.

Na categoria “*rotina de copiar do quadro*” os estudantes criticam a *prática* constante de *copiar do quadro*, que acaba se tornando sinônimo de *aulas monótonas e repetitivas*. Os alunos expressam que *copiar do quadro* é algo *repetitivo*, que acontece *todo dia* e é *desgastante*. Eles relatam que o *padrão* das *aulas* consiste em um ciclo onde o *professor chega* na sala, faz *chamada*, *só passa no quadro*, *manda os alunos copiarem*, *senta*, *apaga o quadro* e *passa de novo na lousa* um *monte de texto* sem nem *tentar resumir* e mal *explica*, e, por fim, cobra os conteúdos em atividades e provas. É um cenário sem *variação metodológica*, *dinâmicas* ou *métodos diferentes*, o que resulta em um ambiente de aprendizado passivo e *monótono*. Os estudantes expressam frustração com a ausência de *explicações* e *debates* em sala de aula, mencionando que alguns *professores só passam um monte de texto no quadro* e não interagem ou *explicam o conteúdo*, o que gera dúvidas e *desinteressa* o aluno. Um estudante sintetizou essa sensação com a metáfora do “professor-robô”, ilustrando a percepção de que os *professores* realizam suas tarefas de maneira automática e sem engajamento, levando os alunos a se sentirem desumanizados e desmotivados. A *repetição* mecânica de *copiar textos* extensos do *quadro* sem *explicações* adequadas resulta em um aprendizado superficial, perpetuando uma *rotina* que os *alunos* percebem como *chata* e cansativa. As falas também destacam que essa *metodologia* contribui para uma percepção de desinteresse dos próprios *professores* por não se envolverem no processo de ensino, pois simplesmente “*escrevem no quadro* e não *explicam*”, ou em casos mais extremos, *mandam os próprios alunos passarem no*



*quadro* para seus colegas *copiarem*. Os *alunos* acabam condicionados a essa *rotina*, e *copiam* para receber “visto” ou ganhar nota de *caderno*. Embora a maioria dos alunos condene a *cópia* extensiva, alguns consideram a cópia útil quando *resumida*, pois permite o registro organizado do *conteúdo* no *caderno* para revisão posterior para as provas. No entanto, em suma, os relatos dos *alunos* destacam uma crítica ao *padrão* e ao excesso de *aulas teóricas* e *baseadas* em *cópia* do *quadro*, relacionando-a a falta de *explicação* e a *repetição* das *aulas*, como ilustrado nas falas a seguir:

Na minha antiga escola o padrão de aula repetitiva era uma aula sem metodologia: o professor pegar, sentar na mesa, ficar um tempo lá, passar alguma coisa no quadro e o aluno copiar e deu. Então a resposta para essa pergunta mesmo seria o professor só passar coisa no quadro e esperar que Deus ilumine a cabeça da pessoa para aprender. Mas aqui na escola federal não tem muito disso. [...] Eu acho que passar o conteúdo no quadro é uma forma de o professor falar assim: “passei o conteúdo”. Sendo que não passou. Isso a gente pode copiar da Wikipedia. É uma dinâmica que vamos pensar, o professor tem o conhecimento na cabeça dele, o professor tem que pensar como esse conteúdo pode ser melhor visualizado para o público, que no caso é o ensino médio. Então o professor também tem que interagir com o conteúdo. E quando o professor passa um monte de coisa no quadro, o professor não está interagindo com o conteúdo, nem os alunos não estão interagindo com o conteúdo e é a mesma coisa que não passar nada. Porque você só ler uma coisa, às vezes, não te prepara para uma prova. O aluno tem que abstrair, você tem que absorver o conteúdo (Est. 52)

Ultimamente a gente tem feito bastante trabalho de texto. Texto, texto e só texto. Sem explicação, só texto. Não é digitado, é tudo copiado, tudo escrito na mão. Aí, em trabalhos a gente já copia bastante, é texto demais porque os professores gostam de trabalhos extensos. Aí é no quadro, mas a gente não tem aula dinâmica, a gente não tem aula diferente. O professor chega na sala, enche o quadro, explica do jeito deles e é isso. Tipo, literalmente, todo dia é assim. É cansativo escrever. Eu odeio, né? E eu não aprendo escrevendo. Agora tem aluno que é bom. Que nem tem professor que escreve um texto grande no quadro, lê o texto e dá uma explicada e fica por isso. [...] O padrão de todas as aulas é só texto e atividade, só. O aluno copia porque os professores falam que vão dar nota. Aí o aluno vai lá e copia porque vale nota, mas daí chega na hora o aluno não ganha nota. A gente vai cobrar e o professor fala assim: “ah, não vale nota, era só para ter no caderno ou algo do tipo”. A gente perde muita nota quando os professores fazem essas coisas. No final do ano a gente vai jogar tudo fora o que copiou, é tudo jogado fora. [...] Os alunos não se interessam porque a gente chega aqui na escola e é a mesma rotina. O aluno chega no colégio e é a mesma coisa: texto, trabalho e atividade. Texto, trabalho e atividade. Não tem nada de diferente para nós. (Est. 40).

E, muitas vezes, os professores chegam sem uma organização e sem um método que eles vão nos passar. E daí os professores falam: “ah, não, a entrega da prova vai ser hoje, mas acaba não sendo”. Porque daí o professor não corrigiu e daí fica um mês nisso. E o professor só fica passando coisa no quadro e não conversa e não fala com os alunos. O professor não fala: “gente, o que vocês acham disso”? Não tem uma prática ali, uma conversação entre os alunos e o professor. Então fica bem chato porque a gente não tem vontade de estar na aula. Acaba que a gente sai da aula e pensa tipo: “ah, vamos gazear a aula”, que é ridículo, porque a gente está aqui para aprender. Então a aula repetitiva é sem graça assim, o professor parece um robô, assim. O professor entra na sala, joga as coisas na mesa, copia, copia, copia, explica, passa atividade e chega. Não tem a conversação entre professor e os alunos. (Est. 81).

Na maioria das vezes a metodologia dos professores é sempre a mesma, passar no quadro, atividade e prova, passar no quadro, atividade e prova. São tantos anos fazendo isso que acaba se tornando desgastante, não tem nada de novo, é sempre na mesmice. Então acaba se tornando algo chato e a aula se torna desinteressante. A maioria dos professores às vezes deixa o conteúdo lá no quadro e mandam: “copiem”. E depois só lê, não explica. Daí muitas das vezes a gente sai com dúvida. As aulas repetitivas entram na parte de metodologia ruim,

pois é sempre a mesma coisa. [...] A aula chata também é por conta de não ter dinâmica, é sempre ser a mesma coisa. A maioria das aulas tem essas características. (Est. 3).

Essa professora não dava aula porque ela mandava os alunos resumir dada matéria e os próprios alunos passarem no quadro para outros alunos copiarem. Então, a professora separava os alunos em grupo para fazer o trabalho e dizia: “você vai pesquisar esse tema, vai resumir e vai passar no quadro para os outros alunos copiarem”. E é uma coisa bem ruim na verdade, tanto que essa professora foi afastada. [...] O professor desinteressado não explica, ele só passa no quadro e normalmente o professor lê e não pega e te explica ou não dá exemplos. E é isso, aprendeu, aprendeu, não aprendeu, não aprendeu. (Est. 37).

Os dados empíricos revelam uma crítica contundente dos estudantes à metodologia passiva centrada na cópia do quadro, vista como ineficaz para o aprendizado. Esse método reflete uma epistemologia empirista, em que o conhecimento é percebido como externo e estático, a ser impresso de forma mecânica na mente passiva dos alunos (Becker, 2008). Como observa a estudante 52, essa prática de apenas passar o conteúdo no quadro sem interação, não envolve nem o professor nem o aluno no processo de aprendizado, criando um distanciamento que compromete a compreensão. Tal visão empirista contrasta com a Epistemologia Genética de Piaget (2014b), que enfatiza a necessidade da atividade interna do sujeito na construção do conhecimento, valorizando o papel ativo dos alunos na assimilação e acomodação das informações. Essa crítica ecoa preocupações que já foram levantadas no século XVI por Comenius (2015), que denunciava o tédio e a ineficácia do ensino meramente repetitivo, defendendo métodos mais dinâmicos e participativos. É alarmante que, no contexto atual, essas práticas arcaicas ainda predominem nas salas de aula, conforme as RS dos alunos participantes desta pesquisa expressam. A dificuldade à implementação de abordagens pedagógicas mais interativas e centradas no aluno revela, em parte, uma epistemologia docente enraizada na crença de que a repetição e a cópia conduzem ao aprendizado, perpetuando a desconexão entre ensino e as reais necessidades cognitivas dos estudantes.

A segunda categoria, “*metodologias passivas e falta de diversidade*”, destaca o descontentamento dos *alunos* com *padrões* de aula considerados *chatos* e *monótonos*, como aulas baseadas em *leitura* de *slides*, *ditados* e a insistência em *métodos repetitivos* como *questionários* e atividades de *livro* sem mediação pedagógica. Alguns *alunos*, especialmente da escola *federal*, sentem falta de *professores* que usam o *quadro* para *resumir* e organizar as ideias, pois algumas vezes certos *professores* ficam falando a aula inteira, o que os faz se sentirem como máquinas que tem que compreender automaticamente o conteúdo. Outros alunos apontam para *professores* que, “ao invés de usar a própria tecnologia a nosso favor” (Est. 22), apenas *passam* slides sem promover interações ou *explicações*. Nota-se que, mesmo com a introdução de *tecnologias*, a crença epistemológica de que o *conhecimento* é transmitido de forma mecânica persiste. A *monotonia* e a falta de inovação nas *práticas* pedagógicas são citadas como causas de desinteresse, mostrando que, apesar dos avanços tecnológicos disponíveis, a abordagem educacional permanece estagnada em

práticas passivas e não dialógicas – o professor fala, fala e fala, mas não se comunica! Além disso, ações como *ditados* ou passar atividades de *livro sem explicação* são vistas pelos alunos como perda de tempo. Tem professor que “só chega e fala abre o livro e faça ali” (Est. 41), o que faz com que muitos *alunos* não entendam a matéria, já que não contam com a mediação do professor. Assim, eles respondem as *perguntas* com uma *resposta* superficial só para conseguir a nota. Esse cenário faz com que muitos *alunos* interpretem que estão no mesmo *conteúdo* “desde o começo do ano”, “sem ter uma atividade nova” (Est. 12), “sem ter nada novo” (Est. 75). Com isso, os *alunos* pedem inovação e *metodologias diferenciadas*, como *vídeos*, *folhas para colar* no *caderno* com *resumo* do *conteúdo* e *aulas práticas*, *dinâmicas* e interativas. Os trechos a seguir ilustram as informações:

Metodologia ruim é uma aula que não é bem dada. No caso que o professor só usa slide, só usa o questionário ou só usa o quadro. Quando o professor fica só em uma coisa e não engloba outros tipos de aprendizagem fica bem chato. Nessas aulas, geralmente parece que o professor não consegue ter controle de sala, daí começa a ter conversa. Também acontece muito na minha sala de os alunos saírem da sala, tipo, sair e andar pela escola. Aí o professor nem percebe ou pensa deixa que saia. Isso porque a aula não está interessante, então ninguém quer ficar na sala. Aulas repetitivas eu citei as aulas do questionário. Essa professora que eu mencionei antes faz uns três meses que ela está passando o questionário. É só questionário, ninguém sabe sobre o que é. A professora criou um modelo de aula só para ter nota. O aluno responde as perguntas que tem uma resposta bem fútil só para ter nota. Outro modelo de aula repetitiva é a aula que usa o livro. A questão do livro também eu acho um pouco chato. (Est. 61)

Porque o professor não sabe explicar o que está falando ou o professor só lê slides, essas coisas. E aí eu não tenho vontade de querer estudar por causa da explicação. Exemplo é o professor de Informática. O professor só lê slides, o professor não explica, ele só lê o que está no slide. Tipo, se fosse pra ler, eu também sei ler né. (Est. 83).

Tem uns professores aqui que são bons, mas tem uns professores que não explicam, eles só tacam o slide e leem o que está no slide e querem que os alunos entendam. E daí, quando os alunos reclamam disso, os professores dizem: “aí, mas vocês também não prestem atenção”. Só que eu não consigo entender uma matéria, sem que seja História, Geografia e essas coisas, só lendo no slide. É impossível aprender com o professor só lendo slide. Até História também, você lê, só que é mais questão de atividade e tal. Eu não tenho problema de copiar no caderno nem nada, só que é muito difícil você ler o conteúdo do slide, da professora explicando direto do slide com um monte de número e esquema, que a professora lê e fala: “ah, aqui você faz isso”. A professora não mostra, ela só fala, só lê. (Est. 13)

Metodologia ruim, que nem tem professor que só passa slide, só slide, só slide. Tem professor que não quer deixar a gente copiar o slide na aula dele, mas daí depois também não passa o slide às vezes. Ou tem professor que só fala, fala, fala, e não passa nada no quadro. O aluno não sabe o que copiar, o que anotar e tal. Tem um monte de aluno que fica dormindo, tem um monte de aluno que fica só olhando. Às vezes, eu penso “ah, vou prestar atenção”, mas eu só escuto, amanhã eu esqueço e não tem nada anotado no caderno. (Est. 54)

O professor chato é aquele professor que não se atualiza. Como a educação, a grade curricular e essas coisas vão se modernizando, esse professor chato meio que não quer procurar uma metodologia diferente. O professor quer sempre ficar naquela mesma tecla.[...] Hoje nós temos vários métodos de tecnologia, como Educatron e essas coisas. E o professor chato, geralmente, ele só fica no quadro ou ele só pega alguma coisa do livro. Esses professores chatos não tem aquela coisa de inovar ou mudar, colocando um vídeo interessante que dê um contexto para a aula ou fazendo uma coisa mais dinâmica, como colocar os alunos em posição de meia-lua na sala e começar a fazer um debate ou alguma coisa assim. [...] O que faz um aluno ser desinteressado é muitas vezes pela questão ali da regra desnecessária, do

professor ser chato, de ter que copiar do quadro em todas as aulas, de não ter a matéria bem explicada pelo professor e do aluno ser entupido ali de trabalhos. Isso tudo acaba acarretando um desinteresse na maioria dos alunos, para não dizer em quase todos. (Est. 27)

A repetição de métodos passivos, como ler slides e realizar atividades mecânicas sem mediação pedagógica, reflete uma falha em atender às necessidades dos alunos, dificultando a promoção do interesse genuíno. Dewey (1979) já criticava a superficialidade de práticas que tentam *adoçar* o ensino sem transformar sua essência, afirmando que não basta alterar a forma (substituir a cópia do quadro por textos prontos em slides, por exemplo) se a interação professor-aluno e a relevância do conteúdo não forem eficazes. O desinteresse dos alunos, evidenciado por suas queixas sobre aulas passivas e repetitivas, reforça essa crítica, mostrando que, mesmo com o uso de tecnologias, o modelo tradicional de transmissão de conhecimento persiste. Piaget (1998) defende que o professor deve deixar de ser um mero conferencista de soluções prontas e assumir o papel de facilitador, promovendo desafios e oportunidades aos alunos que estimulem a pesquisa e o esforço. A crítica de Dewey (1979) e Piaget (2014b) vai além das técnicas: ambos defendem que o aprendizado só ocorre quando há um engajamento real, e isso depende de uma mediação que respeite as necessidades dos alunos e a função social do conhecimento. Assim, a insatisfação dos alunos com aulas onde o professor “só lê slides” (Est. 83) ou “só fala, fala, fala” (Est. 54) reforça a necessidade de uma prática pedagógica ativa e significativa.

Por fim, na última categoria da classe 1, “*consequências das práticas passivas*”, os alunos relatam consequências físicas e emocionais negativas decorrentes da *metodologia baseada na cópia do quadro*. Entre as queixas, destacam-se dores nas *mãos* e no pescoço, cansaço emocional e desinteresse pelo aprendizado. Alguns alunos mencionam que não conseguem assimilar o conhecimento através da *cópia repetitiva*, considerando *copiar* um *exercício* inútil, que não ajuda e que não *serve para nada*. Os relatos indicam que a falta de *explicação* e a ausência de *práticas dinâmicas* contribuem para um ambiente escolar *desgastante*, onde o aprendizado se torna superficial e tedioso, e assim, o interesse dos alunos “murcha”. Outros estudantes desenvolvem mecanismos de enfrentamento para lidar com o tédio de apenas copiar, como ouvir música ou conversar enquanto *copiam* mecanicamente, transformando a *cópia* quase como uma atividade terapêutica para distração. Esse comportamento evidencia que, enquanto estão envolvidos na atividade de *copiar*, os *alunos* frequentemente não prestam atenção ao *conteúdo* que estão *escrevendo*. Essa atitude reflete um processo de aprendizagem desprovido de entendimento, onde o ato de *copiar* serve mais para passar o tempo do que para aprender, como as falas a seguir ilustram:

Metodologia ruim é tipo a metodologia do professor só chegar e dizer “oi, meu nome é tal”, ou “sou da disciplina tal” e daí o professor passa um monte de coisa no quadro e só explica. Ou o professor não tem muito manejo, ele é seco. O professor fala está aí o conteúdo, copia

e se tiver alguma dúvida eu tiro. Isso gera desinteresse, a gente murcha. [...] Cansaço é ficar sentado por várias horas e só ficar mexendo o pescoço assim para cima e para baixo que parece que você está fazendo um exercício com o pescoço. Isso cansa principalmente quando você tem escoliose na coluna. E também cansaço mais mental, de você ver o professor ficar lá 45 minutos escrevendo ou falando e você está assim. Chega na hora do recreio e já estou dormindo. E ficar só copiando para mim é um exercício inútil. A maioria é só repetição que cansa e não serve para nada. [...] Uma aula chata é uma aula chata! É uma aula que você não tem interesse, que o professor não te cativa ou que a metodologia às vezes é muito ruim, que torna aquele negócio maçante. Essas aulas chatas geram um sentimento de várzea, você fica pensando: “o que eu estou fazendo aqui? Acordei 5h da manhã para ficar só olhando assim”. Uma aula chata é como um dia que praticamente tudo deu errado, que você já acordou batendo o pé na quina da cama. E uma aula para ser chata depende muito do professor e da metodologia usada. Acho que varia muito, cada pessoa é uma pessoa, mas acho que o que causa o desinteresse é a metodologia. É muita coisa arcaica que se tem até hoje na escola. Hoje em dia tem muita coisa que já é comprovada que leva ao interesse, mas muitas vezes aqui na escola eles preferem o arcaico, que é o antigo. Esse arcaico seria o professor só usar uma lousa e ficar escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo, escrevendo e escrevendo. Ao invés de usar a própria tecnologia a nosso favor ou algo desse tipo. (Est. 22)

Com aulas repetitivas eu me sinto muito cansado. Eu me sinto desinteressado, eu não tenho vontade de fazer. Às vezes eu acabo fazendo porque eu tenho que fazer, não necessariamente porque eu quero fazer. Copiar é interessante eu gosto muito da teoria eu acho que a teoria é importante, mas eu acho que existem outras formas de o professor passar o conhecimento que não seja só escrevendo na lousa. Eu sou uma pessoa muito auditiva. Eu até aprendo escrevendo ou lendo, mas eu aprendo muito mais escutando do que escrevendo as coisas. Eu tenho uma dificuldade em aprender copiando do quadro, é uma dificuldade muito grande. Eu preciso escutar o professor falando, daí eu pego o conteúdo e assimilo e escrevo o que eu entendi do meu jeito no meu caderno. Assim é melhor do que simplesmente copiar, com uma coisa que já é passada feita. Eu acho que copiar do quadro é muito sobre a forma que o professor passa o conhecimento. Passar no quadro eu acho que é uma forma que os professores acharam de passar o conhecimento deles, só que não é necessariamente a forma que eu vou conseguir digerir o conhecimento de uma forma correta, de uma forma boa, entendeu? Essas duas coisas, aulas repetitivas e copiar do quadro, me cansam muito. (Est. 46).

Acho que só copiar não aprende. Aprende lendo ali algumas coisas que o professor passa e eu copio. Mas eu gosto de o professor falar, de ele explicar bem. Quando enche o quadro para copiar é ruim, cansa a mão de só copiar. Daí tem que botar em dia para não perder nota do caderno. Alguns alunos ficam quietos para copiar, e quando é a matéria que deixa conversa daí até que fica legal ficar copiando. Mas quando fica quieto só copiando, fica chato. (Est. 73)

Eu não sei se passar assim no quadro adianta muito, porque enquanto os alunos estão copiando, eles não estão prestando atenção. Por exemplo, quando o professor passa no quadro, a gente vai copiando, vai copiando e nem sabe o que está copiando para falar a verdade, só está escrevendo as palavras, não está prestando atenção em nada. Chega no final do texto, o professor vai passar alguma coisa sobre, e você não sabe sobre o que o texto falava. Você só está copiando. Então, acho que se os professores conversarem mais, falarem mais, isso ajudaria mais. Por exemplo, uma aula que a gente só copia é a aula de Geografia. Inclusive, estamos tendo aula lá agora, que é prova. A professora só escreve no quadro, chega lá, enche o quadro duas, três vezes e é isso. Os alunos não aprendem nada assim. (Est. 34)

Copiar do quadro é o que eu falei lá, agora deixa o celular passar. Deixa o celular passar, porque chegou a era do celular, deixa ele vir. O professor que mande os negócios pelo celular mesmo. Que já tá aí, por enquanto estamos copiando, às vezes, é legal copiar. Eu gosto de copiar porque é para me distrair de uma forma diferente assim, eu coloco meu fone para estar só copiando mesmo. Às vezes, o professor não compensa nem explicar nada, na verdade. Eu só continuo copiando, porque naquele dia eu não estou bem. Eu vou só ouvir música e vou copiar. Eu copio como uma terapia. Mas às vezes é desnecessário. Imagina sair da aula de Educação Física e ir para aula, sentar e copiar, isso não é justo, não. (Est. 80)

As falas dos estudantes revelam as consequências negativas da prática de copiar do quadro, amplamente adotada nas escolas. Essa metodologia, repetitiva e mecânica, gera não apenas desgaste físico, como dores e cansaço, mas também comodismo e aprendizado superficial. Muitos alunos relatam que, ao copiar, não assimilam o conteúdo, usando estratégias de distração, como ouvir música ou conversar com colegas, para tornar a tarefa menos tediosa. Esse hábito, consolidado desde os primeiros anos escolares, condiciona os estudantes a uma educação passiva e sem reflexão, tornando-os resistentes inclusive a inovações pedagógicas. Os alunos se tornam condicionados a essa prática estática e acostumados com os mecanismos de enfrentamento que construíram. A cultura da cópia, além de limitar o desenvolvimento cognitivo, afasta os alunos da aprendizagem significativa. Sob a ótica de Piaget (1998), o ensino deve ser mais interativo, promovendo a participação ativa do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e afetivas. Assim, reafirmamos nossa tese de que a adoção de metodologias construtivistas, que promovem a participação ativa, a cooperação e conectam o conhecimento à sua função social, é fundamental para romper o ciclo de desinteresse e garantir um aprendizado mais engajador e significativo.

A *Classe 7*, intitulada “*Além da sala de aula: cansaços e desafios*”, é a segunda mais expressiva do dendrograma, representando 19,08% do corpus (332 ST). A classe se destacou pela contribuição de alunos de Imbituba-SC, do turno vespertino, que se declaram ateus/agnósticos e trabalham no contraturno. Assim como na classe 1 do dendrograma da seção 5.1.3 das justificativas do questionário, a classe 7 reflete relatos que associam o desinteresse a questões materiais, problemas emocionais e dificuldades de frequentar a escola. Ao enfatizar a complexidade dos desafios emocionais e materiais enfrentados pelos alunos, a classe 7 distingue-se das demais classes do dendrograma desta seção por seu foco em fatores externos à sala de aula, enquanto as outras se concentram em questões metodológicas, didáticas e na relação professor-aluno. Os ST dessa classe surgiram nas entrevistas, especialmente nas respostas às fichas “cansaço” (núcleo central), “carga horária pesada”, “preguiça” (zona de contraste), “excesso de trabalhos” e “falta de estrutura” (segunda periferia). Esse campo da RS sobre desinteresse permeia a periferia da representação, sendo influenciado pelo contexto imediato e permitindo a integração de experiências individuais.

No geral, os ST da Classe 7 refletem relatos de estudantes que enfrentam problemas pessoais e criticam a escola por, em vez de oferecer suporte, sobrecarregá-los ainda mais, sem o apoio necessário. Logo, esse campo da RS ressalta a necessidade de uma postura mais acolhedora e compreensiva por parte da escola, capaz de auxiliar os alunos a lidar com seus múltiplos desafios. A análise de conteúdo permitiu a subdivisão da Classe 7 em quatro categorias: a) Carga horária pesada e excesso de trabalhos escolares; b) Problemas familiares, emocionais e de saúde mental; c) Ingresso precoce ao mundo do trabalho; d) Crítica à falta de voz dos alunos e à gestão escolar.

Na categoria “*Carga horária pesada e excesso de trabalhos escolares*”, os estudantes revelam um profundo *cansaço físico e emocional* provocado pela *carga horária pesadas*. Eles manifestam que o *excesso de trabalhos* que os alunos tem que *entregar*, especialmente em *semanas de finais* de trimestre ou final do *ano* letivo, *sobrecarrega* e leva à exaustão (“tipo um dia tem quatro ou cinco trabalhos para entregar ou também tem trabalho para fazer em sala” – est. 86). Os alunos destacam que, como ficam mais de quatro horas sentados em sala, o *recreio* é insuficiente para *descansar*, descontraír, ir ao *banheiro* ou enfrentar a *fila* para *comer o lanche*. Essa situação deixa a *escola* bem *puxada*, tornando-se uma experiência *desgastante* e *estressante*. O *cansaço* acumulado impacta negativamente o desempenho acadêmico, causando *sono*, *preguiça*, desânimo e comprometendo a concentração, memorização e aprendizado nas aulas. O *estresse* constante e a sensação de *sobrecarga* levam a episódios de choro e frustração. Soma-se a tudo isso o fato de alguns alunos morarem longe da *escola* e assim precisam *acordar* mais *cedo* ainda para pegar o *ônibus*. Já outros alunos sentem o *cansaço* na *escola* multiplicado pelas atividades no *contraturno*, como cursinho *vestibular*, *curso* de inglês, *informática*, profissionalizantes, *esportes* e academia. Essas atividades adicionais, embora enriquecedoras, agravam a sensação de *cansaço* e dificultam a conciliação entre o *estudo* e o *descanso* necessários para um bom desempenho escolar. Nesse contexto, atividades diferenciadas que demandam participação ativa dos alunos e preparação fora do *horário* escolar, como o *simulado* da ONU, *semanas* de pesquisa ou trabalhos em grupo, tornam-se mais *cansativas* e desafiadoras por exigirem dedicação fora da *carga horária* formal. Além disso, o *cansaço* é exacerbado pela falta de *apoio* e compreensão de alguns professores, que não demonstram flexibilidade diante das dificuldades enfrentadas por esses alunos, marcando provas no mesmo *dia* e não aceitando a *entrega de trabalhos atrasados*. A implementação do *Novo Ensino Médio* é citada como um fator que *sobrecarregou* ainda mais o *cansaço* e a *pressão* sobre os estudantes. Os alunos relatam que a *carga horária* estendida das *7 horas* até as *13 horas* e a introdução de novas disciplinas resultaram em um *aumento* significativo dos *trabalhos* e do *tempo* dentro de sala de aula. Os estudantes esperam de seus professores uma maior sensibilidade em relação aos seus *problemas*, sugerindo mais *tempo* para *descanso* e atividades mais dinâmicas para aliviar o estresse, como redução da *carga horária*, mais *tempo* de *recreio*, espaços *livres*, *intervalos* e mais *eventos* e atividades fora da sala de aula. As cinco falas a seguir são exemplares:

O cansaço emocional na escola é horrível. Você está cansado, você já está saturado das coisas. No final e no meio do ano eu fiquei completamente cansada. E eu estava numa fase tão ruim que qualquer coisa que me falavam eu já saía estressada, gritando e tipo me deixei em paz. [...] Eu tenho 15 minutos de intervalo. Nesses 15 minutos, tu passa uns 10 minutos na fila para pegar o lanche. E aí você come rápido e já tem que ir no banheiro, escovar os dentes, ou, sei lá, usar o mictório. E aí, a escola já não te dá um tempo para o aluno descansar, porque para mim, o intervalo seria pra você descansar, esperar e conversar com seus amigos

para pelo menos poder desestressar um pouco, e isso não acontece. O intervalo é muito curto e aí você já está cansado e tal. E as aulas começam a ficar chatas quando você está cansado. Às vezes quando é uma aula divertida, você até se anima um pouco ou algo do tipo. Mas as aulas são longas, são cansativas, são muitas matérias e muitas coisas. Principalmente nesse Novo Ensino Médio, que a gente tem matéria a mais, a gente tem muita coisa para estudar e às vezes não tem tempo e fica cansado, e isso se torna uma bola de neve. [...] Isso se tornou algo cansativo, onde no final do ano eu saturei. Eu estou cansada, estou estressada e eu não consigo mais prestar atenção em nada, porque foram tantos trabalhos, foram tantas provas, foram tantas coisas ao mesmo tempo e tantas coisas difíceis de fazer que saturei, encheu o meu saco. Quando eu estou cansada, normalmente eu já tenho desinteresse. Às vezes eu madrugava fazendo esses trabalhos, eu chegava em sala e dormia. Eu acabava não prestando atenção nas outras aulas. Eu acabava não aprendendo as outras matérias, tendo que correr novamente atrás dos professores.[...] Alguns professores não querem tirar dúvidas e é a pior coisa que tem, porque te causa um desinteresse horrível e me causa cansaço. E aí eu acabo dormindo em sala de aula, acabo não prestando atenção, acabo não fazendo atividade, deixando tudo acumulado e aí eu choro, porque eu cansei. (Est. 48).

Carga horária pesada é algo que bate bastante, que eu estava até conversando ali com meu amigo que tem até estudo que comprova que se você fica 45 minutos estudando Português, e depois mais 45 minutos estudando outra matéria e acaba que não tem nem uns 5 minutos para você descansar. Tirando o recreio que é para comer, não tem um intervalo entre essas matérias para você processar ou esfriar um pouco a mente. Porque tem muita coisa que você aprendeu no primeiro minuto, mas que o seu cérebro entendeu como inútil, e ele exclui e só pega uma informação ou outra e pronto. A gente fica quase 5 horas em sala e não tem nem uns 5 minutos para descansar um pouco. (Est. 22).

Uma coisa que pode relacionar é a carga horária pesada com o cansaço físico e emocional. Porque, por exemplo, aqui na terça-feira a aula vai das 7 horas até 13 horas da tarde. E isso é muito pesado para qualquer pessoa. [...] Então, esse ano é um exemplo muito grande que eu posso dar, que eu estou muito desanimada e há muita pressão em cima de mim, mesmo eu não estando no terceiro. Então, esse Novo Ensino Médio pesou muito a gente. [...] Cansaço, eu me sinto horrível, horrível, foi muita pressão para mim. Acho que para a maioria dos alunos foi muita pressão em cima. Ainda mais que alguns professores não nos dão apoio. Tem vezes que eu não consigo fazer um trabalho daqui, porque às vezes eu dou prioridade para o curso concomitante que faço na escola federal. E daí eu falo: “não professor, não deu porque eu tinha um trabalho, um relatório para entregar e aí eu dei prioridade para esse relatório”. E daí os professores vêm e falam: “tá, mas essa matéria não tem lá, tu tens que me entregar o trabalho”. Então, os professores não entendem. [...] Então, é um negócio muito cansativo e sem o apoio dos professores é pior ainda, porque às vezes eles não entendem. Então hoje eu tenho curso. Eu vou chegar em casa só 20 ou 21 horas da noite e amanhã eu tenho aula. Essa rotina é muito cansativa. [...] E é um excesso de trabalho, principalmente agora, nesse final de ano. A gente já pode ter as notas fechadas, mas os professores vão nos tacar trabalho. [...] São professores que não conseguem se organizar durante os meses letivos e sobra tudo para o final do ano. E no final do ano a gente já está exausto, porque passou um ano inteiro. Chega na hora e a gente tem que fazer mesmo cansado, para ter uma nota boa [...] Um apoio seria incrível e um entender dos professores também. Dos professores falarem: “eu entendo, não tem problema, pode entregar na outra semana, eu sei que estava corrido ou que você estava passando por problemas difíceis, não tem problema de entregar depois”. (Est. 81)

Excesso de trabalho foi porque a gente tinha que fazer as coisas na escola e tinha que fazer em casa. E como a gente está no Novo Ensino Médio, tinha trabalho de trilha, tinha trabalho dos outros professores e esse do Simulado da ONU para fazer. Então, isso eu acho que ficou um pouco cansativo, mas eu achei bem legal essa matéria do Simulado da ONU, ainda mais porque valeu para todas as matérias a nota, só que foi um pouco cansativo. [...] Então eu tinha que ler as coisas para oradora, ficar pesquisando muito, ver vídeo e tinha que cuidar do pessoal no caso. No Instagram eu gerenciava a página do país, do grupo, de tudo. Porque cada um teve que criar um grupo do país. Aí, a gente era a França. Aí, a gente criou a página de Instagram da França. Eu achei meio pesado essa parte e um monte de gente ficou revoltada também. Então foi um bafafá na sala, assim. Mas aí, depois, foi tudo certo também. Só que exigia um pouco mais de tempo. E daí para quem trabalha, estuda, vai para academia, é uma



rotina meio pesada. Só que, na minha parte, o Simulado da ONU eu achei um pouco cansativo, porque a minha rotina é muito pesada. Eu estava fazendo cursinho no contraturno do ENEM, daí eu estava indo para academia, estava trabalhando e estava estudando. E eu não sei de onde que eu tinha tempo para tudo, mas eu achei meio cansativo. (Est. 82)

Tem outras vezes que é muito mais cansaço emocional, quando tem sempre esse desgaste, muitas vezes vindo de semana de prova, entrega de trabalho e quando teve a SEPE (Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão) que foi bem estressante para a gente. [...] Carga horária pesada está relacionado ao cansaço. E fica muito nesse esquema, pelo menos no meu caso, que é acordar cedo para pegar o ônibus. E como normalmente aqui na escola federal a gente tem só um dia que é liberado mais cedo, fica realmente esse negócio que você sai de casa e chega em casa com o sol nascendo e se pondo. Isso fica algo bem exaustivo, tanto que nas primeiras semanas quando eu não estava realmente acostumado com esse ritmo de escola, era eu chegar em casa, tomar banho e dormir. Eu não tinha tempo de avaliar alguma coisa, de tentar pegar algum conteúdo ou de tentar revisar alguma coisa. Principalmente, como não sou de Araquari, mas de Joinville, daí você tem que pegar ônibus, e tem época que o trânsito está pior do que em outros momentos, daí provoca realmente um cansaço, um desgaste e realmente uma apatia. Você só está querendo terminar a semana, só está querendo passar mais aquele meio de semana para terminar tudo e poder descansar um pouco em casa no final da semana, para daí realmente você conseguir fazer alguma coisa. (Est. 59)

Os relatos dos estudantes, especialmente os do Novo Ensino Médio e dos cursos técnicos de turno integral, revelam um cenário de sobrecarga e exaustão física e emocional decorrente da intensa carga horária e do excesso de trabalhos. Esse quadro afeta principalmente os alunos mais dedicados, que se esforçam para cumprir as exigências acadêmicas. Embora demonstrem interesse e comprometimento, a pressão contínua afeta seu bem-estar, resultando em estresse, desânimo e perda de concentração. No caso do Novo Ensino Médio, inicialmente planejado para combater o desinteresse (Câmara dos Deputados, 2016), observa-se que, na prática, a ampliação do número de disciplinas e do tempo em sala de aula tem aumentado o desgaste e o desinteresse. Nesse contexto, Hildebrandt-Stramann (2005) e Pedrosa e Dietz (2020) ressaltam a importância de incluir atividades esportistas e artísticas no currículo para equilibrar o desenvolvimento intelectual com o bem-estar físico e mental dos alunos. Da mesma forma, nos cursos técnicos integrais, é crucial diversificar as experiências educacionais, evitando que os alunos permaneçam excessivamente dentro de sala. Repensar a organização curricular e a diversidade metodológica é essencial para que o excesso de atividades não inviabilize o aprendizado nem prejudique a relação prazerosa com o conhecimento.

Na segunda categoria, “*Problemas familiares, emocionais e de saúde mental*”, os alunos relatam uma interseção entre *cansaço físico e emocional*, *problemas pessoais e familiares*, e seu desinteresse escolar. Muitos mencionam sintomas de transtornos *mentais*, como *ansiedade*, crises de pânico, insônia e depressão, geralmente originados fora do ambiente escolar – seja em *casa* ou em relações *pessoais* e sociais. Esses problemas intensificam o *desgaste físico e emocional*. Essas condições resultam em *preguiça* e na *diminuição* na capacidade de concentração, fazendo com que os alunos se distraiam facilmente (“eu estou tipo no mundo da lua pensando nos *problemas* ou até com *ansiedade*” Est. 50) e percam o foco na aula, pois “um aluno tendo *cansaço físico* ou *emocional*

não vai *prestar* atenção na aula, independente se a metodologia do professor for boa” (Est. 13). Alguns alunos destacaram que, mesmo conseguindo *estudar* e entender o conteúdo, a insônia e o *cansaço* prejudicam seu desempenho na hora da prova, resultando em notas baixas. Com isso, a *pressão* e questões *personais* criam um ambiente em que o *cansaço emocional* se torna uma barreira para o aprendizado. Outros alunos relatam que *problemas familiares*, como tarefas domésticas, *cuidar* de parentes idosos ou *irmãos* e conflitos que vem de *casa*, também contribuem para o *cansaço* e dificultam a manutenção de um equilíbrio saudável entre a vida *pessoal* e *escolar*. Muitos dos *problemas* enfrentados pelos alunos são de origem *pessoal* ou externa à *escola*. Porém, eles criticam a instituição por *aumentar* esses *problemas* ao não abordar questões relevantes, ignorar suas preocupações ou *cansá-los* ainda mais. Assim, os alunos compartilham uma RS de frustração, expressando que a falta de empatia, a rigidez e conselhos superficiais da *escola* e dos professores em relação às suas condições intensificam o *estresse*, o desânimo e o sentimento de desamparo. Os estudantes esperam mais acolhimento, *apoio* e *ajuda* da escola para mitigar os efeitos do *estresse* e da *sobrecarga emocional*. Os 5 relatos a seguir ilustram algumas dessas informações:

Esse cansaço eu vejo mais por mim mesmo, porque desde o começo do ano eu tive muita crise de ansiedade, tive uma crise de pânico em casa e no colégio. E o que me ajudaria aqui dentro da escola eles não utilizaram. Isso porque a escola e professores usaram de conversa tosta e o mesmo papo de que “eu já passei por isso e que você vai melhorar, é só fazer aquilo e isso e já melhora”. E eu não tive o apoio que eu queria ter aqui na escola. A escola poderia ter conversando mais e talvez se o professor tivesse tirando um pouco da aula dele para me ajudar, porque os professores só me mandavam para fora da sala quando eu pedia e me deixavam lá sozinho para fora da sala chorando, passando ansiedade, com muita falta de ar. E quando as pedagogas viam o que eu tinha, elas me chamavam, conversavam um pouco e me mandavam de volta para a sala. (Est. 42)

O cansaço físico e emocional tem relação com a minha vida pessoal, pois acaba relacionado com os meus problemas diariamente em casa, que acabam dando aquele cansaço. (...). Às vezes é muito difícil você conseguir equilibrar o físico e o emocional. Se um aluno teve um dia puxado durante o dia ou a noite, pois tem alunos que trabalham no contraturno, acabam tendo aquele cansaço físico. (...). A questão emocional está pegando bastante. Ela faz decair um pouco a nossa estabilidade de alunos, porque se o aluno não tiver um emocional certo, com foco, você acaba desviando os seus próprios pensamentos e acaba não tendo aquela vista que você quer ter do seu futuro, porque se você não tiver vontade você não consegue levar todos os seus planejamentos futuros. Eu fico cansada porque eu trabalho em casa, geralmente cuido da minha avó que tem 96 anos e eu tenho que correr com ela. Além disso, eu tenho também os cursos que eu faço por fora da escola. Então tudo isso acaba me deixando um pouco cansada. Às vezes não consigo dormir direito de noite e eu acordo de manhã e ainda resta aquele pouco de sono, aquela vontade de dormir. E do emocional vem porque você acaba tendo problemas pessoais que levam ao cansaço, que no meu caso vem da minha família que não me ajuda muito. Então o cansaço acaba me atrapalhando bastante porque eu não presto muita atenção e não dou muita dedicação na hora da aula. (Est. 17)

Só que esse ano eu acho que eu estava tão mal que eu acabei descontando nos meus estudos. Então assim, toda hora que eu não estava bem, eu só pegava e saía da sala e ficava jogando vôlei. Só que estava me atrapalhando, porque eu odeio tirar nota baixa. Tirar nota baixa para mim é inaceitável. Então, eu comecei a voltar a ser quem eu era antes, a aluna número um. O que fez eu ficar mal foram coisas pessoais, como ansiedade e, às vezes, a depressão também. Mas é mais a ansiedade mesmo. [...] Quando estou desinteressada eu fico muito

agoniada. Porque eu estou desinteressada e então eu não consigo prestar atenção. E eu tenho um déficit de atenção, então qualquer coisa está me chamando a atenção. Então eu nunca consigo manter o foco exato, então isso acaba me deixando muito agoniada. (Est. 79)

Se o aluno tem cansaço físico e emocional já não consegue fazer uma prova ou não consegue fazer uma atividade. Então, não adianta. Por exemplo, o aluno tem uma prova que estudou muito, mas como no meu caso, eu tenho insônia. Às vezes, eu estou mais de 24 horas acordada e vou fazer uma prova que, mesmo eu sabendo o conteúdo, mesmo eu tenha feito muitos exercícios, eu podendo tirar 10, mas tiro um 5. Porque o cansaço físico deixa a gente mais burra. Quando estou cansada não assimilo muito bem as informações, então eu acho que é o que mais prejudica. Eu acho que o que gera cansaço depende de cada um, do estado mental de cada um. Às vezes um conflito familiar eu vejo que prejudica bastante. No meu caso, eu sou neurodivergente, então algumas coisas me incomodam muito. Daí, a questão da insônia ou quem tem depressão também às vezes está tomando uma medicação que pode dar sono também ou mexer enquanto está em fase de adaptação. (Est. 52)

Cansaço, primeiramente, se você não estiver bem, não interessa se a aula é interessante, se o professor explica bem, você não vai estar interessado e não vai prestar atenção na aula. Muito pelo cansaço mesmo. Quando estou cansada eu não consigo prestar atenção e não consigo levar a sério a matéria. Qualquer atividade, por mais fácil que seja, vira uma coisa difícil e complicada para você fazer quando você está mal. Assim, a minha rotina em casa é muito difícil, complicada e eu tenho problemas de insônia também. E, por conta disso, eu chego na escola já exausta e não com muita vontade de prestar atenção. (Est. 34)

Na modernidade líquida, as identidades são fluidas e os vínculos sociais frágeis, gerando insegurança e ansiedade entre os jovens (Bauman, 2010). Como observa a estudante 9, o cansaço físico e emocional são “temas que deveriam ser mais discutidos nas escolas [...] porque o mundo está doente, então está todo mundo cansado”. Nesse contexto, a escola deveria ser um espaço de acolhimento, oferecendo suporte emocional e psicológico por meio de equipes multiprofissionais, como assistentes sociais e psicólogos, capazes de lidar com as complexas demandas dos alunos (Arreguy, 2014). Porém, essa estrutura é rara nas escolas estaduais, sendo um suporte disponível apenas em algumas escolas federais. Além disso, é preciso considerar o papel dos professores não apenas como transmissores de conhecimento, mas como figuras de apoio emocional e afetivo aos estudantes. Conforme Freire (2005), o processo educativo deve reconhecer o aluno como sujeito único, cujas necessidades emocionais e sociais exigem atenção. Nesse sentido, a ausência de suporte adequado transforma a escola em um espaço que agrava o cansaço e a desmotivação, quando, na verdade, deveria contribuir para aliviar os desafios emocionais que os alunos enfrentam.

A terceira categoria da classe 7, “*ingresso precoce ao mundo do trabalho*”, englobou ST dos alunos que entram no mundo do *trabalho* (“*trampo*” na gíria de alguns adolescentes) ainda no Ensino Médio. Os relatos desses alunos revelam uma *rotina* ainda mais *pesada* do que a descrita nas categorias anteriores, pois enfrentam uma *jornada semanal de trabalho* que sobrecarrega ainda mais a já exigente *carga horária da escola*. Muitos deles ocupam os três turnos do *dia* – e, em alguns casos, até a madrugada – com *emprego* e tarefas domésticas, o que prejudica seu desempenho acadêmico. Essa dupla pressão compromete o *tempo* e a energia que teriam para

*estudar*, gerando *cansaço físico e emocional*. Um aluno, por exemplo, descreve sua *rotina* exaustiva: *acorda muito cedo*, sai de *casa* às 5h da manhã, enfrenta longos trajetos para chegar à *escola* e, à *tarde*, começa seu turno de *trampo*, que se estende até *tarde da noite*. Ao voltar para casa, precisa ainda *estudar* antes de *dormir*, o que resulta em esgotamento no *final do ano*. Para alguns, a única *rotina* possível no seu *dia a dia* é chegar do *trampo* e *tomar* um *banho*, mal conseguindo *tempo* para *comer* de forma adequada. Daí vai para a *escola* e depois *dorme* por poucas *horas*, para que possa recomeçar tudo novamente no *dia* seguinte. Inclusive, alguns alunos citam que chegam *atrasados* nas aulas da *noite* por conta do *trampo*. Esta *rotina puxada* leva ao desinteresse, pois os alunos relatam dificuldade de *prestar* atenção, *sono* e distrações nas aulas devido ao *cansaço* acumulado ao longo do *dia*. Outros casos apontam para situações que podem levar à evasão escolar, como uma aluna que desistiu de prestar *vestibular* por não conseguir conciliar *emprego* e *estudo* e outro aluno que está pensando em abandonar a *escola* “porque para o *trampo* nem precisa disso” (Est. 78). Tais estudantes continuam na escola apenas para evitar faltas e obter o certificado de conclusão do ensino médio, demonstrando pouco interesse em metas de aprendizagem e com pouca intenção de prosseguir nos *estudos* em cursos superiores. Outros alunos chegam a ver a *escola* como um ambiente de recreação e interação social, servindo como uma válvula de escape da *rotina* laboral *pesada* e estressante ou da precariedade das condições materiais de vida na sua *casa* (Est. 80). Tais alunos tem a necessidade de contribuir economicamente com suas *famílias*, o que parece agravar o desinteresse na *escola*. Como se pode observar nos relatos dos 5 alunos a seguir, há uma relação entre a *carga de trabalho* excessiva e o desinteresse pela *escola*:

Eu tinha uma semana em que eu trampava 5 horas no meu emprego. Eu saía cinco horas de casa e voltava a noite e aí eu tinha que estudar e ainda tinha que dormir cedo para eu acordar às 4 horas da manhã para me vestir e ir para o ônibus. E isso se tornou algo cansativo, onde no final do ano eu saturei. [...] Aí chega, eu estou cansada. Eu, ontem, tramei das 17 horas até às 22 horas da noite, cheguei em casa, cuidei da minha irmã, tomei um banho, comi e fiz dois trabalhos e atividades no caderno. Eu acabo madrugando para pesquisar uma outra coisa que eu vou ter, sei lá, semana que vem. Eu acordo às 4 horas da madrugada, me arrumo, tomo banho, tomo café e vou para o ônibus. Eu chego na escola e aqui em sala e aí começa a gritaria. Eu estava de boa, eu estava cansada, eu madruguei fazendo alguma coisa e aí começa a gritaria, colega enchendo o meu saco ou colega às vezes tentando tirar dúvida da matéria porque não consegue tirar com o professor. E aí você está cansado, você dorme, dorme na primeira aula, dorme na segunda aula e chega na terceira você tenta recuperar tudo que você perdeu nas outras duas aulas e ainda estudar na aula que o professor está te dando no exato momento que você acabou de acordar. Aí você volta para casa, toma um banho, come e vai para o trampo no emprego. E aí se torna uma coisa completamente cansativa. (Est. 48)

Carga horária pesada porque eu saio de casa 7 horas da manhã pra ir para o trampo, daí chego em casa 17 horas da tarde e a aula já começa 18 horas, daí tenho que tomar um banho e já vim para escola, não dá tempo nem de comer. Eu trabalho de ajudante de azulejista, coloco no caso cerâmica, trabalho com essas coisas, de acabamento. Quando eu estou cansado, eu tento dar o meu máximo e tento prestar o máximo de atenção no professor, mas tem dia que não dá, tem dia que eu chego muito cansado, daí é foda. Aí eu acabo ficando mais distraído, eu tento ficar mais quieto, tento não falar muito, mas daí às vezes não presto muita atenção

no professor. [...] Às vezes quando eu estou desinteressado eu não consigo aprender. É muito por conta do meu emprego, pois eu chego na escola, às vezes, muito cansado. (Est. 28)

Cansaço porque eu trampo o dia todo e aí venho pra escola. Eu tenho uma loja, mas mesmo que eu trampe de casa, eu trampo o dia todo e tenho minhas tarefas domésticas. Aí eu chego muito cansada aqui na escola. O cansaço é o que mais causa desinteresse. Na verdade, é que até o segundo bimestre eu vinha, eu estudava, eu fazia tudo. Agora nesse terceiro bimestre eu fico só na sala para não reprovar por falta na verdade. [...] Eu iria fazer o vestibular e não fiz porque eu senti que eu não estava preparada. E como eu não tenho tempo de estudar na minha casa e na escola eu não consigo, aí eu desisti de tentar o vestibular e vou deixar para o próximo ano. Eu queria fazer Medicina e como é um curso bem concorrido e bem difícil, eu não estava preparada. [...] Quando eu não estou bem, eu não venho para a escola. Eu prefiro ficar na casa, porque se não estou bem eu fico ali na sala e não presto atenção, aí logo eu dou um jeito de ir embora. Eu venho para a escola mais por causa das faltas, mas assim, eu já pensei em desistir, até eu fiquei um tempo sem vir para a escola e faltei muitos dias seguidos. (Est. 30)

Mais cansaço emocional, não sei explicar isso. Por causa que eu trampo, daí é foda vir para a escola e tal. Eu trampo com o meu pai de toldo e essas coisas. A escola não ajuda em nada no meu trampo. Na real que eu ia até parar de estudar já. Nem eu sei também porque eu continuo na escola. [...] Carga horária pesada porque eu chego bem tarde do trampo, tem vez que eu entro na segunda ou terceira aula, e aí é foda de vir para a escola. De manhã, eu vou para o serviço às 6, 7 horas da manhã. Nem sei também porque continuo no Ensino Médio, porque para o trampo nem precisa disso e tal. Meu projeto para o futuro é aumentar o trampo e “meter marcha”. Meter a marcha é tipo trampar bastante para viver uma vida boa né. Meu pai tem uma empresa. (Est. 78)

Porque você está na sala de aula e às vezes foi um dia inteiro que você teve o dia ruim e daí você está na escola com os amigos aí e a gente interage mesmo. Daí, é isso, por mais que os professores lutam contra isso, acho que só vai diminuir por um tempo e depois vai voltar tudo ao normal. E não é nem falta de respeito com o professor, é só uma forma de desconstrair aquilo depois do que aconteceu no teu dia. O meu dia costuma ser bem entediante. A maneira que eu gosto de passar meu dia é: eu vou lá buscar emprego para eu trampar, só que em todo lugar que eu vou falam que eu não tenho idade suficiente. Então, eu vendo cocada na rua. Quando não tem cocada para vender, eu fico em casa e fico só mexendo no celular, não tenho nada para fazer e é estressante. Eu venho de uma rotina onde eu saio de casa às 6 horas da manhã e volto só às 18 da tarde e ninguém sabe onde é que eu estou, porque eu não sou brasileiro, eu sou haitiano. Eu não sou de ficar em casa e daí meu dia é bem estressante. Então, eu venho para aula e se eu tivesse trampo de atrapalhar, nossa, eu me dava bem. (Est. 80)

As falas dos alunos revelam as consequências da precarização do trabalho na modernidade líquida, onde as antigas promessas de ascensão social e igualdade de oportunidades por meio da escolarização se dissipam (Tenti Fanfani, 2010). O ingresso precoce no mercado de trabalho, combinado com a exaustiva dupla jornada de trabalho e estudo, reflete o impacto do capitalismo parasitário, que acentua a flexibilidade e a precariedade das relações laborais (Bauman, 2010). Nesse contexto, os jovens enfrentam uma pressão múltipla: o desejo de acesso ao mercado consumidor e, ao mesmo tempo, o desinteresse por um currículo escolar percebido como alheio às suas realidades e necessidades profissionais. A escala de valores de Piaget (2014b) contribui para explicar essa desmotivação, ao indicar que a energia que poderia ser dedicada aos estudos é desviada para atividades vistas como mais urgentes ou vantajosas, gerando uma sensação de “preguiça” ou a vontade de abandonar a escola. Alguns alunos entrevistados priorizam o trabalho, pois não atribuem valor prático ao ensino que recebem. O programa “Pé-de-Meia” do Governo

Federal (Brasil, 2024b), que visa aliviar a pressão financeira sobre esses alunos, poderia mitigar esse impacto se fosse ampliado, oferecendo um suporte econômico mais expressivo. No entanto, é necessário que as políticas educacionais não apenas integrem estudo e trabalho, mas também questionem as estruturas econômicas neoliberais. Como Bauman (2001) defende, a educação crítica deve reconstruir o espaço público, resistindo às exigências do capital flexível, e capacitar cidadãos para reivindicar direitos coletivos, ampliando suas perspectivas visando uma sociedade inclusiva.

Na última categoria da classe 7, “*Crítica à falta de voz dos alunos e à gestão escolar*”, a análise das falas revela questões críticas relacionadas à falta de participação dos alunos, à gestão escolar (*diretores*) e à falta de *estrutura* na *escola*. Essas situações geram *estressam* e tiram o *foco* dos alunos. Particularmente grave é a sensação de desamparo das alunas frente a situações de *assédio*, denunciadas sem resposta efetiva pela *direção*, evidenciando a falha da *escola* em proteger essas meninas (Est. 40 e 42) diante dessa violência. Assim, os relatos dos estudantes evidenciam a sensação de desamparo diante de autoritarismo e violências psicológicas, onde tentativas de denúncia (abaixo-assinados, cartas de reclamação, *etc.*) são ignorados pela *direção* ou equipe pedagógica (só *assina ata* e “fica por isso” – Est. 40), deixando os alunos descrentes na capacidade da *escola* de oferecer um ambiente seguro e acolhedor. A falta de *organização* e gestão escolar também é alvo de críticas, marcada pela falta de professores, *promessas* não cumpridas, negligências e falta de ações concretas contra *problemas* como autoritarismo e falta de didática docente. Estudantes relatam que suas demandas são ignoradas ou minimizadas, sem mudanças nos métodos de ensino (“ir para a equipe de pedagogas pedir para o professor explicar com mais calma [...] mas o professor não muda, o professor continua com o mesmo método” – Est. 81) ou em atitudes problemáticas (“a professora voltou a ser como era no começo do ano. Eu percebi que não ia adiantar nada” – Est. 61). Além disso, o medo da violência, insegurança e o uso de drogas dentro da *escola* agravam essa situação, evidenciando uma comunicação ineficaz entre alunos e *direção*, o que gera desconfiança, insatisfação e um ambiente escolar desmotivador.

Além disso, estudantes mais engajados apontam que a falta de *organização* e *estrutura* escolar, como *bibliotecas* precárias, *laboratórios* de *Informática* com *computadores* que não *funcionam*) e ausência de materiais para aulas práticas, afeta a qualidade do ensino e aumenta o desinteresse. Há também críticas à qualidade e variedade do *lanche* escolar: “os funcionários da *escola* fazem uma comida que é meio sem gosto [...] deram um Nescau que estava com gosto de cupim de mofo” (Est. 68). Problemas com *banheiros* que a *direção* não *arruma*, necessidade de *reformas* na *quadra* de *esportes* e regras rígidas imposta por alguns *diretores*, como proibição de certas vestimentas ou acessórios, geram desconforto e *revolta*. Nesse contexto, os alunos desejam “ter sua opinião própria” (Est. 13) e alguns organizam-se em *grêmios* para reivindicar direitos,

buscar transparência nas decisões da *direção* e dar voz aos alunos, mas se frustram pela falta de escuta e ação por parte da *direção* (“os alunos nunca são escutados” – Est. 48). Já na *escola cívico-militar*, críticas focam nas regras rígidas, como marchar, fazer continência, *proibições* de piercings ou *cabelo solto* para as meninas, e *cortes de cabelo obrigatórios* para os meninos, que são vistas como desnecessárias e punitivas, sem contribuir para a aprendizagem. A aplicação de penalidades, como a dedução de notas (*FO negativo*), também é vista como injusta. No geral da categoria, são relatos que destacam a sensação dos alunos de não serem ouvidos, como ilustram as falas a seguir:

Sobre assédio na escola, eu sofri assédio também. Ia fazer uma semana que o menino estava com esses atos aí de assédio. Aí eu falei para a diretora mais de três vezes, falando e falando. contei para as funcionárias da escola que ajudam aí na organização do colégio. E aí nada adiantava. A direção falava: “ah, eu vou chamar o menino para conversar”, “vou chamar ele para conversar”, mas nada adiantava. Não faz muito tempo, eu cheguei em casa e eu estava cansada já. Eu xingava o menino, só que não adiantava. Cheguei em casa chorando para minha mãe e para o meu pai. Só que eu só tinha contado para a minha mãe o que tinha acontecido, porque meu pai é meio explosivo né e aí dá medo dele vir aqui na escola e fazer alguma coisa. Aí a minha mãe veio no outro dia e a diretora simplesmente fez uma ata, pediu para nós assinar e ligou para patrulha. Só que não mudou muita coisa. E o menino continua assediando. Só que eu acho que eu não sou a única menina que o menino assedia, deve ter outras. Só que, como eu falei para diretora, eu acho que as outras meninas têm medo de chegar e denunciar também. Porque esse menino tem uma cara de fazer algo a mais, aí as outras meninas tem medo. [...] Eu fiquei uma semana sem vir depois que o menino fez isso comigo. Eu acho que tem várias meninas que faltam e passaram por isso e a escola não ajuda, sabe? O aluno vai lá e reclama, a direção faz ata e fica por isso, um papel assinado. (Est. 40)

Eu acho que a escola, com essa direção nova, precisa ter muito mais atitude para as coisas e não ficar prometendo coisas, porque alguns eventos, como a festa junina ou algo assim, que a gente iria fazer aqui dentro da escola, a diretora prometeu que iria ter e chegou dois dias antes da gente fazer e a diretora cancelava ou mudava para outro dia. Eu acho que deveria ter muito mais atitude e cuidar muito mais dos alunos, porque tem muita gente aqui, sendo muito sincera, que traz arma branca e traz droga aqui para dentro da escola e a diretora não faz praticamente nada para combater isso. A diretora só fica falando para os alunos como se fosse fofoca assim: “você sabiam que tem gente no banheiro que usa maconha”? Mas a diretora não faz nada para combater isso. [...] Tem muito professor, homens que eu digo, que vem aqui para ficar olhando aluna, porque eu já presenciei e teve amigas minhas que já me contaram de assédio da parte de professor. Então, tem que tomar muito cuidado com isso também. Esses professores ainda dão aula para nós, e um desses professores em específico, que eu não vou citar o nome dele, mas o professor desrespeita muito os alunos. Esse professor desrespeita muito, é muito ignorante e ainda assedia as meninas. E todo mundo vê isso e o professor não disfarça. E eu já reclamei uma vez para o antigo diretor, mas não foi feito nada para combater o assédio desse professor. (Est. 42)

Essas regras, o Grêmio está tentando, mas os alunos não tem voz, a gente não consegue ter voz. Os alunos já tentaram diversas vezes falar, mas a gente tem que ter ajuda de professor para isso e às vezes o professor não quer isso. Os alunos tentam falar, a gente tenta dar sugestões e acontece que os alunos nunca são escutados. Acontece que a nossa diretora não escuta os alunos e ainda reclama quando a gente tenta falar ou bate-boca com ela. [...] A escola tem uma cantina. Nessa cantina a gente compra algumas coisas, tipo pirulito, paçoca e lanche. E a escola usa esse dinheiro da cantina para arrumar a escola. Mas esse ano a gente só teve uma reforma. O nosso banheiro das meninas, por exemplo, [...] tem três cabines que antes funcionavam, duas estragaram e nenhuma foi arrumada. E uma está com a descarga que mal funciona. A direção não reforma a escola. Eles dizem que usam esse dinheiro para reformar a escola, mas nunca teve uma reforma direito. [...] O sentimento que dá nos alunos por não ser escutado é que é horrível, porque é como se você não fosse escutado nunca. Você nunca vai ser escutado. Você nunca parece que vai ter o seu direito aceito, sabe? Os alunos reclamam até hoje dos banheiros. Esses tempos alguns alunos tentaram até fazer uma revolta de outra forma, de uma forma que

a diretora escutasse. Os alunos arrancaram a porta do banheiro para isso. [...]. Às vezes os alunos são suspensos por bate-boca com a diretora e por falarem que isso é errado. Os alunos tentam ter voz e a gente não consegue. É como você estar naqueles pesadelos e você não consegue gritar ou pedir ajuda, sabe? É uma das piores sensações possíveis. (Est. 48)

Falta de estrutura na escola, a gente não tem um laboratório de Química. O laboratório de informática a gente usa bem pouco. A quadra de esportes a gente pode usar só uma vez a cada duas semanas, porque tem dois professores com turmas de Educação Física para usar a quadra. A biblioteca a gente não usa para fazer pesquisas e os professores não fazem aulas aqui. Praticamente passamos a semana em sala de aula, na verdade é isso. O que sai para fora da sala é só a aula de Educação Física e que é uma semana sim e uma semana não. (Est. 37)

Escola cívico-militar, mas no fator de colocar, por exemplo, crianças de 10 a 11 anos de idade para marchar, fazer continência e essas coisas assim, eu acho que é um pouco coisa de exagero. Porque com essa idade a gente está naquele período de conhecer a vida e de conhecer o mundo. A gente está se descobrindo ali, e não é o que está acontecendo quando ocorre isso. E eu acho meio bruto demais colocar essas coisas. Muitos alunos aqui nem vão ser militares, pois a maioria, uns 90% vão ser médico, engenheiro ou, sei lá, jogador de futebol, entre as inúmeras profissões que existem. Não vão ser todos os alunos que irão virar militares. Então, a questão cívico-militar deveria ser mais estudada nesse ponto. (Est. 27)

Os relatos dos estudantes denunciam uma gestão escolar autoritária e insensível às suas demandas, reforçando um ambiente heterônomo e antidemocrático, em desacordo com os princípios essenciais ao desenvolvimento cognitivo e moral (Piaget, 1998). Como destaca Piaget (1994), a autonomia intelectual e moral só floresce em um contexto de cooperação social e respeito mútuo, no qual o indivíduo aprende a tratar os outros como gostaria de ser tratado, superando o egocentrismo por meio da reciprocidade. O ambiente descrito, no entanto, contradiz esses ideais: os estudantes relatam falta de voz ativa, tratamento superficial de questões graves, como assédio e violência, e negligência com a infraestrutura. Medidas formais, como registros de atas e promessas vagas, são usadas para dar a impressão de ação, sem enfrentar os problemas de forma efetiva. Sem espaço para diálogo, tentativas de organização estudantil, como a criação de grêmios, são frustradas, gerando sentimentos de impotência, conformismo e desinteresse (“os alunos nunca são escutados” – Est. 48). Em vez de promover uma educação dialógica e participativa, as práticas observadas sustentam um ambiente burocrático e disciplinador, onde as decisões são impostas sem consulta ou participação dos alunos. Perpetua-se, assim, uma educação bancária, onde os alunos são objetos da ação pedagógica, e não sujeitos (Freire, 1987b). Tudo isso acaba limitando o desenvolvimento pleno da personalidade dos alunos e contribui para uma cultura de desinteresse e alienação.

Em relação às contribuições diferenciadas de subgrupos de estudantes na constituição das classes, conforme já visto no dendrograma da Figura 14, algumas variáveis tiveram influência relevante. Embora cada classe tenha sido formada a partir da semelhança semântica dos ST pelo IRaMuTeQ, os conteúdos internos abordam diferentes dimensões de discussão, o que torna difícil identificar padrões uniformes entre certas variáveis. Contudo, padrões importantes emergiram, corroborando achados anteriores desta tese. Por exemplo, a classe 2, que aborda comportamentos



disruptivos, teve maior contribuição de alunos da esfera estadual ( $\chi^2 = 14$ ) e de escolas periféricas ( $\chi^2 = 6,7$ ), evidenciando que tais contextos estão mais associados à indisciplina nas salas de aula. Já na classe 6, estudantes de Ponta Grossa ( $\chi^2 = 32$ ), cidade de porte médio, destacaram-se ao relatar atitudes grosseiras de professores e tensões nas relações professor-aluno. Esse padrão, observado com menos frequência em cidades pequenas como Araquari e Imbituva, pode estar relacionado à pressão sobre docentes em contextos urbanos maiores, onde desafios são mais acentuados.

Por sua vez, os alunos da esfera federal ( $\chi^2 = 22$ ) e os que cursam ensino técnico integrado ( $\chi^2 = 11$ ) ou que não trabalham ( $\chi^2 = 8,9$ ) mostraram uma maior participação na classe 4, que associa o desinteresse à dificuldade de aprendizagem e à crítica a qualidade e postura docente. Isso indica um perfil mais crítico e engajado desses alunos, que buscam uma qualidade superior de ensino. Por outro lado, estudantes que trabalham fora contribuíram para a classe 3 que associa o desinteresse a um currículo desconectado da realidade ( $\chi^2 = 5,1$ ), corroborando uma visão mais pragmática que também emergiu em outras análises da pesquisa. Por fim, a classe 7 que trata do cansaço e desafios teve contribuição de alunos da escola de Imbituba ( $\chi^2 = 37$ ), onde todos os participantes da pesquisa eram alunos do Novo Ensino Médio, sugerindo que a carga horária intensificada tem gerado maior exaustão. Alunos que trabalham também contribuíram nessa classe ( $\chi^2 = 12$ ), reforçando um padrão já identificado: a sobrecarga física e emocional é mais sentida por quem concilia estudos e trabalho.

Dada a diversidade de discussões nas classes, a análise de especificidade do IRaMuTeQ permitiu identificar as palavras com maior grau de associação a certas variáveis, evidenciando como diferentes contextos influenciam o discurso dos estudantes sobre o desinteresse escolar. Foram analisadas quatro variáveis principais — localização da escola, esfera administrativa, ano letivo e autodefinição da conduta — selecionadas por apresentarem maior relevância estatística nas etapas anteriores da pesquisa. Os relatórios completos estão disponíveis no perfil do pesquisador no ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). Essa análise revelou que, nas escolas estaduais, predominam termos como “*conversa*”, “*colega*”, “*copiar*” e “*trampar*”, sugerindo um desinteresse relacionado à indisciplina, ao uso excessivo de métodos repetitivos e ao desafio de conciliar estudos e trabalho. Assim, as práticas sociais refletem um ambiente com menor controle disciplinar e passividade pedagógica. Nas escolas cívico-militares, destacaram-se palavras como “*disciplina*”, “*vestibular*” e “*calar [a] boca*”, que indicam um contexto de rigidez e pressão normativa. Já nas escolas federais, termos como “*aplicar*”, “*horário*” e “*cansaço*” apontam para um desinteresse vinculado à sobrecarga de estudos e à intensidade das exigências acadêmicas.

Quanto à localização, os alunos de escolas periféricas associaram com maior frequência termos como “*silêncio*”, “*emprego*” e “*implicar*”, refletindo experiências de indisciplina, sobrecarga da dupla jornada e tensões com professores. Já nas escolas situadas em regiões centrais

e próximas ao centro, destacaram-se expressões como “*novo ensino médio*”, “*sentido*”, “*slide*” e “*metodologia*”, sugerindo insatisfação com práticas pedagógicas pouco envolventes e com o novo ensino médio, que ampliou o tempo em sala de aula sem cumprir a promessa de tornar os conteúdos mais conectados à realidade dos alunos. Ao considerar a variável “ano letivo”, os dados revelam padrões específicos de discurso sobre o desinteresse em diferentes etapas do Ensino Médio. No 1º ano, termos como “*estressar*”, “*gritar*” e “*educação física*” sugerem um cenário marcado por desordem e busca por atividades fora da sala de aula. No 2º ano, as palavras mais associadas foram “*matéria*”, “*apresentar*”, “*raiva*” e “*amigo*”, refletindo tensões acadêmicas e foco nas interações sociais. Já no 3º ano, os termos “*vestibular*”, “*ENEM*”, “*aplicar*” e “*diretor*” revelam preocupações com os processos seletivos e maior criticidade em relação à organização escolar.

Em relação à autodefinição da conduta, os alunos interessados destacaram palavras como “*ensinar*”, “*relacionar*”, “*aplicar*” e “*dinâmica*”, demonstrando valorização de metodologias que conectam teoria e prática de forma significativa. Os meio interessados mencionaram “*explicação*”, “*metodologia*”, “*professor*”, “*grosseiro*” e “*desrespeito*”, oscilando entre críticas à didática e insatisfação com comportamentos autoritários dos professores. Por fim, os desinteressados recorreram a termos como “*futebol*”, “*educação física*”, “*amigo*”, “*conversar*” e “*emprego*”, revelando uma tendência à valorização de atividades recreativas e relações sociais como forma de resistência ao fracasso escolar. Esse padrão confirma os achados de Robilson e Tayler (1986), segundo os quais, diante de um sistema que valoriza apenas o sucesso acadêmico, os estudantes em situação de insucesso buscam reconhecimento em práticas alternativas. Assim, os dados mostram que o desinteresse não é homogêneo, mas socialmente construído a partir de experiências escolares concretas e condicionantes contextuais.

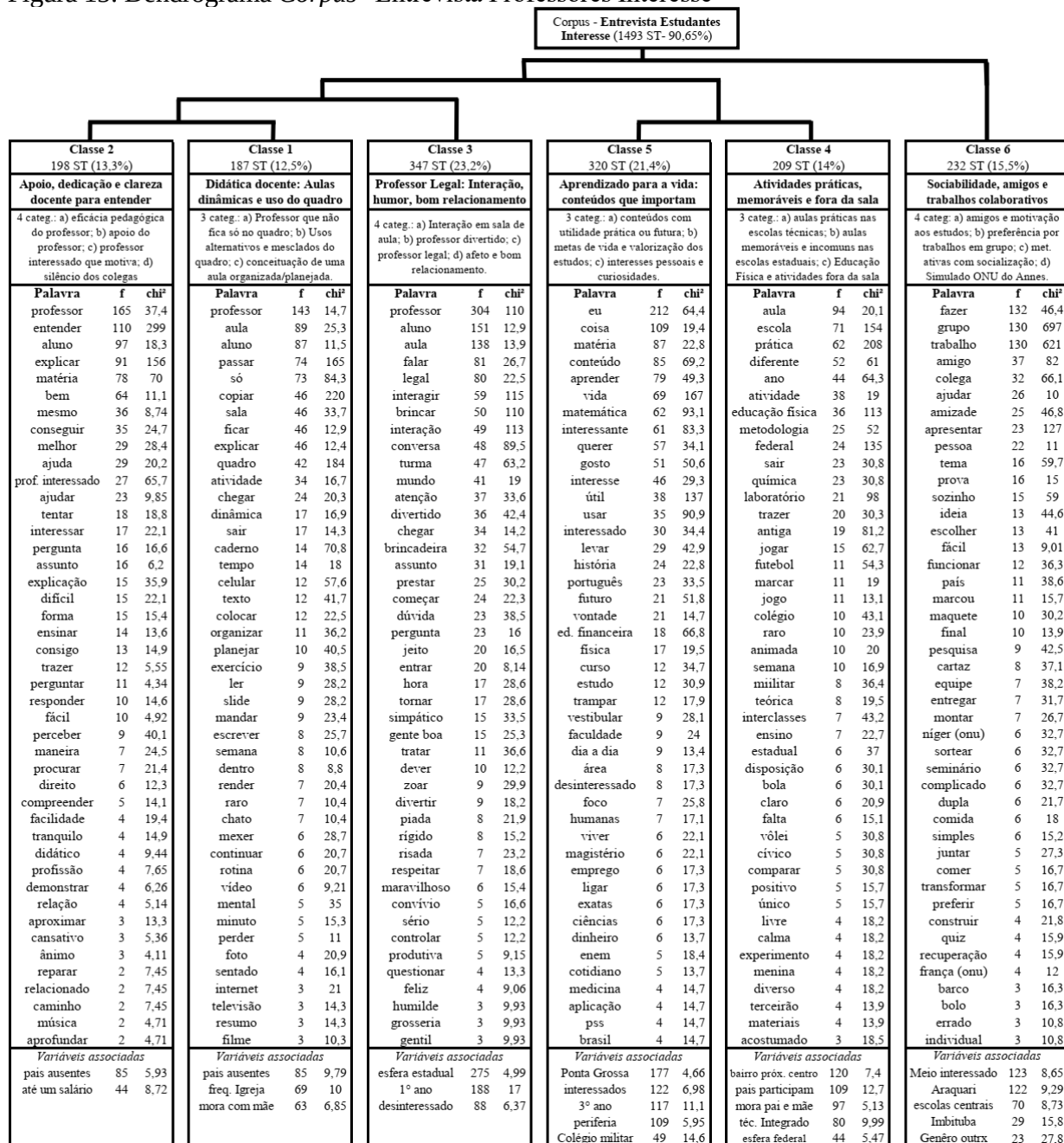
A análise das entrevistas aprofundou a compreensão da RS discente sobre desinteresse, revelando fatores que abrangem metodologias pedagógicas e questões emocionais e relacionais. A insatisfação com métodos tradicionais, como “copiar do quadro” e a baixa diversidade nas atividades, aponta para um ambiente pouco estimulante (Classe 1). Essa insatisfação é intensificada pela percepção de conteúdos distantes das realidades dos alunos, agravada pelo Novo Ensino Médio, que aumentou o tempo em sala de aula sem oferecer atividades práticas ou diversificadas (Classe 3). Além disso, as dificuldades de aprendizado, atribuídas à falta de clareza das explicações e desinteresse dos professores, representam barreiras ao engajamento (Classe 4). Relações interpessoais também desempenham um papel importante: atitudes grosseiras de professores criam bloqueios afetivos à aprendizagem (Classe 6), enquanto a indisciplina dos colegas causa distração e perda de foco (Classe 2). Em um cenário de baixa motivação, o uso do celular surge como uma válvula de escape (Classe 5). Regras rígidas (Classe 5) e a falta de autonomia são especialmente

desmotivadoras para os concluintes; e problemas familiares, cansaço físico e trabalho precoce acentuam o desinteresse para alguns alunos (Classe 7). Diferenças entre subgrupos reforçam o impacto de abordagens disciplinares nas escolas cívico-militares e o descolamento entre conteúdos escolares e realidade local percebido pelos alunos das periferias. Esses achados sugerem a necessidade de práticas pedagógicas participativas e alinhadas ao contexto sociocultural dos alunos. A seguir, analisamos as entrevistas sobre interesse, somando novas perspectivas aos achados.

### 5.2.2 Análise textual das entrevistas dos estudantes: corpus interesse

O *corpus* intitulado “Entrevistas Estudantes Interesse” foi composto por 86 linhas de comando, cada qual - uma entrevista individual, totalizando 130 páginas e 63.962 palavras. As variáveis utilizadas para identificar os estudantes e compor as linhas de comando deste *corpus* foram as mesmas aplicadas no *corpus* “Entrevistas Estudantes Desinteresse” (Seção 5.2.1). A preparação do *corpus* seguiu os procedimentos de formatação e ajustes textuais recomendados por Camargo e Justo (2021), descritos no início da seção anterior. Considerando o conteúdo específico sobre interesse escolar e visando otimizar a análise no *software* IRaMuTeQ, realizamos o tratamento de alguns termos para evitar ambiguidades. Exemplos incluem termos como “trampar” (para se referir a trabalhar fora) e “dia\_a\_dia” (usado de forma composta para diferenciar de “dia”). Também tratamos gírias usadas pelos estudantes para referir-se aos professores, substituindo “da hora” por “legal” e utilizando a expressão “gente boa” em forma composta: “gente\_boa”.

Para o processamento no IRaMuTeQ, definimos que os ST fossem construídos de forma automática pelo *software* por ocorrências e também configuramos para manter a pontuação, suprimindo vírgulas e substituindo dois pontos, exclamação e interrogação por ponto final. O processamento no IRaMuTeQ resultou em 86 textos, 1.647 ST, 3.361 palavras diferentes e 1.498 *hapax* (palavras com frequência = 1). Executamos a análise “Classificação (Método de Reinert)” “Simples sobre ST” considerando como formas ativas as palavras que eram adjetivos, formas não reconhecidas, nomes comuns e verbos. Configuramos o número de classes terminais na fase 1 como 10. A CHD aproveitou 90,65% dos ST do *corpus* (1.493 ST classificados do total de 1.647). O dendrograma na Figura 15 apresenta as palavras ativas e suas frequências em cada classe, com o índice de associação ( $\chi^2$ ) dos ST ao *corpus* geral. Ao final de cada classe são listadas as variáveis que mais contribuíram para sua formação.

Figura 15: Dendrograma *Corpus* “Entrevista Professores Interesse”

Fonte: O autor (2025).

Conforme evidenciado no dendrograma, as RS dos estudantes sobre o interesse em aprender são divididas em três universos de vocabulário distintos. A primeira distinção ocorre com a classe 6, que enfoca a sociabilidade nas tarefas escolares, destacando os trabalhos em grupo com amigos como formas organizadoras dessa classe. As outras cinco classes se dividem em dois grupos: de um lado, as classes 1, 2 e 3, e, de outro, as classes 4 e 5. As primeiras abordam aspectos relacionados à metodologia e à atuação didática do professor. Na classe 2, destaca-se o professor que explica bem e é interessado, facilitando o aprendizado dos alunos; a classe 1 aborda a diversidade metodológica,

quando ela vai além da simples escrita no quadro. A classe 3, separada das classes 1 e 2 na última etapa, trata das atitudes (brincadeiras e interação) e personalidade (legal e “gente boa”) dos professores, que despertam o interesse dos alunos. Por fim, as classes 4 e 5 abordam a aplicabilidade dos conteúdos como principal fator de interesse: a classe 5 destaca a utilidade dos conteúdos para o futuro e sua relação com a vida, enquanto a classe 4 discute as aulas práticas e metodologias que tornam os conteúdos mais aplicáveis e, consequentemente, mais interessantes para os alunos.

A Classe 2, intitulada “*Apoio, dedicação e clareza docente para entender*”, englobou 198 ST, representando 13,26% do *corpus*. Seu conteúdo foi formado principalmente por falas de estudantes com renda familiar de até um salário mínimo por pessoa e daqueles cujos pais não participam da vida escolar. Essas variáveis estão associadas principalmente ao campo de apoio e empatia do professor, pois, sem apoio familiar, esses estudantes dependem mais da atenção docente. A Classe 2 contém ST que “espelham” os argumentos da Classe 4 (conteúdos difíceis e professores desmotivados) do dendrograma sobre desinteresse dos estudantes (seção 5.2.1). Esse espelhamento ocorre quando argumentos opostos refletem lados distintos de uma mesma questão, como a importância de boas explicações no interesse dos alunos. Assim, enquanto na Classe 4 o desinteresse era associado a professores que não explicam bem, aqui, na Classe 2, os alunos manifestam interesse quando os professores explicam com clareza, facilitando o aprendizado. Em geral, os ST da Classe 2 justificam as fichas “professor explica bem” e “professor interessado”, do núcleo central da RS dos alunos sobre interesse (seção 5.1.5), além de serem associadas às fichas “silêncio na sala”, “entendo a matéria” (1ª periferia) e “professor ajuda” (2ª periferia), entre outras.

Esta classe revela que, para os alunos, o aprendizado (ou a ausência dele) é determinante para o (des)interesse, sendo os professores e os elementos pedagógicos cruciais para motivar ou desanimar os estudantes. A análise de conteúdo identificou quatro categorias na Classe 2: a) eficácia pedagógica do professor; b) apoio e empatia como suporte ao aprendizado; c) professor que demonstra interesse e motiva; d) silêncio dos colegas. Embora esses campos se interrelacionem nos discursos dos alunos, a divisão das categorias facilita uma abordagem didática e analítica da classe, onde se destacam atitudes positivas de professores, como boa explicação e apoio ativo. Esse ciclo motivador reflete o conceito de cismogênese simétrica de Bateson (2008), em que a reciprocidade das atitudes entre alunos e docentes cria um ambiente positivo: a empatia e o esforço dos professores em explicar incentivam o envolvimento dos alunos, que, por sua vez, colaboram e mantêm o silêncio em sala. Com base nessa análise, é possível perceber que a atitude motivadora docente funciona como um catalisador do interesse dos alunos, formando um ciclo virtuoso de aprendizado.

Na primeira categoria, “*eficácia pedagógica do professor*”, os alunos relatam que a *boa explicação do professor* é essencial para o *aluno conseguir entender melhor as matérias*, o que

resulta em aumento de interesse pelos estudos. Elementos presentes em uma *boa explicação* abarcam: clareza e *didática* na exposição dos conteúdos; síntese e objetividade sem excesso de informações; ensino por etapas e sem pressa (“*explicar* o conteúdo do pé a cabeça” – est. 31); utilização de exemplos práticos e exercícios, inclusão de atividades interativas e adaptativas; *diálogo* e disposição para *responder* a *perguntas* dos alunos; paciência e repetições de explicações; uso de diferentes *maneiras* de *explicar*; e abordagem de temas de maneira integrada, *aprofundada* e contextualizada. Os *alunos* valorizam quando os *professores explicam* de modo *tranquilo*, usando humor e dinâmicas de grupo para *facilitar* a *compreensão* dos conteúdos. Além disso, a capacidade dos *professores* de conectar diferentes disciplinas e tornar o aprendizado mais coeso e integrado é apreciada. Agindo assim, o *professor facilita* o *entendimento* de conteúdos *difíceis*, tornando-os *compreensíveis* para os *alunos* (“a *professora explica* muito *bem*, de o *aluno* olhar e pegar: ‘meu, eu *entendi* em segundos’” – est 56; “*professora consegue* fazer eu *entender* o porquê das coisas” – est. 25). *Sentimentos* positivos, como satisfação e *ânimo*, surgem quando os *alunos* encontram *professores* que *explicam bem* e que os fazem *entender a matéria*, como ilustram as falas:

Professor explica bem é quando o professor chega assim na sala e ele diz: “olhem pra mim e vamos fazer”. Que nem o professor de Artes, às vezes a gente não entende as coisas dele, mas o professor vai lá e desenha. O professor de Geografia é a mesma coisa, ele desenha as coisas no quadro para a turma entender. E o professor vai explicando parte por parte, ele explica muito bem! [...] Conteúdo interessante seria aquele conteúdo que você não gostava e você aprende a gostar por conta do professor. Pelo fato do professor saber explicar, que nem em Inglês, eu não entendia e agora eu sei porque o professor sabe explicar. Eu acho que para os alunos se interessar pelas coisas, acho que os professores têm que ser bons. Os professores tem que saber explicar e saber brincar com a gente também. (Est. 26)

Professor explica bem é o caso do professor de Português. Todos os professores tem uma boa explicação, todos os professores tentam explicar, mas o professor Português explica um pouco melhor. Esse professor me dá aulas desde o sétimo ano para mim, daí eu sempre fui interessado nas aulas dele. Daí a gente se interessa e a gente começa a conversar com o professor tipo em um bate-boca. O professor fala uma coisa lá, a gente fala aquilo, a gente vai entrando numa espiral. O professor ajuda bastante a gente. (Est. 36)

O professor explicar bem é ele se empolgar em explicar a matéria. Nem que acabe fugindo para outras abas da matéria. É muito legal você pegar um professor que está explicando sobre a matéria e daí essa matéria abre um leque de outros conteúdos relacionados e o professor vai interligando e mostrando aonde isso vai. Isso gera interesse, o aluno vê que não é só aquilo, que aquele conhecimento é algo bem maior. (Est. 20)

A melhor coisa que tem na vida do aluno é entender a matéria. Porque daí, eu penso estou entendendo, daí entra no assunto, se interessa mais, daí vai indo, daí só para cima. E eu acho que é um pouco dos dois para eu entender a matéria. Quando o professor sabe explicar, mesmo sendo um assunto difícil, o aluno vai e pergunta e o professor te responde sem ser grosseiro. [...] Quando o professor consegue explicar assim a gente vai entendendo a matéria e daí é muito bom (Est. 50)

Professor explica bem é um professor que já chega a um certo ponto e consegue chegar a um ponto que você já sabe de começo ao fim. Que nem em Matemática, o professor começa explicando do começo de uma conta assim. O professor começa explicando do começo de

uma conta, daí ele já vai resolvendo para o meio e depois já vai para o fim, que nem uma interpretação de texto: começo, meio e fim. (Est. 67)

A análise das falas dos estudantes revela uma perspectiva sobre a importância da qualidade da explicação do professor no interesse e aprendizado dos alunos. Na ótica da epistemologia genética de Piaget (2014b), que postula que o aprendizado ocorre através dos processos de assimilação e acomodação, um professor que explique com clareza facilita a assimilação de novos conceitos, permitindo que os alunos integrem essas informações em seus esquemas mentais preexistentes e se adaptem a novas situações de aprendizado. A interação ativa entre professores e alunos, caracterizada por diálogo e métodos variados de ensino, é crucial para ajustar o ensino ao dinamismo mental dos estudantes (Rosso, 1998), promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conteúdos. As falas dos estudantes sugerem que o interesse e o aprendizado estão intrinsecamente ligados, indicando que um ensino de qualidade, adaptativo e interativo pode fomentar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e motivador.

As falas discentes na segunda categoria, “*apoio e empatia como suporte ao aprendizado*”, destacam a importância do *professor* como um facilitador no processo de aprendizado, sublinhando como o apoio e a *ajuda* dos *professores* colaboram para o *aluno* se *interessar* pela *matéria*. Os *alunos* apreciam atitudes como: a paciência do *professor* para *explicar* várias vezes e de *formas* diferentes; bom humor ao *responder* as dúvidas; a disposição para se *aproximar* do *aluno* e *explicar* individualmente as dúvidas, indo até a carteira do *aluno* ao *perceber* quando eles estão com *dificuldades* (“o professor vai lá, senta com o aluno, explica aquela matéria. O professor está ali prontificado a ajudar o aluno” – est. 43); a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor; a interação direta e personalizada; e a *compreensão* e empatia pelas *dificuldades* dos *alunos* (“um professor que *entende* o teu lado da história” – est. 83). Por tudo isso, um *professor* que se envolve e adapta suas *explicações* às necessidades dos *alunos* é visto como essencial para tornar a *matéria* *compreensível* e *interessar* os *alunos*. A *ajuda* contínua e a atenção às *dificuldades* específicas de cada *aluno* *animam* e motivam, transformando o aprendizado em um processo ativo e positivo. Quando os *professores* demonstram disposição para *ajudar*, os alunos se sentem mais encorajados a participar, *perguntar* e se engajar com o conteúdo, resultando em uma *compreensão* mais profunda e duradoura. A *ajuda* do *professor* é vista como uma “luz no meio de um túnel escuro” (est. 48) ou algo que “dá um clarão na cabeça” (est. 58), guiando os *alunos* em direção ao *entendimento* e ao sucesso acadêmico. As falas a seguir contextualizam a categoria:

A maioria dos adolescentes tem dificuldade com Matemática, Matemática que é o ponto. E eu sempre tinha dificuldade com Matemática. Eu não fazia nada, eu saía da sala de aula e ficava perambulando pela escola. Até que esse ano eu peguei um professor que explicava muito bem, que a gente podia perguntar mil vezes, que o professor sempre estava respondendo de uma forma

que a gente entendesse. E tanto que agora eu tiro uma nota muito alta em Matemática, mais do que eu pensava que eu ia tirar, por causa que eu consegui entender a matéria dele. (Est. 39).

A gente tem a professora de Matemática que é maravilhosa, porque ela interage com os alunos e nos escuta. Se a professora tem que ensinar uma matéria 30 vezes para um aluno, de 30 maneiras diferentes, a professora vai ensinar aquela mesma matéria para o aluno de 30 maneiras diferentes até ele aprender. [...] O professor ajuda, tem matérias extremamente difíceis e coisas que você não entende de jeito nenhum. E às vezes o professor ajudando faz tipo uma luz no meio de um túnel escuro. O professor te ensina e você acha o caminho adequado. Se eu não consigo aprender a matéria, eu fico cansada, estressada e não aguento mais nada. E com a ajuda do professor, às vezes que eu entendo a matéria de primeira já me ajuda a ter mais interesse. Quando eu aprendo algo, eu penso: “eu sei algo, porra, eu sei algo! Eu quero! Eu estou animada, eu estou melhor porque eu entendi aquilo”. (Est. 48)

Tem bastante professor que ajuda. Se não fosse esses professores, eu acho que teria muita matéria que eu teria deixado para trás [...] O professor ajuda tipo na hora da prova que eu estou com dificuldade e eu converso ali com o professor e ele me explica a ponto de não me dar a resposta, mas me dar um clarão na cabeça. [...] Também em atividades, eu posso explicar se eu tive algum problema e o professor entende bem, ele sabe que a gente realmente tem muita carga horária pesada e o professor ajuda nessa parte. O professor não vai simplesmente descontar ponto ou não aceitar trabalho atrasado. [...]. Na minha antiga escola, a gente tinha que ficar sempre correndo atrás do professor para procurar ajuda. Os professores não disponibilizavam tanto tempo quanto aqui na Escola Federal, que os professores tem atendimento próprio. [...]. Eu já fiz muito de faltar uma aula para ir em outra, para poder entender aquela matéria que eu estou com mais dificuldade. [...]. Quando o professor interage bem, ajuda, faz trabalhos dinâmicos, trabalhos em grupos, aí isso acaba fazendo com que eu tenha ânimo e vontade para aprender e entender a matéria de verdade. Porque quando não tem essas coisas, sempre falta um pedaço que acaba desencadeando que eu não entendo a matéria, e eu acabo perdendo o interesse. Agora, quando tem um apoio, o aluno se anima, ele vê que dá para conseguir e dá para continuar. E o aluno vai atrás de mais coisas e procura sempre melhorar. (Est. 58)

Professor me ajuda por conta que isso aqui realmente é um problema meu. Eu gosto de ter a atenção do professor em especial, aí eu consigo ter uma nota. Porque eu acho que eu tenho algum problema. [...] Ou o professor está falando assim e eu não entendi a coisa e eu vou perguntar para ele e o professor me ajuda. Eu não sou brasileiro, então tem uma forma que o professor vai explicar para todo mundo, que todo mundo vai entender que eu vou ficar de canto aí [...]. Na hora de explicar o professor fala assim para a geral escutar e entender. Mas tem coisas que eu não entendo, mas eu não vou lembrar o que eu não entendo. [...] Aqui nessa escola não tem professor que me ajuda, onde eu estudo aqui não tem. No ano passado, lá na escola que eu estudava todo mundo me conhecia, porque eu fui o primeiro ou segundo aluno haitiano a chegar na escola e todo mundo gostava de mim porque eu aprendi a falar o português rápido. Daí quase todo mundo me conhecia desde 2019. Daí lá, eu já conversava com todos os professores de boa assim. Daí alguns professores eu até falava e que me ajudavam. (Est. 80)

Professor explica bem, por exemplo, quando o professor vê que o aluno não está lá conseguindo e o professor vai lá e te ajuda, vai na mesa quando o aluno chama. Tipo quando o aluno pergunta, o professor responde bem a pergunta. Se o aluno não entende, o professor explica de novo. Entendo a matéria, a melhor coisa que tem quando eu volto para casa é eu voltar sabendo a matéria, que nem depois de uma prova e essas coisas. É muito bom saber a matéria e tal, conseguir fazer o que está escrito no caderno para mim é bem satisfatório. (Est. 65)

As falas dos estudantes evidenciam a importância do apoio individualizado no interesse pelo aprendizado, com professores que ajustam o ensino às necessidades específicas de cada aluno, promovendo motivação e engajamento. Como discutido no capítulo 2, o aprendizado ocorre quando o aluno integra novas informações aos seus esquemas de conhecimento (assimilação) e adapta esses esquemas para acomodar novos desafios (acomodação) (Piaget, 2014b). Como esse é um processo



particular de cada aluno, a atenção individualizada do professor possibilita que os alunos acomodem novos conceitos de forma gradual e significativa, favorecendo uma compreensão aprofundada. Além de facilitar o entendimento de conteúdos complexos, essa abordagem contribui para um ambiente inclusivo e acolhedor, especialmente relevante para alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, há barreiras estruturais que limitam essa prática: a alta carga de trabalho dos professores e a falta de tempo e estrutura destinados ao atendimento individualizado são barreiras significativas. Mesmo em escolas que dispõem de atendimento especializado, como algumas federais, a eficiência desses serviços precisa ser aprimorada. É essencial que políticas educacionais reduzam a sobrecarga dos professores, garantindo tempo e condições adequadas para um atendimento que incentive a autorregulação e o desenvolvimento autônomo dos alunos.

Na terceira categoria da classe 2, “*professor que demonstra interesse e motiva*”, os *alunos percebem* e valorizam quando os *professores demonstram* interesse e vontade de *ensinar*. *Professores interessados* são descritos como aqueles exibem entusiasmo, esforço, disposição, ânimo, vontade, gosto pela *matéria*, planejamento cuidadoso e interatividade em suas aulas. De acordo com os alunos, os *professores interessados* “fazem de tudo para que o *aluno entenda*” (est. 45), adaptando métodos e trazendo novidades para manter o engajamento. Esse envolvimento do *professor* é ancorado nas RS dos alunos através de comportamentos específicos, como: *explicar de diferentes maneiras*; interagir com a turma (“ele chega e dá um boa noite” – est. 30); *trazer* novas ideias e aulas inovadoras; preocupar-se com o aprendizado dos *alunos* (“ela fica ali insistindo até o aluno aprender” – est. 19); se dedicar e gostar de sua *profissão*; e estar prontificado para *responder* dúvidas. Essas atitudes do *professor interessado* gera um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente que afeta os *alunos*. Quando os *alunos percebem* que o *professor* está comprometido e interessado, sentem-se motivados a participar e aprender, reduzindo o desinteresse e transformando a percepção dos *alunos* sobre a *matéria* (“o *aluno* vai dar o braço a torcer para o conteúdo e tentar *compreender*” – est. 59; “eu não gostava de Biologia, mas passei a gostar por conta da *professora*” – est. 30; se “o professor demonstra que quer, a gente também demonstra que quer aprender” – est. 62). Este comportamento do *professor* também fomenta um sentimento de admiração e respeito, criando uma *relação* produtiva e um vínculo afetivo entre *alunos* e *professores* (“é uma coisa que conta muito, o *aluno* admirar os *professores*, o *aluno* sentir que pode confiar neles para te passarem esse conhecimento”- est. 52). As falas a seguir contextualizam essas observações:

Professor interessado, esse professor específico de Geografia, eu acho que ele é o professor que mais tem interesse em dar aula. E além de ser professor, ele também é amigo dos alunos, que eu acho que é o mais importante o professor conhecer os teus alunos. E esse professor é amigo. E toda vez que esse professor vem para sala, ele vem com alguma ideia e traz interesse. Mesmo você não gostando da matéria, tu vais acabar gostando, porque o professor

é bem interessado e ele vai fazer você gostar, é um negócio assim. Aula boa, porque o professor planeja bem as coisas, é bem organizado, explica super bem e tu consegue entender. [...]. É bem legal as aulas desse professor específico de Geografia. (Est. 82)

Quando o professor está interessado mesmo em dar aula, todo mundo percebe e a aula começa a ficar melhor. O professor dá aquela aula com vontade, com mais admiração, sabe? Por mais que temos essa questão de professor ter um horário bem puxado de trabalho e essas coisas, mas o aluno vê que quando o professor está interessado, a aula fica interessante e essa dinâmica entre professor e aluno fica bem melhor. Eu escolhi o professor interessado porque a vontade de dar aula é percebida por qualquer aluno. [...] Exemplos de professores interessados é o professor de Geografia, eu me interessei bastante pela questão de ele ter uma forma bem explicada para dar a aula. Também a aula de Matemática, porque a professora está ali passando o conteúdo e ela explica exatamente muito bem. E quando o aluno tem essa vontade de estar ali aprendendo as contas, a professora passa para aquele aluno. Que nem um aluno novo que chegou na minha sala, a professora foi lá explicar diretamente para ele, passou o exercício que a gente já sabia para poder explicar para aquele aluno que ainda estava entrando ali, então acho que é muito isso que define um professor interessado. (Est. 17)

O professor de Matemática do ano passado tinha prazer de estar na sala de aula e trazer o conhecimento e de explicar com mais calma. É muito bom ter professor interessado. O professor específico é um grande exemplo. Esse professor tem vontade de ensinar Geografia para a gente. Eu posso ligar professor interessado com a interação porque o professor interage e a aula é participativa. [...] Eu nunca fui de gostar de Geografia e esse ano a gente teve uma conexão muito grande. Porque o professor específico tem vontade, ele tem prazer de ensinar o conteúdo, ele tem o dom de ensinar a Geografia para a gente. [...]. E esse ano foi um estouro. O professor de História também, ele sabe ensinar o conteúdo e está interessado em fazer os alunos entenderem bem a aula. O professor de Sociologia também traz muito conteúdo para a gente e deixa a gente muito aberto a pergunta e ao ensinamento. Então, é bom de ter no nosso dia a dia professores que têm o prazer de ensinar o conteúdo. E não aquele professor que só está aqui dizendo: “estou aqui pelo trabalho, estou aqui para receber meu salário no final do mês, eu passo conteúdo e não estou nem aí para os alunos”. É bom ter esses professores interessados na escola. Porque é muito raro ter esses professores interessados no nosso dia a dia. Então, é uma coisa muito boa. O sentimento nos alunos de ter um professor interessado é ótimo. Eu gosto muito de ter professor que se interessa porque a gente fica preso nele, a gente está nem aí para o celular, nem aí. (Est. 81)

Professor interessado é aquele professor que chega em sintonia com os alunos, que chega conversando, brincando e já entra no assunto e já mergulha com a gente. E quando o aluno tem dúvida ele dá aquela brincadeira, mas responde sério que a gente vai entender. E acho que é isso. Agora, um professor interessado é o que prepara uma aula, prepara uma atividade e faz esse tipo de coisa, que tem vontade, que mostra vontade. Porque querendo ou não, os alunos veem isso. O professor interessado ajuda os alunos a terem vontade de estudar. Ajuda a gente a querer estudar mais e mais. Alguns professores, pelo menos, estão me ajudando bastante. Os professores dão conselho de como eu tenho que ir atrás do meu sonho [...] Os alunos que são interessados no estudo e em ter um futuro, eu acho que os professores engajam bastante quando mostram interesse para a gente. Eu acho que quanto mais os professores se dedicam para o aluno, mais a gente vai ter vontade de estudar. (Est. 74)

Professor interessado é aquele professor que pega e está dedicado a pensar no trabalho: “ah, se o tema é esse”, vamos dizer, o professor vai antes de gerar o tema pensar: “ah, o que eu vou colocar em sala de aula? Que tipo de trabalho que eu vou fazer”? E não é aquele professor que chega: “não, é esse tema aqui”, ou “ah, vou passar esse texto aqui para os alunos lerem e me fazerem um resumo”. Não, o professor pega e transforma aquele tema simples em outra coisa para a gente pensar. O professor fala ao aluno: “vou pega aqui, o tema é tal coisa, me faz um podcast. [...] O professor pega alguma outra coisa e modifica o tema para se tornar algo mais simples e lúdico, para cada aluno conseguir fazer de um jeito. E o professor interessado é aquele professor que o tempo todo está tentando. É que nem a professora de Inglês, que pega e gosta mais de fazer cartaz, porque a professora consegue trabalhar melhor. É um professor que tem interesse em algum estilo de trabalho e às vezes tenta transformar esse trabalho não só num trabalho simples, mas no melhor possível. (Est. 44)

As falas dos alunos evidenciam uma interconexão entre o comportamento do professor e a motivação discente, em sintonia com o conceito de cismogênese simétrica de Bateson (2008), segundo o qual atitudes são reciprocamente refletidas. O empenho e a motivação do professor criam um ciclo de reciprocidade, onde sua dedicação é retribuída pelo engajamento dos alunos, reforçando uma relação positiva e estimulante. Rousseau (1995) já observava que a dedicação do educador, movida por um verdadeiro interesse pelo aprendizado do aprendiz, inspira confiança e instiga a paixão em aprender. Assim, professores que demonstram prazer em ensinar afetam positivamente os estudantes, promovendo um ambiente emocionalmente positivo que favorece o aprendizado e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Como mediadores ativos do conhecimento, esses professores transformam a sala de aula em um espaço de construção conjunta. Para sustentar essa atuação fundamental, é essencial que políticas educacionais garantam aos professores condições de trabalho dignas, valorização salarial, estrutura física adequada e apoio à formação contínua, de modo que possam exercer plenamente seu papel transformador.

A última categoria da classe 2, *silêncio dos colegas*, foi a menos saliente, abrangendo poucos ST. Ela se articula no contexto dessa classe ao evidenciar que o silêncio na sala é *percebido* como essencial para a concentração e a *compreensão da explicação do professor*. Os alunos relatam que um ambiente silencioso *facilita o entendimento* dos conteúdos, o raciocínio e a execução de provas e atividades. Professores que conseguem manter a turma em silêncio e “não deixam a sala tomar conta do professor” (est. 13) são valorizados, pois criam um ambiente mais *tranquilo* e favorável ao aprendizado. No contexto de escolas cívico-militares, alguns estudantes apontaram como positivo o fator de “vigilância em cima e conseguem controlar melhor os alunos” (est. 24), o que contribui para um ambiente mais *tranquilo* e disciplinado. Os ST a seguir ilustram a categoria:

Silêncio na sala é a melhor coisa que tem, porque quando você está aprendendo algo eu, por exemplo, quero silêncio. Eu quero escutar o professor falar, eu quero que o professor fale de uma forma calma e baixa, sem estar estressado e gritando, por causa que tem aluno gritando ou algo do tipo. (Est. 48)

Silêncio na sala seria mais fácil, principalmente em dia de prova e em trabalhos. Por exemplo, quando for apresentar um trabalho, a turma ficar em silêncio fica mais fácil para mim escutar a minha voz e para mim conseguir apresentar o trabalho. Na prova também, com silêncio eu posso entender mais as questões. Isso normalmente acontece, pois os alunos acabam rápido, normalmente eles nem leem as coisas, então eles fazem rápido a prova e aí eles terminam e começam a conversar. E a conversa começa baixo e vai aumentando [...]. Quando o professor explica e ao mesmo tempo escreve no quadro, aí eu consigo entender, porque tipo os alunos conseguem ficar quietos por um tempo. Por exemplo, na matéria de Química, a professora, como ela é rígida, consegue tranquilizar os alunos, que ficam quietos na aula dela. (Est. 38)

Silêncio na sala para mim é básico, essencial, senso comum. Se você está ali para aprender e absorver um conteúdo que você nunca ouviu e ficar escutando gente falando de coisa que não vai te acrescentar naquele momento, não faz sentido. Eu acho que conversa paralela pode até ter se for bem baixo, não for um escândalo, não for gritando, não for rindo um monte. Aqui é senso comum, praticamente todos os momentos tem silêncio na sala. Porque está todo mundo

no mesmo barco, está todo mundo assim, ó, lascado. Mas se está todo mundo relaxado ou despreocupado em sala de aula, aí gera mais conversa paralela. Então, o professor que é mais puxado, assim, a turma fica de boca fechada. Mesmo em aulas que ninguém está muito interessado, a gente mantém o silêncio, porque alguém vai estar interessado. Se você não está interessado, o problema é seu. [...] Eu acho que como é uma escola muito difícil assim, todo mundo acaba sendo mais solidário. Porque está todo mundo fodido no mesmo barco, opa desculpe, está todo mundo no mesmo barco. Então tem solidariedade (Est. 52)

Quando tem silêncio na sala é muito bom, porque o professor passa o conteúdo e às vezes até os professores que são meio fechados se tornam mais tranquilos por ter um silêncio. E daí é muito mais tranquilo de fazer as atividades e é muito mais tranquilo para entender a matéria. Dependendo da matéria, às vezes é uma matéria difícil, então com o silêncio na sala é muito bom, mas é bem difícil de ter silêncio na sala. (Est. 42)

Eu vejo que seria um ponto positivo a escola ser cívico-militar, porque eu estou estudando desde o 1º ano e no 1º ano não tinha esse recurso. Lá, muitas vezes, os alunos faltavam muito mais com respeito do que estão faltando hoje em dia. Então a escola ser cívico-militar deu uma amenizada na falta de respeito. Tem pessoas com vícios, mas não é tanto quanto antes. (Est. 23)

O silêncio em sala de aula, conforme descrito pelos alunos, é fundamental para a concentração e o entendimento dos conteúdos. Mais do que uma questão de ordem, o silêncio está associado a valores de respeito, cooperação e altruísmo. A fala da aluna 52 ilustra essa ideia ao mencionar o “senso comum” em sua turma de manter silêncio para não prejudicar o aprendizado dos colegas, ainda que nem todos estejam interessados na aula. Esse comportamento reflete uma atitude pró-social, alinhada ao conceito de altruísmo em Lourenço (1994), que envolve uma disposição em favorecer o bem-estar coletivo. Santos (2013) observou em sua pesquisa que o respeito mútuo e a disciplina entre pares se fundamentam na autonomia moral, derivada da cooperação e da consideração pelo outro. A tendência altruísta dos adolescentes, marcada pela preocupação com os efeitos de suas ações no grupo (Uller, 2006), representa, portanto, uma oportunidade pedagógica. Professores podem incentivar a reflexão sobre como atitudes de autocontrole, como exemplificado pela aluna 52, contribuem para o benefício coletivo. Esse tipo de abordagem promove o respeito em sala e reforça uma consciência coletiva sobre a importância do silêncio como compromisso social, essencial para o sucesso educacional compartilhado.

A *Classe 1*, intitulada “*Didática docente: Aulas dinâmicas e uso do quadro*”, abrange 187 ST (12,53% do corpus) e reflete a importância das aulas dinâmicas para manter o interesse dos alunos, comparando-as com práticas repetitivas, como o uso constante do quadro, que tendem a gerar desinteresse. Esta classe apresentou uma contribuição diferenciada de estudantes cujos pais não participam da vida escolar, daqueles que vivem apenas com a mãe e dos que frequentam regularmente a igreja. Nossa hipótese é que alunos sem um suporte familiar constante, como os que vivem em lares monoparentais ou onde os pais não participam ativamente, tendem a buscar na escola um ambiente de motivação e engajamento, tornando a qualidade e a dinâmica das aulas fundamentais para seu sucesso acadêmico. Já os estudantes que frequentam a igreja podem estar

mais familiarizados com um ambiente participativo e diversificado, o que eleva suas expectativas de encontrar práticas interativas e dinâmicas na escola. As respostas desses alunos são resultado das justificativas de várias fichas das triagens sucessivas nas entrevistas, especialmente “metodologias e atividades diferentes” (núcleo central da RS dos estudantes sobre interesse – seção 5.1.5), “aulas dinâmicas” (zona de contraste) e “aulas organizadas/planejadas” (1ª periferia).

Nessa classe, os alunos discutem o que torna uma aula interessante, contrastando com práticas que consideram desmotivadoras. Eles revelam que seu interesse nas aulas está diretamente ligado à ausência de práticas monótonas, como aquelas em que o professor apenas escreve no quadro ou fala sem interação, semelhante ao descrito na classe “*Rotina do tédio: copiar do quadro e passividade*” do dendrograma “Estudantes Desinteresse” (seção 5.2.1). Aqui o quadro é destacado como um símbolo dessa rotina entediante, com um alto valor de associação na classe ( $\chi^2= 220$ ), funcionando como referência de comparação para métodos de ensino mais envolventes. Em contraponto, os estudantes descrevem as aulas dinâmicas como o oposto dessas práticas tediosas, embora enfatizem que aulas que rompem com essa rotina são raras. Assim, na percepção dos alunos, o interesse é promovido quando os docentes adotam metodologias variadas, como atividades dinâmicas, planejadas, práticas e uso mesclado do quadro. A análise de conteúdo da classe 1 possibilitou a organização dos ST em três categorias: a) Professor que não fica só no quadro; b) Usos alternativos e mesclados do quadro; c) Conceituação de uma aula organizada e planejada.

Na primeira e mais saliente categoria da classe, “*Professor que não fica só no quadro*”, os alunos expressaram que seu interesse nas aulas aumenta quando estas rompem com a rotina de só copiar textos do quadro. Eles destacam um maior engajamento com professores que adotam abordagens dinâmicas e diversificadas, como interação, atividades diferentes, práticas e uma comunicação aberta, contrastando com a abordagem tradicional e chata do professor só passar conteúdo no quadro, ler slides ou mandar exercícios ou copiar da internet e depois “senta e explica e fica com a cara fechada” (est. 29). Os alunos conceituam aulas dinâmicas como qualquer prática que saia da rotina de escrever texto no caderno e só ficar sentado em sala (“é uma aula que o aluno tenha que se esforçar e não que seja aquilo de só copiar e acabou” – est. 20). Eles também percebem que seu engajamento melhora quando o professor dialoga com a turma, responde às dúvidas e adota métodos variados, como brincadeiras, interações, vídeos e exemplos práticos, em vez de se limitar a explicações monótonas e tarefas de cópia. Ao conceituar aulas dinâmicas em contraste com a rotina de copiar do quadro, os alunos expressam sua preferência por experiências mais envolventes e interativas, evidenciando o desinteresse gerado pela predominância do método tradicional e a raridade de atividades dinâmicas em sala de aula (“são bem raras essas atividades diferentes, a rotina é só ficar copiando – est. 43). Os trechos a seguir ilustram essas percepções:

Aulas dinâmicas é quando o professor tem mais interação com os alunos e não só ficando só no quadro, copiando, copiando e explicando, pois o professor vira para o quadro, tenta falar, mas explica muito mal ainda. E continua a mesma coisa. Aula dinâmica é quando o professor tem mais, como pode se dizer, o professor tem mais comunicação com os alunos. Um professor bom é o professor de Sociologia, ele é bem dinâmico com os alunos e é isso. O professor conversa sobre tudo, sobre o conteúdo, política e tudo. (Est. 63)

Aulas divertidas é uma aula em um lugar diferente; é uma dinâmica diferente ou alguma brincadeira. Às vezes um trabalho que seja mais ativo, não só passivo de pesquisar na internet, copiar e colar. Aula dinâmica é uma aula que às vezes é fora da sala. Ou que seja dentro da sala, mas o professor conversa mais em vez de só ficar passando matéria e copiando no quadro ou passando slide e mandando a gente copiar.[...] Metodologias diferentes é quando sai do padrão de copiar e colar ou um trabalho que não é só copiar da internet e dar para o professor. Como por exemplo, uma atividade que a professora deu agora que era para fazer como se fosse um panfleto, só que sobre a matéria. [...] Ter uma aula bem diferente pois a gente aprende quando deixa de ser passivo, de só ouvir e copiar pra ser um aluno ativo que a gente tem que dar a matéria por si e tem que tirar de si mesmo a matéria. (Est. 1)

Só que o professor tem que explicar bem para o aluno, não só ficar falando, falando, falando. É bom mostrar as coisas e pôr para ler atividade também. E não encher o quadro de coisa para o aluno copiar, porque ninguém aprende copiando um monte de coisa. [...] Atividade diferente chama bastante atenção da matéria para os alunos. Não que você tenha que ficar fazendo maquete durante todo o ano para chamar atenção, mas o professor tem que passar atividades diferentes e não só colocar um aluno sentado 50 minutos dentro da sala e esperar que ele entenda muita coisa de um monte de texto que ele vai passar no quadro ou no slide. [...] Essa atividade de formar países em grupo do professor de Geografia é bem interessante de fazer. Da matéria em si do professor de Geografia é interessante de fazer, porque o professor não fica só na mesma coisa. O professor não fica só passando slide e mandando ler e acabou. Acho que são mais essas as matérias que tem atividades legais. (Est. 13)

Eu acho que a maioria dos professores podem optar por ver um conteúdo mais legal para fazer uma aula diferente, que realmente o aluno precisa, porque é bom para a gente. E até é uma coisa que puxa assim, que deixa a gente mais vidrado na aula. Metodologias e atividades diferentes são essas aulas dinâmicas. É o professor pensar: “ah, vou fazer um trabalho mais diferente, um trabalho de outra forma, que não precisa ser a texto em que os alunos fiquem escrevendo”. Tipo, essas atividades diferentes, que nem o professor fez lá do Tato, Olfato e Paladar. É legal essas atividades diferentes que os professores trazem para dentro da sala de aula, porque eu acho que fica menos chato para os alunos, mas essas atividades diferentes são raras e é bem menos que uma vez por semana. Acho que só mais o professor de Biologia e a outra professora de Química que fez uma prova diferente, que daí a professora fez umas placas que daí os alunos tinham que virar para ela com as respostas. Acho que esses métodos são mais legais, que daí tira um pouco da rotina do professor só fazer uma prova e vai ficar aquela prova chata, que daí o aluno fica vidrado ali e, às vezes, pode se perder e não saber muito bem a resposta. Eu acho que é legal usar métodos diferentes para explicar. (Est. 49)

Interação, eu gosto daquelas aulas que a gente tem algumas dinâmicas e algumas brincadeiras. Só matéria, só matéria, a gente não vai aprender. Assim como tem os trabalhos que a gente tem que dialogar sobre aquilo. A gente não tem muita apresentação de trabalho para a turma, mas eu acho que seria bastante bom [...] É que só aula teórica no caso, não vai adiantar. Porque o aluno só copiou ali na sala e o professor deu aquela explicada ali, só isso não vai ficar na cabeça do aluno. Então, às vezes o professor tem que fazer uma dinâmica, algum jogo, alguma brincadeira para fluir, porque aí a pessoa vai se interessar mais e vai acabar se aprofundando no assunto então. [...] Na minha escola antiga, a gente tinha bastante isso, principalmente na aula de Matemática [...] E também a gente tinha, às vezes, que fazer uma maquete, que era bem legal, porque a gente tinha que ir montando nossas próprias coisas. A gente escolhia e a gente ia montando. Agora, a gente tem mais aulas teóricas, bastante teórica. Não tem nada de aula dinâmica na semana, nada, nada. Os professores só vêm e passam, explicam um pouco e deu. (Est. 79)

A forte aversão dos alunos às práticas passivas de ensino, como a simples cópia do quadro, reflete sua condição de *surfistas* do conhecimento na modernidade líquida (Bauman, 2010). Nesse contexto, os estudantes se habituariam à efemeridade e ao dinamismo das informações, buscando uma educação que também reflita essas características. Aulas com atividades interativas, como vídeos, brincadeiras e debates, se tornam mais atrativas, pois atendem ao desejo por novidades e à busca por experiências de aprendizado instigantes. Assim, a estrutura escolar tradicional, caracterizada por métodos repetitivos, não dialoga com a mentalidade dos jovens que, como surfistas, estão em constante busca de novas *ondas* de conhecimento, prontas para serem substituídas assim que perdem a relevância. Essa demanda por inovação e dinamismo evidencia a necessidade de uma adaptação pedagógica que considere a demanda dos alunos por conteúdos interativos e flexíveis, capazes de responder aos desafios e problemas enfrentados em seu cotidiano. Portanto, repensar as metodologias escolares não é apenas uma questão de engajamento, mas uma resposta à forma como esses jovens interagem e absorvem o conhecimento no contexto da sociedade líquida.

Na segunda categoria da classe 1, “*Usos alternativos e mesclados do quadro*”, os alunos relatam casos de *professores* que conseguem usar o *quadro* de forma mais eficaz. Os alunos destacam que um *quadro organizado, resumido e em tópicos*, evitando *textos* longos, facilita a compreensão da matéria, além de auxiliar na *organização* de seus *cadernos*, o que contribui para o estudo para provas. O uso do *quadro* é valorizado quando combinado a metodologias variadas, como *atividades dinâmicas*, exemplos práticos, *exercícios*, *filmes* e *vídeos*. Além disso, a interação do *professor* durante a *explicação* do que foi passado no *quadro* é crucial (“enquanto ele *passa* no *quadro*, o *professor* entra na conversa dos alunos e se torna mais engraçado” – est. 42). *Professores* que andam em *volta* da *sala* após *passar* no *quadro*, verificam se os alunos estão entendendo e se *comunicam* com eles para esclarecer dúvidas tornam a aula produtiva. Alguns estudantes reconhecem que *copiar* conteúdo em seus *cadernos* pode ser útil, sobretudo quando o material é apresentado de forma *resumida e organizada*, como através de *mapas mentais* ou esquemas *organizados* no *quadro*. Essa abordagem é especialmente útil em disciplinas de humanas, como Sociologia e Filosofia, onde o *professor* vai *desenhando o mapa mental* enquanto *explica*, tornando a visualização do conteúdo mais fácil. Alguns alunos expressam uma preferência pelo uso do *quadro* em vez de *televisões* ou *slides*. Eles relatam dificuldades em enxergar *slides* na *televisão* e preferem *copiar* do *quadro* ou *tirar fotos* do *slide* porque isso facilita a revisão do material em casa. Já outros alunos gostam de *copiar* do *quadro* porque podem se distrair e matar o *tempo* da *aula*, alternando entre *copiar* e períodos de ócio onde *mexem* no *celular*. As falas abaixo ilustram isso:

Daí, o professor ter um quadro organizado também ajuda muito. Às vezes o professor faz mapa mental ou em tópicos no quadro. Tipo, o quadro em mapa mental é muito legal, eu

gosto bastante. Então, eu acho que quadro com muito texto não ajuda em nada. Mas um mapa mental que o professor faça enquanto vai passando a aula, ele vai fazendo risco, tal e tal coisa, igual temos em Sociologia, eu acho que ajuda muito, principalmente quando você tem a matéria uma vez na semana, aí ajuda. [...] Por exemplo, nas nossas aulas de Filosofia, que é uma aula que o professor fala mais, mas ele faz um método de passar um mapa mental no quadro e a gente vai passando para o caderno. Mas são coisas simples, são tópicos no quadro. O professor não vai passar texto grande para gente copiar no caderno, pelo “amor de Deus”. E a professora vai passando pela sala, passando entre as carteiras, entre as mesas e o aluno vai prestando atenção nela. Eu acho legal, é uma forma de interagir e deixa a gente mais acordado, porque você tem que ir acompanhando a professora. (Est. 52).

Na minha opinião, eu consigo entender bem quando o professor passa vários exemplos e sempre vai repetindo no quadro. Aí o professor passa uma atividade para gente ver se está certo. [...] Quanto a copiar do quadro, que nem agora, eu não gostei na verdade de ter televisão na sala, na minha opinião. Se for para passar um filme, passar um slide, mostrar as imagens, a televisão é legal. Mas agora passar slide para a gente copiar do computador eu não gosto, porque eu não consigo enxergar muito bem, mesmo que eu sente na frente da sala eu não consigo. Aí no quadro, se a gente está copiando no caderno, a gente vai ter o que ler no caderno, se a gente precisar ou quiser ler alguma coisa, já tem no caderno. Eu não prefiro explicação em televisão, eu prefiro no quadro mesmo, que a professora esteja ali na frente e esteja olhando para os alunos enquanto está explicando. Mas os alunos também tiram fotos da televisão. Eu já fiz isso, mas eu copiei em casa, porque às vezes eu não tenho tempo em casa e às vezes eu estou com muita preguiça também e chego cansada na escola e eu tiro foto, mas no outro dia em casa eu copio no caderno. Mas eu acho isso também meio ruim, porque a professora está explicando ali, daí você tira foto e só em casa que você vai entender, vai tentar entender pelo menos. (Est. 29)

Eu aprendo com o professor interagindo e passando alguma coisa no quadro ali. Às vezes pode acontecer até dos próprios alunos pedirem para o professor: “ah, o professor passe alguma coisa no quadro, para a gente ter algo no caderno para estudar, para dar uma olhada, para uma futura atividade ou uma futura prova”. (Est. 51)

Mas também ninguém aprende sem copiar. Então tem que ser meio termo. Não precisa ter uma aula onde tem que copiar tudo do quadro, uns 30 quadros cheio para copiar. Acho que o professor tem que mostrar mais coisa, explicar bem e mostrar vídeos também. [...] Metodologias e atividades diferentes, por exemplo, eu tinha uma professora de Química no meu antigo colégio que passava o conteúdo no quadro, mas não era sempre. Ela era uma professora bem ruim, mas ela passava o conteúdo no quadro ou pela televisão, porque lá não tinha slide. Só que a professora também dava aula prática pra fazer substâncias e tal. Não que dá para fazer isso em todas as matérias, mas outro exemplo é o professor de História que ele não passa muito slide, mas ele passa filme e coisas para a gente ler na sala. (Est. 13)

Aulas divertidas, um exemplo é a aula de Filosofia, que eu acho legal, pois eu mexo no celular, copio e quando o professor explica eu presto atenção. [...] O que me leva a ter mais interesse nas aulas é que os alunos não fiquem gritando muito e também que tem um momento em os alunos fiquem sem fazer nada. Tipo que em um momento os alunos copiem e no outro momento fiquem sem fazer nada tipo um tempo livre. (Est. 15)

As falas dos estudantes revelam a importância de um uso didático diversificado do quadro, que, quando associado a explicações claras e interação contínua, contribui para um ambiente de aprendizado mais ativo e engajador. Esse equilíbrio entre o uso do quadro e métodos dinâmicos exige que o professor adapte sua didática às necessidades dos alunos, maximizando assim o impacto pedagógico. Mesmo com ferramentas tradicionais, como o quadro, um professor que possui domínio didático pode tornar suas aulas mais enriquecedoras ao integrar explicações com atividades que estimulam o dinamismo mental dos alunos. Como ressalta Rosso (1998, p. 41), é a habilidade



do professor em promover uma “interação cognitiva” que dinamiza as energias psíquicas dos estudantes, colocando-as a serviço da aprendizagem. Essa interação cognitiva, que pode integrar explicações, exemplos e o uso de mapas mentais no quadro, facilita não só a compreensão e a retenção do conteúdo, mas também promove o engajamento e a motivação dos alunos no processo educativo, evidenciando como o domínio didático é essencial para estimular a participação ativa.

Na última categoria da Classe 2, “*Conceituação de uma aula organizada e planejada*”, os alunos destacam que uma *aula que rende* é aquela que combina *organização, planejamento e dinâmica*. Aqui, eles esboçam uma concepção geral dos elementos que tornam uma *aula* interessante, enquanto os exemplos e detalhes específicos dessas características serão explorados nas Classes 4 e 6. Na percepção dos alunos, um *professor bem* preparado, que sabe o que vai ensinar e como vai distribuir o *tempo* da *aula*, contribui para a eficácia do aprendizado. A *organização* do conteúdo, seja no *quadro, tempo* ou no *caderno*, é essencial para promover o interesse. Assim, *aulas* onde o *professor chega* em *sala*, não se *perde* e sabe exatamente o que fazer em cada momento são destacadas. Os alunos também mencionam que *aulas bem organizadas*, onde o *tempo* é dividido entre *explicação, cópia, resolver exercícios*, prática e uns *minutos* de *tempo* livre ao final para descanso entre *aulas*, são fundamentais para o aprendizado. Além disso, o *planejamento* das *aulas* se expressa na capacidade do professor de *organizar* a carga de trabalho e distribuir *bem* o *tempo* das *atividades* ao longo das *semanas* do ano, evitando *sobrecarregar tudo* no fim do *trimestre*. O uso *planejado* de tecnologia, *computadores* e métodos inovadores são igualmente valorizados pelos estudantes como formas de tornar a *aula* produtiva, aspectos que também serão aprofundados nas Classes 4 e 6. As falas a seguir ilustram esses pontos:

Uma boa apresentação do conteúdo eu acho que, primeiro, é o professor apresentando o título com uma breve introdução a esse título, falando também como o conteúdo se aplica à sua vida real, dependendo se de exatas ou humanas. É o professor seguir uma cronologia no conteúdo, saber o que você vai fazer em aula e não o professor chegar lá e falar: “o que vamos fazer hoje”? Eu dou o exemplo do meu professor de Física que parece que tem as aulas decoradas na cabeça dele, pois ele fala em aula do mesmo jeito que no vídeos que ele passa para a gente e que ajuda muito. Então, o professor já sabe todos os caminhos para ensinar o conteúdo que ele tem que ensinar. Isso é bom para o professor, que não fica perdido, não olha para o quadro e fica tipo: “onde eu parei?” [...] Aula boa é uma aula planejada e organizada. O professor sabe o que ele vai fazer quando chegar na aula, sabe como vai passar o conteúdo, qual vai ser o conteúdo, qual é a característica da aula, as datas das provas, as datas das atividades e sabe como não sobrecarregar a sala. Então é o professor passar a quantidade certa de trabalhos para a carga horária da matéria e do conteúdo para aprender também. Eu acho que faz uma aula boa também de conteúdo, exercícios e aulas práticas. (Est. 52)

A aula boa é quando o professor consegue organizar tudo certo, com um tempo para copiar, um tempo para ele explicar, um tempo para os alunos resolverem alguma coisa e que ao final da aula sempre sobre uns dois, três minutos para gente descansar também de uma aula para outra. Acho que é assim que é uma aula muito bem organizada. (Est. 25)

A organização é uma das coisas que eu mais prezo assim nas aulas. Porque tem professores que desde o começo do semestre já vem com o plano curricular organizado e já vão fazendo trabalho, fazendo trabalho e acaba que chega no final do trimestre e a gente já está com tudo livre, as notas já estão fechadas e estão no sistema. E isso é bom, porque não fica sobrecarregando para o final do trimestre. E uma aula que rende assim é quando os professores entram na dinâmica. [...] A aula planejada é quando está certo, só se tiver um cronograma de feriado na escola. Então é quando o professor planeja semana que vem vão fazer um trabalho, na próxima semana recuperação e assim vai. É bom ter essa organização. (Est. 81)

Uma aula boa é quando o aluno consegue entender o conteúdo. Quando você consegue colocar na tua cabeça aquilo que você aprendeu e que vai te ajudar. Uma aula boa é quando é bem planejada a aula. O professor planeja a aula antes de dar para gente. Quando a aula me deixa com mais vontade de aprender também. Se eu vejo que a aula está sendo boa, eu também vou contribuir com a aula e tentar aprender. (Est. 28)

Aula boa é quando o professor já planeja aquela aula e chega lá na sala e está realmente interessado em dar aula. Então é uma aula divertida e dinâmica. O professor chega, explica bem, conversa com os alunos, mantém uma interação boa. Então os alunos vão prestar mais atenção, vão entender melhor o que o professor está falando. Isso para mim é uma aula boa, onde todo mundo consegue interagir com a aula e todo mundo aprende alguma coisa. (Est. 32)

A elaboração e o uso consistente de planos de aula são temas centrais nos cursos de formação docente, com destaque para a importância de organizar o tempo e definir objetivos claros que otimizem o aprendizado (Takahashi; Fernandes, 2004). O planejamento cuidadoso permite ao professor distribuir atividades de forma equilibrada, evitando sobrecarga e garantindo espaço para explicações, práticas e revisões. No entanto, as falas dos alunos parecem revelar que essa prática não é comum entre todos os professores, o que impacta negativamente a dinâmica nas aulas. Como discutido por Takahashi e Fernandes (2004), o plano de aula oferece ao professor confiança para conduzir as atividades de modo fundamentado, integrando a teoria com a prática, o que facilita a compreensão e a autonomia dos alunos. Assim, a aplicação consistente de um planejamento estruturado não só facilita a organização do professor, mas também atende às expectativas dos alunos por aulas mais organizadas e envolventes, promovendo um ambiente produtivo e motivador.

A *Classe 3*, intitulada “*Professor legal: interação, humor e bom relacionamento*”, é a maior do *corpus* (23,2%), abrangendo 347 ST, e aborda como as relações humanas descontraídas, promovidas por professores legais, potencializam o interesse dos alunos. Essa classe apresenta uma contribuição estatística significativa de alunos do 1º ano do Ensino Médio, estudantes de escolas estaduais e daqueles classificados como desinteressados. Nossa hipótese é que, para os alunos do 1º ano, ainda em transição do Ensino Fundamental – onde predominam relações mais acolhedoras e interativas –, o professor que preserva uma abordagem mais lúdica e acessível se torna particularmente valorizado. Já os alunos desinteressados parecem se engajar mais com métodos dinâmicos e interativos, que rompem a monotonia das aulas tradicionais. No contexto das escolas estaduais, onde os recursos tendem a ser mais limitados, professores que promovem interações e demonstram simpatia podem ser essenciais para motivar os estudantes. Os ST dessa classe derivam,

principalmente, das justificativas para as fichas “interação e diálogo em sala de aula”, “professor legal” e “aulas organizadas ou planejadas” (1ª periferia da RS dos estudantes sobre interesse – seção 5.1.5), “aulas dinâmicas” (zona de contraste) e “aulas e professores divertidos” (2ª periferia).

A Classe 3 também aprofunda os achados da Classe 3 (“*Interesse: metodologias e aulas práticas e divertidas*”) do dendrograma da seção 5.1.3, destacando as práticas do “professor legal” que rompe com a rotina monótona das aulas tradicionais, utilizando interações, diálogos, debates, brincadeiras e bom humor para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos curriculares. Para os alunos, essas práticas são o oposto daquelas adotadas pelo “professor chato”, descrito na Classe 5 do dendrograma “*Entrevista Professores Desinteresse*” (seção 5.2.1), que é visto como alguém que gera desengajamento e afasta a turma. O professor legal, por sua vez, é valorizado por promover um vínculo afetivo e criar um ambiente de aprendizado agradável. A análise de conteúdo permitiu organizar os ST desta classe em quatro categorias: a) interação em sala de aula; b) professor que faz a aula ser divertida; c) professor legal; d) afeto e bom relacionamento. Embora essa categorização facilite a exposição didática, as categorias se sobrepõem: o professor legal é aquele que interage e brinca, permeando as aulas com humor e simpatia, o que contribui para um ambiente harmonioso, engajador e para o bom relacionamento entre professores e alunos.

Na categoria “*interação em sala de aula*” os *alunos* destacam a *interação* do *professor* com a *turma* como um elemento crucial para aumentar o interesse e a compreensão das *aulas*. Eles conceituam a *interação* como um conjunto de atitudes onde o *professor* promove um *ambiente* de diálogo, *conversas*, troca constante de ideias e informações entre *professor* e *alunos* durante as *aulas*, *brincadeiras*. Exemplos de atitudes *interativas* incluem: saudações iniciais; comunicação *simpática* e *conversas* informais que criam um clima acolhedor e *participativo* (“o *professor* que chega, dá um boa noite, *conta* alguma coisa ou outra, mas que daí o *professor* já vai para a *aula*” – est. 30); *prestar atenção* e *tirar as dúvidas* dos *alunos*; estimular a *participação* dos *alunos* *perguntando* a *opinião* deles sobre os *assuntos*; atividades dinâmicas e discussões que mantêm os *alunos* engajados, como debates, rodas de *conversas*, jogos de *perguntas* e respostas e lúdicas (“o *professor* traz violão e toca as músicas dele, [...] são de um estilo campeiro, gaúcho. Então, a gente *interage* com as músicas” – est. 36); e a capacidade do *professor* de ajustar o conteúdo às necessidades e interesses dos *alunos*, como observado na prática de “o *professor* escutar os *alunos*” (est. 48) e adaptar a *aula* conforme o *feedback* deles. Consequentemente, essa *interação* resulta em um maior interesse dos *alunos* nas matérias, uma melhor retenção do conteúdo e um ambiente de aprendizado mais *divertido*. *Alunos* relataram que a *interação* não só melhora a compreensão dos *assuntos* abordados, mas também transforma a percepção deles sobre disciplinas anteriormente desinteressantes (“eu não gostava de Geografia, mas como o *professor* *conversa* e *interage*, eu

acabei gostando da matéria” – est. 5). Assim, a *interação* eficaz do *professor* é vista como um catalisador para o sucesso educacional, evidenciando a importância de métodos de ensino que vão além da transmissão passiva de conteúdo. As falas abaixo ilustram a categoria:

Professor interessado é quando ele interage bem com os alunos e ele vai até você e pergunta se você aprendeu. [...] Igual a nossa turma, nós gostamos que o professor interaja bastante e fale bastante. Aí quando o professor interage bastante, você consegue entender, daí isso é um ponto positivo. [...] Interação é uma das melhores coisas que tem na sala de aula. É a interação do professor com o aluno, com a aula ou com o colega que você aprende bem, como em trabalhos que você faz em grupos também. Tem que ter interação na sala de aula, não é só o professor chegar lá e mandar todo mundo ficar quieto e fazer só do jeito dele. Eu acho que tem que ter uma interação na aula. Um exemplo onde os alunos aprendem bem é na aula de História em que nós interagimos. Tipo, às vezes o professor manda a gente fazer um círculo e interagir bem nas aulas, falando sobre e lendo um pouco também. Aí o professor vai explicando e a gente vai dando nossas opiniões sobre o assunto. Eu não fico só quieto. Exemplo também de uma aula que é boa de interação é Sociologia. [...] Nessas aulas você vai aprendendo, vai interagindo, vai dando sua opinião sobre o conteúdo e por aí vai. (Est. 28).

Interação é o professor de Filosofia que tenta interagir com a gente. Daí é legal ter alguns professores que interagem assim, porque eu sou bem interativo, eu converso com todo mundo lá, vou lá na risada mesmo. Daí o professor assim é legal, eu consigo acompanhar a aula dele, o professor fala comigo, eu falo com ele e ele consegue dar uma aula boa. [...] O professor que chega sério na sala, chega já com a cara toda fechada assim, não com a cara fechada, mas se o professor só chega e fala: “oi, tudo bem, aluno? Beleza? Hoje a aula de hoje é sobre isso”, eu não consigo. Mas se o professor chega na sala e brinca, eu digo: “eu vou aprender um monte”. Aqui nessa escola, os professores que interagem são o professor de Matemática e o professor de Filosofia, apenas esses professores. (Est. 80).

Eu gosto bastante quando a aula tem diálogo. Tipo, quando os professores perguntam, a gente vai lá dar nossa opinião, a gente tem uma conversa saudável e uma conversa que flui. Normalmente a gente não tem muito isso ali na sala de aula, mas essas pequenas atitudes tornam uma aula gostosa e boa. [...] Eu não gostava de Matemática, só que ao decorrer do tempo eu comecei a gostar mais por conta da interação dos professores mesmo. Interação, eu gosto daquelas aulas que a gente tem algumas dinâmicas e algumas brincadeiras. Só matéria, só matéria, a gente não vai aprender. Assim como tem os trabalhos que a gente tem que dialogar sobre aquilo. [...] Então, às vezes o professor tem que fazer uma dinâmica, algum jogo, alguma brincadeira para fluir, porque aí a pessoa vai se interessar mais e vai acabar se aprofundando no assunto então. [...] Aula dinâmica é uma aula que tem uma conversação, um diálogo, algo que faz os alunos se interessarem mais pelo assunto. Exemplos de uma aula dinâmica é um jogo de perguntas e respostas. (Est. 79).

Interação é na parte também sobre o professor ajudar. Tinha muito professor que via que eu estava com problema e vinha me ajudar, na carteira, explicava e conversava. Professor interativo é o que está explicando e vê que tem algum aluno com a cara perdida, e aí o professor já pergunta e já tenta explicar de novo para o aluno. É um professor que não fica só igual um robô falando sem parar. O professor está prestando atenção nos alunos e está vendo quem entende e quem não entende. Às vezes o professor chama no canto e conversa no particular, que é mais fácil. Então isso é um professor bem interativo. (Est. 58).

Uma aula boa é uma aula que todo mundo se dá bem, todo mundo conversa, fala seus assuntos e fala o que pensa. E daí forma um debate, alguma coisa, e o aluno dá sua opinião e todo mundo se entende. E daí gera uma aula boa, uma aula produtiva. Interação é o professor pegar e falar: “vamos fazer um debate”. Aí todo mundo dá sua opinião, aí o professor já pega e fala também. E, tipo, às vezes a opinião do aluno não está certa, mas não está errada também, e o professor já vai ajudando o aluno. O professor vai pegando e falando: “não está certo”, mas o professor já vai ajudando, meio que dando a resposta certa. (Est. 41).

As falas dos alunos evidenciam a interação como um componente central para o engajamento e a compreensão nas aulas. Segundo Piaget (2014b), a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é crucial para uma aprendizagem significativa, pois desafios e problemas propostos estimulam a atividade mental e promovem o desenvolvimento cognitivo. As descrições dos estudantes refletem essa visão, caracterizando a interação como um conjunto de práticas dinâmicas em que o professor, em vez de apenas transmitir conhecimento, promove um ambiente de diálogo, acolhimento e troca de ideias. Rosso (1998) reforça essa ideia ao destacar que a atenção do professor às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos é essencial para evitar apatia e frustração. Nesse contexto, práticas como debates, dinâmicas em grupo e atividades de perguntas e respostas facilitam a compreensão do conteúdo e criam um espaço de aprendizado ativo e colaborativo. Como relatado pelo aluno 79, a aula se torna “gostosa e boa” quando “os professores perguntam, a gente vai lá dar nossa opinião, a gente tem uma conversa saudável e uma conversa que flui,” destacando o impacto positivo de uma interação significativa e adaptativa em sala de aula.

Por sua vez, a categoria “*professor que faz a aula ser divertida*” detalha uma das características da *aula interativa*. Nesta perspectiva, os *alunos* percebem as *aulas divertidas* como aquelas em que os *professores* utilizam métodos lúdicos e *divertidos* para ensinar, incorporando *brincadeiras*, *piadas*, *zoeiras*, bom *humor*, histórias e *interações* pessoais, o que contribui para a *atenção* e o interesse dos *alunos*. Eles apreciam especialmente quando os *professores* conseguem equilibrar *momentos* onde eles são *sérios* com outros *momentos* de *descontração* (“quando o *aluno* tem *dúvida* o *professor* dá aquela *brincada*, mas responde *sério* que a gente vai entender” – est 74). Assim, os *alunos* apreciam quando o professor *torna* as *aulas* mais engajantes ao “*brincar* com o *assunto*” (est. 55), o que resulta em maior *atenção*, interesse, *participação* e aprendizado dos *alunos*. Além disso, *interações* informais, como *conversas* sobre *assuntos* de interesse dos *alunos* e *momentos* de *risadas* compartilhadas, são apontadas como fundamentais para a criação de um *ambiente* mais acolhedor e propício ao engajamento. Exemplos específicos de atividades mencionadas pelos *alunos*, como jogos educativos, bingos gramaticais e exercícios práticos em grupo ilustram metodologias tornam o aprendizado mais agradável (“essas coisas ajudam bastante, porque é *divertido* e ajuda o *aluno* a entender um pouco mais” – est. 32). Essas *interações* lúdicas são vistas como um meio eficaz de engajar até mesmo os *alunos* mais desinteressados (“os *alunos* desinteressados, eles *zoam*, eles *brincam* e eles se *divertem* também e acabam até *prestando atenção* na *aula*, o que é chocante” – est. 81). Portanto, as *brincadeiras* e *interações* promovidas pelos *professores* tornam as aulas mais agradáveis, contribuindo para manter a *atenção* dos *alunos* e facilitar a assimilação do conteúdo. As falas a seguir ilustram esses pontos:

Que nem na matéria de Inglês que a gente ama o professor, porque ele vem e brinca com a turma, mas ele sabe a hora que é de brincar e a hora que não é de brincar. [...] Aula divertida é aquele professor que sabe brincar com a turma. Tipo assim, que nem quando os professores passam algum trabalho que tem umas brincadeiras que a gente gosta disso. Que nem a professora de Química, que mandou a gente colocar os carbonos e daí a gente tinha que falar para cada pessoa da sala. E tinham muitos alunos que não sabiam, e daí a gente dava risada. Essas brincadeiras são no sentido de a professora explicar também a matéria para a turma. [...] Os professores tem que saber explicar e saber brincar com a gente também. Claro que, às vezes, a gente tem umas brincadeiras que nada a ver, mas tem professor que leva na boa as brincadeiras nossas também, mas agora tem uns professores que não. (Est. 26)

Uma boa explicação é quando o professor tira dúvida, usa exemplos diferentes para explicar ou fala da vida dele. Quando o professor é bem animado e faz brincadeiras diferentes ou fala de assuntos diferente. Isso entretém mais os alunos e nos faz prestar mais atenção. Esse tipo de coisa, como brincadeiras, fazem os alunos lembrar mais os conteúdos, porque depois você pensa: “ah, o professor brincou aquele dia e falou de tal assunto”, daí você lembra. Mas quando o professor fala de qualquer jeito, daí os alunos nem dão bola. (Est. 11).

Aulas divertidas para mim é do professor de Sociologia e de Educação Física. E a aula da professora de Química que brinca mais ou menos assim, que é legal de brincar. Só que o resto dos professores, na verdade, é tudo sério. Às vezes o professor faz uma brincadeira ou outra ali, mas bem controlada. Exemplo de aula divertida é tipo do professor de Filosofia, que o professor começa a falar com os assuntos mó legal. Tipo, o professor te botar numa questão assim e daí você começa a imaginar, imaginar, imaginar e se perguntar: “Por que? Por que? Por que? Por que? Isso é legal. Filosofia é minha matéria favorita por causa disso daí. (Est. 69)

Aulas divertidas é quando o professor brinca, faz piadas ou algo do tipo. São aulas onde a gente interage mais ou aulas onde a gente vê vídeos melhores ou algo assim. Tipo, as aulas divertidas para mim são aqueles professores que brincam, zoam e assim conseguem dar umas aulas boas. [...] Esse professor no começo do ano dava aulas brincando e zoava com cantores que cantavam uma coisa completamente errada de Geografia. Ou o professor brincava com a gente e fazia certos jogos. Era bom, porque era uma aula divertida e que todo mundo estava prestando atenção, todo mundo estava se divertindo e criando interesse por aquilo. (Est. 48)

Aulas divertidas é quando o professor brinca e acaba criando uma intimidade com os alunos, criando uma amizade e a gente se sente mais à vontade de conversar, de falar com o professor e de aprender com ele. Eu acho muito legal professores assim. Exemplo de brincadeiras de professor é acho que piadas sobre alguma coisa que acontece ali naquele momento. (Est. 76)

As falas dos alunos sobre aulas divertidas reforçam a importância das atividades lúdicas como um caminho eficaz para o engajamento, uma prática também valorizada pelos professores (classe 6 “*Didática lúdica: aprender brincando*” na seção 4.2.2). Claparède (2010b) defende que jogos e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois além de facilitar a retenção, tornam o aprendizado atrativo e próximo dos interesses dos estudantes. Piaget (2014b) complementa que o lúdico na construção do conhecimento integra os sistemas afetivo e cognitivo, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo e prazeroso. Os alunos corroboram essa perspectiva, relatando maior atenção e prazer em aprender quando o professor insere piadas e brincadeiras no conteúdo, demonstrando sensibilidade ao contexto e realidade dos estudantes. Como destaca a aluna 81, professores que “entram na brincadeira” e se aproximam do cotidiano dos jovens conseguem captar até os alunos desinteressados. Essa adaptação das práticas lúdicas à

vivência dos alunos transforma a sala de aula em um espaço mais acolhedor e envolvente, estimulando a compreensão e o interesse pelo conteúdo.

Já na categoria “*professor legal*”, os *alunos* descrevem as características de um *professor legal*: *simpático, interativo, gentil, humilde e gente boa*, referindo-se a alguns como *maravilhosos*. *Professores* com esse perfil são vistos como capazes de integrar explicações *sérias* com *humor* e *interação pessoal*, tornando as matérias mais acessíveis e interessantes. A capacidade de equilibrar autoridade com *momentos* de *liberdade* e *descontração* faz com que esses *professores* promovam uma *convivência* mais *respeitosa* e estimulante com a *turma*, o que facilita o aprendizado e o interesse pela matéria (“o *professor* meio que ganha o *respeito* da *turma* e daí é mais fácil de dar *aula*” – est. 40; “quando o *professor* é *legal*, a *turma* até espera pela *aula* dele e *presta* mais *atenção*” – est. 18). A empatia é outro aspecto valorizado, com os *professores legais* sendo descritos como aqueles que compreendem as dificuldades dos *alunos*, cultivando vínculos que promovem um *ambiente* acolhedor e seguro, facilitando o esclarecimento de *dúvidas* e incentivando a *participação* na *aula* (“o *aluno* cria uma amizade com os *professores*, que é o que a gente vai levar para vida, se o *aluno* não entende alguma matéria, alguma coisa, você já vai *conversando* com o *professor*” – est. 41). Esse vínculo afetivo *torna* o clima descontraído na *sala*, o que potencializa o desempenho dos *alunos*. Essa abordagem humanizada constrói uma relação de respeito mútuo, cooperação e camaradagem, destacada pelos *alunos* como essencial: (“o *professor* é uma pessoa que entende os *alunos*, que nos *trata* como ser humano” (est. 54). Além disso, a disposição dos *professores legais* para compartilhar experiências *pessoais* e conectar o conteúdo à vida cotidiana fortalece o interesse pela matéria. O *professor legal* consegue equilibrar *rigidez*, *intimidade*, *simpatia* e *gentileza*, deixando de lado a *grosseria* e utilizando estratégias como contar histórias, fazer *brincadeiras* e adaptar a linguagem ao universo dos *alunos* (“o *professor* fala de um *jeito* mais *adolescente* e a gente consegue entender ele melhor” – est. 84). Os cinco trechos a seguir ilustram esses pontos:

Esses professores são gentis, eles tornam a aula muito dinâmica e eles impõem respeito não impondo. Só de os professores pedirem para os alunos ficarem quietos, todo mundo fica quieto por gostarem do professor e o respeitarem. Daí esses professores explicam muito bem e dá para entender a matéria deles. [...] Esses professores passam no quadro, mas enquanto ele passa no quadro, o professor entra na conversa dos alunos e se torna mais engraçado. O professor, às vezes, conta uma piada ou outra, faz uma aula mais descontraída e tudo mais. Então, a aula desse professor se torna muito mais dinâmica. Professor legal são justamente esses professores que eu citei. Eu diria que professor de Filosofia e o professor de Física são exemplos de professores legais, porque eles são muito intuitivos e passam o conteúdo e tudo mais e a gente faz. Os professores passam o conteúdo e ainda de quebra brincam com a gente. Esses professores fazem os alunos respeitar eles por gostarem deles. Então, é muito bom ter um professor assim sabe. O Professor legal não fica só passando o seu conteúdo para cumprir a carga horária dele, mas o professor vem descontraír, vem alegre, dá risada com os alunos, conversa com os alunos, faz piada e tudo mais. Eu acho que isso torna muito mais descontraído na aula. [...] Já esses professores legais aqui eles brincam, eles corrigem quando

tem que corrigir, eles explicam quando tem que explicar, mas esses professores tornam a aula descontraída, então se torna muito bom. (Est. 42)

Professor Legal é um professor que é gente boa, simpático, faz piada e explica bem. Quando alguém tem alguma dúvida, o professor explica. Inclusive, vou citar meu professor de química. Ele sempre explica bem, faz piada com o conteúdo, passa muito macete, vai brincando e assim ensina. Todo mundo acaba entendendo a matéria e todo mundo acaba se interessando. Eu acho que é até um fato da psicologia, pois a pessoa só aprende se ela quiser, se ela gostar. Daí o professor faz a gente gostar da matéria. Inclusive, Química é uma área que eu achava que não ia me dar bem, mas eu fui bem esse ano e entendo. O professor faz a gente gostar da matéria por ele também, pela explicação dele que é muito sólida. (Est. 1)

Já as características que um professor tem que ter para despertar interesse eu acho que seria aquele professor que seja, vamos supor assim, gente boa, que gosta e interage com a turma. Eu acho que é o que a gente mais gosta. [...]. A gente tem mais respeito com ele do que com os outros professores, porque os outros professores não fazem isso. [...] Professor legal é o professor de inglês, nossa, ele é um professor excelente. Porque, além de dar a aula dele, o professor consegue brincar e ser gente boa com a turma. Portanto, todo mundo tem intimidade com o professor. Além de tudo, esse professor é padrinho de todas as turmas do terceiro. No caso eu nunca gostei de inglês. Nunca, nunca e nunca. Minha vida toda eu odiei inglês, mas agora eu gosto por causa do professor. (Est. 26)

A maioria dos professores aqui são bem legais, porque eles interagem bastante com a gente em relação à matéria e em relação ao que pode acontecer no futuro também. Os professores dão uma boa noção de vida para gente, cada um da sua maneira, contando a sua história. A maioria aqui dos professores são muito gente boa e interagem bastante com os alunos. E isso ajuda também, porque daí a gente cria mais um vínculo com o professor e a gente já quer se esforçar mais na matéria também, para deixar o professor orgulhoso disso também. (Est. 25)

Tem uns professores que são da hora (legais) aí, uns professores que entende o aluno e vê a visão do cara, tipo o professor de Filosofia. O professor entende a visão do aluno e de como ele é adolescente. O professor de Filosofia faz tudo, o professor conversa com o cara e tem diálogo. [...]. Se o aluno não quer estudar, ele entende, só que ele tenta fazer você estudar. Daí mesmo que eu não queira estudar, às vezes o professor gera interesse, daí eu vou atrás conversar e fazer um negócio com ele. Então o professor de filosofia é bem da hora. (Est. 69)

A análise dos relatos dos alunos evidencia que o professor legal desempenha um papel expressivo na promoção do interesse por suas próprias disciplinas. Esses professores são descritos como simpáticos, interativos e hábeis em equilibrar autoridade com acolhimento e humor, tornando o aprendizado mais cativante. Ao interagir de modo acolhedor, eles criam um ambiente que reforça a autoconfiança e motiva os alunos a se envolverem nas aulas, em contraste com a rigidez e a atitude punitiva dos professores “chatos” e “grosseiros”, que geram sentimentos de raiva e tristeza nos alunos (seção 5.2.1). Uller e Rosso (2009) destacam que a afetividade é determinante para a construção do conhecimento, e docentes que cultivam vínculos afetivos autênticos com seus alunos obtêm melhores resultados em suas práticas pedagógicas. A presença de um professor legal desperta nos alunos um sentimento positivo que inibe bloqueios emocionais e facilita a aprendizagem. Essa conexão afetiva transcende o aprendizado cognitivo, transformando a sala de aula em um ambiente onde os alunos se sentem valorizados e motivados a se dedicar mais, com o intuito de retribuir o respeito e a atenção recebidos. Embora os dados indiquem que a afetividade é crucial para a motivação discente, as RS dos professores (seção 4.2) revelaram uma tensão entre adotar uma



postura acolhedora e ser rígido, pois muitos acreditam que ser “bonzinho” ou “mostrar os dentes” — metáfora para sorrir demais — pode ser interpretado como fraqueza e comprometer sua autoridade.

Por fim, a categoria “*afeto e bom relacionamento*” evidencia a principal conquista do “*professor legal*”: construir uma relação saudável e acolhedora com a *turma*. Os alunos consideram que o *professor* promove um *convívio respeitoso* com a *turma* ao adotar uma abordagem amigável, empática e equilibrada, despertando seu interesse e *atenção* nas *aulas*. Ao contrário de uma postura autoritária e grosseira, os *alunos* consideram que o *professor* conquista o *respeito* da *turma* por meio de atitudes como ser *simpático*, *respeitoso*, educado, paciente, *tratar* todos com equidade e estar acessível para *ajudar e conversar* (“o *professor trata* bem os *alunos*, e nunca *tratou* a gente mal, os *alunos tratam* ele bem também e deixam ele dar *aula*” – est. 9). *Professores* que equilibram autoridade com empatia, sabendo ser *sérios* quando necessário e, ao mesmo tempo, acessíveis e descontraídos, conseguem *controlar* a *turma* sem recorrer ao medo ou à imposição de poder. Para os alunos, a amizade com o *professor* é um fator crucial para um bom *convívio* com a *turma* ao longo do ano, pois torna as *aulas* mais atraentes, incentivando a *participação* e o aprendizado (“as *aulas* ficam mais *legais* quando você pega amizade com o *professor*” – est. 49). Esse equilíbrio entre firmeza e leveza possibilita ao *professor* criar um *ambiente* harmonioso, construído sobre o *respeito* mútuo, o que favorece um clima de engajamento e colaboração, como exemplificam as falas abaixo:

A professora de Matemática já tem educação própria. A professora vem com uma educação e não é um professor bruto que o aluno pergunta uma coisa e parece que ele já está com raiva. Essa professora é uma pessoa que consegue falar como se estivesse trabalhando numa loja atendendo um público e fosse aquele bom vendedor. Que você chega lá, você pergunta alguma coisa e o professor está ali pronto para te responder ou se não responder ele dá um jeito de descobrir a resposta e te ajudar. [...] O professor não age do tipo: “não eu sou professor, você me respeita”. Não, o professor legal consegue respeito com base no que ele faz e não na base do medo, tipo dizendo: “eu sou professor e pronto, acabou, agora tu respeita”. O professor consegue o respeito dele pelo jeito que trata os alunos. O respeito gera o respeito. O professor vem com calma, com tranquilidade, explica e dificilmente briga com o aluno sem necessidade.[...]Com esses professores legais os colegas que atrapalham acabam ainda sendo um pouco mais respeitosos, porque o professor não consegue 100% da atenção deles, mas conseguem que esses alunos tenham o mínimo de respeito, já que eles gostam do professor também e acabam não desrespeitando ele ou fazendo bagunça o tempo todo. [...] E também, às vezes a gente já tem amizade com o professor e isso torna que na aula dele a gente tenta prestar mais atenção. Porque não é só amizade entre colegas e estudantes, o professor também teria que tentar ser amigo. E não ser aquele professor que tipo: “ah, eu não sou teu amigo, eu sou teu professor”. Que é o que muitos professores falam: “ah, eu não vim aqui para arrumar amizade com alunos, eu sou pago para estar aqui”. (Est. 44).

E a professora de português também não é uma professora que pega muito no pé dos alunos, mas também que não deixa a sala tomar conta do professor. [...] A professora se dá bem com os alunos e não trata os outros com grosseria. A professora chama a atenção quando tem que chamar a atenção e a professora brinca quando tem que brincar e explica direito. [...] E o professor ter um convívio bom com os alunos da turma que você está dando aula ajuda bastante para os alunos colaborarem na tua aula, porque quem não gosta da tua aula não vai colaborar na tua aula, porque não tem interesse nela. Então, o professor ter uma convivência boa com os alunos ajuda muito, porque por mais que o aluno não faça a atividade, pelo fato do aluno gostar desse professor, ele fica quieto. [...] Por outro lado, numa aula que você não gosta o aluno pensa:

“se dane para o professor, se dane para aula” [...] Professor legal é muito mais fácil você conviver com uma pessoa que você considere legal do que alguém que você considera chato. Por exemplo, ninguém gosta de lidar com gente ignorante ou arrogante. Então, ter um professor que é simpático, que é legal, torna bem mais fácil para o aluno conversar com ele ou questionar sobre a aula ou a matéria do professor. Se o professor é simpático e é legal, se o professor dá abertura para os alunos tentando ter um bom convívio com eles. [...] O que ajuda para controlar a turma é o professor saber conversar com os alunos, tanto com o pedagogo, com o diretor e os alunos que fazem besteira e que vão para a direção. [...] Se o professor não souber conversar, se o professor já chegar gritando e xingando, é óbvio que os alunos não vão te respeitar. (Est. 13)

Exemplo de professor legal é a professora tal de Matemática. A professora em específico conversa bastante com a gente e ela já entra no assunto. E para a professora específica de Matemática eu tiro o chapéu para ela, porque ela é rígida quando tem que ser com os alunos e ela é muito produtiva com a gente também. [...]. A aula boa é aquela que o professor chega e ele já não dá a liberdade para os alunos causar aquele alvoroço. Tipo, os professores que dão respeito e dão uma certa liberdade, que aí os professores chegam lá e dão um pouco de liberdade para a gente, mas eles também são rígidos quando tem que ser na hora de corrigir os alunos. [...]. Quando o professor é muito rígido daí eu acho que causa mais desinteresse nos alunos pelo fato de a gente já é cobrado em casa pelo certo estudo. Aí na escola a gente espera uma educação diferente dos professores. Tipo, que mãe não puxa na orelha do filho, né? Porque mãe é mãe. Mas professores não são nossos pais para estar cobrando tanto da gente. Eles são apenas professores. Por mais que na nossa etapa da vida os professores vão ser pessoas muito importantes que vão ajudar o nosso avanço, os professores não são nossos pais para estar cobrando tanto da gente. Os professores estão ali para ajudar o nosso engajamento no futuro, para estar ajudando a gente a se tornar pessoas na vida. (Est. 74)

A minha sala é a mais bagunceira dessa escola, daí quando os professores chegam na nossa sala já mudam o humor, já ficam mexendo no celular, já querendo ir embora da aula. Então, isso é muito ruim. Mas tem professores que conseguem se dar bem com a nossa turma. Tipo assim, tem uma professora específica que ela é maravilhosa. A professora ajuda a gente em todas as matérias, a professora fica correndo atrás. Ela não é uma professora que resolve tudo no grito. A professora conversa com os alunos. É isso, o professor tem que se dar bem com os alunos, não tem por que ficar tipo: “ah, só porque é a sala mais bagunceira, eu não vou dar aula”. O aluno assim tem até uma amizade assim com o professor. Tem horas que dá para fazer umas brincadeiras legais, tipo fazer uma piada, mas tem hora também. E tem que ter amizade com o professor, tem que ter, porque senão não vai pra frente, o ano não flui. (Est. 65)

Mesmo que o professor passe trabalho e nunca dá nota boa, porque ele exige demais, mas o professor é legal e ele conversa. A aula fica variada e não fica a mesma coisa, sempre é legal [...] E o professor conversa com a gente. O professor de Filosofia também não é igual os outros professores, que tipo chegam lá, xingam a gente e falam que a gente parece do 5º ano. Esse professor não fala isso, ele chega, conversa e fala que a gente está no ensino médio e que a gente precisa mudar. O professor de Filosofia tem uma conversa que faz a gente querer mudar e não igual os outros professores que fazem a gente ficar com mais raiva deles. [...] O que faz um aluno ser interessado é a mesma coisa que acontece comigo, quando é um professor legal, a gente conversa, a gente brinca e a gente zoa. (Est. 77).

O bom relacionamento entre professores e alunos emerge nesta categoria como um aspecto central para a promoção de um ambiente motivador e harmonioso na sala de aula. Os relatos dos alunos indicam que o professor constrói um vínculo de respeito e cooperação quando equilibra uma postura amigável e uma autoridade justa. O bom relacionamento com os alunos também constituiu o núcleo da RS docente sobre o interesse, ressaltando seu fator decisivo para o engajamento em sala (classe 1 do Dendrograma da seção 4.2.2). Conforme discute Piaget (2014b), o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes exige um ambiente de liberdade

moral e cooperação social, onde respeito mútuo e participação ativa são incentivados. Para ele, a autoridade punitiva inibe a autonomia dos alunos, limitando seu desenvolvimento cognitivo e sua participação ativa. Assim, o professor que adota uma postura empática e respeitosa se torna agente facilitador do interesse escolar, removendo barreiras emocionais e promovendo o engajamento genuíno dos alunos. Como essa habilidade relacional não é inata, ela demanda formação continuada e condições de trabalho adequadas, já que criar um vínculo com a turma requer, ao menos, familiaridade básica com seus alunos — algo viável com um número limitado de turmas e alunos.

No outro campo do dendrograma, as *classes 5 e 4* diferenciam-se das anteriores ao introduzirem novos aspectos da RS sobre o interesse estudantil. Enquanto as classes anteriores abordavam elementos relacionais entre alunos e docentes, a classe 5 enfatiza o interesse espontâneo dos alunos em conteúdos aplicáveis à vida prática ou à carreira escolhida, e a classe 4 explora o interesse despertado por aulas práticas ou diferenciadas. A *classe 5*, intitulada “*Aprendizado para a vida: conteúdos que importam*”, é a segunda maior do corpus, com 320 ST (21,4%). Os ST desta classe provêm principalmente das justificativas das fichas “conteúdo interessante” (núcleo central da RS dos estudantes sobre interesse – seção 5.1.5), “conteúdo útil para a vida” (zona de contraste) e “gosto da matéria ou assunto” (2º periferia). Eles também surgiram em resposta a uma pergunta extra feita pelo pesquisador sobre “o que faz um aluno ou seus colegas como um todo serem interessados?”, além de outras questões exploradas nas entrevistas.

A classe 5 apresenta uma contribuição estatística de alunos do colégio cívico-militar, das turmas concluintes do Ensino Médio, que se autodefinem como “interessados” e de escolas localizadas na periferia. O interesse dos alunos dos colégios cívico-militares pode ser atribuído ao foco dessas instituições em disciplina e aplicação prática, valorizando conteúdos com utilidade para a vida prática e para a carreira. Já os estudantes das turmas finais do Ensino Médio estão próximos de enfrentar vestibulares ou o mercado de trabalho, o que acentua seu interesse por conteúdos que apoiem suas metas profissionais e acadêmicas. Por sua vez, aqueles que se identificam como “interessados” demonstram uma disposição prévia para engajar-se em temas considerados relevantes para sua formação e que ampliem sua compreensão sobre questões científicas, sociais e naturais. Por fim, alguns alunos de escolas periféricas já trabalham ou sentem maior pressão social ou familiar para contribuir financeiramente, o que os leva a valorizar a educação como meio de atingir metas profissionais e melhorar suas perspectivas futuras.

Os ST da classe 5 destacam o interesse espontâneo dos alunos por temas do cotidiano que podem impactar suas vidas futuras. As falas alinham-se ao campo da RS dos professores discutida na classe 5 (“*Alunos em foco: por dentro do interesse discente*”) da seção 4.2.2, em que os docentes percebem que conteúdos escolares conectados aos interesses pessoais dos alunos ou tornados mais

relevantes e aplicáveis aumentam a atratividade das aulas. Esse ponto também dialoga com a RS discente sobre desinteresse abordada na classe 3 (“*Currículo sem sentido e o Novo Ensino Médio*”) da seção 5.2.1, em que a falta de conexão prática nos conteúdos é vista como uma razão central para o desinteresse escolar. Os ST analisados nesta classe ampliam o debate sobre a importância de uma escola que responda às demandas contemporâneas e futuras dos estudantes, oferecendo-lhes um forte apelo por conteúdos que apresentem aplicabilidade concreta, fornecendo soluções para desafios diários e para o futuro. Essas percepções oferecem *insights* valiosos para repensar o currículo escolar e o papel social da escola diante dos desafios da modernidade líquida, destacando sua relevância e utilidade nesse contexto. A análise de conteúdo permitiu organizar os ST da classe em três categorias: a) conteúdos com utilidade prática ou futura; b) metas de vida que influenciam a valorização dos estudos; c) interesses pessoais e conteúdos que despertam curiosidade.

Na categoria “*conteúdos com utilidade prática ou futura*”, os estudantes revelam um interesse espontâneo por *conteúdos considerados úteis*, relevantes e com *aplicação na vida ou no futuro*. Eles destacam diversas *matérias* como particularmente *interessantes*, incluindo *Educação Financeira*, *Projeto de Vida*, *Matemática*, *Português*, *História*, *Sociologia*, *Filosofia*, *Psicologia*, *efeitos de drogas*, *Anatomia Humana*, *Nutrição*, *Culinária*, *Redação*, *Ética* e *Primeiros Socorros*, que são “*várias coisas assim que eu realmente vou precisar usar quando eu estiver na vida adulta*” (est. 32) ou que o aluno “*vai ver na vida e você vai viver mesmo*” (est. 28). *Educação Financeira* é uma das mais mencionadas entre os estudantes, pois, na percepção deles, essa *disciplina os prepara para lidar com dinheiro* e planejamento *financeiro*, habilidades cruciais na *vida adulta*. Eles destacam a *importância de aprender a administrar o dinheiro* desde a adolescência, preparando-os para *futuros empregos e vida independente*, além de compreender *impostos*, *financiamentos* e outras responsabilidades *financeiras* (“*é bom que daí a gente já entra na fase de adolescente e quando começar a tramar em um emprego e tal a gente já sabe administrar certo o nosso dinheiro e a nossa vida também*” – est. 49). *Projeto de Vida* também foi muito citada por ser uma *disciplina* que colabora para que “*o aluno possa se espelhar ali para você ter um futuro para frente*” (est. 33). As temáticas de *Ciências Humanas*, por sua vez, atraem *interesse* por explicarem comportamentos, relações *humanas* e questões sociais presentes no *dia a dia* dos alunos. Os alunos demonstram maior *interesse* quando notam a *aplicação dos conteúdos no cotidiano* e em suas *futuras profissões* (“*quando o conteúdo é do cotidiano a gente fica mais esforçado, quer aprender e quer saber o que vai acontecer*” – est. 28). Essa percepção de que o aluno vai *usar e levar o conteúdo para a vida* é fundamental para deixar os alunos *interessados*. As 5 falas a seguir ilustram essas percepções:

Conteúdo que seria útil seria aprender sobre a questão de efeito de droga, a questão de que eu até que estava conversando com um amigo na sala de aula, de ter pelo menos uma palestra

ou uma aula no sentido de Psicologia, de poder entender certos tipos de pessoas, de doenças, tipo TDAH, Asperger, essas doenças em geral. [...] Conteúdo interessante é aquilo lá que te prende no assunto, que é interessante ou que você gosta. Que não seja aquele negócio massivo, tipo em Matemática que eu gosto de citar bastante, em que você faz uma conta inteira para dar zero no final e para o quê você vai usar isso? Só se talvez você for um programador ou um engenheiro. Em vez de ter algo simples, um conteúdo interessante, que vou usar para mais coisas na vida, que vai ser de fato útil. Exemplo de conteúdo interessante é que nem eu já falei, de ensinar sobre os efeitos da droga no corpo ou ter conteúdos sobre nutrição, para você saber o que é bom e o que não é. (Est. 22)

Ao longo do ano uma das atividades que mais chamaram a atenção foi a de um professor de Educação Financeira. Na real, a turma tinha bastante problema com esse professor, até que a turma parou para conversar com ele e foi bem legal. Os alunos falaram para o professor que a gente não recebia nada que fizesse a gente pensar sobre a vida assim. E daí ele, como professor de Educação Financeira, passou um trabalho para os alunos pesquisarem sobre o que a gente quer ser no futuro. A atividade era fazer a pesquisa de salário da profissão, ver como é a atuação, que formação você precisa. E eu acho isso um trabalho muito bom. E no final o professor fez a entrevista de emprego como se ele fosse contratar a gente naquela área. Foi um trabalho muito bom e legal de se fazer. Conteúdo útil para a vida, porque os alunos reclamam e usam muito o argumento: “ah, a gente não vai usar esse conteúdo para nada pra vida, a gente não vai levar nada do que está fazendo aqui”. Apesar de boa parte da matéria, mesmo a gente não vendo, a gente usa para vida, mas é que não tem uma aplicação tão direta. E falta disso, dos professores mostrarem que aquilo realmente vai ajudar o aluno na tua vida em alguma área e que aquilo é importante. A maioria dos professores não faz essa questão de mostrar: “ah, isso aqui vai te ajudar em tal coisa”. Não, os professores só passam o conteúdo e só, é isso, acabou. Os professores, no máximo, falam que vai ajudar em vestibular ou PSS. E isso gera desinteresse. [...] Aula dinâmica é uma aula que o aluno veja a aplicação, que o aluno tente aplicar aquele conteúdo e ter uma noção de como é essa aplicação. (Est. 20)

Quando o professor está falando de um assunto que você sabe que vai proporcionar algum benefício para o futuro. [...]. Você vê quanto que aquilo é bom para você. Aí isso que fica massa [...] Conteúdo útil para a vida, exemplo é Matemática Financeira, é o que mais me interessa, porque um negócio que a gente vai utilizar para a vida, querendo ou não, pois já usamos. E que quando os professores falam de assuntos importantes assim, por exemplo Matemática Financeira ou a professora fala de redação para fazer nos vestibulares ou PSS, que é um negócio que você vai usar, aí que fica mais interessante, porque você quer aprender, você precisa daquilo e isso que deixa mais legal. Porque quando é um assunto que você sabe que você não vai usar, que é desnecessário, que o professor só está falando só porque ele tem que falar, aí não tem graça. Os alunos pensam: “ah, nem vou usar mesmo esse conteúdo então porque eu vou aprender, se eu só vou usar na prova?” Daí os alunos fazem qualquer coisa e deixam. Por exemplo, redação ou Matemática financeira são coisas que você vai usar para vida, trabalho, faculdade ou ENEM, e essas coisas. Por isso que os professores têm que focar mais nessas coisas que são necessárias, não só a matéria pela matéria, mas assuntos do dia a dia. Tipo a aula de anatomia humana, de autodefesa, de cuidado, essas coisas em que a gente usa para vida. e não só coisas desnecessárias tipo contas de Matemática que no máximo você só vai usar isso numa prova, mas não vai usar na tua vida ou no seu cotidiano. Então eu acho que a escola tinha que focar mais em assuntos que a gente vive realmente no dia a dia. (Est. 11)

Conteúdo interessante é quando a professora vem falar alguma coisa que é do nosso interesse, aquela coisa que a professora vem falar e que é alguma coisa que a gente já sabe que algum dia da vida a gente vai encontrar, daí a gente já fica todo assim, daí pode falar, daí a gente tem várias perguntas para fazer. Aulas assim são bem mais produtivas. [...] Conteúdo útil para a vida é quando vai falar sobre área de trabalho: “vocês vão precisar disso e daquilo”. Daí vem algum aluno que já está pesquisando sobre essa coisa e vai lá pergunta: “professor, vou fazer tal e tal coisa”. E daí gera uma pergunta aqui e a partir disso outra pessoa já tira uma dúvida, daí disso também vai vindo perguntas que eu também vou desenvolvendo e aí eu vou perguntando. Eu acho bem mais fácil assim, [...] o professor já vem mandar como é que vai ser a vida mesmo. Tipo o professor falar: “a vida aí, que vocês estão planejando, não é isso, não é aquilo, a vida vai ser assim ó, o que você precisa fazer tipo”. Porque os professores vão lá no quadro e vão passar raiz quadrada e eu falo: “mas professor do céu, eu vou virar jogador

de futebol, vou fazer o que com a raiz quadrada”? Daí é um monte de coisa que a gente não está interessado. Mas as coisas interessantes mesmo, os professores não falam, que é o quê? Tipo, o mundo está evoluindo já, né gente? Agora já tem dinheiro até nos dedos, para entrar no banco aí tem que colocar a impressão digital, daqui a um tempo aí vão substituir o caderno pelo celular. [...] A disciplina que eu acho mais útil esse ano é Projeto de vida. (Est. 80)

O professor pode pegar coisas do dia a dia. Por exemplo, a nossa professora de Português, ela pega letras de música. Eu acho legal isso, porque eu estou usando uma coisa que é do dia a dia e a professora já coloca nisso. O Simulado da ONU também, que a gente fez. O Simulado da ONU foi bem legal também por isso. Eram assuntos que os alunos poderiam não saber, mas o Simulado da ONU colocou no dia a dia. Eu relatei os assuntos com um monte de coisa. [...] O Simulado da ONU era um conteúdo interessante e ainda a gente relacionou com uma coisa importante para a vida de muitas pessoas e aí fica mais legal também [...] E com aulas tipo o do Simulado da ONU, que faz a gente se interessar mais pelo assunto. O que o Simulado da ONU tinha que faz a gente se interessar, eu acho, na minha opinião, que é relacionar com o dia a dia. Eu acho que isso faz bastante as pessoas se interessarem. Quando tu vê um negócio que você está aprendendo, e não é só no caderno, no livro, mas é na vida que se vê isso. Eu achei interessante. (Est. 83)

As falas dos alunos sobre a importância de conteúdos úteis e práticos refletem os desafios educacionais da modernidade líquida (Bauman, 2008). Ao expressarem o desejo por uma escola que “prepare para a vida e para os desafios que vêm depois de sair da escola” (est. 45), os alunos demonstram interesse por uma formação que transcenda a simples transmissão de informações, conectando o aprendizado às realidades vividas e aos desafios futuros. Essa perspectiva se alinha a aprendizagem terciária, que, conforme sugerido por Bauman (2009b) ao retomar Bateson (1987), transforma os alunos em sujeitos ativos, capazes de reorganizar e reconstruir conhecimentos diante das exigências do cotidiano. Esse foco emergente, conforme evidenciado nas falas, ressalta a preferência por conteúdos de relevância prática e contextual, percebidos pelos próprios alunos como habilidades essenciais para navegar nos desafios da vida adulta. Para Bauman (2010), os estudantes contemporâneos são como surfistas do conhecimento, priorizando conteúdos aplicáveis ao cotidiano e às futuras carreiras, em detrimento da memorização de saberes distantes ou abstratos. Esse cenário evidencia a inadequação dos modelos tradicionais baseados na memorização, especialmente em um contexto marcado por rápidas e imprevisíveis transformações. A integração da aprendizagem terciária, com práticas pedagógicas que conectem os conteúdos acadêmicos ao cotidiano, promove maior engajamento, tornando a educação um processo contínuo de aprendizado e adaptação, em consonância com as expectativas dos estudantes e o estímulo ao interesse escolar.

Por sua vez, na categoria “*metas de vida que influenciam a valorização dos estudos*”, alguns alunos revelam que o seu *interesse nos estudos* é influenciado pela clareza de metas de *vida* para o *futuro* e pela percepção das *dificuldades da vida* adulta (“como o meu pai fala, se com estudo a gente já é pouca coisa, imagina sem estudo” – est. 36). Esses alunos expressam que o *interesse* pessoal e a *vontade de aprender* são essenciais para que tenham *foco* na escola. Alunos que têm objetivos claros, como entrar na *faculdade* ou *seguir* uma carreira específica, mostram maior

motivação e valorização dos *conteúdos* acadêmicos (“tenho muitos sonhos na *minha vida* e eu sei que eu preciso desse estudo [...] eu quero fazer *faculdade*, então acaba que o que eu quero para *minha vida* ajuda bastante no meu *foco* na escola” (est. 46). Essa conscientização das metas *futuras*, incluindo o desejo de *cursar faculdade*, é evidente durante a transição para a adolescência, o que faz alguns alunos valorizarem *conteúdos* e *matérias* visando se *preparar* para o vestibular, ENEM ou PSS. Nesse contexto, alguns alunos reforçam a necessidade de maior orientação vocacional e defendem a *importância* da *disciplina* de *Projeto de Vida* (“*Projeto de Vida* a gente fala sobre sentimentos e é bem legal falar” – est. 77). Já aqueles que começam a *trampar* cedo percebem a *importância* do estudo para escapar de *empregos* árduos, mal remunerados e, assim, alcançar melhores condições de *vida* no futuro, como exemplificado pelos alunos 28 e 69 que se tornaram *interessados* após *começar* a *trampar* e enfrentar *dificuldades financeiras* e laborais. Situações de vulnerabilidade social também servem como catalisadores para o *foco* nos estudos de alguns alunos que possuem a esperança um futuro melhor (“a gente passa meio *dificuldades*. Aí quando eu terminar o ensino médio, eu quero ajudar, eu quero me formar também para ajudar meus pais. Vejo na *educação* uma porta” – est. 72). Além disso, como o aluno 56 observou, o apoio dos professores e a *influência* de colegas com propósitos definidos contribuíram para o aumento do seu *interesse* e fortaleceram sua escala de valores ao aspirar a uma carreira, ilustrando a *importância* de uma escola que forneça um contexto motivador. Em todos esses casos, *conteúdos* escolares são percebidos como mais valiosos quando conectados às metas de vida dos estudantes. Assim, alguns alunos expressaram que direcionam seu *interesse* para *matérias* que acreditam serem *úteis* para seus atuais *empregos* ou *futuras* carreiras, sejam elas em *áreas* como direito, *medicina*, *veterinária*, arquitetura, metalurgia,  *cursos técnicos* ou *magistério*. As 5 falas a seguir ilustram a categoria:

Eu acho que o interesse vai da pessoa. A pessoa tem que querer alguma coisa. Quando a pessoa tem interesse, ela vai querer prestar atenção e vai querer aprender. Quando chega nessa idade da adolescência, tem muita gente que não liga para nada, se vai aprender ou não vai aprender. E daí, interesse vai da gente, parte da gente o interesse. A gente quer estudar, quer trabalhar. Eu acho que isso parte muito da gente. Quando eu era mais novo, eu era mais desinteressado. Quando eu comecei a trabalhar, quando eu comecei a ter minha vida no caso, vi que as coisas eram mais difíceis e agora eu sou um aluno mais interessado. Antes eu era menos interessado, porque eu não entendia muito da vida, eu não entendia muito da vida e como seria. E a vida é difícil, né? A vida de ninguém é fácil eu acho, né?. (Est. 28)

Eu estava trabalhando em emprego e desisti. Porque era lavagem de caminhão [...]. Às vezes eu ia no serviço das duas horas da tarde à meia noite. E era um negócio que mexia com a minha cabeça, porque eu tive até que sair do serviço. [...]. Eu chegava em casa e não conseguia dormir, eu ficava parado pensando no que eu ia fazer. Porque era muito puxado e bagunçou o cérebro. Foi esse ano, eu aguentei duas semanas assim. Porque daí meu pai até achou ruim e falou: “ah não, como que você não aguenta aí, você é homem”. Eu estou maior que meu pai até. Só que o meu pai não viu esse lado [...] eu levantava 05h30 da manhã para ir à escola e chegava 10 horas da noite ou meia noite em casa do trampo. Teve vezes que eu cheguei 2 da manhã do trampo, para ganhar pouco ainda, daí é foda. E por que eu não desisti da escola? Daí eu pensei no meu futuro. Eu falei “pô” e pensei, né. Olhei esse serviço e minha

mão ficou toda cortada assim, cortou a cara aqui assim, mas eu estava de boa. Só que eu pensei “pô, não quero essa vida para o meu futuro não”. Olhei os outros funcionários e comecei a reparar nos caras ao meu redor, o jeito e a vida deles assim, o jeito que eles viviam e comecei a perguntar: “o você estudou até que série e pá”? Daí fui fazer um negócio e falei para minha mãe que não ia dar, que eu ia focar nos estudos. O meu objetivo por enquanto, é, desde criança, ser arquiteto, só que é muito difícil. Só estou estudando mesmo e vendo se eu passo, para quando passar no terceiro do Ensino Médio fazer uma faculdade. Por isso que eu foco mais na aula de Matemática, [...], de Física eu dou uma reparada quando eu estou na sala. A única coisa que me interessei no ano por enquanto é na Filosofia, que eu gostei bastante depois do ano passado, me interessei para caramba em Filosofia. Matemática por causa da coisa da Arquitetura, que eu estou desde o 7º ano interessado nisso. (Est. 69)

Eu vejo que antes, no ensino fundamental, eu era muito mais infantil. Então para mim não fazia muita diferença. Então quando eu entrei aqui na escola federal, todo mundo adolescente, todo mundo com um propósito, todos os alunos falando: “ah, eu vou fazer isso e aquilo”. Então você acaba também pensando assim, você acaba se transformando. E fora que os professores te ajudam bastante, falando: “ah, porque vamos fazer coisa do ENEM, vamos fazer assim para ajudar”. E aí você acaba mudando o pensamento. Podemos dizer que foi uma mudança muito grande do ano passado para cá, um nível assim absurdo. Na antiga escola éramos tudo pirralho, tudo novo. Mas tinha professores na escola estadual também, eu lembro da minha professora de Português que queria vir para a Escola Federal para mostrar a escola para nós, só que não deu. Tinha professores que pensavam muito e nos falavam: “ah, vamos passar, ah, essa escola aqui é boa”. A gente conversava bastante sobre isso, mas também era um ou dois professores que se interessavam por isso, os outros professores deixavam de lado. Acho que tanto os professores como os alunos aqui da Escola Federal influenciam nessa questão do propósito aqui. Os alunos vêm aqui com o pensamento: “eu vou fazer Agropecuária para sair daqui um Veterinário, para sair daqui um Agrônomo”. Aí os professores influenciam muito. Eu tenho uma amiga da sala que ela quer seguir nessa área de Veterinária e o professor da Zootecnia já passou dicas: “ó aqui se você for fazer um curso de inseminação, aqui tem um curso”. Então os professores proporcionam muita coisa. Os professores ajudam os alunos a escolherem assim e a mostrar caminhos diferentes. (Est. 56)

Então, conteúdo útil para a vida é quando a gente aprende na sala com professores bons, e esse conteúdo cai muitas vezes em ENEM e vestibulares, que é uma etapa que você faz para passar em uma boa faculdade. E também dependendo da faculdade que você for fazer, vai cair o mesmo assunto que você está aprendendo na sala e daí vai ser bem mais fácil de você entender. Por exemplo Ecologia, pois no caso eu quero fazer Medicina Veterinária, então Ecologia vai ser um bom conteúdo para aprender mais para frente e ter mais especificação. [...] O que faz um aluno ser interessado é por conta dele pensar no futuro dele. Muitas vezes os alunos desinteressados pensam só no agora: “ah, que aula chata, eu queria estar em casa”. Mas esses alunos não estão pensando lá para frente, o que pode fazer a diferença. (Est. 23)

Um conteúdo interessante varia de cada aluno, eu por exemplo quero seguir na carreira de Advogada e cursar Direito. [...] Tem aluno que vem para a escola só porque a mãe mandou, mas eu acho que o que faz o aluno ser mais interessado é quando se dá para ele uma visão diferente de escola. Isso basicamente vem do respeito. O aluno leva interesse em aprender quando tentam passar para aquela pessoa que ele tem um foco na vida dele. Que a pessoa vai conseguir isso, se você quer isso. Tem que tentar passar e fazer o aluno entender o que ele quer. Se o aluno quer fazer determinado assunto, que no meu exemplo é cursar Direito, vou ter que passar por isso e aquilo. Então, tem muitos alunos que não sabem e estão em dúvidas nessas questões, e isso mais acontece é no terceiro, quando você está perto de terminar o ensino médio. Tem que passar para o aluno que ele está em uma escola e que essa escola precisa ter uma visibilidade de boa, de que a escola é um lugar bom onde você aprende e um lugar onde você faz amizades que você pode levar para a vida. E o aluno tem que entender que nem tudo que está ali na escola, por mais que seja uma coisa boa, nem tudo vai sair perfeito. (Est. 17)

Os depoimentos dos estudantes demonstram que a clareza de metas futuras, ou escala de valores, na terminologia de Piaget (2014b), contribui diretamente para a motivação e a valorização



dos estudos. Como discutido no capítulo 2, Piaget (2014b) explica que a regulação do interesse é guiada por uma hierarquia de valores, na qual metas elevadas, como ingresso na faculdade e construção de carreira, direcionam as motivações pessoais. As falas evidenciam que, ao possuírem objetivos definidos, esses alunos veem a educação como um meio essencial para atingir esses fins, o que orienta seu empenho e interesse pelos estudos. Para alguns alunos, contudo, essa percepção se aprofunda apenas após a entrada precoce no mundo do trabalho, onde enfrentam as dificuldades da vida adulta e reavaliam suas prioridades, como exemplificado pelos alunos 28 e 69. Esse contato com a realidade laboral torna evidente para esses alunos a importância dos estudos para obter melhores condições de vida. Logo, a escola pode fortalecer o compromisso dos alunos ao alinhar o conteúdo acadêmico às suas aspirações por meio de projetos de orientação vocacional e disciplinas como Projeto de Vida e Sociologia, que podem aprofundar a compreensão do mundo do trabalho no contexto neoliberal (Bauman, 2001). Desse modo, a educação apoia os alunos em suas trajetórias profissionais e também oferece um sentido de propósito, consolidando a escola como um espaço de preparação para desafios complexos e de construção de uma escala de valores emancipada.

Por fim, a categoria “*interesses pessoais e conteúdos que despertam curiosidade*” traz os ST onde os alunos associam o *interesse* por certos *conteúdos* ao *gosto* pessoal e ao envolvimento prévio com as *matérias*. Diferente do *interesse* por *conteúdos* aplicados a *vida* ou que *preparam* para o *futuro* (primeira categoria da Classe 5), o *interesse* em *conteúdos* considerados “*interessantes*” é mais subjetivo e ligado a preferências individuais, experiências anteriores e que propiciam respostas as questões, dúvidas e “*porquês*” dos estudantes sobre a sociedade, a *vida*, o mundo e a natureza (“tem uns *conteúdos* da *Biologia* que são bem *legais* de se *aprender* porque são coisas do mundo em geral” – est. 84). No geral, são ST dos alunos de conduta *interessada*, que possuem uma curiosidade, *interesses* prévios e *pensamento* crítico mais acurados sobre tais temas. Esse *interesse* está relacionado ao processo de acomodação, onde o aluno possui um conhecimento, afinidade pessoal ou *interesse* prévio que aumenta o engajamento em dada *disciplina*. Por um lado, alguns alunos preferem *disciplinas* de *exatas*, enquanto outros têm preferência por *humanas* ou *ciências* naturais. O *gosto* pré-existente por certos *conteúdos* ou áreas do conhecimento faz com que os alunos priorizem essas *matérias*, investindo mais tempo e *esforço* nelas (como expressou o estudante 46), e o aluno até “deixa o celular de lado, que, nossa, agora essa aula aqui é legal, *eu quero aprender, eu gosto* dessa aula” (est. 53). Além disso, a capacidade dos professores de conectar os *conteúdos* ao *cotidiano* dos alunos também desempenha um papel importante em despertar *interesse* dos alunos em *matérias* que antes eles não *gostavam*, como o estudante 27 que descobriu “o lado da *Matemática* divertida”. Portanto, *gostar* do *conteúdo* e o *interesse* prévio são

fundamentais para o *interesse* escolar, pois quando os alunos têm uma afinidade com a *matéria*, sua disposição para *aprender* e se envolver aumenta significativamente, como exemplificam as falas:

Eu não posso falar uma coisa certa: “ah, isso é interessante”, porque nem todos pode achar interessante o que eu acho. Então temos a questão de diversidades de cada aluno. Para mim, um conteúdo interessante fica em Sociologia, Filosofia e História que mexem muito com essa questão de pensar e refletir sobre nomes políticos e por que que tem essas questões e envolve tudo nisso. O conteúdo interessante para mim fica nessas determinadas matérias onde eu já pego para a vida assim o que eu gosto de fazer. Também levando ao conteúdo interessante temos de matérias também que eu posso não prestar tanta atenção ali, mas aquele conteúdo pode despertar em mim: “ah, nossa o professor falou alguma coisa interessante que eu não sabia”! Então quando pega assuntos que eu não sabia eu acho que isso torna também uma matéria legal. [...] Então, acho que é isso que leva o aluno a ter interesse, quando o aluno consegue aprender da forma que ele consegue entender, da forma que ele leva, e como eu falei, varia de cada aluno. Por exemplo, um determinado aluno gosta de futebol e o outro colega não gosta, então quando o professor percebe que aquele aluno não está gostando muito, o professor pega um assunto que o aluno gosta e faz aquela jogada, entendeu? Acho que é muito isso, leva o aluno a ter interesse quando o professor toca em um interesse pessoal da outra pessoa, o interesse de gostar de algo. Porque, querendo ou não, essa questão de interesse, por mais que sejam diversos, sempre vai ter alunos que gostam da mesma coisa que você. Porque daí o professor não vai precisar fazer aquela dinâmica com cada um, porque sempre vai ter gostos parecidos, então, acho que é muito isso, na minha opinião. (Est. 17)

Conteúdo interessante é uma coisa que considero pessoal. Pelo menos o que eu acho uma matéria boa ou uma matéria que eu sinto interesse, como por exemplo algumas coisas de área de humanas que eu acho interessante, por exemplo História e Filosofia. Acho que eu captar algo vem muito também do meu interesse prévio, vem muito mais do que eu já tenho como experiência anterior. Então, logicamente, eu vou dar uma atenção maior, eu vou dar o que seria uma prioridade, eu vou ter um interesse maior, já vindo por causa da minha afinidade com a matéria e com o conteúdo. [...] Por exemplo, no conteúdo de História a gente teve muito mais contato em se debater um assunto envolvendo História e tendo em vista consequências presentes na atualidade, tendo consequências vindas ainda no fruto da modernidade. E isso é interessante. [...] Gosto da matéria vem nessa parte sobre o conteúdo interessante que é justamente o aluno ter um assunto que você goste de ver sobre, que você já teve tanto interesse prévio quanto você adquire esse gosto. O gostar da matéria é muito importante, porque é justamente antes mesmo de você ter realmente o conteúdo, você já quer ir nessa aula. Ou antes mesmo de ter uma noção sobre que professor é, você pensa: “eu vou para a aula de História porque eu gosto de História, eu vou para a aula de Matemática porque eu me dou bem com essa matéria, porque eu gosto de fazer as atividades, eu gosto de aprender sobre”. (Est. 59)

Ele é um professor super atencioso e que acabou mostrando o lado da Matemática divertida, que é aquele lado de descobrir o porquê disso, como se faz isso. E coisas que a gente usa até no dia a dia, se quiser. Por exemplo, quero descobrir a altura da torre, então eu pego a sombra, meço, multiplico, divido, uso Pitágoras e tal, o que é uma coisa muito interessante. Então eu acho que é por esse lado da praticidade, do professor gostar e mostrar da matéria [...] A gente, às vezes, acorda de manhã e pensa: “putz, tenho que ir para escola, mas vai ter aula de matemática? Poxa, vamos lá”. Você acorda animado, você acorda de outro jeito [...] o professor de matemática acaba por gostar da matéria e por entender a matéria, o professor faz o aluno também gostar e entender a matéria. Porque tem muito professor que simplesmente pega a matéria e joga ela sem entender, muitas vezes. E o professor de Matemática não, pois ele entende a matéria mesmo, a fim do porquê que a gente usa e como a gente faz e tal. E o professor acaba transmitindo esse gosto e entendimento pela matéria. [...] Aí o professor busca dar exemplos e tal coisa assim: “você pode usar no dia a dia e é dessa forma e tal”. [...] Porque quando você é obrigado a fazer aquilo, você não tem gosto por aquilo, porque é obrigação. Mas quando você faz aquilo por amor à matéria, por amor ao estudo, por uma coisa assim que você não é obrigado, você sente já uma tendência a fazer: “ah, eu tenho interesse”. (Est. 27)

Gosta da matéria já faz a diferença desde o início. Quando você gosta da matéria, você tem mais vontade de aprender sobre ela. Eu gosto muito de História, Biologia e Português, de

humanas, basicamente. Eu gosto de matérias de humanas e ciências naturais. Então, não que eu me esforce menos nas outras matérias, mas quando a gente tem interesse eu tenho muita vontade de aprender aquelas matérias. Eu não sei porque eu gosto dessas matérias, acho que no caso de História eu gosto muito de ver o que aconteceu no mundo, de entender por que determinada coisa é assim e por que determinado ponto da história influenciou naquilo. Biologia eu sempre gostei muito de estudar sobre as células e sobre tudo. E às vezes eu gosto das outras matérias também. Matemática eu não gosto muito, eu gosto, mas não gosto tanto porque eu tenho mais dificuldade, mas não necessariamente eu odeie a matéria. (Est. 46)

Eu achei esse conteúdo da França muito interessante, porque eu gosto muito de política, muito mesmo. E eu acho que são muitas coisas que acontecem ao redor da gente e a gente não está ciente do que tá acontecendo. Teve várias coisas que eu não fazia ideia do que acontecia, mas como eu acabei pesquisando, daí eu acabei descobrindo coisas do Níger, coisas disso, daquilo, da Rússia. E achei bem interessante, porque é algo que eu gosto muito de estudar. E é bem legal tu saber sobre coisas que estão acontecendo no mundo e não só no Brasil, no teu mundo ali, é bem legal. Eu aprendi bastante coisa sobre intervenção militar, eu achei bem legal esse assunto também. Esse assunto foi o que eu gostei bastante. E também como é que eu posso explicar, que a Rússia e a França eles meio que eram ligados, e daí eles acabaram descumprindo essa ordem. E também, o que aconteceu na África, eu achei isso bem interessante. E também tu escolher um lado para ti apoiar também é legal. (Est. 82)

Os relatos dos estudantes destacam como o interesse por determinados conteúdos é impulsionado por suas curiosidades e gostos pessoais, o que facilita um engajamento espontâneo e significativo. Esse fenômeno se relaciona com o conceito de acomodação de Piaget (2014b), segundo a qual o aluno incorpora novos conhecimentos a partir de seus interesses e experiências prévias. Dewey (2010) também enfatiza que a escola deve aproveitar esses interesses prévios para conectar o estudante ao conhecimento historicamente acumulado, promovendo uma aprendizagem que vai além da memorização passiva. Para Dewey (1906), a educação ideal não vê os interesses dos alunos como meras preferências individuais, mas sim como pontos de partida para acessar saberes complexos e culturais, ligando o que eles já valorizam ao currículo escolar de forma motivadora e integradora. Essa articulação entre interesse espontâneo e conhecimento institucionalizado é exemplificada nas falas dos estudantes, que se sentem mais motivados a aprender quando percebem relação com temas que os atraem. Um exemplo prático desse princípio é o Painel de Integração (2024) que ocorre na SEPE do IFC Araquari, onde os alunos escolhem temas de interesse pessoal para desenvolver projetos interdisciplinares. Essa prática educacional promove o entusiasmo genuíno pelo conhecimento, criando um ambiente onde o aprendizado não apenas satisfaz a curiosidade individual, mas também aproxima o aluno dos saberes coletivos, consolidando o papel da escola como mediadora entre o interesse individual e o saber coletivo.

A *Classe 4*, intitulada “*Atividades práticas, memoráveis e fora da sala*”, integra o campo das RS estudantis focado em aspectos curriculares e didático-metodológicos, reunindo 209 ST (14% do *corpus*). Ela amplia as reflexões abordadas na *Classe 1* (“*Didática docente: Aulas dinâmicas e uso do quadro*”), trazendo exemplos de atividades que romperam com a rotina tradicional da sala de aula, como aulas práticas, dinâmicas, criativas e metodologias diversificadas,

as quais despertaram interesse e marcaram as trajetórias escolares dos alunos. Os ST desta classe derivam principalmente das fichas “metodologias e atividades diferentes” (núcleo central das RS dos alunos sobre interesse – seção 5.1.5); “aulas dinâmicas” e “educação física” (zona de contraste); e “aulas organizadas ou planejadas” e “aulas práticas” (1ª periferia). Além disso, esses ST surgiram em resposta a uma pergunta adicional sobre “qual a atividade que mais gerou interesse neste ano”.

A Classe 4 contou com uma contribuição significativa de estudantes cujos pais são participativos na vida escolar, que residem com ambos os pais, alunos do ensino técnico integrado ao médio, aqueles que frequentam escolas em áreas próximas ao centro e de instituições federais. A participação ativa dos pais na vida escolar e a convivência com ambos os responsáveis podem fornecer apoio emocional e logístico, refletindo-se na lembrança positiva de aulas diferenciadas. Além disso, é importante destacar a correlação entre ensino técnico integrado, esfera federal e localização próxima ao centro, visto que a escola federal participante se localiza próximo ao centro e é uma das poucas instituições na pesquisa a oferecer ensino técnico integrado (dos 86 alunos entrevistados, 14 estavam em cursos técnicos, sendo 9 matriculados na escola federal participante).

A contribuição dos alunos da escola federal à Classe 4 pode ser atribuída ao fato de que as escolas federais tendem a oferecer uma diversidade maior de recursos, infraestrutura, suporte de técnicos administrativos em educação e corpo docente qualificado, o que facilita a implementação de metodologias inovadoras e aulas práticas. Além disso, o ensino técnico integrado nos IFs é caracterizado por uma abordagem mais prática e aplicada. Nas diretrizes curriculares da escola federal participante, por exemplo, há uma exigência para que cada curso inclua PPO em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). As PPOs oferecem atividades práticas durante o período letivo, permitindo a aplicação de conhecimentos teóricos e experiências com a vivência profissional. Essa integração entre teoria e prática, orientada pela realidade do mundo do trabalho, estimula a criatividade e a iniciativa dos alunos na resolução de problemas (IFC, 2019a). Dada a particularidade das escolas técnicas integradas, onde os alunos têm maior acesso a aulas práticas em comparação às demais instituições (onde essas atividades são relatadas como menos frequentes), a análise de conteúdo da Classe 4 foi estruturada em três categorias: a) aulas práticas e vivência profissional nas escolas técnicas integradas; b) aulas memoráveis e incomuns nas escolas estaduais; c) “me tirem da sala”: momentos de prática na Educação Física e atividades fora da sala.

A categoria “*aulas práticas e vivência profissional nas escolas técnicas integradas*” envolveu os ST dos estudantes que cursam técnico integrado ou concomitante ao *ensino médio*, que destacam a importância das *aulas práticas e diferentes*, afirmando que essas *atividades* são uma das principais inovações em relação às suas *antigas escolas*. Eles percebem que essas *práticas* não só facilitam a fixação do conteúdo, mas também aumentam sua *disposição e interesse*, resultando

em uma aprendizagem mais envolvente e prazerosa: “eu fico feliz [...] é outra sensação, que apesar de estar aprendendo, se torna divertido porque a gente está em grupo, aí gera risadas” (Est. 57). Eles sentem que aprendem mais facilmente e *animados* quando fazem *experimentos* no *laboratório* e podem ver e tocar os *materiais* de estudo (“até alunos que não prestavam atenção na *aula* ficaram bem atentos aos *experimentos* que a gente fez” – Est. 55) ou em *atividades* de campo de Geografia ou Biologia. No contexto da *escola federal*, as PPOs são mencionadas como uma oportunidade para aplicar o conhecimento *teórico* de maneira *prática*, seja vivenciando a *prática* profissional em *aulas* nas UEAs da *escola* fazenda (“é o tempo todo mexendo com bicho, com planta e terra. Eu gosto bastante” – Est. 56) ou fazendo *experiências* no *laboratório* de *Química*. Os estudantes elogiam a *estrutura* e os recursos das *escolas federais*, assim como tem *admiração* pela qualificação de seus professores, destacando como esses fatores permitem a realização de *aulas práticas dinâmicas* e efetivas, o que não dá nem para *comparar* com a *falta* de infraestrutura das suas *antigas escolas*. Já os estudantes das *escolas* integradas com magistério também relatam *experiências* positivas com *aulas práticas*, especialmente nas *disciplinas* de *metodologias* de *ensino*, onde são incentivados a preparar e conduzir miniaulas para os colegas, o que aumenta seu *interesse* pelo magistério e facilita a fixação dos conteúdos. Como se pode observar nas falas a seguir, seja em *escolas* técnicas integradas da rede federal (Est. 51, 53 e 56), *escolas* com cursos de magistério (Est. 60) ou na comparação de alunos que vieram transferidos de *escolas* integrais (Est. 45), a presença de *atividades práticas* é citada como um fator essencial para o aluno ter *interesse*:

Aulas práticas é quando o professor leva a gente para fora da sala e não fica naquela aula fechada na sala de aula. É quando o professor fala: “ah, hoje eu vou levar vocês para um laboratório”. É uma aula mais diferente, a gente consegue aprender também. Eu aprendo me movimentando e vendo na sua frente aquilo lá. As práticas que mais gostei esse ano é a PPO, que é prática do meu curso técnico. Teve também em Química, que a gente foi para o laboratório de Química e a gente usou óculos, equipamento de segurança e usou um monte de coisa. Foi bem legal, a gente misturou produtos químicos e mudou cor, daí você consegue ver e você fica: “uau”! [...] A diferença da antiga escola e a escola federal são as aulas práticas. Aqui na escola federal tem bem mais prática do que na minha antiga escola e também mais aulas dinâmicas.[...] Aqui na escola federal os professores passam mais é a prática. Na escola estadual você ficava mais na sala, mas antes também era mais fácil, mas agora na escola federal também tem a prática, que daí facilita tudo. (Est. 53)

Metodologias e atividades diferentes seria mais a praticidade, colocar a teoria em prática. É o professor trazer a aplicabilidade do conteúdo teórico. Esse ano teve bastante atividades diferentes. Tem bastante de Química, que é a matéria principal, já que eu sou do curso técnico em Química. Mas tem bastante atividades diferentes na aula de Física, que o professor, recentemente, estava explicando conteúdo teórico sobre ótica e sobre reflexão e trouxe até lasers e espelhos para a própria sala de aula e os alunos conseguiram compreender mais. E também teve o professor de Biologia que trouxe conteúdo teórico de Ecologia e depois saiu com os alunos pela escola fazenda do campus, explicando e trazendo uma compreensão maior sobre o conteúdo de Ecologia e dando alguns exemplos que estão presentes aqui no nosso campus. Aulas práticas seria isso, sair pela escola fazenda do campus e trazer alguns materiais diferentes que os alunos não estão tão acostumados em ver. Eu acho que uma aula prática é melhor quando os alunos estão manuseando as coisas, porque você tem um contato

maior ali, o aluno sente que está realmente aprendendo.[...] Eu estudava em uma escola pública estadual. A principal diferença com a escola federal seria a estrutura principalmente e os materiais que estão à disposição do professor. Aqui na escola federal são professores bem preparados e que têm um ótimo currículo, todos com faculdade e com doutorado, professores que até fizeram faculdade em outros países, então é algo bem diferente. (Est. 51).

Metodologias e atividades diferentes é quando a professora de Química nos leva ao laboratório e tem experimentos. Então é totalmente diferente. A gente tem a PPO também, que é a outra visão. A gente aprende a parte teórica ali e depois a gente vai lá fazer a prática. Aí tu pegando assim, você vendo, você entende muito mais do que o tempo todo ali só no quadro. Então acho que quando tem atividades é bem mais fácil de o aluno compreender alguma coisa. A gente fez uma trilha de Geografia, e lá a gente viu relevo, árvore e sei lá o quê. “Meu Deus”, é muito mais fácil do que o tempo todo no quadro. Atividade que me marcou esse ano foi quando a gente esteve no laboratório de Química, que a gente fez os experimentos. Fora a PPO, que é muito novo para mim. Então é o tempo todo mexendo com bicho, com planta e terra. Eu gosto bastante. Então é uma coisa que me cativa bastante.[...] Se não tivesse a PPO, acho que seria muito mais difícil do aluno poder entender, de a gente poder ver assim: “ah, como é que funciona aquilo? Como é que a planta vai crescer assim? Como é que vai pegar”? Então, com as aulas práticas ficou muito mais fácil da gente poder já entender. Fora que estar lá no campo, estar lá fora, é muito mais legal, muito mais fácil de entender. Aulas de Química, como é que a gente vai entender uma solução, um experimento, sem ver ou sem poder tocar? Fica muito mais fácil, é bem mais legal, bem mais interessante. A emoção de ter aulas práticas é incrível. A gente chega na segunda-feira, que a nossa PPO é das 8 até 10 horas da manhã, e aí agora a gente está bovinocultura, que eu particularmente gosto bastante, é incrível assim. (Est. 56)

A gente tem as matérias específicas do curso de magistério, que tem bastante aulas dinâmicas. São matérias para a gente dar aula para as colegas da sala. Isso eu acho que prepara o aluno e a gente fica mais interessada de ver as outras colegas aplicando uma matéria para a gente, eu acho legal. Teve várias aulas que marcaram esse ano, inclusive nas aulas de Metodologia da Educação Física que a gente pegava algumas brincadeiras ou cantigas e explicava para a turma, foi bem legal. Nas disciplinas do núcleo comum não tem aula práticas na verdade, é só nessas disciplinas de metodologias que ocorre. Uma aula dinâmica parece que o conteúdo fixa mais ali. Tanto que quando a gente teve uma prova dessa matéria de Metodologia de Educação Física, a gente fez a prática mostrando para as colegas e depois a professora fez as provas. A maioria da sala gabaritou a prova porque foi fácil de fixar o conteúdo. [...] Então eu acho que essas práticas geram mais interesse na classe e alunos. Essas aulas práticas também se encaixam nas aulas dinâmicas, que a gente geralmente sai lá para fora da sala e brinca com as colegas nas aulas de metodologias. E eu acho que isso é o essencial, porque quando tem essas aulas a maioria da turma vem, todo mundo tem interesse em fazer e todo mundo ajuda você na aula que você está dando. Por exemplo, agora a gente está fazendo uma aula prática de enfeites de Natal. Então a turma colaborou com as meninas. Ali no corredor tem a prática de macarrão, que a gente fez semana passada, em que meu grupo explicou para o resto da turma a origem do macarrão, os tipos de macarrão que tem e também trabalhou um pouco de Van Gogh. Então a gente explora bastante. Aí já em outras matérias não se explora tanto. Nas aulas práticas a gente corre mais atrás e pesquisa, a gente pratica mais as coisas e o aluno corre atrás daquilo. Porque você realmente precisa aprender, então você tem interesse de ir atrás. [...] Como professora do ensino infantil eu pretendo me espelhar nessas matérias e metodologias, porque, às vezes, a gente aplica nas docências essas práticas e as crianças “piram”, elas ficam muito interessadas, elas ficam vidradas em você. (Est. 60)

Eu vim de uma escola que a gente tinha muito disso (aulas dinâmicas). A gente tinha muito conteúdo diferente. A gente tinha aula prática em Química, tinha aula experimental em diversas coisas e tinha matérias eletivas. Então, óbvio que era uma escola integral e é diferente daqui. Eu estudava em uma escola integral, então não dá para comparar as duas escolas. Mas eu acho que os alunos tinham muito mais incentivo no aprendizado, em diversos pontos e a gente aprendia bastante. Eu acho que aqui na atual escola não incentivam tanto os alunos, porque, como eu disse, eu aprendo muito escutando, mas tem gente que aprende só lendo e tem gente que aprende de diversas formas. Então, eu acho que o professor conseguir variar isso, para cada aluno conseguir aprender um pouco e assimilar um pouco do conteúdo é bom. Um exemplo de aula prática é a aula invertida, quando o aluno explica para o professor, eu acho interessante.

Uma roda de conversa é muito legal. Um debate é muito legal. O debate estimula muito, tanto o ponto argumentativo, quanto a interação mesmo entre alunos e professor. (Est. 46)

As falas dos estudantes sobre aulas práticas e vivências profissionais evidenciam a eficácia dessas metodologias para o aprendizado e o interesse escolar. Segundo Piaget (2014b), o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, sendo essencial que os alunos interajam com o objeto de estudo para assimilar e acomodar novos saberes. Esse aspecto ativo do aprendizado é destacado nas falas, como exemplificado pelo aluno 56: “tu pegando assim, você vendo, você entende muito mais do que o tempo todo ali só no quadro [...] como é que a gente vai entender uma solução, um experimento, sem ver ou sem poder tocar?” Dessa forma, as atividades práticas aumentam o interesse escolar ao promoverem uma sensação de aprendizado real, onde o estudante percebe que está adquirindo conhecimento de maneira efetiva e concreta. Corroborando esses achados, Bezerra, Michels e Plácido (2022, p. 202) afirmam que atividades práticas conectam teoria e prática, alinhando os conteúdos acadêmicos à realidade dos alunos e promovendo o “aumento do interesse, assiduidade, participação e desempenho dos estudantes”, especialmente em disciplinas voltadas à prática simulada. Os IFs, elogiados pelos alunos pela estrutura, recursos e qualificação docente, exemplificam como um modelo educacional que alia vivência profissional e aulas práticas no PPC promove um ambiente de aprendizado envolvente. Assim, a valorização das práticas e da vivência profissional na formação dos estudantes reforça a tese de que investir em educação de qualidade é fundamental para o interesse, engajamento e desenvolvimento integral do aluno.

Na categoria “*aulas memoráveis e incomuns nas escolas estaduais*”, os alunos da esfera *estadual* ressaltam a importância das *aulas práticas e diferentes* para despertar *interesse* e promover um aprendizado efetivo, lamentando, contudo, a *raridade* dessas experiências em suas escolas. Em suas falas, destacam que, na maioria das *disciplinas*, predomina a *mesmice* de copiar e absorver conteúdos de forma passiva. Para esses alunos, *aulas práticas* são *atividades diferentes* que rompem com a rotina tradicional e permitem uma interação *dinâmica* com o conteúdo, proporcionando um aprendizado marcante e duradouro (“parece que fixa mais, porque você *lembra* do momento, *lembra* o que *aconteceu* ali e depois fica na memória” – Est. 25; “igual se for fazer uma carteira de motorista de carro, claro que a *teórica* é muito boa para você *estudar* as coisas, mas a maioria das coisas você aprende nas *aulas práticas*, com você fazendo” – Est. 28). Eles citam exemplos específicos de *metodologias* que *marcaram* positivamente suas vivências no *ano*, como quizzes, construção de maquetes, *experimentos* com reações químicas em *laboratório*, foguetes para ilustrar as leis de Newton, esculturas de sabão, *dinâmicas* sensoriais, *jogos de tabuleiro*, uso de vídeos, e *atividades* no *laboratório* de informática. Além disso, *atividades* como debates, dramatizações, *jogos*, trabalhos colaborativos e *aulas* de campo fora da sala de *aula* também são mencionadas

como *metodologias* eficazes para promover o *interesse* e a compreensão de conceitos *teóricos*, já que oferecem uma aplicação imediata dos conhecimentos e incentivam a participação ativa dos alunos. Embora as *aulas práticas* sejam altamente valorizadas e promovam um aprendizado mais *animado* e *diverso*, há um consenso entre os alunos da esfera *estadual* de que essas oportunidades são *raras* e insuficientes: “*aulas práticas* são bem *raras* e dá uma desanimada de não ter. Que eu lembre não teve *nenhuma disciplina* que fez *aulas práticas* esse ano” (Est. 22); “*aulas práticas* é o que *falta* na verdade. Não tem muito o que dizer porque nós não temos *aulas práticas*” (Est. 37). Em suma, enquanto as *atividades práticas* se destacam como ferramentas *positivas* para promover o *interesse* escolar, sua raridade nas escolas estaduais evidencia uma oportunidade de melhoria, capaz de tornar o *ensino* mais ativo e envolvente, como ilustram as falas a seguir:

O professor trazer aulas diferentes também ajuda bastante. Mais uma vez o exemplo de Química, o professor trouxe uma bureta no laboratório ou uma reação química, igual aconteceu em uma atividade que o professor fez com o carro de *Hot Wheels* para explicar uma reação endotérmica ou exotérmica. Isso foi bem interessante, porque o professor trouxe um exemplo prático em uma aula que a princípio seria chato, mas que assim os alunos conseguiram entender melhor. E até mesmo o professor trazer pessoas da mesma área que a dele pra explicar alguma coisa, eu acho interessante também. O professor fazer avaliações diferentes também, por exemplo, seminários são uma avaliação diferente pois não é aquela mesma ideia de uma prova, mas é uma ideia de apresentar o conteúdo e tirar as dúvidas. Ou até mesmo um desenho ou alguma prática diferente eu acho que chama a atenção. As atividades que mais geraram interesse nesse ano foram mais nas matérias de Química e Biologia, que a gente conseguiu aprender bem a questão de frutas e de angiosperma com um trabalho de salada de frutas. O professor teve uma didática boa e os alunos conseguiram fazer algo diferente. (Est. 18)

Então precisa de alguma coisa nova e quando o professor vem com algumas atividades diferentes o aluno vai lembrar bastante daquela aula. Até aulas que eu tive há muitos anos atrás eu ainda lembro bastante das que foram atividades diferentes. Eu consegui ver formas diferentes que eu aprendi por trabalhos práticos que eu lembro bastante até hoje porque foi gostoso de fazer. Porque nas aulas nós temos aquela questão do dia a dia, que é copiar, aprender e fazer aquilo. Então, acho que quando tem uma atividade diferente acaba os alunos dizendo: “uau, nossa, vamos ter uma atividade diferente, olha só eu consegui fazer isso”. Por exemplo, uma atividade que eu tive em Artes anteriormente no 7º ano, quando a professora pediu para a gente fazer uma escultura de sabão ali e tudo. Os alunos trouxeram o sabão e fizeram, e depois a gente ficou: “nossa, uau, eu consegui”. E a gente começou a aprender naquilo. Acho que a metodologia diferente é quando o professor envolve uma dinâmica, um bate papo entre os alunos, ou em brincadeiras que a gente consegue aprender. [...] Desse ano, a atividade que mais atraiu interesse e me marcou foi a que eu tive com a professora de Biologia, que fez um jogo diferente para os alunos aprender. A professora passou um quiz e os alunos tinha que tentar achar a palavra correta no quiz que era daquele determinado assunto de bactérias e vírus que a gente estava vendo. Me marcou bastante também as aulas do professor de Geografia, que ele tem esse projeto de países para fazer em grupos. (Est. 17)

Hoje em dia a juventude toda aí, eu faço parte dela, é o tempo todo conectada. Então se criasse uma metodologia que passasse pelo celular, seria interessante. O que já tem em alguns casos, mas são muito raros. [...] Ou mesmo poderia ser aqui onde nós temos uma pequena sala de informática também, que está bastante danificada em alguns computadores, mas o professor fazer a aula ali também seria mais interessante ainda. O professor organizaria a aula que teria os computadores ligados ali e todos virados para o centro, e aí o professor passaria verificando e ajudando, se necessário, todos os alunos que estão fazendo as atividades nos computadores. Isso até funciona na aula de Inglês, pois uma das aulas da semana a gente faz no laboratório de Informática. Então o professor de Inglês fica dando volta na sala de Informática, vendo tudo



que os alunos estão fazendo e se está tudo certo. Tudo que envolve tecnologia, metodologia, querendo ou não, tudo parte do professor, se ele consegue administrar isso ou não. (Est. 27)

Aulas dinâmicas, por exemplo, em Biologia que a professora passa o conteúdo e a gente vem aqui e faz maquete e estruturas com comida, tipo uma maquete mesmo. E acho que de aula dinâmica é só isso mesmo que sai do comum. A professora de Biologia, sempre no final do conteúdo, ela faz um trabalho prático. Por exemplo, agora a gente está fazendo um trabalho sobre os biomas. É um trabalho de interação, com vídeo e a gente falando. E aí no final a professora vai trazer comidas típicas para a gente montar de cada bioma. Eu acho que isso é interessante e todo mundo participa. E fora Biologia, não tem aulas dinâmicas, com outros professores é muito difícil. [...] Que nem a professora de Química faz, ela tem um programa que ela entra no computador e depois que ela passa o conteúdo, a professora entra naquele programa e mostra para os alunos. Aí a professora passa a atividade sobre aquele conteúdo. Eu acho que essa é a melhor metodologia de aula que tem. É um programa de computador que demonstra os conteúdos de Química. Como ela estava falando dos átomos, dessas coisas, daí a professora entra no computador e mostra como os átomos funcionam. Eu acho que assim a gente consegue visualizar melhor, ou até em fotos, dependendo da matéria. (Est. 30)

Uma aula dinâmica, por exemplo, é a da minha professora de Inglês, que faz várias coisas aqui na escola para dar um interesse no aluno. Por exemplo, a professora fez um *Halloween* baseado em várias coisas, contando histórias sobre aquilo. A professora fez um musical aqui na escola também, em que os alunos fizeram as decorações e trabalharam em cima daquilo, foi bem legal, uma aula diferente, pois foi uma aula para descontrair e mesmo assim a gente aprendeu bastante. [...] Outra matéria que me marcou esse ano foi a minha professora de Química que traz algumas coisas diferentes. Às vezes a professora traz algo, como por exemplo a minha sala ali tem várias coisas antigas de quando tinha um laboratório. Aí a professora olhou com a gente e a gente procurou. Aquilo foi algo diferente, uma atividade diferente. E mesmo assim a professora olhando esses materiais ela conseguia explicar e a gente entendia. Mas são raras, bem raras essas atividades diferentes, a rotina é só ficar copiando. [...] Aula boa é uma que rende, que o professor está ali explicando e não fica também só naquela de explicar para ficar cansativo, pois o professor faz algumas dinâmicas diferentes para estar ali. Essa é uma aula boa e que rende bastante e o tempo passa que você nem vê. É que esse ano só teve aquelas dinâmicas que aconteceu esse ano que eu falei, são bem raras as dinâmicas que tem. (Est. 43)

As falas dos estudantes destacam o valor que atribuem às aulas práticas, que proporcionam uma experiência engajante, facilitando tanto a compreensão quanto a retenção dos conteúdos. No entanto, a escassez dessas aulas nas escolas estaduais revela a cismogênese negativa (Bateson, 2008) que ocorre entre professores e alunos. Quando os docentes percebem a falta de interesse de alguns alunos – como discutido na categoria “*desinteresse e apatia dos alunos que desmotivam o professor*” da Classe 3 do dendrograma sobre a RS docente a respeito do desinteresse (seção 4.2.1) – podem sentir-se desmotivados a empregar metodologias mais dinâmicas, o que intensifica o desinteresse estudantil, criando um ciclo vicioso de desmotivação e falta de inovação nas metodologias de ensino. Esse ciclo é agravado pelas condições de trabalho dos docentes, pois a sobrecarga de atividades e a escassez de tempo e recursos levam muitos professores a recorrer a “processos didáticos econômicos” (Rosso; Camargo, 2013, p. 183), como aulas expositivas e cópias de conteúdo, menos exigentes em termos de preparação. Além disso, a infraestrutura limitada, como laboratórios insuficientes e recursos tecnológicos inadequados, restringe ainda mais a implementação de aulas práticas ou atividades inovadoras. Superar esses desafios requer um investimento em infraestrutura, suporte administrativo e melhorias na formação inicial, continuada

e nas condições de trabalho dos docentes, promovendo um ambiente onde práticas pedagógicas diversificadas possam florescer e, assim, engajar de forma efetiva os alunos.

Dada a raridade de aulas práticas, os alunos da rede estadual, na categoria “*Me tirem da sala: momentos de prática na Educação Física e atividades fora de sala*,” destacam a importância das aulas práticas de Educação Física, das atividades fora de sala e de eventos como os Jogos Interclasses para romper a *mesmice* e aumentar a motivação para frequentar a escola. Com grande parte do tempo escolar voltado a aulas teóricas em sala, muitos alunos da esfera estadual associam aulas práticas exclusivamente à Educação Física, afirmando que “único momento que a gente sai da sala de aula é na Educação Física e no recreio” (Est. 15). A dinâmica dessas aulas, com atividades como “jogar bola” (futebol), vôlei e outros esportes na quadra, promove um sentimento de liberdade, socialização e diversão, tornando a experiência escolar mais agradável. A prática física ou recreativa alivia o estresse e exerce um impacto positivo sobre o interesse e humor dos alunos, melhorando a disposição para as demais aulas do dia “é bom que você sai da sala e pega um ar” (Est. 77); “você se desestressa, você sai da sala, desperta, tira o peso de você” (Est. 5); “faz com que o dia fique mais animado, dá mais disposição” (Est. 15). No entanto, os alunos lamentam a frequência limitada das aulas de Educação Física, restritas a uma ou duas vezes por semana. Além disso, eventos como os Jogos Interclasses dão “uma animada nos alunos” (Est. 41) e, assim, o “povo está mais disposto a vir para a escola” (Est. 40). Esses momentos, ansiosamente aguardados, pois ocorrem uma vez ao ano e envolvem alunos de todas as turmas, geram um senso de comunidade e pertencimento à escola. Na escola cívico-militar, os estudantes valorizam o fato de que os militares organizam uma semana inteira de Jogos Interclasses, enquanto em outra escola, os alunos do terceiro têm a oportunidade de colaborar na organização do evento, algo que apreciam por promover o espírito de equipe, a autonomia e o engajamento. Atividades fora da sala em outras disciplinas também despertam entusiasmo e disposição, pois um simples passeio ao jardim da escola ou uma roda de conversa no pátio renova o interesse dos alunos. Esses momentos ficam na lembrança e fortalecem seu vínculo com a escola, como ilustram as falas abaixo:

Eu acho que deveria ter mais Educação Física, porque só tem duas aulas de Educação Física na semana e eu acho que deveria ter no mínimo umas três ou quatro por aí. Tipo, fazer uma aula de Educação Física dia sim e um dia não. Eu acho que deveria ter mais aulas de Educação Física. Tipo, a maioria das aulas são no primeiro horário, e como sempre tem gente que trabalha e tal, a aula de Educação Física deveria ter em uns horários mais tarde, tipo na quarta ou na última aula. Acho que deveria ser diferenciado os horários das aulas de Educação Física. Aula de Educação Física é boa porque desestressa. Eu sou uma pessoa que, se eu fazer Educação Física, eu me desestresso, porque daí sai um pouco da sala. Que daí o aluno vai pra fora da sala, toma um ar, enfim. A gente só sai de sala na Educação Física e no recreio, mas o recreio só sai, dá uma volta e volta de novo para a sala. (Est. 33)

Veio uma professora aí de Educação Física. Essa professora fez a escola ficar “da hora”, porque ela trouxe umas atividades da hora ali. Tinha que reunir todo mundo, que nem essa

professora de Educação Física reuniu e ter uns professores “da hora” com aula interativa. Educação Física é o melhor, não tem o que falar. O aluno pode ser livre aí na escola e ter um momento de liberdade e é isso, o aluno ficar de boa e fazer o que quer. Tipo, a professora de Educação Física que trouxe atividades. Ninguém queria no começo fazer as atividades da professora, mas ela trouxe e incentivou os alunos a fazerem e aí todo mundo começou a achar “da hora”. Ah era uns jogos que a gente nem conhecia na vida, tipo pega a bandeira e alguns bagulhos de bambolê lá que não sei o nome. [...] Aulas dinâmicas, até hoje que eu vi nessa escola foi só dessa professora que eu comentei aqui da professora de Educação Física, que foi muito boa as atividades. A professora deu umas brincadeiras para nós tudo, porque o resto dos professores nunca vem nada. No máximo interclasse aí, um por ano, mas tinha que ter pelo menos umas três vezes aí no ano, daí dá um interesse. A aula da professora de Educação Física era dinâmica porque ela fazia de um jeito que todo mundo se reunisse. A professora gerava um interesse assim que até quem não queria, que queria ficar bagunçando lá, olhava os outros colegas se divertindo e pensava: “pô, vou lá, né”. [...] Enquanto a gente estava tudo nós brincando lá de Pico Bandeira, tinha umas meninas que tinham vergonha de correr e tudo. Só que as meninas estavam lá fora olhando assim e montando estratégia e tudo. Então era uma coisa “da hora”. A professora gerou até interesse nas alunas que não queriam, que tinham insegurança. Agora nas outras aulas de Educação Física, não tem professor. Só liberam a bola no máximo para os alunos e ainda não tem muito o que fazer. (Est. 69)

Educação física eu não vou dizer porque todo mundo vai falar que a Educação Física é muito boa. Porque a Educação Física é uma hora que você sai para fora da sala, você sai fazer alguma coisa e não fica sentado só copiando. Claro que tem que ter a parte teórica, mas a parte da prática é a melhor, porque você quer ter um ar livre para fora, descansar um pouco e fazer alguns esportes. (Est. 28)

Igual atividades diferentes se encaixa na matéria de Educação Física também. Igual, a professora trouxe os Jogos Interclasses, que é o terceiro ano que organiza. Foi uma atividade diferente, que os alunos da minha sala organizamos e fizemos tudo. É um interclasse que a gente organiza uma semana inteira de jogos interclasses. E daí, é o terceiro ano que faz tudo, organiza e vê a salas. Aí, é bastante coisa que a gente faz. (Est. 37)

Metodologias e atividades diferentes são atividades que atraem os alunos, que fazem eles terem interesse em aprender melhor. Um exemplo é quando os professores levaram os alunos para fora fazer desenho, uma dinâmica. Isso faz com que a gente tenha mais vontade de aprender. [...] Quando tem aula lá fora, curtindo com os colegas, melhora muito na sala de aula e o desenvolvimento. Todo mundo gosta de sair para a fora da sala e ter algo diferente. Porque a gente fica muito na turma, dentro da sala de aula. Então sair para fora da sala de aula atrai mais a gente. Mas aulas práticas acontece bem pouco. (Est. 10)

Apesar das reclamações dos docentes de Educação Física sobre o desinteresse dos alunos (Cesaro, 2016; Santos, 2024a), as falas revelam que esse componente curricular funciona como válvula de escape para o estresse, proporcionando liberdade, socialização e alívio da monotonia. Esses efeitos positivos dialogam com os princípios da *escola móvel* defendidos por Hildebrandt-Stramann (2005), que concebe a escola como um espaço de experiência e vida, onde o movimento, integrado à prática pedagógica, desempenha um papel central no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Essa abordagem transcende a Educação Física tradicional, propondo que o movimento seja um elemento constitutivo do ensino em todas as disciplinas. Entretanto, os alunos mencionam que raramente saem da sala de aula – apenas durante os 15 minutos do recreio ou em na aula semanal de Educação Física– o que evidencia a limitação da escola em proporcionar contato com o ambiente externo. Paradoxalmente, até instituições penais garantem mais acesso ao ar livre,

com o banho de sol diário de duas horas assegurado por lei (Câmara dos Deputados, 2021). Esse cenário reforça a urgência de repensar a escola como um espaço dinâmico que promova interação, liberdade e envolvimento sensorial, essenciais para o interesse em aprender. Hildebrandt-Stramann (2005) destaca que o movimento deve ocorrer também na sala de aula, exigindo ambientes flexíveis, onde espaços possam ser reorganizados de forma dinâmica. Reformas que ampliem atividades externas e incorporem movimento à sala de aula são essenciais para equilibrar saúde física e mental, fortalecer o vínculo escolar e promover o desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, a *Classe 6*, intitulada “*Sociabilidade, amigos e trabalhos colaborativos*”, abrange 232 ST (15,5% do corpus) e aprofunda-se em exemplos de atividades em equipe ou colaborativas, destacando a importância da presença de amigos e das metodologias de trabalho em grupo como fatores essenciais para estimular o interesse escolar. Projetos colaborativos, como simulações e feiras, em que os alunos trabalham juntos, são especialmente valorizados por facilitar a compreensão dos conteúdos e por promover habilidades sociais e emocionais. A Classe 6 também revela como os professores podem fortalecer as relações afetivas e tirar proveito das amizades e colaborações entre os alunos através de metodologias ativas, integrando aspectos pedagógicos e sociais para tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente. Os ST dessa classe derivam principalmente das justificativas nas fichas de “metodologias e atividades diferentes” (núcleo central das RS dos estudantes sobre interesse – seção 5.1.5); “aulas dinâmicas” (zona de contraste); e “interação e diálogo na aula”, “amigos”, “trabalho em grupo” e “aulas práticas” (1ª periferia). Além disso, alguns ST surgiram em resposta à pergunta adicional feita pelo pesquisador durante as entrevistas sobre “qual foi a atividade que mais gerou interesse neste ano”.

A Classe 6 contou com uma contribuição estatisticamente significativa de estudantes que se autodeclararam de gênero não binário, além de alunos das escolas nas cidades de Imbituba e Araquari, SC, situadas em regiões centrais, e de estudantes que se identificaram como “meio interessados/meio desinteressados”. A escola participante em Imbituba, localizada em área central, desenvolveu um simulado da ONU, e os ST que mencionam essa iniciativa provêm dos estudantes dessa escola, evidenciando o impacto positivo desse projeto interdisciplinar no engajamento dos alunos. No caso de Araquari, onde uma das escolas participantes está situada na zona rural, a contribuição dos alunos ressalta o papel central da escola como principal círculo social desses jovens, reforçando a importância das amizades e das atividades colaborativas para aumentar a sociabilidade e o engajamento escolar. Para os alunos que se descrevem como “meio interessados”, a presença de amigos serve como incentivo adicional, ajudando-os a participar mais das atividades escolares. Já entre os estudantes que se autodeclararam de gênero não binário, as atividades colaborativas e os grupos de amigos parecem oferecer um ambiente acolhedor e de apoio. Para

esses alunos, eventos sociais e dinâmicas que valorizam a socialização e diversidade contribuem para um ambiente escolar mais motivador e inclusivo.

Após análise de conteúdo, segmentamos os relatos da Classe 6 em quatro categorias: a) o papel dos amigos no auxílio e motivação para os estudos; b) a preferência por trabalhos em grupo; c) Metodologias ativas colaborativas com enfoque em socialização; e d) o Simulado da Organização das Nações Unidas da Annes (SONUA), que exemplifica um projeto envolvente para os alunos.

Na primeira categoria, “*O papel dos amigos no auxílio e motivação aos estudos*”, os estudantes destacam as *amizades* como um fator importante para a motivação acadêmica, revelando como as relações interpessoais na escola impactam positivamente seu interesse e desempenho. Muitos alunos comentam que os *amigos ajudam* a esclarecer dúvidas quando o professor está ocupado ou quando sua explicação não foi suficiente. Por exemplo, um aluno menciona que “tem *amigos* que ensinam a gente melhor do que o professor” (Est. 2), enquanto outro relata que, quando “você não entende com o professor, o teu *colega*, teu *amigo*, pode te explicar de uma maneira diferente que você consiga entender” (Est. 3). As *amizades* também criam um ambiente escolar mais acolhedor e menos solitário (“se a *gente* está *sozinho* na sala de aula, a *gente* às vezes não tá com vontade de fazer nada” – Est. 44; “a *gente* se *ajuda* bastante [...] a *gente* compartilha o que a *gente* sabe daquela aula – Est. 76). Os amigos tornam a ida às aulas mais motivadora, como relata um aluno: “as *amizades* animam vir para a escola. A maioria dos alunos vem só por causa de *amizade* mesmo e para conversar, porque às vezes nós nem saímos de casa” (Est. 47), enquanto outro enfatiza que, com a presença dos *amigos*, “a gente vem triste e sai feliz da escola, porque as *amizades* fazem o seu papel” (Est. 50). Além disso, a socialização com *amigos* em atividades torna o *aprendizado* mais interessante e descontraído. Um aluno sugere que “o professor parar de fazer *trabalho individual* para fazer mais *trabalho* em grupo seria legal” (Est. 77), enquanto outros destacam que *trabalhos em grupo* favorecem a interação e o *aprendizado* mútuo: “a *gente* interage mais com nossos *amigos* e a *gente* consegue nós mesmos aprender” (Est. 2). A integração das *amizades* nas dinâmicas de sala de aula promove um ambiente mais colaborativo, como ilustrado pelo relato de um aluno que afirma que é fácil fazer *trabalhos* em grupo com “*amigos* que eu já tenho uma *intimidade* maior, além da *gente* brincar e tudo mais, a *gente divide* os temas bem certo, o que *cada* um vai fazer (Est. 42). Em suma, as *amizades* emergem como um componente vital para a motivação e interesse escolar, oferecendo suporte emocional e acadêmico, como ilustrado nas falas abaixo:

Amizades, eu acho que são amigos que ajudam e pode estudar com eles. Eu acho que estudar em grupo ajuda bastante. Às vezes o aluno não consegue chegar para pedir ajuda para o professor, então você pede para um aluno. Se um aluno não tem muitas amizades, não tem uma troca de ideias de igual para igual. E eu acho que isso é muito importante no aprendizado. É

muito importante ver o professor como igual, muito importante mesmo. Isso faz você ter confiança no professor e admiração também. Então, se o aluno não sente que você é igual ao professor, não está de igual pra igual, o aluno tem que falar com o igual para igual que é o amigo, para te ajudar a estudar. Ou perguntar para o amigo como ele fez, que videoaula ele viu, qual exercício ele acha que vai cair na prova. Essa troca de ideias faz uma diferença. (Est. 52)

Quando eu entrei aqui na escola eu tinha uma dificuldade muito grande, porque eu não tinha amigo. Então, era só eu por eu mesma. Se eu não tinha alguma coisa eu tinha que correr atrás sozinha. Não que eu precise de outras pessoas pra correr atrás, mas se eu não entendia alguma matéria, eu tinha que tentar entender sozinha, pois não tinha ninguém para perguntar: “nossa, você entendeu essa parte? Você entendeu isso aqui?” Quando eu comecei a ter convívio com os colegas lá na sala me ajudou bastante, porque aí eu podia perguntar: “aí, você sabe tal coisa?” Se o colega soubesse, ele ia tentar me explicar, e se ele não soubesse, eu ia tentar explicar para ele. Então, ter amizade é muito bom. Só que, por exemplo, se você não fica quieta com os amigos que você tem, atrapalha todo mundo e atrapalha você mesmo. Como por exemplo, as amigas que eu tenho, quando o professor começa a falar, a gente fica quieta e presta atenção na matéria e faz atividade. E depois que a gente faz atividade, a gente conversa. Mas tem muita gente que não é assim, que só vai para escola pra fazer bagunça, para ver os amigos, comer sei lá e só. Então dependendo das amizades que você escolhe é bom ter amizade dentro da sala de aula. Mas se você não souber escolher bem com quem você anda, você afunda junto ou afunda mais que a própria pessoa que você está conversando, que está te atrapalhando. (Est. 13)

E quando a gente fez a trilha de Geografia que a gente andou, eu estava com os meus amigos e a gente via e conversava, então era muito mais interessante assim. Eu tenho o meu grupo de amigos, que a gente estamos em 6, 7 e ali a gente tem um grupo no WhatsApp. Então, tipo, “ah, tem trabalho, vamos fazer junto. Ah, tem prova, vamos estudar”. Então a gente sempre está tirando uma ou duas vezes na semana para estudarmos todos juntos, mas em casa que é quando a gente tem tempo assim. Ou nas quartas feiras, que a gente está livre. E não só na parte de estudar, na parte mais de conversar mesmo. Se você precisa desabafar com alguém assim, as amizades estão ali e é muito bom. (Est. 56)

Amigos é você ter pessoas para te ajudar e para conversar aí. É com quem você pode contar na sala. Por exemplo, se eu não entendi um negócio e o professor está ocupado, eu tenho um amigo para quem perguntar, tenho com quem fazer dupla em trabalho, essas coisas. Porque quando você está sozinho ali na sala, você fica com medo, você não sabe. Se tiver trabalho em grupo, o que eu faço? Eu vou ficar com quem? Vou ficar excluído? Esse tipo de preocupação também tira o foco do que o professor está falando, tira o foco dos estudos. (Est. 11)

Eu acho que com as amizades que a gente faz na escola é legal, porque assim parece que dá mais vontade de você vir para a escola. Se você for parar para pensar assim: “ah, vou ir para a escola para ficar sozinho”, ninguém quer ir para a escola para ficar sozinho. Quando você vai para a escola é bom você ter amizades. Assim, se eu vou fazer um trabalho em grupo e tal, é mais legal assim com amigos. Tipo, nós, adolescentes, a gente prefere fazer um trabalho em grupo ou em dupla, porque se for você sozinho, às vezes, você pode não saber fazer. E com uma pessoa ao lado vai conflitando as ideias. (Est. 49)

Os relatos dos alunos mostram que a amizade é um fator central para a motivação pelos estudos, funcionando como um suporte emocional e acadêmico. Essa dinâmica de apoio e sociabilidade entre pares está ligada à teoria de Piaget (2014b), que enfatiza a importância das interações sociais na adolescência, fase em que a troca com os pares contribui para a construção de valores e personalidade. Uller (2006) complementa, destacando que o adolescente frequentemente se alinha aos ideais dos amigos, absorvendo posturas e valores que impulsionam o desenvolvimento e fortalecem o senso de pertencimento. Na perspectiva de Bauman (2009a), essa importância das amizades ganha ainda mais relevância em uma sociedade marcada pela instabilidade e fluidez, onde

os vínculos afetivos servem como ponto de apoio em meio às incertezas do mundo moderno. R. Silva (2018), ao refletir sobre as ideias de Bauman, observa que, no contexto escolar, a amizade pode funcionar como uma forma de resistência contra a fragilidade das relações modernas, criando uma rede de apoio que incentiva a cooperação e a solidariedade. Dessa maneira, ao incentivar relações que acolhem as diferenças, a escola pode se transformar em um espaço comum que transcende a mera transmissão de conhecimentos, promovendo trocas autênticas e a formação de vínculos afetivos. Valorizando as amizades e a colaboração, a escola estimula o interesse e o aprendizado, favorecendo a construção de uma comunidade mais humana e solidária.

A segunda categoria, “*Preferência por trabalhos em grupo*”, destaca a valorização dos *trabalhos em grupo* ou em *dupla*, que proporcionam interação entre os alunos, complementando a categoria anterior ao reforçar a importância das relações interpessoais na escola. Os alunos mencionam que *trabalhar em grupo facilita* a expressão de ideias e a *divisão* de tarefas conforme as *preferências* e habilidades de cada um, aliviando a carga *individual* e promovendo a *ajuda* mútua: “porque está um aluno *apoiando* o outro e eu acho que é todo mundo remando para o mesmo *barco* [...] no final dá tudo *certo* a *gente* se *ajuda* e acaba fazendo *amizade*” (Est. 82). A possibilidade de *escolher os colegas de grupo* é citada como um aspecto positivo, pois *trabalhar com amigos facilita* a comunicação e a compreensão mútua. Entre os elementos mais valorizados pelos alunos nos *trabalhos em grupo* estão a descontração, a diversidade de ideias e as oportunidades de *ajuda* e *aprendizado* mútuo. A metodologia de *apresentação* e interação é particularmente apreciada, já que, “quando o aluno consegue explicar o conhecimento você aprende muito mais” (Est. 46). Apesar disso, os alunos também reconhecem os desafios dos *trabalhos em grupo*, especialmente quando os *grupos* são *sorteados* pelo professor. Nesses casos, a falta de comprometimento, atrasos de alguns *colegas* e desequilíbrios na divisão das tarefas *atrapalham* e tornam as coisas *complicadas*, gerando frustração e conflitos. Por exemplo, o estudante 80, de perfil desinteressado, menciona que, às vezes, busca nos *trabalhos em grupo* obter nota sem esforço, o que sobrecarrega os demais membros da *equipe*, como relatou o aluno 44. As discordâncias e dificuldades para alcançar consensos no *grupo* também são mencionadas, embora alguns alunos vejam nesses desafios oportunidades de *aprendizado* ao valorizar a *troca* de ideias. Para que o *trabalho em grupo funcione* de forma satisfatória, os alunos sugerem que é essencial comprometimento de todos os membros, um bom nível de interação e clareza na *divisão* de tarefas e *temas*. Atividades em *grupo* que exigem maior colaboração e estrutura dinâmica, como *seminários*, *cartazes*, panfletos, *maquetes*, *teatro* e *debates*, são especialmente eficazes, segundo os alunos. Os trechos a seguir ilustram essa categoria:

Trabalho individual é um saco, né? Porque você está sozinho ali. Trabalho em grupo é bem mais fácil de você se expressar, de você pensar, porque também não é só uma cabeça, é umas três, cinco. Fora que os alunos se ajudam e dependendo do conteúdo também. Quando a gente tem aula de Sociologia, a gente só faz trabalho em grupo, que é bem mais fácil. [...]. A PPO que a gente tem já é em grupo, então fica bem mais fácil, tipo: “ah, vamos dividir tantos para tantos, vamos explicar tantos para tantos”, é bem mais fácil. [...]. É que vai muito aquele negócio de intimidade, eu prefiro ir em um grupo com as minhas amigas, que eu tenho intimidade, que é muito mais fácil de eu simplesmente falar qualquer coisa e que minhas amigas vão me entender mais rápido. Mas quando a gente tem um trabalho, tipo de Educação Física que os alunos não escolhem os grupos, pois o professor escolhe a dedo. Assim, ainda fica até mais fácil para gente criar laços novos e se enturmar com a turma inteira. Mas se fosse para escolher, eu iria fazer trabalho com o meu grupo de amigos que eu prefiro mesmo. Trabalho em grupo que funciona bem varia muito, tipo um cartaz ou tipo Sociologia, que o professor dá uma folha para os alunos com uma charge ali de crítica social e aí os alunos sentam assim em roda e a gente põe as nossas críticas. (Est. 56)

Trabalho em grupo é a parte que eu tinha dito, que se não fosse isso, eu acho que sozinho eu não daria conta de muita coisa. Em grupo fica mais leve essa parte da carga horária, porque cada um divide para si uma parte e acaba que todo mundo pega bem o conteúdo, porque um explica para o outro. Então fica bem mais leve e mais fácil do que um aluno ter que fazer praticamente tudo sozinho e acaba não absorvendo nada para ele. Trabalho em grupo que rende é quando é trabalho de fazer slide, pesquisar e procurar imagem, onde cada um dos alunos tem, às vezes, uma coisa que gosta mais de fazer ou uma coisa que entende melhor: “ah, eu gosto mais de fazer slide, eu gosto mais de fazer pesquisa, eu gosto mais de apresentar”. Aí não precisa um aluno fazer uma coisa que não gosta. Cada um dos alunos divide o que gosta para fazer e fica mais leve para todo mundo. (Est. 58)

Trabalhar em grupo, muitas vezes, é prazeroso de fazer. Porque você está com pessoas ali que você tem um vínculo maior, e acaba, muitas vezes, sendo uma coisa hiper divertida e acarreta no interesse mesmo. Por exemplo, trabalhos em grupos de apresentação, que é o que mais está acontecendo ultimamente. É uma experiência diferente, chegar na frente de toda a turma e começar a apresentar o trabalho e tal. E é uma coisa que é muito interessante para vida no mercado de trabalho também. Porque o trabalho em grupo também tem no mercado. Muitas vezes é importante isso. Eu acho interessante o trabalho em grupo. (Est. 27)

Os professores de História e o de Biologia, que são os que fizeram trabalhos em grupos esse ano um pouco melhores. Porque esses professores falam para os alunos: “ah, escolhe seu grupo”. Esses professores não sorteiam um grupo aleatório e assim a gente sabe com quem a gente está fazendo. E a gente acaba fazendo um pouco mais interessado. Porque, como alguns alunos da minha turma trampam, a gente consegue conciliar o horário do trampo com o que cada um vai fazer um picado do trabalho. Quando o professor sorteia os grupos das equipes, daí depende da sorte. Porque se você fica com aqueles alunos que não fazem porcaria nenhuma, basicamente você está sozinho. Daí você faz o trabalho e você faz o trabalho e pronto. Daí, quando aconteceu isso comigo, eu apresentei o trabalho sozinho e mandei meu grupo se ferrar. No meio da sala de aula, eu falei: “eu fiz sozinho e eles que se ferrem”. [...] O trabalho em grupo funcionar não é tanto pelo trabalho em si ou o tema, mas sim se o professor sorteia ou ele deixa a gente escolher as equipes dos grupos. Porque quando é sorteio, na maioria das vezes, muitos dos grupos não dão certo. Mas quando o professor deixa escolher, os alunos que não fazem ficam com os que não fazem e os alunos que fazem estão com os amigos, que acabam se ajudando. (Est. 44)

Trabalho em grupo me motiva porque eu não preciso fazer nada, só me enturmar com alguém inteligente. Pergunto: “alguém inteligente aí livre”? E, às vezes, eu gosto de trabalhar com gente que fala: “nossa, você só tem essa chance aí de entrar para meu grupo”. Porque não adianta eu fazer um trabalho com o colega tal, sai os dois fudidos do negócio. Aí eu faço o trabalho lá com a outra colega tal, daí vai dar bom. Mas a colega vai falar assim: “oh, seguinte, pode ser a tua primeira vez ou a tua última vez. Tem que trabalhar para ganhar nota também”. Daí com esse tipo de colega eu gosto de trabalhar que eu já sei que eu não sou responsável para cuidar de mim, daí a colega já me dá uns esporros, que é para fazer isso, daí



eu vou fazer. Eu também não gosto de trabalhar com quem não quer ajuda também. Senão, vou trabalhar, fazer tudo sozinho e colocar meu nome e já era. (Est. 80).

As falas dos alunos indicam que os trabalhos em grupo são valorizados por promoverem uma aprendizagem interativa e colaborativa, apesar de apresentarem desafios relacionados à formação dos grupos e à participação equilibrada dos membros. O conceito de cooperação social de Piaget (2014b) é diretamente aplicável a esse contexto, pois ele define a cooperação como relações baseadas na reciprocidade e simetria, nas quais os participantes colaboram na criação e adesão a normas compartilhadas. Segundo o autor, a cooperação social promove o respeito mútuo e fomenta a autonomia moral, um aspecto fundamental para o desenvolvimento. Nos trabalhos em grupo, os alunos exercitam essa reciprocidade ao dividir tarefas, expressar ideias e ajudar uns aos outros, formando um ambiente onde as responsabilidades e regras são acordadas coletivamente. Esse processo, de acordo com Piaget (2014b), é essencial para o desenvolvimento moral e intelectual, uma vez que incentiva os estudantes a compreenderem e respeitarem o ponto de vista dos colegas, promovendo o altruísmo e uma conduta pró-social (Lourenço, 1994). Ao enfrentar e mitigar os desafios relatados pelos alunos, como a distribuição desigual de tarefas, o professor pode potencializar a cooperação no grupo, fortalecendo o engajamento e despertando maior interesse escolar, além de contribuir para a formação da autonomia moral e intelectual dos estudantes.

A categoria “*Metodologias ativas colaborativas com enfoque em socialização e interação*” traz falas de alunos que relatam interesse ao trabalharem em *equipes*, com atividades que promovem interação social e/ou competição entre *grupos*. Diferente da categoria anterior, que abordou a colaboração em *grupos* menores, esta destaca metodologias que engajam toda a turma de forma dinâmica, reforçando o envolvimento coletivo e o senso de competição saudável. Os alunos destacam que o sucesso dessas atividades ocorre quando “dá para conversar e interagir” (Est. 47) ou o “professor faz a sala inteira participar” (Est. 64). Algumas dessas metodologias incluem *dividir* a turma em várias *equipes*, onde cada *grupo* é responsável por um *tema* do conteúdo e posteriormente *apresenta* suas *pesquisas* para os demais *colegas* e/ou turmas da escola. Exemplos incluem o “*Café com Saberes*” (Est. 56), produção de reportagens em vídeo ou *podcast*, jogos de *tabuleiro* e o projeto de Geografia que envolve a *criação* de *países* fictícios, incluindo a *criação* de moedas e cargos políticos, promovendo uma imersão lúdica e educativa (Est. 17). Essas atividades estimulam o *aprendizado* de forma descontraída e também promovem a compreensão de conceitos complexos através da prática e da interação. A *comida* emerge como um significativo aspecto socializador, presente tanto no “*Café com Saberes*”, onde cada grupo traz alimentos para partilhar após as *apresentações*, como em projetos que envolvem a culinária de diferentes culturas (“a gente trouxe *comida* e *dividiu*, conversamos e teve as dinâmicas que foi bem legal” – Est. 4). Os *debates*

em *grupo* também são apontados como formas efetivas de aprendizagem, oferecendo um espaço para que os alunos expressem suas opiniões e compitam em busca dos melhores argumentos (“eu gosto muito de *debate*. Quando o professor traz um assunto polêmico para a sala e os alunos conseguem dar sua opinião e também aprender um com o outro” – Est. 24). Essas atividades, ao combinar a prática (“o professor bota os alunos para fazer com a mão na massa” – Est. 44) com a teoria e a socialização em *grupos*, demonstram ser estratégias eficazes para promover o interesse dos alunos, evidenciando a importância da interação na sala de aula, como ilustram as falas abaixo:

Eu não tenho um trabalho específico que funcione sempre, talvez fazer cartaz, trabalho escrito ou o Café com Saberes, que é um negócio de Biologia que a gente faz e a gente estuda. O café com saberes cada grupo tem um conteúdo. Aí os alunos de cada grupo têm que estudar esse conteúdo e passar para os outros. Aí depois tem um café, então é muito mais fácil da gente aprender essas coisas. São os alunos que trazem o café, é por grupo. A gente faz grupos de seis alunos, então fica seis equipes e seis conteúdos parecidos, tipo, é um conteúdo com vários temas, seis temas no caso. Aí os seis alunos têm que estudar e apresentar para os outros grupos, para depois a gente fazer um quiz para a gente responder. E aí depois desse nosso estudo, cada grupo traz um bolo, um cachorro quente, um refrigerante e aí a gente come. Nesse dia os seis grupos apresentam. Que aí o grupo são cinco ou seis alunos, aí sai dois do nosso grupo e vai para outro grupo ver, aí outros alunos de outro grupo vêm para o nosso grupo, aí a gente tem que explicar e fica muito mais fácil. Fora que depois tem comida, aí todo mundo traz comida e todo mundo come. No caso é um rodízio da sala inteira, é um rodízio que a gente vai trocando, trocando e vai pegando informação, pegando conteúdo e anotando para depois poder fazer um quiz para responder, que aí vale a nota. (Est. 56)

Me marcou bastante também as aulas do professor de Geografia, que ele tem esse projeto de países para fazer em grupos. Foi uma coisa nova para mim, porque eu não tinha visto ainda essa metodologia com esse professor. O professor fez os grupos e cada grupo tem um país sorteado no qual os alunos tem que fazer. Então no projeto tem normas e os alunos tem que criar seu próprio país, criar suas moedas e cada integrante do grupo tem um cargo, tipo de presidente, vice-presidente. Eu acho que isso é uma coisa nova para os alunos aprenderem também como lida com essa questão política de cada aluno. (Est. 17)

Os trabalhos em grupo quando é assunto novo, daí eu acho que é mais interessante para você conhecer. Exemplo foi o trabalho em grupo sobre uma feira das nações, ano passado, sobre cultura francesa, eu gostei muito. Os alunos tinham que fazer sobre a cultura da França e nós dividimos a sala em pequenos grupos para fazer cada tema. Tipo um grupo pegava a cultura, outro a economia, a culinária. A apresentação era em cartazes e em umas bancadas onde a gente apresentava também. Comida, nós levamos comida mesmo, na economia foi cartazes. (Est. 75)

Metodologias e atividades diferentes eu teria o exemplo mais da minha aula de Geografia. O professor transforma o tema dele, que é chato, em um tema um pouco mais interessante. O professor passa para gente fazer trabalhos diferentes. Tipo, um trabalho que eu tenho para apresentar é um que estamos fazendo meio que um podcast sobre temas de Geografia. O professor transforma o tema para algo um pouco mais interessante. O professor bota os alunos para fazer com a mão na massa. Ano passado também teve um tema que o professor de História fez e que eu achei legal. O professor pediu para gente pegar temas de História e transformar em jogos. O professor quis construir outra coisa, além de só falar: é isso aqui e pronto.[...]Professor pega alguma outra coisa e modifica o tema para se tornar algo mais simples e lúdico. (Est. 44)

A professora de disciplina de eletiva é exceção, que é mais legal, por conta da professora variar bastante [...] A professora conversa e ela fez um trabalho da gente ficar em campo, pesquisando e perguntando sobre pesquisas e sobre assuntos que a gente gosta. Então, isso faz variar bastante e fica bem legal, coisas que os outros professores não fazem [...] Exemplo de trabalho em grupo que foi construtivo foi o da disciplina de eletivas. A gente fez um

trabalho sobre pesquisa aqui na escola. A gente escolheu um tema e pesquisava com os alunos, tipo perguntava o que que eles achavam e tudo. (Est. 77)

As metodologias ativas em grupo que incentivam a socialização e a interação demonstram o potencial educativo de práticas coletivas, onde o aprendizado vai além do conteúdo acadêmico e está ligado ao desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e ao estímulo do interesse dos alunos. Para Piaget (2014b), o jogo de regras – caracterizado pela cooperação, competição saudável e respeito mútuo – é fundamental ao desenvolvimento moral e social dos adolescentes, pois permite a internalização de normas de forma prazerosa e fortalece as relações interpessoais. Ao engajar os alunos em um contexto colaborativo, essas atividades promovem o senso de responsabilidade e solidariedade, valores que Bauman (2001) destaca como essenciais para enfrentar a individualização e o enfraquecimento dos laços sociais na modernidade líquida. Bauman (2001) argumenta que, em um mundo marcado pelo consumo e pela efemeridade, o papel da teoria crítica – e da educação (R. Silva, 2018) – é resgatar a relevância do espaço público e reforçar a capacidade de ação coletiva. Desse modo, ao oferecer atividades que engajam a turma em um esforço colaborativo, a escola não apenas promove o aprendizado, mas também prepara cidadãos capazes de trabalhar em equipe, resolver problemas coletivamente e valorizar as diferenças – habilidades essenciais para enfrentar os desafios e as incertezas da sociedade contemporânea.

A última categoria da Classe 6 explora uma metodologia ativa que combina socialização e competição em *equipes*: o “*Simulado das Nações Unidas do Annes (SONUA)*”. Organizado pela disciplina de Geografia, o evento integrou diversas disciplinas do núcleo comum, eletivas e itinerários formativos, envolvendo aproximadamente 200 alunos das seis turmas dos segundos anos do Ensino Médio. No Simulado, os estudantes foram divididos em *equipes*, cada uma representando um *país*, onde *pesquisaram* e assumiram as posições oficiais dessas nações para *apresentar* e *debater* na “Assembleia Geral”. Os relatos dos participantes refletem um nível elevado de engajamento e *aprendizado*: “foi uma loucura. Estava todo mundo bem eufórico. O Simulado da ONU foi o *trabalho* que eu mais vi as pessoas interessadas” (Est. 84); “não tinha outro assunto que passava na cabeça a não ser o da ONU” (Est. 83); “eu aprendi muito [...] rendeu muito esse evento” (Est. 81). O evento destacou o valor do trabalho colaborativo e a *aprendizagem* interativa, onde superar desafios e lidar com a apreensão inicial emergiram como fatores cruciais no desenvolvimento de novas habilidades. A abordagem interdisciplinar, com suporte contínuo dos professores, proporcionou metodologias e assistência essenciais para a compreensão e a execução da atividade. Os alunos destacaram o aprendizado promovido ao *debater* temas globais, como o conflito entre *Níger* e *França*, e a importância de defender posições desafiadoras em um ambiente simulado, o que tornou os debates memoráveis. Além disso, o exercício de representar o *papel* de

outras culturas possibilitou uma vivência de alteridade, incentivando uma compreensão mais ampla de diferentes perspectivas. Para os alunos, o diferencial do SONUA foi a integração de todos esses elementos em uma abordagem lúdica, e não apenas formal. As *equipes debatiam* entre si de maneira competitiva e divertida: “o legal era a briga [...] está todo mundo ali se divertindo e não sabe que está aprendendo” (Est. 83). As falas discentes a seguir contextualizam alguns pontos do SONUA:

Será que a gente vai entender como fazer esse evento? E a gente conseguiu. A gente aprendeu coisas novas com esse professor e com outras pessoas também. Não só com o professor específico, porque outros professores estavam envolvidos nessa atividade e todos esses professores nos ajudaram. A gente pedia socorro e os professores nos salvavam. Então, a gente precisava de ajuda na história do nosso país e tal, e os professores vinham com uma metodologia diferente. O foco daquela aula era para nos ensinar isso e isso era muito bom [...]. O lado bom disso foi a nossa aprendizagem, que eu aprendi muito com a SONUA. E foi muito bom assim. Todos os professores nos receberam de braços abertos e nos explicaram. Então rendeu muito esse evento. Não só para a gente do segundo ano e do terceiro ano. Os alunos do primeiro ano também aprenderam bastante vendo os discursos. [...] Os colegas ficaram bem interessados na real. Quando a gente ficou em cima deles assim, principalmente na área da gastronomia, foi muito bom, porque vários grupos se juntaram e se uniram. Porque são 3 ou 2 grupos por sala no Simulado. Então os colegas batalharam bastante para entregar o trabalho, e não é só um trabalho de escola. Porque tinha várias matérias conectadas nesse trabalho. Então eu vi muito interesse assim. No começo os colegas estavam nem aí e deixaram tudo para cima da hora. Mas no final, faltando um mês para o evento, eu vi que teve um diferencial e que a galera estava levando bem a sério esse trabalho do Simulado. [...] Eu vou levar na memória a união que teve entre todo mundo, com as diferentes turmas e com a galera do staff. Foi uma galera que batalhou bastante para deixar esse evento impecável. Teve alunos que ficaram até de noite na escola organizando esse evento. Então quando a gente precisava, a galera estava lá unida para fazer esse evento acontecer. E isso foi muito bom, porque foram pessoas que a gente não tinha conexão, que a gente não conhecia e não se falava, e no final viramos colegas e teve uma união. E deu certo, essa organização deu certo. (Est. 81)

Acho que o mais legal do Simulado da ONU foi no dia mesmo em tu ver tudo o que a gente organizou, os alunos fazendo certo e direito. Do Simulado da ONU vou levar para a memória os debates, que foram muito legais. O legal era a briga. Tipo assim, o legal era ver que, por exemplo, tinha debates em que as pessoas que estavam erradas na história conseguiam se estabelecer e ficar na mesma linha dos países que estavam certos. Aí eu achei bem legal. Independentemente de você estar sendo certo ou errado na história, tu consegue ainda se virar se o outro não atacar. [...] Aula boa eu lembrei do Simulado da ONU. Uma aula que a gente aprendeu bastante. O Simulado da ONU é bem planejado e bem organizado. E eu acho que no Simulado da ONU a gente aprende até bem mais do que em qualquer outra aula. Porque está todo mundo ali se divertindo e não sabe que está aprendendo. O aprendizado maior foi pesquisando e colocando em prática e tentando ver o que os outros grupos estavam tentando propor para o debate. Eu aprendi sobre os outros temas do Simulado da ONU conversando com as delegações. Eu via um tema e depois eu perguntava para o colega: “tá, por que isso”? Aí o colega me explicava. Por exemplo, da Inglaterra e do Egito. Eu fui entender conversando com o pessoal do grupo da Inglaterra sobre o lado deles. Essas conversas com as outras delegações eram nos corredores da escola. Antes do Simulado da ONU, não tinha outro assunto que passava na cabeça a não ser o da ONU. (Est. 83)

O Simulado da ONU foi bem bacana para entender o conteúdo geral do mundo. Eu estava no grupo da França e nós éramos contra o Níger. A gente, França no caso, queria fazer uma intervenção militar no Níger, que supostamente, assim, a França está errada, mas a gente tinha que botar no papel como se a gente, a França, estivesse certa. Aí foi mais complicado [...]. Meu papel no grupo da França foi na oratória. Eu que criei o meu discurso ali para poder debater com os colegas do grupo do Níger. Uma coisa que eu estava bem insegura era de falar na frente, era muita gente, e aí às vezes você pode gaguejar e não ter muito o que falar. E aí eu desenvolvi bem a oratória. Eu achei que eu não ia se sair muito bem e fui bem. [...]. No dia do evento do

Simulado da ONU foi uma loucura. Estava todo mundo bem eufórico. O Simulado da ONU foi o trabalho que eu mais vi as pessoas interessadas, assim. Porque quando a gente faz um trabalho normal na escola, fica aquele lenga lenga, né. Aí esse trabalho grande do Simulado da ONU já foi diferente, os colegas ficaram bem mais interessados em fazer. Todo mundo estava atrás de estudar para não chegar lá na frente no dia do debate do Simulado da ONU e também passar vergonha e não ter ou não saber o que falar. Todo mundo entendeu bastante do conteúdo. O Simulado da ONU envolveu todas as turmas do segundo ano, todo mundo teve que fazer alguma coisa. Então, todos os alunos saíram dali sabendo sobre o mundo. [...] Ah, do Simulado da ONU vou levar para a memória tudo. Tanto de chegar lá no palco e falar, que é uma coisa que eu nunca tinha feito de falar na frente de bastante gente. Eu vou levar tudo para a memória. Tanto a comida que a gente fez como o conteúdo que ficou bem marcante assim. (Est. 84)

Desenvolvi muito o Conhecimento no Simulado da ONU, eu acho. Teve bastante coisa que eu achei legal no evento. E não foi só isso, eu estudei sobre outros países também. E no dia do Simulado da ONU, foi bem interessante porque a gente começou a escutar e ver o que realmente o que iria acontecer. E teve muita gente que colocou o coração lá em cima no dia do evento e falou de verdade como se tivesse passado por aquilo. Então foi bem legal ter se colocado no lugar e eu achei bem interessante. [...]: Quanto ao interesse dos colegas, umas ou duas semanas antes de acontecer o evento do Simulado da ONU, todo mundo começou a se mexer porque eles caíram na real e viram: “não, a gente precisa fazer”. Então, daí, todo mundo começou a se mexer. E no final, acabou que todo mundo acabou se interessando um pouco. A gente conversou bastante sobre isso. Eu acho que os colegas também tiveram bastante conhecimento porque o Simulado da ONU foi algo que pegou assim para a geral. [...]. Sobre o simulado da ONU, eu acho que vou levar para a memória as conversas, tipo do que a gente estava estudando, a conversa com os professores, que todos os professores se empenharem em ajudar e da gente mesmo entre colegas. Porque teve o momento das risadas em grupo, daí teve o momento que a gente teve que levar a sério e essas coisas, eu acho que é isso. (Est. 82)

Então para todo mundo foi uma experiência nova porque não tinha isso na escola. A gente nunca tinha feito então todo mundo gostou muito. Pelo que eu podia ver sim todo mundo gostou. A nossa sala foi bem no debate com as outras turmas. O meu amigo debateu muito bem com as outras salas e a nossa sala teve um bom desempenho. O que meus colegas falaram depois do Simulado da ONU foi que foi um evento muito bom e eles gostaram bastante. (Est. 86)

Os relatos dos alunos revelam como o SONUA promoveu uma experiência de aprendizagem ativa, onde a pesquisa, a cooperação e a representação de países em debates incentivaram o engajamento coletivo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Este formato aproxima-se da aprendizagem terciária (Bauman, 2009b), pois ensina os alunos a adaptar e reorganizar o conhecimento frente a situações complexas e mutáveis, características do mundo líquido-moderno. Ao simular debates diplomáticos, os alunos precisaram *aprender a aprender* e *aprender a quebrar regularidades* em tempo real, aprimorando a argumentação, a alteridade e a resolução de problemas – competências essenciais em uma sociedade onde a mudança é constante. Na perspectiva da Epistemologia Genética de Piaget (1998), o Simulado destaca o papel ativo dos alunos, que aprendem com os pares em um contexto de cooperação social, promovendo autonomia e pensamento crítico. A metáfora do professor que contracenava com o aluno (Rosso, 1998), é visível na atuação dos educadores, que apoiaram os alunos na preparação dos debates, oferecendo orientações que permitiram aos alunos enfrentarem desafios reais em um ambiente colaborativo. Este tipo de interação, onde o professor atua como facilitador, fomenta um engajamento profundo e relevante ao contexto dos alunos, distanciando-se de modelos educacionais rígidos e prescritivos.

Assim, o Simulado ONU vai além da mera transmissão de conhecimento, ajudando os alunos a construir uma compreensão prática do conteúdo, preparando-os para lidar de maneira flexível e autônoma com as complexidades da sociedade contemporânea.

Com o objetivo de diversificar as funções nos *grupos* e permitir que cada aluno contribuísse nas áreas de seu maior interesse ou habilidade, o SONUA incluiu apresentações culturais e um desafio culinário, com danças e *comidas* típicas dos países representados. Essa variedade de atividades criou um ambiente leve e descontraída, fortalecendo o engajamento dos alunos. Além disso, para expandir ainda mais as possibilidades de participação e permitir que os estudantes aplicassem suas aptidões em novas áreas, o Simulado foi integrado às redes sociais, o que gerou um envolvimento mais autêntico e participativo no evento, além de ampliar o alcance e a visibilidade das atividades da escola perante a comunidade local. A experiência de editar vídeos e gerenciar o Instagram foi especialmente gratificante para os alunos interessados em mídias sociais, oferecendo-lhes uma plataforma criativa para explorar suas habilidades (Est. 82). Essa presença digital não só fortaleceu a participação dos estudantes, como também contribuiu para a identidade escolar, aumentando o orgulho e o sentimento de pertencimento ao verem que “a escola estadual aqui não é só uma escolinha” (Est. 81). A ampla repercussão, inclusive entre figuras da comunidade, gerou um impacto emocional positivo e intensificou o comprometimento dos alunos, que apreciaram comunicar os temas do evento para um público mais amplo (Est. 84 e 85). A presença online também engajou a comunidade escolar, gerando mais atenção do que os métodos tradicionais, como cartazes (Est. 86), e mostrou como a escola pode se tornar um espaço moderno e dinâmico, conectado às ferramentas do cotidiano dos alunos. Os ST a seguir ilustram esses pontos:

Em relação aos que meus colegas acharam depois do evento do Simulado da ONU, a minha sala ela adorou. A minha sala gostou muito na questão da comida. Eu tenho um amigo meu lá que fez uma *banoffee* e ele adorou fazer, pois já tinha feito a primeira vez. [...] Eu achei interessante movimentar a escola pelas redes sociais, pelo Instagram, porque isso gera bastante engajamento. A galera fica mais ligada nas redes sociais. Se você pendurar um monte de cartaz aí e a galera nem vai lá olhar. No Instagram, já está todo mundo mais ativo, então eu achei uma ideia interessante. (Est. 86)

Levar a escola para as redes sociais, para mim, principalmente, que editava os vídeos e estava com o Instagram lotado ali, foi ótimo. Eu já gosto muito de mexer no Instagram e eu gosto muito de editar nos vídeos. [...] Eu gostei muito de estar na rede social, de cuidar e de levar um pedaço da escola estadual aqui para esse Instagram, para mostrar para as pessoas que a escola estadual aqui não é só uma escolinha, sabe, mas que teve um evento ali que fez a escola específica ter o seu diferencial. [...]. A reação das pessoas fora da escola foi muito boa. Todo mundo recebeu esse evento de braços abertos. Todo mundo elogiou esse evento. Até a esposa do prefeito foi comentar e eu fiquei tipo: “meu Deus”. A repercussão que teve da minha escola em cima desse evento e das pessoas também foi chocante. Porque a gente não esperava essa repercussão. Tem vídeo ali no Instagram que tem 5 mil visualizações. E eu ficava: “gente, o que é isso”? Ninguém esperava por isso. Mas foi muito bom essa repercussão. (Est. 81)

Trabalhar com as redes sociais no Simulado da ONU foi bem legal. Porque daí as outras pessoas de fora também ficam sabendo o que está acontecendo. Isso foi bem interessante. A gente criou a página dos países para mostrar melhor sobre eles. Por exemplo, a gente era a França e a gente colocou no Instagram a comida da França, o que está acontecendo mais na França, para os outros colegas entenderem sobre o que a gente ia debater lá, para não chegar no debate e ficar sem entender. (Est. 84)

Foi bom levar a escola para as redes sociais, porque daí mostra mais para as outras pessoas o que está acontecendo aqui na escola, os conteúdos e as apresentações. Mostrar que a escola faz coisas diferentes para trazer mais alunos para cá. (Est. 85)

Eu achei bem legal levar para as redes sociais porque teve muita gente que teve muita criatividade e fez coisas bem legais mesmo. (Est. 82)

A inclusão de atividades diversas, como apresentações culturais, desafios culinários e o gerenciamento de mídias digitais no Simulado da ONU, reflete a visão de Claparède (2010a) sobre uma *escola sob medida*, que ajusta a experiência escolar às aptidões e interesses individuais dos alunos. Ao atribuir funções variadas, o SONUA criou um espaço onde os alunos puderam expressar suas habilidades e desenvolver competências em áreas de maior afinidade, seja por meio de apresentações artísticas, debates ou pela gestão de redes sociais. Esse enfoque personalizado possibilita uma aprendizagem que respeita e valoriza a singularidade de cada aluno em um contexto colaborativo e significativo. Em outra perspectiva, a utilização planejada de redes sociais no evento exemplifica um paradoxo: ao passo que o uso de celulares e redes sociais está associado ao desinteresse e dispersão em sala de aula (Singer, 2024), esses mesmos recursos, quando integrados a práticas pedagógicas intencionais, tornam-se poderosos instrumentos de engajamento e de aumento do vínculo escolar, como revelou as falas dos alunos. Assim, políticas educativas que promovem o uso responsável da tecnologia, apoiadas por uma mediação dos docentes, permitem que o celular, tão presente na vida cotidiana dos estudantes, funcione como uma ponte entre a escola e a realidade dinâmica em que vivem. Dessa forma, a educação não apenas acompanha as mudanças do mundo moderno, mas as incorpora criticamente, oferecendo experiências que ressignificam o aprendizado e reforçam a identidade e interesse dos alunos em um ambiente significativo e familiar.

Para aprofundar a compreensão dessas dimensões e entender como as percepções variam entre diferentes grupos de alunos, realizamos a análise de especificidade do IRaMuTeQ. Essa etapa complementa a análise de classes e torna mais evidentes as diferenças entre os discursos de grupos específicos. As variáveis selecionadas foram: localização da escola, esfera administrativa, ano letivo e autodefinição da conduta. Os resultados estatísticos completos da análise podem ser consultados no perfil do pesquisador no ResearchGate (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). No que se refere à esfera administrativa, os dados revelam que alunos de escolas estaduais associaram o interesse a termos como *silêncio*, *colega*, *vida* e *educação física*, valorizando os momentos de silêncio e convivência mais harmônica com os colegas, assim como a

busca por espaços de socialização e escape das aulas expositivas. Já nas escolas cívico-militares, os termos *vestibular*, *matéria* e *militar* indicam que o interesse está vinculado ao cumprimento de metas acadêmicas e à adesão a normas disciplinares mais rígidas. Nas escolas federais, palavras como *prática*, *profissional* e *teórico* revelam uma valorização do vínculo entre teoria e prática, evidenciando um interesse sustentado por abordagens críticas e aplicadas.

Por sua vez, na variável localização, estudantes de áreas periféricas destacaram palavras como *trampar*, *emprego*, *casa* e *silêncio*, apontando para a tensão entre estudo e trabalho, em contextos de vulnerabilidade social. Já nas escolas próximas ao centro, termos como *metodologia*, *prático*, *debate* e *pesquisar* sugerem valorização de práticas aplicadas e maior ênfase em metodologias investigativas, possibilitados, em parte, pela melhor estrutura dessas escolas. Esses padrões refletem práticas sociais distintas: enquanto as escolas próximas ao centro e as centrais adotam abordagens mais acadêmicas e profissionalizantes, as periféricas enfrentam o desafio de adaptar-se à realidade socioeconômica dos alunos. Em relação ao ano letivo, os alunos do 1º ano utilizaram termos como *lanche*, *brincar*, *nota* e *celular*, sugerindo uma vivência escolar marcada por socialização, leveza e resistência às exigências acadêmicas. No 2º ano, destacam-se com alto grau associativo as palavras *debate*, *evento* e *social*, evidenciando maior engajamento com atividades colaborativas e uma disposição crescente para interações que promovam reflexão e discussão. Já no 3º ano, termos como *vestibular*, *metodologia* e *curso* se destacaram, indicando um foco pragmático e direcionado a metas acadêmicas.

Por fim, quanto à conduta declarada pelos estudantes, os interessados mencionaram mais palavras como *organização*, *compreender* e *laboratório*, denotando predisposição para práticas que articulam teoria e prática de forma significativa. Os estudantes do meio termo destacaram *grupo*, *financeira* e *simpático*, sugerindo uma postura ambivalente, na qual o interesse depende das dinâmicas de grupo, da relevância do conteúdo e da afetividade (simpatia) do professor. Já os desinteressados utilizaram termos como *casa*, *conversar*, *futebol* e *brincadeira*, indicando uma vinculação maior com atividades recreativas e com o espaço escolar como território de relações sociais, mais do que de aprendizagem formal. Os resultados reforçam que o interesse escolar é moldado por fatores afetivos, condições materiais de vida, práticas pedagógicas e pela função social do conhecimento, exigindo abordagens educativas sensíveis às diferentes realidades juvenis.

A análise das entrevistas sobre interesse revelou uma RS estudantil complexa, que abrange fatores como metodologias ativas, afetividade e relevância prática dos conteúdos. Uma didática dinâmica e organizada, que evita o uso excessivo do quadro e promove aulas planejadas, destaca-se como essencial para o interesse dos alunos (Classe 1). O apoio e a clareza nas explicações docentes também são fundamentais, ajudando os alunos a compreender o conteúdo e a manterem-



se motivados (Classe 2). A figura do professor legal é valorizada por sua capacidade de criar um ambiente afetivo acolhedor e estimulante por meio da interação e do bom humor (Classe 3). As atividades práticas e experiências fora da sala, como nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da escola federal, tornam o aprendizado interessante e envolvente (Classe 4). Os alunos demonstram interesse espontâneo por conteúdos aplicáveis à vida cotidiana e ao mundo do trabalho (Classe 5), enquanto amizades e atividades colaborativas como o Simulado da ONU se destacam como fatores motivadores para o interesse escolar (Classe 6). Diferenças entre subgrupos indicam que as práticas sociais de cada contexto escolar influenciam as RS dos alunos, como mostram os enfoques mais utilitários nas escolas estaduais e mais integradores nas federais; além disso, os padrões de interesse parecem evoluir do recreativo (1º ano) ao colaborativo (2º ano), culminando em uma abordagem focada em resultados (3º ano). Em suma, as falas dos estudantes indicam que práticas pedagógicas que combinam afetividade e metodologias ativas são essenciais para promover o interesse escolar.

Concluindo o capítulo 5, observa-se que a RS dos estudantes sobre o (des)interesse escolar reflete um panorama multifacetado, influenciado por metodologias pedagógicas, interações sociais e contexto socioeconômico. A triangulação metodológica utilizada combinou análises prototípicas e entrevistas que identificaram convergências e especificidades. A análise prototípica inicial indicou que o desinteresse escolar está associado a práticas monótonas e à falta de clareza pedagógica, com *Professor não explica bem* em posição central, sugerindo a atuação docente como principal fator desmotivador. Em contrapartida, a análise estrutural do interesse revelou termos centrais como *Professor explica bem*, *Metodologias e atividades diferentes*, *Professor interessado* e *Conteúdo interessante*, refletindo a importância da clareza didática, da motivação docente e da diversidade metodológica. As entrevistas reforçaram que, além das práticas pedagógicas, os alunos destacaram a precariedade da infraestrutura e a desconexão dos conteúdos com suas realidades como fatores que desinteressam. Em relação ao interesse, a centralidade das amizades e atividades colaborativas sugere que a sociabilidade e a relevância prática dos conteúdos potencializam o engajamento acadêmico. Além disso, as entrevistas evidenciaram o papel crucial do entusiasmo do “professor legal”, — aquele que, com motivação, prazer em ensinar, simpatia, humor e interação, cria um ambiente acolhedor e envolvente, despertam um interesse cismogênico dos alunos pela disciplina. Esse efeito reforça que o interesse escolar é sustentado por práticas pedagógicas dinâmicas, relações afetivas e um ambiente que atenda às demandas dos alunos por aplicabilidade dos conteúdos.

Adicionalmente, práticas sociais e contextos variados — como esfera administrativa, localização da escola, ano letivo, turno e conduta dos alunos — revelaram contribuições diferenciadas para essa RS discente sobre (des)interesse. Estudantes do turno noturno e de regiões periféricas, por exemplo, destacaram a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, expressando

desinteresse em conteúdos que consideram distantes de suas realidades práticas. Já alunos classificados como “desinteressados” demonstraram maior foco em atividades esportivas e socialização, sugerindo uma preferência por momentos de descontração e lúdicos. Quanto à esfera administrativa, alunos da escola federal, com mais acesso a aulas práticas, valorizam metodologias ativas, enquanto alunos de escolas estaduais apontam a raridade de aulas práticas ou diversificadas devido à falta de estrutura. A atividade colaborativa do Simulado ONU, realizada na escola de Imbituba, SC, também se destacou, gerando alto engajamento entre os alunos e ilustrando o poder de metodologias interdisciplinares, lúdicas e colaborativas na promoção do interesse.

Esses achados ressaltam a importância de um currículo mais sensível aos contextos e expectativas dos estudantes, integrando abordagens que mesclam afetividade, diversidade metodológica e aplicabilidade para fortalecer o interesse escolar e reduzir a evasão. Nas considerações finais, exploraremos as assimetrias entre as RS dos alunos e dos professores sobre o (des)interesse, discutidos, respectivamente, neste capítulo e no capítulo anterior.

### Considerações Finais

A presente tese foi construída ao longo de quatro anos de intensa investigação, combinando teorias clássicas e contemporâneas das áreas de psicologia, sociologia e educação com a análise das RS de centenas de professores e estudantes sul brasileiros. Esse percurso acadêmico possibilitou não apenas articular fundamentos teóricos robustos, mas também mergulhar nos relatos de sujeitos que vivenciam a escola na ponta da crise educacional contemporânea. Entre os desafios enfrentados pelo pesquisador, destacamos a necessidade de gerenciar uma vasta quantidade de dados qualitativos e quantitativos, sintetizando múltiplas perspectivas sem comprometer a profundidade da análise. Esses momentos de imersão prática e teórica revelaram tanto os dilemas estruturais da escola contemporânea quanto suas possibilidades transformadoras. O legado desta tese reside na documentação das vozes de alunos e professores como um registro sociocultural valioso, que captura não apenas as RS sobre o (des)interesse, mas também as dinâmicas que moldam o cotidiano escolar. Registrar essas RS em contextos diversos equivale a “fotografar” uma realidade em transformação, contribuindo para futuras reflexões teóricas, intervenções pedagógicas e preservação da memória histórica da escola no contexto dos desafios da modernidade líquida.

Compreender as RS dos sujeitos escolares é essencial em um momento de intensas transformações sociais e econômicas que reconfiguram o papel da educação. Ao explorar as dinâmicas entre as dimensões afetivas e cognitivas nas RS sobre (des)interesse, bem como a relevância das RS como lentes que interpretam os desafios e potencialidades da escola, as análises evidenciaram que o interesse não é um atributo inato nem um fenômeno exclusivamente externo; ele emerge da interação entre o sujeito, o objeto de estudo e o contexto social em que estão inseridos. Além disso, as RS de professores e alunos evidenciaram as dificuldades enfrentadas na escola, mas também apontaram caminhos para a construção de currículos críticos, capazes de conectar os saberes científicos à vida cotidiana dos estudantes por meio de metodologias ativas que integrem afetividade, sociabilidade e relevância prática do conhecimento. Assim, a tese apresenta elementos que podem contribuir para transformar a escola em um espaço mais inclusivo e formativo, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de fomentar o engajamento genuíno dos alunos.

Agora, retomamos as questões da pesquisa, buscando responder aos objetivos específicos propostos. A primeira questão, *“Quais são as características dos conhecimentos, atitudes e do campo de RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o (des)interesse escolar?”*, possibilitou explorar as dimensões fundamentais das RS que moldam o pensamento e as práticas desses dois grupos. Ao analisar as dimensões da RS, identificamos percepções compartilhadas e contrastes marcantes entre os professores e os estudantes.

No caso das *RS dos professores* sobre o (des)interesse escolar, emergiu uma dinâmica multifacetada que reflete diferentes abordagens nas dimensões de conhecimento, atitude e campo de representação. No conhecimento, os professores associam majoritariamente o desinteresse a fatores externos, como “falta de incentivo familiar” e “falta de perspectiva”, evidenciando uma percepção consolidada de que o interesse discente é mais influenciado por condições socioeconômicas e familiares do que pelas práticas pedagógicas. Essa visão conecta-se a uma reação de fuga e uma atitude defensiva, na qual os docentes externalizam as causas do desinteresse, frequentemente acompanhada por sentimentos de frustração e desânimo. Em contraste, um subgrupo de professores apresenta atitudes resilientes, representadas por imagens como a do “Dom Quixote”, demonstrando empenho em superar adversidades e desenvolver metodologias ativas e aulas diferenciadas. No campo de representação, metáforas como “escola ponte prestes a cair” e “desinteresse como erva daninha” simbolizam a complexidade do cenário educacional e os desafios enfrentados pelos docentes. Ainda assim, elementos como o “bom relacionamento com o professor” nas representações sobre interesse destacam uma atitude de reconhecimento da importância das relações afetivas. Esses achados mostram que, embora as *RS docentes* revelem tensões e limitações, elas também apontam caminhos promissores para transformar o ambiente escolar.

Por sua vez, as *RS dos alunos* sobre o (des)interesse revelam percepções que dialogam e, em certos pontos, divergem da *RS docente*. No conhecimento, os alunos apontam a qualidade das práticas pedagógicas como determinante para o interesse, com termos como “Professor explica bem” e “Atividades diferentes” emergindo como centrais nas *RS* sobre interesse. Isso demonstra a valorização de clareza didática, inovação metodológica e conteúdos relevantes, enquanto o desinteresse é associado a práticas monótonas e descontextualizadas, como “Professor não explica bem” e “Aulas repetitivas”. Nas atitudes, destaca-se o impacto da cismogênese simétrica, em que o desinteresse dos professores amplifica o desânimo dos alunos, criando um ciclo de apatia mútua. Entretanto, atitudes positivas emergem diante de professores descritos como “legais,” que combinam acolhimento, humor e interação, gerando nos alunos maior receptividade, engajamento e prazer no aprendizado. No campo de representação, os estudantes evocam imagens de aulas memoráveis e atividades colaborativas. Essas experiências, embora raras, destacam o impacto de metodologias inovadoras que geraram interesse genuíno, permanecendo como referência positiva em sua trajetória escolar. A análise evidencia que o interesse dos alunos é moldado por uma convergência de metodologias ativas, relações afetivas e aplicabilidade prática do conhecimento.

Articulando as *RS* de professores e alunos sobre o (des)interesse escolar, emerge uma interseção central quanto ao papel do professor e às práticas pedagógicas, mas com percepções divergentes sobre as causas e soluções para o desinteresse. Ambos os grupos destacam a

importância de relações afetivas e metodologias inovadoras: os alunos valorizam elementos como o “professor que explica bem”, o professor legal e atividades dinâmicas, enquanto os professores reconhecem o impacto positivo do “bom relacionamento” e de atividades diferentes no engajamento discente. Porém, as atitudes refletem diferenças marcantes. Muitos docentes adotam uma postura defensiva, atribuindo o desinteresse a fatores externos, como a desestrutura familiar e a falta de perspectiva. Por outro lado, os alunos direcionam suas críticas às práticas pedagógicas, apontando falta de clareza, monotonia nas aulas e comportamentos desmotivados ou grosseiros dos professores. Essa divergência reflete a cismogênese simétrica, onde o desinteresse mútuo entre professores e alunos é intensificado por percepções recíprocas negativas: os estudantes criticam a falta de interação e desinteresse dos docentes, enquanto estes responsabilizam os alunos por atitudes semelhantes. Esse ciclo de retroalimentação perpetua o desinteresse e reforça sentimentos de frustração em ambos os grupos. No campo de representação, as imagens de adversidade evocadas pelos professores contrastam com as experiências transformadoras valorizadas pelos estudantes. Portanto, superar o desinteresse exige um esforço conjunto para alinhar as demandas discentes com práticas pedagógicas, sustentado por um diálogo mais profundo entre as RS de ambos os grupos.

Por sua vez, a segunda questão que guiou a tese indagou: *“Como os aspectos do sistema afetivo são considerados nas RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul sobre o (des)interesse escolar?”*. A análise das RS dos professores revelou tensões entre a relutância em incorporar plenamente aspectos afetivos ao ensino e o reconhecimento crescente de sua importância para o engajamento dos alunos. Muitos docentes ainda sustentam uma visão tradicional da prática pedagógica, onde sua função é exclusivamente transmitir conteúdos, atribuindo à família a responsabilidade pela formação moral e disciplinar. Essa perspectiva está associada a desafios no estabelecimento de um bom relacionamento com os alunos, agravados pelo receio de que demonstrar afeto ou “mostrar os dentes” (sorrir) seja interpretado como fraqueza, resultando em desrespeito. No entanto, o destaque do “bom relacionamento com a turma” como elemento central nas RS sobre interesse aponta para um entendimento crescente do impacto positivo das relações afetivas na motivação discente. Conforme relatado por diversos professores, estratégias como escuta ativa, empatia, reconhecimento das individualidades e abordagem humanizada são eficazes para criar um ambiente acolhedor e favorecer a aprendizagem. Além disso, estratégias lúdicas e interativas, como uso de música, jogos e atividades colaborativas, também foram relatadas como práticas eficazes para estabelecer conexões afetivas com os alunos. Nesse caso, o vínculo positivo é percebido como essencial para mediar a relação dos alunos com o conhecimento, apontando para a necessidade de maior investimento em formações que preparem os docentes para lidar com as demandas socioemocionais e na construção de uma liderança pedagógica democrática.

Já a análise das *RS dos alunos* evidencia o papel central da afetividade nas relações escolares, com impacto direto sobre seu (des)interesse. O afeto negativo, expresso em comportamentos como grosseria, autoritarismo e desrespeito de alguns professores, é apontado pelos estudantes como um dos principais fatores que bloqueiam o interesse pelas disciplinas. Atitudes como “mandar calar a boca” ou “gritar” geram distanciamento emocional e sentimentos de frustração e desânimo, criando barreiras afetivas que inibem a participação ativa dos alunos e comprometem o aprendizado. Em contraste, a figura do “professor legal” – caracterizado por empatia, humor e paciência – surge como um elemento transformador, capaz de criar um ambiente acolhedor, superar bloqueios emocionais e renovar o interesse dos alunos pelas matérias. Outro aspecto destacado é o valor atribuído à sociabilidade, com as amizades emergindo como um dos principais motivadores para frequentarem a escola. Os alunos associam as relações interpessoais com amigos a experiências positivas, relatando que essas conexões afetivas tornam o ambiente escolar mais acolhedor e o aprendizado mais prazeroso. Professores podem potencializar esse aspecto integrando dinâmicas colaborativas nas aulas, como trabalhos em grupo e atividades interativas, que unem aspectos afetivos e pedagógicos. Essas práticas estimulam a troca de ideias, o aprendizado mútuo e o fortalecimento dos vínculos sociais, criando um ambiente de cooperação e pertencimento. Em síntese, as *RS dos alunos* revelam que, enquanto afetos negativos e desrespeitosos minam o interesse, a valorização de relações afetivas – tanto com professores quanto entre colegas – pode transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e motivador.

Esses resultados convergem para reforçar nossa tese da indissociabilidade entre aspectos afetivos e cognitivos no (des)interesse escolar. Atitudes autoritárias e desrespeitosas de alguns professores criam bloqueios afetivos que afastam os alunos das disciplinas, perpetuando um ciclo de desinteresse mútuo. Por outro lado, práticas pedagógicas que integram empatia, diálogo e afetividade – representadas pela figura do professor “legal” – possibilitam o “bom relacionamento com a turma”, renovando o vínculo dos alunos com o conhecimento, com a escola e entre si. Esse cenário destaca a importância de professores como figuras de referência, cujas atitudes moldam não apenas o engajamento acadêmico, mas também os valores e experiências escolares dos estudantes. Para que essa transformação ocorra, é essencial atenção às condições de trabalho e emocionais dos docentes. Não se pode esperar que professores estabeleçam afetos positivos e práticas humanizadoras enquanto enfrentam precariedade estrutural, sobrecarga de trabalho e crises emocionais decorrentes de relações conflituosas no ambiente escolar. Assim, é crucial investir em políticas educacionais que priorizem o bem-estar docente e sua formação socioemocional. Somente assim será possível engajar educadores e estudantes em um ciclo virtuoso de aprendizagem e colaboração, consolidando a integração entre afeto e cognição como um pilar essencial da educação.

Em relação à terceira questão, “*De que forma as RS de professores e estudantes do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o (des)interesse se aproximam ou não dos postulados da Epistemologia Genética?*”, a análise estrutural e as entrevistas revelaram duas *RS* predominantes entre os docentes, que diferem em sua adesão aos postulados da Epistemologia Genética e na abordagem dos desafios educacionais contemporâneos. A primeira, denominada *RS Moralizante*, é hegemônica entre os professores e ancorada em valores tradicionais e crenças religiosas. Ela atribui à família um papel central na formação moral e no incentivo ao aprendizado, enquanto limita a escola à função de transmissão de conteúdos. Essa perspectiva responsabiliza fatores externos, como a falta de apoio familiar e a desestruturação moral, pelo desinteresse dos alunos, desconsiderando o papel da escola e do professor na promoção do interesse. Tal visão se distancia dos princípios da Epistemologia Genética, que destacam a interação entre afeto e cognição, além da autonomia do aluno, como pilares do aprendizado. Ao externalizar as causas do desinteresse e justificar práticas tradicionais, a *RS Moralizante* ignora a necessidade de inovações pedagógicas que dialoguem com as demandas contemporâneas.

Por outro lado, a segunda *RS*, minoritária, denominada *RS Pedagógica Crítica*, é defendida por um grupo de professores que propõem práticas mais alinhadas à Epistemologia Genética. Essa *RS* prioriza elementos pedagógicos e metodologias que promovem a participação ativa dos alunos, reconhecendo que práticas tradicionais, como a escrita repetitiva de conteúdos no quadro, são ineficazes para interessar os estudantes. Esses docentes valorizam abordagens que integram tecnologias, metodologias ativas e conteúdos contextualizados, demonstrando proximidade com os princípios da Epistemologia Genética e da aprendizagem terciária, ao enfatizar habilidades como resolução de problemas, autonomia e criatividade. Por exemplo, atividades colaborativas em grupo, aulas práticas, simulações e debates em sala e a integração de contextos reais às aulas são apontadas como ferramentas essenciais para tornar o aprendizado dinâmico e conectado à realidade do aluno, permitindo que o aluno atue como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Portanto, enquanto a *RS Moralizante* reforça práticas conservadoras e externaliza a responsabilidade pelo desinteresse escolar, a *RS Pedagógica Crítica* aponta para caminhos transformadores, ao destacar a integração entre afeto e cognição e a promoção da autonomia como pilares de uma educação que resista às pressões fragmentadoras do capital flexível, promovendo uma formação cidadã que amplie perspectivas e fortaleça a reivindicação de direitos coletivos.

Já as *RS dos alunos* sobre o (des)interesse apresentam proximidade com os postulados da Epistemologia Genética. Para além da conexão entre afeto e cognição discutida na questão anterior, evidencia-se uma rejeição clara aos métodos passivos e uma valorização consensual de práticas ativas e interativas. A *RS dos alunos*, mais homogênea em comparação à dos professores, converge

em críticas incisivas à rotina de copiar textos do quadro e ao tempo excessivo que passam sentados, “parafusados” em cadeiras rígidas por horas a fio – para retomar a metáfora cunhada por Harper *et al.* (1987, p. 47). A partir das RS discentes, notamos que essa metáfora permanece atual, mesmo no mundo líquida marcado pela fluidez e volatilidade. Assim, os jovens, retratados por Bauman (2010) como surfistas do conhecimento, continuam parafusados e prisioneiros da carteira, confinados sob um modelo de ensino tradicional que os desmotiva e limita suas potencialidades. Essa prática, que restringe os estudantes à passividade, contraria os princípios construtivistas da Epistemologia Genética, que destacam a atividade do sujeito como central no processo de aprendizagem. Segundo a primeira lei do interesse de Piaget (2014b), o interesse regula a energia do sujeito, enquanto o desinteresse age como um mecanismo protetor, interrompendo o gasto de energia desnecessário. Isso explica condutas relatadas pelos alunos, como desatenção e uso do celular, que refletem a tentativa de preservar energia diante de práticas que não percebem valor ou sentido.

Em contrapartida, práticas que promovem protagonismo, como debates, aulas práticas e metodologias colaborativas, são descritas pelos alunos como as mais motivadoras, pois possibilitam interação social e engajamento ativo. Esses trabalhos em grupo ou atividades colaborativas, como o Simulado da ONU, ilustram a importância da cooperação social no desenvolvimento moral e intelectual, conforme defendido por Piaget (2014b). Nessas experiências, os alunos exercitam o respeito mútuo, a troca de ideias e a divisão de responsabilidades, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. Além disso, os alunos demonstram maior interesse quando percebem os conteúdos escolares como úteis para a vida prática ou como instrumentos para a realização de projetos futuros. Essa percepção está alinhada ao entendimento de interesse de Piaget (2014b), que o define como uma relação afetiva entre a necessidade do sujeito e os objetos capazes de satisfazê-la. Quando os conteúdos atendem a essas necessidades, eles mobilizam a energia dos estudantes, transformando a educação em um processo significativo de autorregulação e adaptação. Ao articular práticas que conectem os conteúdos às necessidades ou aspirações dos alunos, a educação pode transformar o aprendizado em uma experiência significativa e enriquecedora.

Por fim, a última questão, “*O que a comparação das RS de professores e estudantes do Ensino Médio de diferentes contextos culturais, sociais e educacionais pode revelar sobre as contribuições de subgrupos sociais que constituem as RS sobre o (des)interesse escolar?*”, revelou que as RS são profundamente influenciadas por fatores contextuais, demonstrando que as práticas sociais moldam e são moldadas pelas vivências educacionais cotidianas, em uma relação bidirecional entre valores e práticas no campo educacional. No caso dos *docentes*, sua RS sobre o (des)interesse revela contribuições diferenciadas, influenciadas por crenças, experiências e contextos socioculturais específicos. Professores religiosos e vinculados à esfera estadual destacam



o papel da família como central para o interesse escolar, reforçando a *RS Moralizante*, que atribui o desinteresse a fatores externos e valores conservadores. Em contraste, docentes ateus ou agnósticos, com formação avançada ou atuação na esfera federal, priorizam reflexões pedagógicas, metodologias ativas e a integração prática do ensino, alinhando-se à *RS Pedagógica Crítica*, que reconhece a relevância de práticas inovadoras e centradas no aluno. O posicionamento político também emerge como variável significativa: professores de direita enfatizam controle por nota, disciplina e resultados econômicos, enquanto os de esquerda defendem práticas inclusivas e socialmente relevantes. Além disso, professores de escolas periféricas destacam o impacto das condições socioeconômicas, valorizando o vínculo afetivo como estratégia para engajar os alunos. Essas diferenças refletem como as práticas sociais e os desafios enfrentados pelos docentes em seus cotidianos moldam suas percepções e estratégias, evidenciando que as RS docentes são estruturadas por uma complexa interação entre valores pessoais, contextos institucionais e demandas educacionais. Assim, enquanto grande parte dos professores da esfera estadual perpetuam a *RS Moralizante*, ancorada em fatores externos e religiosos, subgrupos críticos, potencializados por contextos mais favoráveis, apontam caminhos inovadores para lidar com o desinteresse escolar.

Já a análise de especificidades da *RS discente* revelou que, enquanto o núcleo central da RS, focado na qualidade do professor, permanece estável, o sistema periférico se ajusta às vivências imediatas. Entre as principais modulações, destaca-se a esfera de ensino: alunos das escolas federais, com maior acesso a aulas práticas e metodologias ativas, valorizam conteúdos conectados à realidade, mas apontam a sobrecarga de atividades como um desafio. Já os estudantes das escolas estaduais associam o desinteresse à monotonia, à precariedade estrutural e à indisciplina, evidenciando o impacto negativo de métodos repetitivos e desconexos com suas vidas cotidianas. A localização e o turno da escola também influenciam as RS, pois alunos da periferia e do turno noturno associam o desinteresse à necessidade de trabalhar e às dificuldades econômicas. O ano letivo também modula o interesse: alunos do 1º ano priorizam socialização e atividades recreativas; os do 2º ano valorizam interações colaborativas; e os do 3º ano interessam-se mais em práticas voltadas a processos seletivos e resultados. Além disso, a conduta dos alunos reflete diferentes percepções: interessados buscam sentido nas práticas pedagógicas; meio interessados oscilam entre engajamento e desmotivação; e desinteressados priorizam atividades sociais e recreativas. Esses achados sugerem que o interesse é moldado por uma combinação de fatores pedagógicos e sociais, destacando a necessidade de estratégias adaptadas às realidades de diferentes perfis de alunos.

A comparação das RS de professores e alunos sobre o (des)interesse escolar evidencia que contextos educacionais e socioculturais distintos modulam significativamente suas RS, reforçando uma relação bidirecional entre práticas sociais e RS. No caso das escolas federais, as melhores

condições de infraestrutura e metodologias inovadoras promovem RS mais críticas e alinhadas a práticas pedagógicas reflexivas tanto entre professores quanto alunos. Em contraste, contextos mais desafiadores, como escolas estaduais e periféricas, resultam em RS ancoradas em fatores externos e no impacto de limitações estruturais, como precariedade e monotonia, entre ambos os grupos. Enquanto a *RS Moralizante* dos docentes atribui o desinteresse a questões familiares e valores conservadores, os estudantes de contextos vulneráveis destacam dificuldades socioeconômicas e a necessidade de conexão entre os conteúdos escolares e suas realidades práticas. Essas contribuições diferenciadas revelam que, embora existam pontes como a ênfase em relações afetivas em contextos de maior vulnerabilidade, as RS de professores e alunos refletem seus respectivos papéis e experiências no campo educacional. Assim, os achados reforçam que as práticas sociais e os contextos moldam e são moldados pelas RS, criando uma dinâmica em que as experiências diárias de alunos e professores influenciam suas percepções sobre o ensino, enquanto essas percepções, por sua vez, moldam a forma como eles vivenciam essas experiências.

Concluindo a análise das questões complementares, a questão central da pesquisa – “*De que forma se estruturam e diversificam as RS de professores e alunos do Ensino Médio, brasileiros da região sul, sobre o (des)interesse escolar?*” – encontra sua resposta em representações que, embora moldadas pelo mesmo objeto, assumem focos distintos. Entre os professores, predominam duas RS distintas: a *RS Moralizante*, hegemônica em escolas estaduais e periféricas, que atribui o desinteresse a fatores externos, como desestrutura familiar e falta de perspectiva social; e a *RS Pedagógica Crítica*, mais associada a escolas federais com melhores condições institucionais, mas também presente de forma minoritária em outros cenários, que enfatiza práticas inovadoras centradas na atividade discente. Já entre os alunos, o núcleo central das RS destaca a qualidade do professor e das práticas pedagógicas como pilares do interesse escolar, enquanto o sistema periférico reflete as influências dos contextos socioeconômicos e escolares em que estão inseridos.

Além disso, a comparação entre as RS de professores e alunos evidencia assimetrias. Ambos os grupos convergem na valorização das relações afetivas: para os docentes, o “bom relacionamento” é reconhecido como crucial para o engajamento dos alunos; para os estudantes, a figura do professor “legal”, que alia humor, paciência e acolhimento, é transformadora. Entretanto, há uma divergência na compreensão das causas e soluções para o desinteresse: professores, especialmente os da *RS Moralizante*, tendem a atribuí-lo a fatores externos, pouco problematizando elementos pedagógicos; enquanto alunos criticam diretamente as práticas docentes, destacando atitudes grosseiras e a desconexão das aulas com suas realidades. Nesse caso, o paradoxo do “surfista parafusado” ilustra a contradição vivida pelos jovens na escola contemporânea. Como Bauman (2010) observa, as gerações atuais são como surfistas que buscam fluidez e dinamismo no

aprendizado, mas as práticas pedagógicas tradicionais, apoiadas na *RS Moralizante*, os mantêm rigidamente parafusados às carteiras. Esse “parafusar” não se limita à imobilidade física, mas se manifesta também na imposição de métodos passivos que ignoram suas necessidades cognitivas, de movimento, interação e prática. Em vez de aproveitar o ímpeto exploratório desses “surfistas”, a escola tradicional reforça o aprendizado como um processo estático, onde a rotina mais comum relatada pelos alunos é “copiar do quadro”. O que poderia ser uma onda de novas possibilidades, se converte em uma experiência desmotivadora que resulta em desinteresse.

Contudo, os dados mostram que, mesmo em contextos desafiadores, docentes que aderem à *RS Pedagógica Crítica* têm potencial de afetar o engajamento discente, embora enfrentem maiores obstáculos para implementar metodologias ativas. Os relatos também mostram que, na escola federal, onde as condições institucionais são mais favoráveis, as práticas pedagógicas dialógicas e inovadoras conseguem maior adesão, promovendo um aprendizado mais relevante e conectado às realidades dos estudantes. Nessas circunstâncias, a *RS Pedagógica Crítica* encontra ressonância nas RS discentes que clamam por metodologias dinâmicas e aplicadas, que estimulam a autonomia, a criatividade e a interação social. Assim, as RS refletem as condições e papéis ocupados por cada grupo no contexto escolar, mas também reforçam que o desinteresse pode ser superado por meio de abordagens que priorizem a contextualização prática do ensino e o protagonismo dos alunos.

Após responder às questões de pesquisa, é momento de retomar a tese central desta pesquisa e demonstrar como os achados a sustentam. A tese defendida propõe que o interesse escolar depende da integração entre afetividade e metodologias ativas, em contraponto a práticas pedagógicas tradicionais e descontextualizadas, que resultam em desinteresse e frustração. Os dados confirmam que a indissociabilidade entre afeto e cognição é central para promover o interesse em aprender dos alunos. A figura do professor “legal” – acolhedor, humorado e empático – e a valorização de atividades dinâmicas e colaborativas, como as aulas práticas e projetos interdisciplinares, foram reiteradamente apontadas pelos alunos como elementos cruciais para renovar o interesse pelas disciplinas. As metodologias ativas que promovem interações sociais, como debates em grupo e atividades simuladas, mostram-se especialmente eficazes ao transformarem a sala de aula em um espaço de cooperação e aprendizado mútuo, aproveitando a tendência dos jovens “surfistas” para a socialização e dinamismo. Enquanto o modelo tradicional os parafusa rigidamente às carteiras, essas práticas libertam sua energia criativa, permitindo-lhes explorar conteúdos de maneira significativa. Os professores, na *RS Pedagógica Crítica*, corroboram essa visão, expressando que atividades interativas estimulam o protagonismo estudantil e tornam o aprendizado mais relevante e conectado à realidade dos alunos. Assim, fortalece-se nossa tese de que a integração de vínculos afetivos e metodologias ativas é essencial tanto para estimular o

interesse quanto para transformar a experiência na escola em um processo inclusivo, solidário e atento as especificidades da juventude do presente.

Por outro lado, os desafios enfrentados pelos docentes, como condições precárias de trabalho e uma visão limitada de alguns sobre a importância da afetividade, indicam que o desinteresse também é amplificado por barreiras estruturais e culturais. Professores que internalizam a necessidade de práticas inovadoras e relações mais humanizadas, como os que se alinham à *RS Pedagógica Crítica*, mostram que a transformação é possível, mas exigem apoio e formação continuada. Assim, a pesquisa reafirma que práticas pedagógicas baseadas em afeto e metodologias ativas não são apenas preferíveis, mas essenciais para reverter o ciclo de desinteresse escolar e promover uma educação mais relevante e conectada às necessidades contemporâneas.

Os dados da pesquisa reforçam outro argumento central da tese: o desinteresse discente reflete a incapacidade da escola em resistir criticamente aos desafios da modernidade líquida. Harper *et al.* (1987, p. 42) já descreviam a escola como um “mundo à parte, fechado e protegido”, estruturada sob moldes anacrônicos como a escola da nobreza, que priorizava o ensino de conteúdos abstratos e descontextualizados, e a escola industrial, que “educava” futuros operários para funções subalternas com rígida disciplina e imobilidade. Ambas, embora de contextos históricos distintos, compartilham traços ainda presentes na escola contemporânea, como o ambiente hierárquico, o conhecimento compartimentado e a dissociação entre ensino e prática. Para Harper *et al.* (1987, p. 47), essas características resultam em um “mundo de silêncio e imobilidade”, onde a criança é “parafusada numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas [...] mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes”. Essa metáfora traduz a rigidez de práticas pedagógicas que ignoram o papel essencial do movimento como elemento constitutivo do ensino, capaz de articular experiências sensoriais, corporais e cognitivas para promover o desenvolvimento humano e a aprendizagem (Hildebrandt-Stramann, 2005).

Essas críticas feitas na década de 80, encontram eco nos achados da pesquisa, que revelam estudantes frustrados com a rotina tediosa e com conteúdos abstratos, percebidos como desprovidos de sentido e desconectados de suas realidades. Métodos passivos, centrados na cópia, memorização ou voltadas apenas para provas, transformam o aprendizado em um processo mecânico e imóvel, consolidando ainda mais a separação entre ensino e vida cotidiana. Além disso, como revelou a análise de especificidades, a incapacidade da escola de integrar as vivências e experiências dos alunos, especialmente daqueles de contextos mais vulneráveis, intensifica o desinteresse. Ao ignorar o rico repertório cultural de muitos alunos e valorizar conhecimentos abstratos alheios às suas vivências, a escola falha em cumprir seu papel social de preparar cidadãos críticos e capazes de enfrentar os desafios complexos de um mundo líquido em constante transformação.

Apesar dos desafios estruturais e culturais que persistem na escola pública, as *RS Pedagógicas Críticas* de professores e as *RS* dos estudantes revelaram experiências transformadoras que oferecem pistas para uma educação que vise formar sujeitos reflexivos, autônomos e socialmente engajados. Nesse contexto, é crucial reconhecer e valorizar os esforços daqueles que resistem ao modelo tradicional, criando práticas inovadoras mesmo em contextos adversos. Essas experiências, embora pontuais, evidenciam o impacto de metodologias ativas, que conectam o conteúdo ao cotidiano dos alunos, estimulam o protagonismo discente e fortalecem vínculos afetivos e sociais. Ao promover uma vida de grupo na sala de aula, por meio de trabalhos colaborativos e da valorização das vivências e movimentos dos alunos, essas práticas incorporam o que Hildebrandt-Stramann (2005, p. 125) descreve como “aprendizagem do agir”, onde corpo, sentidos e contexto se entrelaçam para estimular o pensar produtivo e aprofundar o aprendizado. Relatos de professores e estudantes sobre iniciativas como simulados, debates e atividades interdisciplinares mostram que a criatividade e o engajamento emergem quando o aprendizado se torna dinâmico e conectado às realidades e agir dos alunos, transformando a relação professor-aluno e fortalecendo o desenvolvimento humano e social da classe.

Porém, esses educadores encaram inúmeras dificuldades impostas pelos hábitos escolares arraigados, horários e diretrizes curriculares rígidos e pressão por resultados imediatos. Assim, a autonomia docente é limitada pelas condições precárias de trabalho e pelos controles hierárquicos do sistema educativo, que frustram iniciativas mais ousadas. Ainda assim, como Harper *et. al.* (1987) argumentam, práticas exemplares e de resistência têm um efeito inspirador. Ao revelar caminhos possíveis para superar os moldes tradicionais, elas demonstram que a escola pública pode inovar de forma crítica e resgatar sua missão como espaço de reflexão, colaboração e transformação, contrariando as pressões fragmentadoras neoliberais da modernidade líquida. Dar visibilidade a essas práticas e reafirmar a necessidade de valorizar tais iniciativas é essencial para promover uma educação capaz de funcionar como contrapeso às tendências desumanizadoras do capitalismo parasitário, ao mesmo tempo em que promove a solidariedade, a cidadania e o pensamento crítico.

Os achados desta pesquisa evidenciam uma crise profunda da instituição escolar, que reflete e amplifica as contradições estruturais da modernidade líquida. Como argumenta Freire (1987a), a escola, enquanto subsistema da sociedade, está intrinsecamente vinculada às dinâmicas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Sua crise não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte de uma crise mais ampla das instituições que estruturavam a modernidade sólida. Nesse contexto, a escola moderna se tornou uma das “instituições zumbi” (Valéry, 2001, texto digital), que continuam a operar em um modelo cuja essência já se esgotou, perpetuando práticas descontextualizadas que não dialogam com os desafios do presente. Assim, enquanto a

escola mantém moldes ultrapassados, como currículos rígidos e pedagogias passivas baseadas na cópia, ela gera desinteresse e alienação nos alunos, transformando-os em “zumbis parafusados” que apenas copiam passivamente conteúdos desprovidos de sentido. Esse fenômeno não é exclusivo da educação, mas reflete o colapso de outras instituições sólidas, como a família e o Estado, que estão sendo remodeladas pela lógica do capitalismo de *software* (Bauman, 2001). No caso da escola, a tensão entre preservar práticas tradicionais e a necessidade de reinvenção evidencia o dilema de uma missão educativa que, se não reinterpretada criticamente, perderá sua capacidade de resistir à fragmentação social e à transitoriedade líquida, falhando em formar sujeitos reflexivos e engajados.

Nesse contexto, Santos (1999) oferece uma análise perspicaz ao situar a crise da universidade – e, por extensão, da escola, conforme os achados desta tese – como parte das contradições mais amplas da modernidade. De um lado, crescem as demandas por inovação e relevância social que tensionam a missão educativa; de outro, políticas de austeridade e o desinvestimento público restringem a autonomia institucional, sufocando iniciativas de transformação estrutural. Santos (1999) ressalta que esses desafios não podem ser resolvidos por reformas pontuais, mas demandam reestruturações profundas que enfrentem as raízes dessas crises.

Para compreender as raízes da crise da escola pública no Brasil, adaptamos os conceitos de Santos (1999) sobre as crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, originalmente aplicados à universidade. A *crise de hegemonia* da escola reflete a perda de exclusividade do conhecimento que ela outrora detinha. Em um contexto de pluralidades de saberes disponíveis de modo difuso por meio de plataformas digitais, tutoriais online, aplicativos de aprendizado e cursos profissionais voláteis (Costa, 2014), a escola, ainda presa a currículos rígidos, discursos de tecnofobia e métodos pedagógicos obsoletos, torna-se anacrônica. Os dados desta pesquisa mostram que muitos alunos percebem a escola como desconectada de suas realidades virtuais e presenciais, e incapaz de oferecer uma perspectiva de transformação social, especialmente em contextos vulneráveis. Entre os professores, há um reconhecimento dessa desconexão, com relatos que evidenciam como a desvalorização do conhecimento escolar é agravada pela falta de perspectiva dos estudantes, que não enxergam o saber como ferramenta para superar suas condições sociais. Esse cenário é agravado pelo colapso da promessa de mobilidade social por meio da escolarização, diante da precarização do trabalho e do desemprego estrutural do capitalismo parasitário (Bauman, 2008, 2010). Esse descompasso entre as expectativas geradas pela escola e a realidade do mundo do trabalho reforça a crise de hegemonia, pois os alunos e professores questionam o valor de uma formação que não garante esperança de ascensão social.

Já a *crise de legitimidade* da escola é visível na descrença crescente de professores e alunos em sua missão educativa. Para muitos professores, a escola perdeu sua função de promover o

conhecimento e passou a ser vista como um espaço de socialização e acolhimento, com a principal função de fornecer alimentação e cuidado aos alunos. Os docentes sentem-se frustrados e desvalorizados ao perceberem que muitas famílias transferem à escola responsabilidades que não lhes cabem. Essa percepção reflete uma crise de identidade docente, com muitos educadores expressando frustração por verem seu papel como educadores ser minimizado. Assim, o núcleo central da RS docente expressa essa visão, apontando a falta de apoio familiar no acompanhamento escolar como o principal fator que agrava o desinteresse dos alunos. Entretanto, como alertam Oliveira, Serpe e Rosso (2017), centrar-se exclusivamente nessa crítica pode perpetuar estereótipos e desviar o foco de questões pedagógicas mais amplas. Entre os alunos, a crise de legitimidade se manifesta na percepção da escola mais como um “jogo de notas” do que lugar de aprendizagem, onde o esforço escolar é reduzido à lógica de aprovação, aprofundando a desconexão entre a escola e a vida. Os estudantes se queixam de que a rotina escolar se resume a cópias sem sentido do quadro e de que muitos conteúdos são ensinados apenas com o propósito de garantir sucesso em provas, sem qualquer contextualização prática ou diálogo com sua realidade.

Por fim, a *crise institucional* reflete a perda de autonomia e a crescente pressão por adotar modelos externos de organização, como *homeschooling*, militarização de escolas, flexibilização de currículos e privatização ou terceirização da gestão escolar. As parcerias público-privadas, frequentemente implementadas para gerenciar escolas, priorizam metas de desempenho e resultados quantitativos, desvalorizando a formação integral e as condições de trabalho docente. Essas medidas resultam em vínculos precários e temporários para docentes, menor investimento em capacitação e maior desvalorização da carreira, dificultando práticas pedagógicas significativas. Além disso, a imposição de tecnologias padronizadas, como a plataforma do RCO no Paraná, limita a autonomia docente e engessa o trabalho pedagógico. Professores relatam que materiais predefinidos não permitem adaptações às realidades das turmas e criticam a falta de infraestrutura, o que prejudica aprendizagem e amplia desigualdades. Essas propostas emergem em resposta às crises de hegemonia e legitimidade, mas muitas vezes reforçam políticas neoliberais que fragilizam ainda mais a escola pública. Por sua vez, os alunos vivenciam a crise institucional, sentindo-se desamparados em um ambiente escolar autoritário e negligente. Relatam falta de voz ativa nas decisões escolares, ausência de resposta a denúncias de assédio e infraestrutura inadequada, o que contribui para a desconfiança na gestão escolar e desmotivação em relação ao ambiente escolar.

Essas crises, interligadas, revelam uma escola em tensão, que só poderá resgatar sua legitimidade e superar as contradições que a moldam ao se reinventar como um espaço de formação crítica, democrática e socialmente relevante. A crise de legitimidade, ao desvalorizar a missão educativa da escola, enfraquece sua autonomia institucional, abrindo espaço para intervenções

externas e modelos de mercado que comprometem ainda mais sua capacidade de resistir criticamente aos desafios contemporâneos. Da mesma forma, a perda de autonomia institucional reforça a desconexão entre a escola e as realidades dos alunos, aprofundando a crise de hegemonia e minando a confiança de estudantes e professores na relevância da educação formal. Neste cenário, superar os desafios que afetam a escola pública exige uma transformação que a reposicione como um lugar de emancipação e engajamento social. As práticas relatadas nesta pesquisa, como as iniciativas de educadores alinhados à *RS Pedagógica Crítica* e as demandas de estudantes por maior participação ativa, demonstram que, mesmo em contextos adversos, é possível construir caminhos promissores. A exemplo das estratégias adotadas por universidades diante de crises similares (Santos, 1999), a escola deve ir além de sua função tradicional de transmissão de conhecimento formal, tornando-se um ponto de convergência entre saberes acadêmicos, práticos e populares, articulando-se com as comunidades e os desafios sociais locais. Projetos como aprendizagem baseada em problemas, atividades interdisciplinares e extensão comunitária podem renovar sua legitimidade e relevância, fortalecendo seu papel no enfrentamento do desinteresse escolar.

Além disso, resistir à lógica capitalista fragmentadora, que reduz a educação a métricas de eficiência e resultados quantitativos descontextualizados, exige o engajamento político de toda a comunidade escolar. Isso inclui ações como a organização de conselhos participativos, a luta por políticas públicas que priorizem financiamento adequado à educação, e iniciativas que integrem pais, alunos e professores em processos de decisão coletiva, garantindo que as vozes de todos sejam ouvidas e valorizadas. Superar as crises que atravessam a escola requer concebê-la como um espaço verdadeiramente democrático, onde a autonomia de professores e alunos seja valorizada e as decisões sejam construídas de forma participativa e comprometida com a transformação social.

Diante das crises e desafios que atravessam a escola pública, é crucial reimaginar sua missão em termos que dialoguem com a metáfora do aluno surfista, proposta por Bauman (2010). Os jovens de hoje, imersos na modernidade líquida, são convocados a surfar as ondas do conhecimento efêmero, adaptando-se às transformações velozes e fragmentadas do capitalismo. Contudo, a educação não pode limitar-se a um ensino superficial, que apenas acompanhe o movimento das ondas. Para surfar no mar revolto do conhecimento na atualidade – um oceano rico em armadilhas, segredos e correntes imprevisíveis –, é necessário construir uma relação profunda, afetiva e sólida com sua natureza. Assim como o surfista precisa compreender o comportamento do mar para deslizar com habilidade, o estudante precisa de uma base cognitiva robusta, capaz de sustentar sua capacidade crítica e discernimento em um mundo inundado por informações voláteis. O conhecimento profundo e duradouro não contrasta com a agilidade necessária para mudar de onda, mas, ao contrário, é o que permite essa transição com segurança e consistência. Na educação,



isso exige uma conexão entre afeto e cognição, reconhecendo que a motivação para explorar as ondas do conhecimento surge de uma relação significativa e envolvente com o aprendizado que capacita o aluno a entender e respeitar a dinâmica do conhecimento, assim como o surfista respeita o mar. Mais do que um domínio técnico de conteúdos, essa perspectiva demanda uma educação que prepare o jovem para navegar pela complexidade do mundo líquido sem perder a profundidade, transformando o oceano do conhecimento em um espaço de aprendizado contínuo e emancipador.

Uma escola pensada para esse “aluno surfista” deve basear-se nos princípios da *aprendizagem terciária* e da *escola móvel*, promovendo uma educação que o capacite a surfar com propósito pelas ondas do mundo líquido, enfrentando desafios e construindo soluções. Enquanto o primeiro conceito enfatiza a capacidade de reorganizar e reconstruir conhecimentos em contextos diversos (Bauman, 2009b), o segundo amplia o significado do movimento na aprendizagem, transformando-o em um elemento constitutivo do ensino em todas as disciplinas (Hildebrandt-Stramann, 2005). Nesse modelo, o movimento deixa de ser restrito à Educação Física e passa a integrar corpo, sentidos e ações para entender o mundo no agir. Esses princípios transformam a sala de aula em um espaço dinâmico, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas recriado em um ambiente de pesquisas e experiências vividas (Harper *et. al.*, 1987) que favorece a interação física e social. Não se trata apenas de tirar os alunos da sala, mas de torná-la um local de experimentação ativa, em que mesas, cadeiras e práticas pedagógicas sejam reorganizadas como uma oficina de formação. Práticas como os simulados de resolução de problemas descritos nesta pesquisa exemplificam como metodologias que estimulam autonomia, criatividade e flexibilidade cognitiva permitem aos alunos não apenas resolver desafios imediatos, mas também desenvolver um olhar crítico e inovador para o futuro. Quando o conhecimento é recriado pelo aluno e se conecta à sua vivência, ele não apenas aprofunda seu aprendizado, mas também fortalece vínculos sociais, promovendo uma educação que atenua o desinteresse e responde às necessidades dos estudantes.

Por tudo isso, nossa tese projeta um horizonte transformador para a escola pública ao reforçar a inversão do processo educativo, reafirmando a centralidade do aluno como agente ativo no aprendizado. Isso implica abandonar práticas passivas e conteudistas em favor de metodologias que valorizem a autonomia, a criatividade e a interação social. A pesquisa defende que o desinteresse pode ser superado pelos princípios da revolução copernicana na educação, que demanda que o papel do professor seja redimensionado: não mais o transmissor exclusivo de “conteúdos escolares”, mas um mediador e incentivador do pensamento crítico e da construção colaborativa do saber. Assim, o professor deve assumir um papel renovado, estabelecendo um diálogo com o sistema afetivo, intelectual e social dos alunos, reconhecendo suas especificidades, necessidades e interesses, criando espaços para interações significativas e problematizações

conectadas à realidade social. No médio e longo prazo, as contribuições da pesquisa apontam para a construção de arranjos escolares mais flexíveis e participativos, capazes de alinhar práticas interdisciplinares e metodologias ativas. Assim, é possível a escola atuar criticamente na modernidade líquida, promovendo a recuperação de laços sociais, resistência solidária e a capacidade de agir em conjunto frente aos desafios contemporâneos. Para tanto, é essencial políticas públicas que garantam financiamento e estrutura para práticas pedagógicas inovadoras, bem como a necessidade de uma gestão escolar democrática e colaborativa, integrada às comunidades locais. Assim, a escola pública pode afirmar-se como um espaço emancipador e socialmente relevante.

Essa configuração ativa e transformadora da escola exige uma reestruturação profunda nas condições de trabalho e na formação dos professores. Não basta mais apenas “saber lecionar”, entendido como a transmissão de conteúdos prontos e descolados da realidade. O trabalho docente, diante dos desafios do mundo líquido, tornou-se mais complexo, exigindo habilidades como flexibilidade, organização, inovação, cooperação, e capacidade de adaptação constante (Hildebrandt-Stramann, 2005). Os professores, entretanto, continuam operando dentro de estruturas e regras concebidas para um tempo passado, enquanto a sociedade, os valores e os próprios alunos mudaram profundamente. Essa contradição evidencia o paradoxo enfrentado pelos professores: são cobrados por resultados de um ensino inovador e adaptável, mas sem o devido suporte para lidar com a complexidade crescente de seu trabalho. Na modernidade sólida, a formação inicial, baseada em conteúdos fixos, era suficiente para uma prática docente estável. No atual contexto, espera-se que o professor seja um mediador flexível, capaz de dialogar com o dinamismo mental dos alunos, promover interações significativas e desenvolver projetos inovadores que podem mudar a cada ano. Essas expectativas tornam ainda mais urgente a valorização e o apoio aos educadores. Sem melhores condições de trabalho e formação contínua, a educação pública permanecerá um projeto incompleto, incapaz de enfrentar as demandas contemporâneas. Como desabafou um docente da rede estadual do Paraná em sua rede social: “os professores são responsabilizados pelo fracasso escolar, mas raramente recebem apoio para evitar esse fracasso” (Camargo, 2024, texto digital).

Embora esta tese tenha explorado várias facetas das RS de professores e estudantes sobre o (des)interesse escolar, algumas dimensões permanecem como lacunas a serem aprofundadas em estudos futuros. A análise das escalas de atitude, por exemplo, não foi explorada devido às limitações metodológicas, mas poderia oferecer *insights* valiosos sobre a dimensão atitudinal das RS, especialmente ao conectar perfis de interesse com práticas pedagógicas e contextos escolares. Também seria frutífero investigar, com maior profundidade, as metáforas e imagens utilizadas por professores e estudantes para descrever o desinteresse, uma vez que essas representações simbólicas podem revelar aspectos cruciais do campo de representação e das ancoragens relacionadas ao

fenômeno. Adicionalmente, as percepções de uma escola ideal ou os sonhos dos participantes sobre reformas estruturais no sistema educacional poderiam ampliar a compreensão sobre os desejos e expectativas em relação à transformação da escola pública. No que tange a estudos futuros, destaca-se a relevância de investigações transnacionais comparativas (Vera; Fuchs, 2021). Comparar realidades educativas de diferentes países da América Latina permitiria identificar elementos transnacionais das RS sobre o (des)interesse e compreender como fatores culturais, sociais e educacionais moldam essas percepções. Além de promover o aprendizado mútuo em termos de políticas e práticas educacionais, tal abordagem ajudaria a iluminar como diferentes contextos enfrentam os desafios de ressignificar a escola em sua missão de resistir à fragmentação do capitalismo parasitário e promover uma educação crítica e socialmente relevante.

Este trabalho oferece um horizonte de esperança ao campo educacional ao reafirmar que superar o desinteresse não é apenas um desafio técnico ou pedagógico, mas um projeto humano e social. Nossa tese aponta caminhos para ressignificar a escola pública, transformando-a em um espaço de interação, reflexão e emancipação. Inspirada por perspectivas críticas, a pesquisa demonstra que a educação precisa transcender a adaptação passiva às exigências do capitalismo flexível, priorizando a construção de vínculos afetivos, a valorização da função social do conhecimento e o fortalecimento da autonomia. Num cenário de individualização e fragmentação social, é essencial que a escola assuma a missão de reconstruir o espaço público, resistindo às pressões do capital e formando cidadãos capazes de reivindicar direitos coletivos e atuar em prol de uma sociedade inclusiva. Assim, pensar em uma escola que ainda não existe, mas que precisa ser continuamente buscada, é uma tarefa coletiva que demanda coragem, inovação e compromisso. Ao alinhar saberes teóricos e práticos com a promoção da cooperação social e do pensamento crítico, a escola pode reafirmar seu papel como espaço de resistência e transformação. Numa sociedade desencantada e marcada pela fluidez e descontinuidade, a reconfiguração da escola deve simbolizar um futuro mais humano e hospitaleiro, fortalecendo seu papel como instituição central na construção de uma cidadania ativa, crítica e comprometida com a revitalização da esfera pública.

## Referências

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Orgs.). Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003a. p. 37-57.
- ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: Theirs functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on social representations**, Paris, França, v. 2, p. 75-78, 1993. Disponível em: <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/126/90>. Acesso em: 5 out. 2023.
- ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint Agne, França: Érès, 2003b. cap. 3. p. 59-80.
- ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). Pratiques sociales et représentations*. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1994a. p. 11-35.
- ABRIC, Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. *In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). Pratiques sociales et représentations*. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1994b. p. 59-82.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das Representações Sociais. *In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 8. p. 155-171.
- ABRIC, Jean-Claude. Prefácio. *In: SÁ, Celso Pereira de. Núcleo central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. prefácio. p. 9-11.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGOSTINHO, Santo. Confissões. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina *In: AGOSTINHO, Santo. Confissões ; De magistro = Do mestre*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 33-348.
- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. A educação indígena e a perspectiva da diversidade. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 336-348, set./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n03/v11n03a10.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- ALMEIDA, Vivian. Gambito da Dama: Guiana Essequibo, COP28 e energias renováveis; resultados do PISA. Inicia em: 03h 50min 25s. Duração: 13 min. *In: FIGUEIREDO, Filipe Nobre; PINTO, Matias; COLOMBO, Sylvia. Xadrez Verbal Podcast #360 - Giro de 360 Graus! Xadrez Verbal*, 10 dez. 2023. Podcast online. Duração: 4h 35 min. Disponível em: <https://youtu.be/uRugfriAAmE?list=PLQZNNFd78AOOIFqXP9j6uZAfmRm8Mwill&t=13826>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. 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. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.87i217.809. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1447>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- APPLE, Michael Whitman. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i46.4684. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684>. Acesso em: 6 dez. 2024.

AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

ARELLANOS-CARRIÓN, Sonia. Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de COVID-19. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, Costa Rica, v. 27, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2023. DOI: 10.15359/ree.27-2.15884. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/15884>. Acesso em: 6 dez. 2024.

ARREGUY, Marília Etienne. Violência e ausência de psicólogos nas escolas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 229-252, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S0103-73312014000100013. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2014.v24n1/229-252/pt/#>. Acesso em: 6 dez. 2024.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000300007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023

BACIANO, Gislaide de Medeiros. **Ensino médio**: realidade e expectativas juvenis. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/459>. Acesso em: 4 fev. 2022.

BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas de José A. Reis de Andrade. Digitalizado pelo grupo Acrópolis. [S. l.]: eBooksBrasil, 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BALISCEI, João Paulo. Ensino e aprendizagem na modernidade líquida: o *software Prezi* e os “alunos surfistas”. In: SIMPÓSIO DE ARTE-EDUCAÇÃO DIALOGANDO COM AS TECNOLOGIAS, 11, 2014, Guarapuava, PR. **Anais [...]** Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2014. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/simposioarte/pdf/xiv3n1/39.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

BAPTISTA, Carla Maria Fachini; LAWALL, Ivani Teresinha; CLEMENT, Luiz. Significados produzidos por estudantes do ensino médio sobre fenômeno das marés em aulas investigativas. **Revista electrónica de investigación en educación en ciencias**, Tandil, Argentina, v. 15, n. 1, p. 33-49, jul. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-66662020000100003&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662020000100003&lang=pt). Acesso em: 3 fev. 2022.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A reforma do Ensino Médio e a plataforma da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61619, p. 1-26, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61619. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v21/1809-3876-curriculum-21-e61619.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social**. 1980. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

BATESON, Gregory. **Naven**: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. São Paulo: EDUSP, 2008.

BATESON, Gregory. **Steps to na ecology of mind**. 2. ed. Northvale, EUA: Jason Aronson Inc., 1987.

BATISTA, Cleusa Maria Pegorini. **As representações sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca das suas atividades docentes.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071497.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da Vida.** Tradução de Carlos Alberto Medeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009a.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. cap. 10, p. 158-177.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista para Alba Porcheddu. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009b. DOI: 10.1590/S0100-15742009000200016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/36mzFFbtvXDhmsjtqDWcdG/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BECKER, Fernando. Aprendizagem - concepções contraditórias. **Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, SP, v. 1, n. 1, p. 53-73, jan./jun. 2008. DOI: 10.36311/1984-1655.2008.v1n1.p53-73. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/552>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BEIGUELMAN, Bernardo. **Curso prático de Bioestatística Básica.** 4ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética, 1988.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio, COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 101-122. DOI: 10.7476/9788574554938.005. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

BEZERRA, Adolfo Jatobá Medeiros; MICHELS, Beatris Rosalina; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. Investigação como prática de integração e protagonismo discente na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. **Vivências**, Erechim, RS, v. 18, n. 37, p. 191-206, 2022. DOI: 10.31512/vivencias.v18i37.707. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/707>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 21–36, jan./abr. 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8651997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8651997>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. Cap. 2. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de Sociólogo**: preliminares epistemológicas. 3. Ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRADLEY, Diana. TikTok relies on positivity, AI to creat a ‘happier place’ for users. **PR Week**, New York, EUA, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://www.prweek.com/article/1591066/tiktok-relies-positivity-ai-create-happier-place-users>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa\\_2022\\_brazil\\_prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf). Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis [...] que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e [...], que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Básica (SEB). **Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio**. Publicado em: 1º ago. 2024. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações da Secretaria de Educação Básica (SEB). **Restrição ao uso do celular nas escolas já está valendo**. Publicado em: 03/02/2025. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta-valendo>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pé-de-Meia**. Publicado em: 2 ago. 2024. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/pe-de-meia>. Acesso em: 6 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...] envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Resultado das condicionalidades de educação nos meses de junho e julho é o segundo melhor da série histórica para período. **Informe Nº 576, 05 de outubro de 2017**. 2017b. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/sala\\_de\\_imprensa/boletins/boletim\\_bolsa\\_familia/2017/outubro/05102017\\_boletim\\_BFInforma.html](http://www.mds.gov.br/webarquivos/sala_de_imprensa/boletins/boletim_bolsa_familia/2017/outubro/05102017_boletim_BFInforma.html). Acesso em: 12 dez. 2024.

BRITO, Annie Mehes Maldonado; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, crenças e comportamentos de saúde: um estudo comparativo entre homens e mulheres. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 19, n. 1, p. 283-303, jun. 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a23.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: um estudo sobre a relação entre masculinidades e raça. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 20, n. 2, p. 224-233, maio/ago. 2016. DOI: 10.4013/edu.2016.202.08. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.08/5443>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CABECINHAS, Rosa. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Ed.). **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2009. p. 51-66. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9644/1/rosacabecinhas-cultura2009.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CALDEIRA, Vanessa Morgado Madeira; SILVA, Jordana Romero; SANTOS, Laurita Christina Bonfim; ARRUDA, Livia Martins; RIBEIRO, Rodrigo Vieira. Novas tendências educacionais e o professor no contexto tecnológico. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, RS, v. 5, n. 2, p. 87-97, 2024. DOI: 10.46550/amormundi.v5i2.403. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/403>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Reportagem de Lara Haje e edição de Ralph Machado. Problemas do ensino médio incluem desinteresse do aluno, baixa qualidade e falta de professores. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 29 set. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/499069-problemas-do-ensino-medio-incluem-desinteresse-do-aluno-baixa-qualidade-e-falta-de-professores/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Reportagem de Noéli Nobre e edição de Marcelo Oliveira. Comissão aprova limite de duas horas para banho de sol de preso. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/840068-comissao-aprova-limite-de-duas-horas-para-banho-de-sol-de-preso/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005. p. 19-24.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição UFSC, 2021. Disponível em: [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.



CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria; ALVES, Catarina Durante Bergue. As funções sociais e as representações sociais em relação ao corpo: uma comparação geracional. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 19, n. 1, p. 269-281, jun. 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a22.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAMARGO, João Paulo. **Publicação de João Paulo Camargo**. Ponta Grossa, 8 nov, 2024. Perfil no Facebook: joaopaulo.camargo.9847. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/15MrVaY6Te/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Pedro Henrique Oliveira de. **Diálogos sobre indisciplina e desinteresse escolar: o caso de uma escola pública em Mariana (MG)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10766120](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10766120). Acesso em: 12 dez. 2024.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Na vida dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da Matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1552>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **Reflexões sobre a resistência à prática docente de língua Inglesa no interior da Bahia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14140/1/Eliana%20Marcia%20dos%20Santos%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CARVALHO; Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Interesse das crianças, pedagogia de projetos e metacognição: artes de governar a docência na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 23, n. especial, p. 212-226, set./dez. 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p212-226. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6215>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CASTRO, Amanda; VITALI, Marieli Mezari; BOUSFIELD, Andréa Barbará S; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais da internet para idosos. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 227-240, ago. 2020. DOI: 10.7322/jhgd.v30.10369. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v30n2/pt\\_09.pdf](https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v30n2/pt_09.pdf). Acesso em: 13 dez. 2024.

CESARO, Humberto Luís de. **Abandono discente nas aulas de educação física do ensino médio: uma etnografia escolar na rede estadual do meio-oeste catarinense**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/159121>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Entrevista para Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, abr. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000400012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NRxSDs8nX3TPvnqL6W7g7bb/?lang=pt#>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CÍCERO, Marcus Tullius. **Diálogos sobre a amizade**. [S. l.]: Internet Encyclopedia of Philosophy, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000021.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CIMA, Rodrigo Cardoso; ROCHA FILHO, João Bernardes da; FERRARO, José Luís Schifino; LAHM, Regis Alexandre. Redução do interesse pela Física na transição do ensino fundamental para o ensino médio: A perspectiva da supervisão escolar sobre o desempenho dos professores. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, Espanha, v. 16, n. 2, p. 385-409, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/11802>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CLAPARÈDE, Édouard. A escola sob medida. In: PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas (Orgs.). **Édourd Claparède**. Tradução de Elaine T. Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010a. p. 110-131. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia, biologia, educação. In: PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas (orgs.). **Édourd Claparède**. Tradução de Elaine T. Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010b. p. 37-110. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Posicionamento público: “Novo” Novo Ensino Médio, velha dualidade**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, São Paulo, 21 mar. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2024/03/21/novo-novo-ensino-medio-velha-dualidade/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/publication/didactica-magna/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

COSTA, Ana Bonatto de Castro e. **Diálogos da Pedagogia Escoteira com a Aprendizagem Significativa para o Ensino de Ciências**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10520591](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10520591). Acesso em: 13 dez. 2024.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/3006>. Acesso em: 6 dez. 2024.

COSTA, Gabriela Gomes da Silva. **O que toca essa geração touch?** Uma reflexão hipertextual sobre as novas práticas de leitura e escrita na era digital. 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24761/24761.PDF>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CROCHICK, Nicole. **Interesse de saber: um estudo com adolescente do ensino médio**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/D.47.2011.tde-21072011-154324. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21072011-154324/pt-br.php>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DECROLY, Jean-Ovide. Problemas de psicologia e de pedagogia. In: MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Jean-Ovide Decroly**. Tradução de Carlos A. V. Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes C. Freire e Denise H. Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 65-129. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em 13 dez. 2024.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Interest in Relation to Training of the Will**. [S. l.: s. n.], 1896. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/dewey/education.htm>. Acesso em 13 dez. 2024.

DEWEY, John. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES, Verone Lane (orgs.). **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 111-128. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. 3. imp. Chicago, EUA: The University of Chicago Press, 1906. Disponível em: <https://quote.ucsd.edu/childhood/files/2013/05/dewey-childcurriculum.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DIAS, Carmem Lúcia; MARCHELLI, Paulo Sérgio. A afetividade na escola sob a ótica da psicanálise e da epistemologia genética. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, SP, v. 1, n. 2, p. 80-94, jul./dez. 2008. DOI: 10.36311/1984-1655.2008.v1n2.p80-94. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/563>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 10. p. 187-203.

DOLLE, Jean-Marie. **Para além de Freud e Piaget**: referenciais para novas perspectivas em psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUBREUCQ, Francine. Ensaio, Jean-Ovide Decroly (1871-1932). In: MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Jean-Ovide Decroly**. Tradução de Jason Ferreira Mafra, Lutgardes C. Freire e Denise H. Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 11-52. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009. cap. 9. p. 283-335.

FARIAS, Salomão Alencar de. Pânico na Academia! Inteligência Artificial na construção de textos científicos com o uso do ChatGPT. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, Maringá, PR, v. 13, n. 1, p. 79-83, jan./jun. 2023. DOI: 10.4025/rimar.v13i1.66865. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rimar/article/view/66865>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FERRARE, Joseph J. A pesquisa educacional crítica pode ser “quantitativa”? In: APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap. 34. p. 512-529.

FERREIRA, Adriano Charles. **As representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2915>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FERREIRA, Adriano Charles. **Tema quente, cabeça fria**: representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1373>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. Estrutura das representações sociais dos alunos do 9º ano sobre a indisciplina. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 37, p. 15-29, dez. 2013. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n37/n37a03.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. Minorias ativas e as representações sociais da indisciplina escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 26, e7514, 2024. DOI: 10.22196/rp.v26i1.7514. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7514>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José; MOURA, Fernanda de Oliveira; SERPE, Bernadete Machado. Representação social de pedagogas sobre a indisciplina escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 198-220, 2019. DOI: 10.5935/2238-1279.20190056. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicos.cientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3782>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERREIRA, Adriano Charles; SANTOS, Edvander Ramalho dos. Minorias ativas na indisciplina escolar: representações sociais do 9º ano do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 31, e2024-38, p. 1–25, 2024. DOI: 10.14393/ER-v31e2024-38. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/74441>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; SCHIMANSKI, Edina; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. A triangulação como recurso metodológico na Pesquisa Social. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JÚNIOR, Constantino Ribeiro de (Orgs.). **Pesquisa em Ciência Sociais**: interfaces, debates e metodologias. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2012. p. 129-150.

FERREIRA, Sandra Rejane Soares; BRUM, Jane Lilian Ribeiro. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre, v. 21, n. especial, p. 5-14, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23482>. Acesso em: 6 dez. 2024.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1994. cap. 2. p. 37-57.

FLORES MACIAS, Rosa del Carmen; GOMEZ BASTIDA, Josefina. Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. **REDIE**, Ensenada, México, v. 12, n. 1, p. 1-18, maio 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2024.

FLORES, Brenda. Educação em tempos de crise: o Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia e seus desafios. In: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUL, 15., 2024, São Leopoldo, RS. **Anais [...]** São Leopoldo, RS: ANPED, 2024. p. 1-6. Disponível em: [https://base.pro.br/sites/regionais5/docs/17135-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://base.pro.br/sites/regionais5/docs/17135-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 9 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR [online]**, Rio de Janeiro, v. 17, n. especial, p. 844-856, nov. 2019. DOI: 10.1590/1679-395176936. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FRANKIV, Marianna Angonese. **O (des)interesse dos estudantes do Ensino Médio Integrado em uma instituição federal de ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/44107>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FRANKIV, Marianna Angonese; DOMINGUES, Soraya Corrêa. Desinteresse e proposições para escola atual: contribuições do pensamento complexo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 9, n. 19, p. 113-128, maio/ago. 2016. DOI: 10.20952/revtee.v9i19.5600. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/5600>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. apresentação. p. 7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3503105.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GALIMBERTI, Umberto. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GARCIA, Ana Luiza Casasanta; HALMENSCHLAGER, Karine Raquel; BRICK, Elizandro Maurício Brick. Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 36, n. 114, p. 280–300, maio/ago. 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.114.280-300. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9783>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GRAPHPAD SOFTWARE. **Analyze a 2x2 contingency table**. California, EUA: GraphPad Software, 2024. Online. Plataforma online que analisa tabelas de contingência 2x2, fornecendo P-values por meio de testes estatísticos (teste qui-quadrado, teste exato de Fisher e a correção de continuidade de Yates). Disponível em: <https://www.graphpad.com/quickcalcs/contingency1/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

HAMELINE, Daniel. Ensaio, Édouard Claparède (1873-1940). In: PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas (Orgs.). **Édourd Claparède**. Tradução de Elaine T. Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 11-29. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Escola(s) em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 121–139, jan./abr. 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2856. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2856>. Acesso em: 11 dez. 2024.

HODECKER, Maísa; FORESTI, Taimara; JUSTO, Ana Maria; GIACOMOZZI, Andréia Isabel.; BOUSFIELD, Andréa Barbará S. Representações Sociais e influência social em comentários publicados no Instagram do Ministério da Saúde sobre a COVID-19. **PSI UNISC**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 7, n. 1, p. 75-91, jan. 2023. DOI: 10.17058/psiunisc.v7i1.17547. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/17547>. Acesso em: 13 dez. 2024.

IFC (Instituto Federal Catarinense). **Resolução (anexos) nº 4/2019 - CONSUPER, de 1º abr. 2019**. Define as Diretrizes Institucionais para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio no Instituto Federal Catarinense. Blumenau, SC: CONSUPER, 2019a. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/12/Resolucao-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.

IFC (Instituto Federal Catarinense). **Painel de Integração**. Araquari, SC, 2024. Disponível em: <https://eventos.arauari.ifc.edu.br/painel-de-integracao/>. Acesso em: 30 out. 2024.

IFC (Instituto Federal Catarinense). Texto e tabelas: Lucas Azeredo Rodrigues. Imagem: Cecom/Araquari. Simulado da ONU: o ensinar e aprender de forma lúdica. **Notícias IFC Campus Araquari**, Araquari, SC, 27 out. 2021. Disponível em: <https://noticias.memoria.arauari.ifc.edu.br/simulado-da-onu-o-ensinar-e-aprender-de-forma-ludica/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

IFC (Instituto Federal Catarinense). Texto: CECOM/Araquari. Simulado da ONU ensina cultura e geopolítica de forma lúdica. **Notícias: IFC Campus Araquari**, Araquari, SC, 22 nov. 2019b. Disponível em: <https://noticias.memoria.arauari.ifc.edu.br/simulado-da-onu-ensina-cultura-e-geopolitica-de-forma-ludica/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

IGLESIAS, Andrea; SILVA, Verónica. Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. **Revista de Educación**, Mar del Plata, Argentina, v. 12, n. 22, p. 149-169, 2021. Disponível em: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4800/4998](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800/4998). Acesso em: 13 dez. 2024.

ISÓCRATES. Para Demônico. Tradução de Julio de Figueiredo Lopes Rego. In: REGO, Julio de Figueiredo Lopes. **Os discursos cipriotas**: Para Demônico, Para Níocles, Níocles e Evágoras de Isócrates, tradução, introdução e notas. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. DOI: 10.11606/D.8.2011.tde-30052011-160323. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-30052011-160323/pt-br.php>. Acesso em: 13 dez. 2024.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

JICK, Todd D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, EUA, v. 24, n. 4, p. 602-611, dez. 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2392366>. Acesso em: 27 set. 2023.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. Tradução de Eugênia Paredes. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições**

**para a teoria e o método de estudos das representações sociais.** João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007. cap. 2. p. 45-74.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 1. p. 17-44.

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. *In*: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor.** 3. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 2. p. 23-54.

KADER, Cárta Callegaro Corrêa. Bateson, as três aprendizagens e suas relações com os professores e sua profissão não-regulamentada. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, RS, v. 11, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2009. DOI: 10.5902/1516849228248. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28248>. Acesso em: 13 dez. 2024.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aukflärung”). *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos.** Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 100-116.

KOGA, Viviane Terezinha. **Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2427>. Acesso em: 17 abr. 2025.

KOGA, Viviane Terezinha; ROSSO, Ademir José. Ensino, Aprendizagem e Cognição em Trabalhos do Ensino de Ciências. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 30, p. e14778, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14778. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14778>. Acesso em: 16 abr. 2025.

KRUG, Hugo Norberto. As representações sociais do bom e mau aluno de Educação Física na educação básica de professores da área. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-representacoes-sociais-do-bom-e-mau-aluno-de-educacao-fisica-na-educacao-basica-de-professores-da-area>. Acesso em: 06 dez. 2024.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEONARD, Annie. **A história das coisas:** da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos. Tradução de Heloisa Mourão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LEWIN, Kurt; LIPPITT, Ronald; WHITE, Ralph K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. **Journal of Social Psychology**, v. 10, n. 2, p. 271-299, maio 1939. Disponível em: [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlem/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer\\_Schueler\\_Interaktion\\_SS\\_2011/Lewin\\_1939\\_original.pdf?lang=en](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ipep/lehrlem/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf?lang=en). Acesso em: 10 dez. 2024.

LIMA, Eloane Coimbra. **Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente**: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/95480>. Acesso em: 13 dez. 2024.

LIMA, Luísa Pedroso de. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). **Psicologia Social**. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. cap. 8. p. 187-225.

LIMA, Reginâmio Bonifácio de. Estudos culturais e literatura oral do planejamento à transcrição, textualização e transcrição. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 4, n. 2, p. 148-157, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1054>. Acesso em: 6 dez. 2024.

LOURENÇO, Orlando Martins. **Além de Piaget? Sim, mas devagar!...** Coimbra (Portugal): Almedina, 1994.

LOWRY, Richard. **Chi-Square, Cramer's V, and Lambda**: For a Rows by Columns Contingency Table. Poughkeepsie, EUA: Richard Lowry, 2023. Online. Plataforma online que realiza análise de tabelas de contingência, calcula o qui-quadrado e o V de Cramer, entre outras medidas associadas a variáveis categóricas. Disponível em: <http://vassarstats.net/newcs.html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MACEDO, Rosa Maria Stefanini. Piaget: vida e obra. In: PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. VI-XVIII.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: apontamentos acerca da ideia de Educação Funcional. **Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 165-188, ago./dez. 2017. DOI: 10.36311/1984-1655.2017.v9n2.08.p165. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7825>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MAFRA, Jason Ferreira. Razões positivas da educação decroliana e sua inserção no Brasil. In: MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Jean-Ovide Decroly**. Tradução de Carlos A. V. Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes C. Freire e Denise H. Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 53-63. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em 13 dez. 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MARIN, Eliane. **Ciberidentidades nos anos finais do ensino fundamental público**: relações nos processos de ensino e aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1505>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.



MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 15, n. 1, p. 23-33, jan./jun. 2011. DOI: 10.1590/S1413-85572011000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YCCxgtMkcb/?>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MAYHEW, Katherine Camp; EDWARDS, Anna Camp. **The Dewey School**: the laboratory school of the University of Chicago. New York, EUA: Atherton, 1936. Disponível em: <https://archive.org/details/deweyschoolthela008095mbp/page/n11/mode/2up>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MAZZOTTI, Tarso. Núcleo figurativo: themata ou metáforas? **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, p. 105-114, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31923>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MCSPADDEN, Kevin. You Now Have a Shorter Attention Span Than a Goldfish. **Time**, Nova York, EUA, 14 maio 2015. Disponível em: <https://time.com/3858309/attention-spans-goldfish/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MELO, Talícia Calais Vaz de. **Estudo sobre o desempenho escolar a partir dos aspectos evidenciados na relação família e escola**. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/27173>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MENEZ, Ingrid Cristian da Silva Bezerra de. **Adolescentes de comunidades vulneráveis: a presença da efetiva inclusão educacional em suas vidas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2483>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009. DOI: 10.1590/S0100-15742009000200011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. Educação moral em escolas públicas brasileiras: temas, meios, finalidades e mudanças. In: SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI, 6.; ENCONTRO DE DIREITOS HUMANOS DA UNESP, 4., 2010, Marília, SP. **Anais [...]** Marília, SP: FFC/UNESP, 2010. v. 1. p. 1-10. Disponível em: [http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Congresso\\_Direitos\\_Humanos\\_marilia.pdf](http://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/EducacaoMoral/Congresso_Direitos_Humanos_marilia.pdf). Acesso em: 13 dez. 2024.

MERRIAM-WEBSTER. Noumenon. In: **Merriam-Webster.com dictionary**, [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/noumenon>. Acesso em: 8 dez. 2024.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modemo-portugues/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MOREIRA, Herivelto. A contribuição da escola para o desenvolvimento profissional do professor. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 13, n. 2, p. 132-149, nov. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/287838752\\_A\\_Contribuicao\\_da\\_Escola\\_para\\_o\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_do\\_Professor](https://www.researchgate.net/publication/287838752_A_Contribuicao_da_Escola_para_o_Desenvolvimento_Profissional_do_Professor). Acesso em: 13 dez. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. prefácio. p. 7-15.

MOSCOVICI, Serge. **Sobre representações sociais**. Tradução para circulação interna de Clélia Maria Nascimento-Schulze. Florianópolis: Laboratório de Psicossociologia da Comunicação e da Cognição Social (LACCOS), Departamento de Psicologia – UFSC, 1985. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/387024334\\_SOBRE\\_REPRESENTACOES\\_SOCIAIS](https://www.researchgate.net/publication/387024334_SOBRE_REPRESENTACOES_SOCIAIS). Acesso em: 13 dez. 2024.

NASSIF, Lillian Erichsen; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 9, p. 91–104, out. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6749>. Acesso em: 13 dez. 2024.

NOVA ESCOLA. Herbart, o organizador da pedagogia como ciência. **Nova Escola**, São Paulo, 5 out. 2008. Texto da coleção Pensadores da Educação. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1775/herbart-o-organizador-da-pedagogia-como-ciencia>. Acesso em: 13 dez. 2024.

OLIVEIRA, Laenia Chagas de. **Evasão escolar**: identificando causas e propondo intervenções. 2016. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2016. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/731>. Acesso em: 13 dez. 2024.

OLIVEIRA, Maria Clara Faria Costa. Aprendizagem e Comunicação em Bateson: a exigência de uma epistemologia formal e complexa. **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, v. 39, n. 1, p. 93-118, jan./mar. 2016. DOI: 10.1590/S0101-31732016000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/f63NvrMmvGqSkmGsC8YXqrF/?lang=pt#>. Acesso em: 13 dez. 2024.

OLIVEIRA, Vânia de; SERPE, Bernadete Machado; ROSSO, Ademir José. Representações sociais parentais de instituições voltadas a crianças e adolescentes atendidos em contraturno. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 3, p. 1013-1027, set./dez. 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10391>. Acesso em: 6 dez. 2024.

OPENAI. **ChatGPT**. San Francisco, EUA: OpenAI, 2024. Online. Assistente virtual baseado em IA utilizado para responder perguntas e oferecer suporte em diversas áreas do conhecimento. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 6 dez. 2024.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/T.47.2009.tde-07122009-145916. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/pt-br.php>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PARANÁ. Editoria Educação. Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa. **Agência Estadual de Notícias**, Curitiba, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa>. Acesso em: 06 dez. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Tecnologia e novos conteúdos tornam aulas da rede estadual mais interativas. **Notícia Institucional**, Curitiba, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pr>.

gov.br/Noticia/Tecnologia-e-novos-conteudos-tornam-aulas-da-rede-estadual-mais-interativas. Acesso em: 06 dez. 2024.

PAZ, Ivoneide Dias da; LEÃO, Marcelo Franco. O uso de estratégias de ensino diferenciadas para promover aprendizagens significativas em aulas de Química. **Revista Educação - UNG-Ser**, Guarulhos, SP, v. 13, n. 1, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2760>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PEDROSA, Gabriel Frazao Silva; DIETZ, Karin Gerlach. A prática de ensino de Arte e Educação Física no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3894895. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/115>. Acesso em: 6 dez. 2024.

PEREIRA, Costa. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar. 1997. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/95049181.pdf>. Acesso em 13 dez. 2024.

PEREZ SANTOS, Isis Liliana; QUINONES MACIAS, Eloina. Trastornos del sueño en un escolar posterior al aislamiento social por la COVID-19. **MEDISAN**, Santiago de Cuba, Cuba, v. 25, n. 1, p. 142-151, jan./fev. 2021. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100142&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100142&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2024.

PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas. Claparède: funcionalista da Escola Nova. In: PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas (Orgs.). **Édourd Claparède**. Tradução de Elaine T. Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 31-35. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PEZZINI, Clenilda Cazarin; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Falta do desejo de aprender: causas e consequências. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2014. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2024.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. In: PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. p. 1-64.

PIAGET, Jean. Logique génétique et sociologie. **Revue philosophique de la France et de l'étranger**, Paris, França, v. 53, n. 105, p. 167-205, jan./jun. 1928. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k172441/f165.tableDesMatières>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIAGET, Jean. Prêmio Erasmo 1972. In: PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Organização e tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014a. p. 19-29.

PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Tradução de Celia E. A. Di Piero. In: PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978c. p. 208-294.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014b.

PIAGET, Jean. Sabedoria e Ilusões da Filosofia. Tradução de Zilda Abujamra Daeir. In: PIAGET, Jean. **Jean Piaget**. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 65-208.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, Luana Prezybytvic; KOGA, Viviane Terezinha. Aulas práticas no ensino de ciências: realidade ou utopia? Um estudo a partir das Representações sociais de professores da educação básica. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, PR, v. 7, n. 2, p. 436-448, maio/ago. 2023. DOI: 10.3895/etr.v7n2.16826. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16826>. Acesso em: 6 dez. 2024.

PLATÃO. **As leis**: incluindo Epinomis. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999.

POLLI, Gislei Mocelin; JOAQUIM, Bianca Oliveira; TAGLIAMENTO, Grazielle. Representações sociais e práticas corporais: influências do padrão de beleza. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, v. 73, n. 3, p. 54-69, 2021. DOI: 10.36482/1809-5267.ARBP2021v73i3p.54-69. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/abp/article/view/54539>. Acesso em: 06 dez. 2024.

PREDIGER, Juliane; BERWANGER, Luana; MÖRS, Marlete Finke. 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. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/39>. Acesso em: 3 fev. 2022.

QUINTILIANO, Marco Fábio. Educação Oratória (I, 1-3). Tradução de Natália Sabione. In: SABIONE, Natália. **A formação inicial do orador e o ensino de língua segundo Quintiliano: considerações sobre alfabetização e aquisição da linguagem na Institutio oratória (I,1-3)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. DOI: 10.47749/T/UNICAMP.2010.480458. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/480458>. Acesso em: 13 dez. 2024.

RAMOS, Ramon Fernandes. **Marcas da LGBTfobia na escola**: análise de histórias orais de alunos/as LGBTT em uma escola da periferia de Fortaleza. 2019. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2118>. Acesso em: 13 dez. 2024.

RATINAUD, Pierre. **IRaMuTeQ 0.7 Alpha 2**. Toulouse, França: Laboratoire LERASS, 2014. *Software* livre construído com R e Python, instalado no Sistema Operacional Windows 10. Oferece interface para análises multidimensionais de textos e questionários. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

RATUSNIAK, Célia. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar**: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões

compulsórias. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64371>. Acesso em: 13 dez. 2024.

REIS, Roseli Regis dos. **Juventude e conhecimento escolar**: um estudo sobre o (Des)interesse. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10442>. Acesso em: 13 dez. 2024.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHqqtYTWq8H7R/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

RESHAPE. **Transcrição de Áudio e Legendagem de Forma Rápida e Automática!** Belo Horizonte: Reshape Tecnologia e Serviços S.A., 2024. Online. Plataforma online voltada para a conversão automática de áudio e vídeo em texto, utilizando Inteligência Artificial. No fim de 2024, foi adquirida pela Hotmart e descontinuada como serviço independente, sendo seus recursos integrados a Hotmart. Disponível em: <https://www.reshape.com.br/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. A noção de representação social na perspectiva dos estudos da psicologia social e do imaginário social: aproximações e afastamentos. In: MONTENEGRO, Eduardo; RETONDAR, Jeferson; MONTENEGRO, Patrícia Cavalcanti Ayres (Orgs.). **Imaginário e Representações Sociais**: corpo, educação física, cultura e sociedade. Maceió: EDUFAL, 2007. cap. 1. p. 15-44.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **PROFFORMA**, Portalegre, Portugal, n. 3, p. 1-5, jun. 2011. Disponível em: [https://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_05\\_03.pdf](https://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf). Acesso em: 7 dez. 2024.

ROBILSON, William Peter; TAYLER, Carol Ann. Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. **Análise Psicológica**, Lisboa, Portugal, v. 5, n. 1, p. 105-113, 1986. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2152>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROSALES RICARDO, Yury; ROSALES PANEQUE, Fredy Rafael. Hacia un estudio bidimensional del Síndrome de Burnout en estudiantes universitarios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4767-4775, dez. 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141912.18562013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/byps8VD3RZR5d8FTf6n5Qft/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROSSO, Ademir José. **A correlação no contexto do ensino de Biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. 1998. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111429>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROSSO, Ademir José. **Contexto Epistemológico do Estágio Curricular Supervisionado**. Texto não publicado, de circulação interna no grupo de pesquisa. Arquivo digital. 2022.

ROSSO, Ademir José. **Manual EVOCATION 2000 – EVOC**. Texto para circulação interna no grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Educação e Formação de Educadores. Arquivo digital. Não publicado. 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/123639372/Manual\\_de\\_utiliza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_software\\_Evoc\\_2000](https://www.academia.edu/123639372/Manual_de_utiliza%C3%A7%C3%A3o_do_software_Evoc_2000). Acesso em: 9 dez. 2024.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v13n01/v13n01a20.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido de Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.179-200, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v15n01/v15n01a12.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou, da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROZENDO, Adriano; GIACOMOZZI, Andréia Isabel; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva; LEANDRO, Maiara; FIOROTT, Juliana Gomes; SILVEIRA, Anderson da. Representações sociais de homens idosos sobre a COVID-19 e sentimentos gerados no isolamento social. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, SP, v. 15, n. 1, p.1-13, 2022. DOI: 10.32813/2179-1120.2022.v15.n1.a785. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/785>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011. DOI: 10.5007/1981-1322.2011v6n2p19. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999. Cap. 8. p. 163-201.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290078, p. 1-21, 2024a. DOI: 10.1590/S1413-24782024290078v. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fDRHWsVDj9bR4Kp6TXs9bRD/?lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. Fundamentos epistemológicos e educativos do Império Inca: diálogos interculturais. **REALIS**, Recife, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2024b. DOI: 10.51359/2179-7501.2024.260195. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/realis/article/view/260195>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SANTOS, Edvander Ramalho dos. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1193/1/Edvander%20Ramalho%20Santos.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SANTOS, Edvander Ramalho dos; ANDRADE, Bianca de; COLODA, Thiago Alberto. O território como parâmetro para a identidade dos jovens. In: JOVINO, Ione da Silva; COUTO, Ligia Paula (Org.). **Periferia de ponta a ponta: juventude, cidadania e práticas culturais**. Ponta Grossa: Cidade Clima, 2010. p. 28-33.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; CRUZ, Gilson de Carvalho. O aluno surfista na modernidade líquida: desafios e possibilidades do currículo. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. e-rte331202411, 2024a. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68595. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/68595>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; CRUZ, Gilson de Carvalho. Por que se interessar pelos estudos? Uma perspectiva histórica do conceito de interesse na educação ocidental. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, PR, v. 14, n. 4, dez. 2024b. [em fase de pré-publicação].

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles. O kantismo dinâmico de Piaget: aproximações e diálogos com a epistemologia do conhecimento de Kant. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Piauí, v. 6, n. 3, p. 1-20, 2023a. DOI: 10.26694/epeduc.v6i3.5038. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/5038>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles. Os períodos do desenvolvimento do indivíduo em Piaget: paralelos entre afetividade e cognição. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023b. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/12063>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles; CRUZ, Gilson de Carvalho. Afeto, cognição e interesse: a contribuição da Epistemologia Genética de Piaget para pensar o desinteresse escolar. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/639>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FREITAS, Daniel Assis; ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; MOLLOSSI, Luí Fellippe da Silva Bellincantta. Inovações Pedagógicas e a busca pela integração de conteúdos de Geografia na perspectiva da formação integral: estudo de caso do IFC Araquari. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA-EGAL, 17., 2019, Quito, Equador. **Anais [...]**. Quito, Equador: Puce, 2019. p. 1-11. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/387053989\\_EIXO\\_2\\_Inovacoes\\_Pedagogicas\\_e\\_a\\_busca\\_pela\\_integracao\\_de\\_conteudos\\_de\\_Geografia\\_na\\_perspectiva\\_da\\_formacao\\_integral\\_estudo\\_de\\_caso\\_do\\_IFC\\_Araquari](https://www.researchgate.net/publication/387053989_EIXO_2_Inovacoes_Pedagogicas_e_a_busca_pela_integracao_de_conteudos_de_Geografia_na_perspectiva_da_formacao_integral_estudo_de_caso_do_IFC_Araquari). Acesso em: 14 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; MOLLOSSI, Luí Fellippe da Silva Bellincantta; FREITAS, Daniel Assis Freitas; ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha Andrade. Tacada Interdisciplinar: Sinuca: Simulado Interdisciplinar das Nações Unida do IFC Campus Araquari. **Revista Mais Educação**, v.4, n. 2, p.1212-1222, abr. 2021. DOI: 10.51778/2595-9611.v4i2. Disponível em: <https://www.revista.maiseducacao.com/artigosv4-n2-abril-2021/103>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 24, p. 213-244, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/755>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SANTOS, Franciely Ribeiro dos; KOGA, Viviane Terezinha; FERREIRA, Adriano Charles; ROSSO, Ademir José. Da triagem sucessiva ao grupo focal: estratégia de pesquisa em Representações Sociais. In: POLLI, Gislei Mocelin; TAGLIAMENTO, Grazielle. **Pesquisa e Prática na Formação em Psicologia**: Graduação e Pós-Graduação. Curitiba: Juruá, 2022. Cap. 4. p. 69-84.

SASS, Odair; LIBA, Flavia Roberta Torezin. Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia. **Imagens da Educação**, Maringá, PR, v. 1, n. 2. p. 35-45, maio 2011.

DOI: 10.4025/imagenseduc.v1i2.13302. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13302>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 21, n. 1, p. 53-66, nov. 2018. DOI: 10.4025/tpe.v21i1.43958. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/43958>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Andrea Carla Castro e. **Sentidos da escola para jovens com trajetórias escolares desiguais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23547>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, César Augusto Alves da. **Indústria cultural, educação escolar e currículo: a contradição ocultada e o desinteresse dos alunos pela educação formal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10203>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SILVA, Iêda Fátima da. **Sofrimento psíquico e mal-estar docente: uma interface com o trabalho, a saúde e a família**. 2013. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/items/e15e51dc-5285-4f9f-b0c9-9d0db9c16e46>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, Marcos Antonio Alves da; CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. Política, educação e periferia: uma análise a partir do caso recente de precariedade das escolas públicas do bairro operário de Pequiá, em Açailândia - MA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Realize, 2018. p. 1-15. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA11\\_ID10567\\_17092018205117.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID10567_17092018205117.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, Marcos Vinícius Paim da. **Angústia do professor, afeto que não engana: um estudo em representações sociais**. 2020. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/9d5c563d-0516-4656-9ab5-1deb0bd7ba85>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Maria Rute Depoi da. **As percepções e os significados de escola para os estudantes adolescentes: um estudo de caso no Instituto Federal Farroupilha**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/666>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. e271803, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349271803por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA, Rafael Bianchi. Amizade, Diferença e Educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 115-129, jan./mar. 2018. DOI: 10.1590/2175-623665748. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ydKPr4MF3NhvLfRcBCwLqdr/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2024.



SINGER, Natasha. The school tech problem. **The New York Times The Morning**, New York, EUA, 11 ago. 2024. Online. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2024/08/11/briefing/techonology-schools.html>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SOUZA, Amanda Fernandes de. **Ensino Médio noturno e seus desafios: diálogos com as práticas cotidianas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10631099](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10631099). Acesso em: 14 dez. 2024.

STRAUSS, William; HOWE, Neil. **Generations: The history of America's future, 1584 to 2069**. New York: Quill; 1991.

STROHHECKER, Franciele da Silva dos Anjos. **Formação em interesse múltiplo: inspirações Herbartianas para pensar o tempo escolar como “afetação duradoura”**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2019. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ\\_731c7ed8483fb4102c2e2f5785081944](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_731c7ed8483fb4102c2e2f5785081944). Acesso em: 04 nov. 2021.

SUAREZ ARNEZ, Cristóbal. **Historia de la educacion boliviana**. 2. ed. La Paz: Don Bosco, 1986.

TAKAHASHI, Regina Toshie; FERNANDES, Maria de Fátima Prado. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-118, jan./mar. 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001389639>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES, Verone Lane (Orgs.). **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 33-66. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TENTI FANFANI, Emilio. Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. **Educación em Revista**, Curitiba, v. 26, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20464>. Acesso em: 14 dez. 2024.

THORNDIKE, Edward Lee; GATES, Arthur. **Elementary principles of Education**. New York, EUA: The Macmillan Company, 1929. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015066413991&seq=9>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TIKTOK. #ImaDoMe | Tiktok Official Account. **Youtube**, 27 nov. 2018. Online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4tUBSk4qM7g>. Acesso em: 11 mar. 2022.

TOLENTINO, Patrícia Caldeira. **As referências da formação inicial na representação dos licenciados em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2010. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1309>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TORRES, Tatiana de Lucena. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93766>. Acesso em: 14 dez. 2024.

TREVISAN, Juliana Xavier; POLLI, Gislei Mocelin. A Teoria das Representações Sociais em interface com a Psicologia Forense: uma revisão sistemática. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.

39, n. 104, p. 293–320, abr./jun., 2021. DOI: 10.7213/psicolargum.39.104.AO04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/26479>. Acesso em: 6 dez. 2024.

TREVISAN, Marlon Dantas. Relações entre o esvaziamento da função simbólica e o desinteresse discente pelas rotinas escolares. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 113–131, jan./abr. 2019. DOI: 10.24934/eef.v22i36.2700. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2700>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ULLER, Waldir. **Afetividade e cognição no ensino médio**: a desconstrução do racionalismo pedagógico. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1243>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ULLER, Waldir; ROSSO, Ademir José. A Interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio. **Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, SP, v. 2, n. 3, p. 195–220, jan./jul. 2009. DOI: 10.36311/1984-1655.2009.v2n3.580. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/580>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VALÉRY, Paul. Ser leve e líquido. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. prefácio. p 7-21.

VARGAS CALLEJAS, Germán. Memorias de los Andes. Notas sobre la educacion em la cultura Inca. **Sarmiento Anuario galego de historia da educación**, Corunha, Espanha, n. 5, p. 45–64, 2001. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7759>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e470100301trad, p. 1–29, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100301trad. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, França, v. 45, n. 405, p. 203–209, 1992. DOI: 10.3406/bupsy.1992.14128. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/bupsy\\_0007-4403\\_1992\\_num\\_45\\_405\\_14128](https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14128). Acesso em: 8 dez. 2024.

VERGES, Pierre; J UNIQUE, Christian. **Analyse de similitude – SIMI version 2.1**. Aix em Provence, França: [s. n.], 1999. *Software* que analisa a conectividade dos elementos nas palavras evocadas em análises prototípicas de Representações Sociais. Compatível com Windows XP; executado em sistemas modernos via máquina virtual configurada com Oracle VM VirtualBox. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/387067457\\_Arquivo\\_de\\_instalacao\\_SIMI\\_200](https://www.researchgate.net/publication/387067457_Arquivo_de_instalacao_SIMI_200). Acesso em: 15 dez. 2024.

VERGÈS, Pierre; SCANO, Stéphane; J UNIQUE, Christian. **Ensemble de programmes Permettant l'analyse des evocations – EVOC2000 version 5**. Aix em Provence, França: [s. n.] 2002. *Software* para análise da estrutura de Representações Sociais com base na frequência e na ordem média de evocação das palavras. Compatível com Windows XP; executado em sistemas modernos via máquina virtual configurada com Oracle VM VirtualBox. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/387067731\\_EVOC2000](https://www.researchgate.net/publication/387067731_EVOC2000). Acesso em: 15 dez. 2024.

VIEIRA, Andréa Silva. **Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/andreea\\_mest2011\\_pdf.pdf](http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/andreea_mest2011_pdf.pdf). Acesso em: 15 dez. 2024.

VOLTERO, Kelli Mileni. **Os conflitos de uma professora de Língua Portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, SP, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155891/voltero\\_km\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/155891/voltero_km_me_sjrp.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 15 dez. 2024.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521–526, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/>. Acesso em: 06 dez. 2024.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix, 1973.

WERLANG, Lilian Mobrizi Silva. **Discurso e sujeito**: a representação do ensino público nos textos dos alunos de ensino médio. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/761/1/Lilian%20Mobrizi%20Silva%20Werlang.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

WESTBROOK, Robert B. Ensaio: John Dewey (1859-1952). In: ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES, Verone Lane (Orgs.). **John Dewey**. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 11-32. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ZEILIGER, Romain. **Avril version 3.0**: a software for social nets visualization. Paris, França: CNRS IRPEACS, 1993. Desenha gráficos de similitude das evocações de uma Representação Social. Compatível com Windows XP; executado em sistemas modernos via máquina virtual configurada com Oracle VM VirtualBox. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/387067928\\_AVRIL\\_version\\_30\\_a\\_software\\_for\\_social\\_nets\\_visualization](https://www.researchgate.net/publication/387067928_AVRIL_version_30_a_software_for_social_nets_visualization). Acesso em: 15 dez. 2024.

ZIÓLKOWSKI, Mariusz. La piedra del cielo: algunos aspectos de la educacion e iniciacion religiosa de los príncipes incas. **Anthropologica**, Lima, Perú, v. 2, n. 2, p. 45-65, mar. 1984. DOI: 10.18800/anthropologica.198401.002. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/633>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ZOTTIS, Rodrigo; DESMOUCEAUX, Alexander. O glorioso império Inca #21. **Geopizza**, 3 abr. 2021. Podcast online. Duração: 3h 15min. Disponível em: <https://youtu.be/tRh2pBOum00>. Acesso em 15 dez. 2024.

## Apêndice A: Modelo do Questionário Aplicado aos Professores

### Universidade Estadual de Ponta Grossa – Doutorado em Educação

**Escola:**
**Cidade:**

Sou professor do Instituto Federal Catarinense e doutorando em Educação na UEPG. Você está sendo **CONVIDADO** a participar de uma **pesquisa** para conhecer a opinião de professores e alunos sobre **desinteresse escolar**. As informações recolhidas por meio do questionário fornecerão orientação para aprimorar ações de formação e gestão nas escolas. **As suas respostas serão ANÔNIMAS: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias escolas que participam desta pesquisa. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos. **Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o assunto.** Caso prefira, pode responder online acessando o **QRCode** ao lado. Para concorrer ao **sorteio de brindes**, preencha os dados na última página!



#### **PRIMEIRAMENTE, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO ANTES DE LER O RESTANTE DO QUESTIONÁRIO!**

01- Para você, quais são as 05 (cinco) primeiras palavras ou expressões que vem à mente sobre **DESINTERESSE DOS ALUNOS**? Após listá-las indique a ordem de importância entre elas.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Escreva um parágrafo justificando ou contextualizando a expressão assinalada com maior importância:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

02- Para você, o aluno apresenta **MAIOR INTERESSE EM APRENDER QUANDO...** (use as 05 primeiras expressões que vem à mente). Após listá-las indique a ordem de importância entre elas.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Escreva um parágrafo justificando ou contextualizando expressão assinalada com maior importância:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**03 – Para cada afirmação abaixo responda com uma das alternativas:**

*A. Concordo plenamente; B. Concordo parcialmente; C. Neutro; D. Discordo parcialmente; E. Discordo totalmente.*

- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 1- O professor precisa de maior poder para controlar e cobrar os alunos para conseguir diminuir o desinteresse.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 2- Sou a favor de Escolas Cívico-Militares, pois nelas há menos desinteresse escolar.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 3- A metodologia de exposição do conteúdo é mais importante que as relações interpessoais em sala de aula para diminuir o desinteresse.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 4- Sinto que os alunos que gostam de mim se interessam mais pelo conteúdo da disciplina.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 5- Para aumentar o interesse, é essencial seguir rigorosamente a ementa da disciplina e/ou páginas do livro visando transmitir os conteúdos escolares na sequência proposta.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 6- Os alunos se interessam mais nos conteúdos escolares quando as atividades valem nota.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 7- Os alunos se interessam mais nos conteúdos escolares quando recebem ameaças de punição.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 8- Os alunos se interessam mais quando trato de temas do cotidiano deles na disciplina.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 9- Os alunos se interessam mais nos conteúdos escolares quando participam de atividades interdisciplinares.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 10- Trabalhos em grupo diminuem o desinteresse escolar e são uma forma viável de trabalho para diminuir o desinteresse.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 11- Apresentar-se formalmente, com seriedade e poucos sorrisos aos alunos ajuda a manter o respeito e assim diminuir o desinteresse.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 12- Quando o aluno é desinteressado, não importa a estratégia que tento utilizar, pois ele continua desinteressado.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 13- O uso do celular em sala de aula é um dos principais motivos para o desinteresse. A solução é proibir seu uso e manuseio durante as aulas.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 14- É possível e viável adaptar os conteúdos da disciplina com os interesses e necessidades dos alunos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 15- Na educação é importante exigir a memorização de conteúdos, conceitos, fórmulas ou datas dos alunos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 16- Aulas monótonas geram desinteresse nos alunos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 17- Não me importo em proibir o uso de celular durante as aulas e incentivo que alunos pesquisem nele assuntos da disciplina ao longo da aula.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 18- Priorizo avaliações com consulta, pois importa mais os alunos saber relacionar informações do que memorizar conteúdos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 19- Busco conquistar afetivamente a turma para que gostem de mim e assim se interessem pelo conteúdo da disciplina.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 20- Recebi formação no Curso de Licenciatura ou formação continuada sobre como resolver ou minimizar o desinteresse escolar.

**04 - Se você fosse o Ministro da Educação do seu país (ou alguém com plenos poderes para mudanças estruturais), quais seriam suas ações para diminuir o desinteresse escolar?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**05- Descreva METÁFORAS para o desinteresse dos alunos: Qual a imagem que você usaria para melhor descrever o desinteresse escolar? Desinteresse dos estudantes se assemelha ao quê? Lembra o quê? É que nem...**

---

---

---

---

---

---

---

---

### **DADOS CENSITÁRIOS:**

**1- Gênero:** ( ) Homem; ( ) Mulher; ( ) Outro.

**2- Ano de nascimento** 19\_\_\_\_

**3- Local de trabalho** ( ) Municipal; ( ) Estadual; ( ) Federal; ( ) Particular.

**4- Contrato de trabalho** ( ) Processo seletivo/ temporário; ( ) Professor Efetivo/ Plano de Carreira; ( ) Contrato particular

**5- Disciplinas** em que atua. \_\_\_\_\_

---

**6- Carga horária em sala de aula:** até 20 horas aula; ( ) de 20 até 40 horas aula; ( ) mais de 40 horas aula.

**7- Referente a sua hora atividade (tempo de preparação, planejamento, correção, etc.), é:** ( ) Perto de 1/1 da carga horária em sala de aula; ( ) Perto de 1/2 da carga horária em sala de aula; ( ) Perto de 1/3 da carga horária em sala de aula; ( ) Perto de 1/5 da carga horária em sala de aula; ( ) Não possui hora atividade de preparação.

**8- Número médio de alunos nas turmas de atuação é:** ( ) até 20 alunos; ( ) de 21 até 30 alunos; ( ) de 31 até 40 alunos; ( ) mais de 40 alunos.

**9- Número total de alunos que trabalha em um ano letivo:** ( ) Menos de 100; ( ) Entre 101 a 400; ( ) de 401 a 800 alunos; ( ) mais de 800 alunos.

**10- Formação profissional:** ( ) Licenciatura incompleta; ( ) Licenciatura completa; ( ) Especialização; ( ) Mestrado acadêmico ou profissional; ( ) Doutorado.

**11 – Cursou licenciatura:** ( ) Sim; ( ) Não.

**12- Tempo de Magistério** ( ) 0 a 5 anos; ( ) 6 a 15 anos; ( ) mais de 15 anos.

**13- Referente a sua religiosidade::** ( ) Participo regularmente da minha Religião. ( ) Sou religioso, mas não frequento a Igreja. ( ) Agnóstico/Ateu.

**14 – Referente ao seu espectro político, me identifico como** ( ) Esquerda radical; ( ) Esquerda progressista; ( ) Direita liberal; ( ) Direita conservadora; ( ) Neutro/não me interesso por política/outro.

***Sobre as Informações prestadas:***

( ) Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

( ) Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o tema da pesquisa por meio de uma entrevista individual.

Em caso de sim na segunda opção acima, preencha as informações abaixo:

e-mail: \_\_\_\_\_

telefone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
LOCAL (COLÉGIO) E DATA

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

Em caso de dúvidas ou maiores informações sobre a pesquisa, pode me procurar pelo whats [47988647951](https://api.whatsapp.com/send?phone=47988647951) ou email [edvanderson.santos@ifc.edu.br](mailto:edvanderson.santos@ifc.edu.br)

**Apêndice B: Modelo de Questionário Aplicado aos Estudantes****Universidade Estadual de Ponta Grossa – Doutorado em Educação****Escola:** \_\_\_\_\_ **Cidade:** \_\_\_\_\_

Você está sendo **CONVIDADO** a participar de uma **pesquisa da UEPG** para conhecer a opinião de alunos sobre **desinteresse escolar**. **As suas respostas são ANÔNIMAS**. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que estará à disposição para esclarecimentos. **Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o assunto.**

**PRIMEIRAMENTE, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO ANTES DE LER O RESTANTE DO QUESTIONÁRIO!**

**01- Para você, quais são as 05 (cinco) primeiras palavras ou expressões que vem à mente sobre O QUE TE LEVA AO DESINTERESSE ESCOLAR?**

- 1 - \_\_\_\_\_
- 2 - \_\_\_\_\_
- 3 - \_\_\_\_\_
- 4 - \_\_\_\_\_
- 5 - \_\_\_\_\_

Escreva um parágrafo explicando a palavra ou expressão citada por primeiro:

---

---

---

---

---

**02- EU SINTO INTERESSE EM APRENDER QUANDO...** (use as 05 palavras ou expressões que vem à mente para responder).

- 1 - \_\_\_\_\_
- 2 - \_\_\_\_\_
- 3 - \_\_\_\_\_
- 4 - \_\_\_\_\_
- 5 - \_\_\_\_\_

Escreva um parágrafo explicando a palavra ou expressão citada por primeiro:

---

---

---

---

---

**03 – Das 10 situações abaixo, assinale as 3 que mais levam você a se desinteressar pelas aulas:**



- |                                                          |                                                                               |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Aula chata                      | <input type="checkbox"/> Estar com problemas familiares.                      |
| <input type="checkbox"/> Quando precisa copiar do quadro | <input type="checkbox"/> Atividades que não valem nota.                       |
| <input type="checkbox"/> Não gostar da matéria.          | <input type="checkbox"/> Conteúdo é muito difícil.                            |
| <input type="checkbox"/> Não gostar do professor.        | <input type="checkbox"/> Professor não explica bem.                           |
| <input type="checkbox"/> Estar cansado do dia a dia.     | <input type="checkbox"/> Conteúdos sem sentido que não tem ligação com a vida |

**04- Para cada afirmação abaixo, assinale com uma das alternativas:**

*A. Concordo plenamente; B. Concordo parcialmente; C. Neutro; D. Discordo parcialmente; E. Discordo totalmente.*

- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 1- Quando gosto do meu professor, me **interesse** mais pela disciplina.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 2- Gosto de professores rígidos que aplicam uma forte disciplina com a turma, pois fica melhor para se concentrar e ter **interesse** na aula.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 3- Me **interesse** nos conteúdos escolares quando recebo ameaças de punição do professor.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 4- Quando meu professor é chato, até a minha matéria favorita fica chata e me **desinteresse**.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 5 - Me **interesse** mais pelos conteúdos escolares quando as atividades valem nota.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 6- Me **interesse** mais nos conteúdos escolares quando o professor usa diferentes metodologias de ensino.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 7- Me **interesse** mais nos conteúdos escolares quando o professor faz atividades onde temos que produzir alguma coisa ativamente durante a aula.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 8- Me **interesse** mais nos conteúdos escolares quando o professor passa trabalhos em grupos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 9- Me **interesse** mais pela disciplina quando o professor passa conteúdo no quadro para copiarmos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 10- Me interesse pelos conteúdos escolares quando eles podem ajudar para ter sucesso no mercado de trabalho.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 11- Os professores perguntam sobre os **interesses** dos alunos para fazer relações com os conteúdos.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 12- Não importa o professor e nem a metodologia de ensino, a escola é sempre chata e **desinteressante**.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 13- Me interesse pelos conteúdos escolares para passar no ENEM ou vestibular.
- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E 14- Os conteúdos que me ensinam na escola têm pouca relação com a minha realidade ou a vida lá fora.

**05** -Em sua opinião, qual seria a **ESCOLA IDEAL** que faria com que os alunos tivessem maior interesse pelos estudos?

---



---



---



---



---



---

06- Quando fico com **dúvidas** sobre conteúdos escolares ou quero saber mais sobre o conhecimento, **eu procuro:** (pode marcar mais de uma opção)

( ) professores; ( ) livros; ( ) Sites de pesquisa na internet (ex: google); ( ) Portais de vídeos ex: youtube); ( ) pergunto para familiares; ( ) Líderes religiosos; ( ) Amigos ou colegas; ( ) Biblioteca

07- Quais **emoções** e **afetos** a maioria dos **professores** utilizam no dia a dia da sala de aula para **interagirem com os alunos?** (podem anotar mais de uma opção)

|                                                       |                                              |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| ( ) Relacionamento distante e sério com os alunos     | ( ) Incentivo (apoiam e estimulam os alunos) |
| ( ) Extrovertidos / brincalhões                       | ( ) Xingos e cobranças                       |
| ( ) Irônicos (dão indiretas através de brincadeiras). | ( ) Parceria e camaradagem                   |
| ( ) Afetuosos (carinhosos)                            | ( ) Raiva e ódio.                            |

08- Uma **metáfora** é uma figura de linguagem em que se faz uma comparação por semelhança (Exemplos: “Que frio! Esta sala está uma geladeira!” ou ““vejo uma luz no fim do túnel” (esperança).

Utilize uma **METÁFORA** para uma **AULA DESINTERESSANTE**. Aula desinteressante se assemelha ao quê? Lembra o quê? É que nem...

---

---

---

---

---

---

---

---

### **DADOS CENSITÁRIOS:**

1- **Gênero:** ( ) Homem; ( ) Mulher; ( ) Outr@: \_\_\_\_\_.

2- **Ano de nascimento** 20\_\_\_\_

3- **Tipo de colégio que estuda** ( ) Estadual; ( ) Federal; ( ) Particular.

4 – **Ano letivo do Ensino médio que frequenta:** ( ) 1º ano; ( ) 2º ano; ( ) 3º ano

5- **Disciplinas** que mais gosta: \_\_\_\_\_

**Continua na próxima página >>>>**

**6- Referente a sua religiosidade:** ( ) Participo regularmente da minha Religião. ( ) Sou religioso, mas não frequento a instituição religiosa. ( ) Agnóstico/Ateu.

**7- Trabalha no contra turno escolar?** ( ) Sim, trabalho fora; ( ) Trabalho em atividades domésticas em casa; ( ) Não.

**8- Você se considera:** ( ) aluno interessado; ( ) aluno desinteressado; ( ) “meio termo” (às vezes interessado, às vezes desinteressado).

**9- Você considera a escola:** ( ) super interessante; ( ) chata, mas útil; ( ) totalmente inútil.

**10- Seus pais participam da sua vida escolar,** perguntando sobre o dia na escola? ( ) Sim; ( ) Não.

**11- Mora com:** ( ) mãe e pai; ( ) Somente mãe; ( ) avós ou tios; ( ) Outros \_\_\_\_\_

**12- Renda familiar** (A média salarial das pessoas que moram com você equivale a (divida pelo número de pessoas na casa). Por ex: Dois responsáveis trabalham e ganham salário mínimo (total 2400); eu e meu irmão não trabalham. Logo,  $2400 / 4 = 600,00$ . Nesse caso, a opção seria a primeira)

( ) Até um salário mínimo por pessoa (R\$ 1.200); ( ) Até dois salário mínimo por pessoa ( R\$ 2.400)

( ) 2 a 4 salário mínimo por pessoa (R\$ 2.400 a R\$ 5.000) ( ) Mais de 4 salário por pessoa (+ de R\$ 5.000)

**13- Quando terminar o Ensino Médio, você se enxerga:**

( ) Cursando Universidade integralmente ; ( ) Trabalhando para ter sua própria renda;

( ) Trabalhando e fazendo curso técnico; ( ) Trabalhando e cursando Universidade

### ***Sobre as Informações prestadas:***

( ) Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

( ) Gostaria de participar da segunda etapa da pesquisa, fornecendo informações adicionais por meio de entrevista ao pesquisador. A entrevista será marcada nas dependências da escola, em horário regular de aula, conforme disponibilidade do aluno e autorização da coordenação pedagógica.

Em caso de sim na segunda pergunta, preencha os dados abaixo:

e-mail ou telefone: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.  
DATA

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DE AUTORIZAÇÃO

*Em caso de dúvidas ou maiores informações sobre a pesquisa, pode me procurar pelo email [edvanderson.santos@ifc.edu.br](mailto:edvanderson.santos@ifc.edu.br)*

## Apêndice C: Roteiro para a Entrevista de Professores e Alunos a Partir das Triagens Hierárquicas Sucessivas

### Universidade Estadual de Ponta Grossa – Doutorado em Educação

Escola:

Cidade:

Você está sendo **CONVIDADO** a participar de uma **pesquisa** para conhecer a opinião de alunos sobre **desinteresse escolar**. As suas respostas serão **ANÔNIMAS**: **jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente**. Não esqueça de responder todas as questões, pois elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que estará à disposição para esclarecimentos. **Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o assunto.**

### Roteiro para Entrevista

O Roteiro da entrevista será dado pela técnica das “triagens hierárquicas sucessivas”. (ROSSO; CAMARGO, 2013). Em um primeiro momento, para cada grupo social (professores e estudantes) serão apresentadas as 32 evocações livres mais citadas no questionário em formato de fichas (Fotografias 01 e 02), pedindo-lhes para separar em dois grupos: um composto pelas 16 evocações julgadas mais características quando se lembra do desinteresse escolar e outro composto pelas 16 evocações menos características. Posteriormente os participantes da pesquisa repetirão a escolha até sobraem 4 fichas. Dessas 4 evocações, pede-se aos sujeitos de pesquisa para efetuarem a hierarquização dos itens, de acordo com o grau de importância em relação ao desinteresse escolar para cada um.

Fotografias 1 e 2: Fichas das evocações que foram usadas nas triagens hierárquicas sucessivas



Fonte: Fotografias do arquivo pessoal do autor (2023).

Essas quatro evocações selecionadas compõe o roteiro da entrevista. Assim, os professores e estudantes irão discorrer sobre estes termos, relacionando-os ao desinteresse

escolar. Os participantes possuíam liberdade para discorrer sobre o tema, e em caso de dispersão do assunto, o pesquisador retomava os pontos principais que interessam. Outra interferência do pesquisador será captar nos discursos dos sujeitos as dimensões das representações sociais: atitudes, conhecimentos e imagens. Desse modo, provocavam-se nos professores e estudantes, relativo aos quatro elementos selecionados através das triagens hierárquicas sucessivas, as indagações sobre as dimensões da representação, bem como sobre os processos de ancoragem e de objetivação, isto é, se buscará as conceituações que os participantes classificam o desinteresse, além das metáforas usadas para ilustrar a temática.

Posteriormente, será indagado aos professores e estudantes se sentem que o desinteresse aumentou ou diminuiu após o retorno das aulas presenciais. Ao final da entrevista, como forma de dessensibilização do sujeito, perguntava-se a frustração e a satisfação em ser professor e, também, quais seus sonhos e esperanças em relação à educação; e aos alunos sobre seus sonhos futuros e como acham que a escola pode ajudar ou não nessa missão, bem como sobre como seria a escola ideal

Além disso, segue-se um roteiro complementar com perguntas que poderiam guiar a entrevista caso os participantes não falem espontaneamente sobre esses pontos. Esse roteiro auxiliar foi elaborado a partir de revisão de literatura sobre desinteresse escolar e das informações coletadas na primeira etapa da pesquisa

### **Roteiro complementar da entrevista**

- Comentar sobre a etapa dos questionários.
- Realizar triagem sucessiva – escolher as mais importantes > escolher as mais importantes. Então fazer última escolha das quatro mais importantes.
- Em cada elemento tentar captar as três dimensões: conhecimento, atitude e imagem.
- No final das justificativas dos quatro elementos, solicitar uma fala do participante relacionando os quatro elementos.
- Por fim, o momento de “dessensibilização”. Perguntar: qual é o seu sonho sobre a educação e a desinteresse? E se você tivesse o poder de fazer grandes reformas na educação, o que faria? Ou para os alunos: Como seria a escola ideal?

#### **Algumas indagações que eu possa fazer:**

- Você pode citar exemplos sobre/fatos sobre isso?
- São muitos casos? Quantos? Como?
- Como você se sente perante essa questão?
- Como agir perante esse quadro?
- O que deve ser feito?
- Quais suas atitudes já amenizaram o desinteresse? Quais atitudes de seus professores você acha que diminuiu seu desinteresse?
- O que você pensa que ajuda a aumentar a incidência do desinteresse e o que corrobora para diminuí-la?
- Sempre perguntar as causas de cada elemento selecionado. Qual a causa? A origem disso? Qual sua explicação para isso?
- O que é um aluno desinteressado e um aluno interessado?
- Imagem (ou metáfora) de um aluno desinteressado. Ao que compararia o desinteresse

### Apêndice D: Tabelas do Complex da Análise Prototípica da Representação Social dos Professores e Estudantes sobre Desinteresse e Interesse em Aprender

Nas tabelas a seguir, apresentamos os dados completos da análise estatística referentes a todas as evocações do núcleo central, 1ª periferia e aquelas com frequência maior que 13 da análise prototípica da RS docente sobre desinteresse; e maior que 12 na análise prototípica da RS sobre interesse. Para facilitar a interpretação, destacamos em negrito e cinza escuro as evocações que apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Um exemplo é a evocação “Conteúdos descontextualizados,” mencionada com uma frequência acima do esperado por professores da esfera federal. Considerando a proporção de professores da esfera estadual e federal, era esperado que esse grupo evocasse o termo 1 vez, mas o fizeram 5 vezes, representando 50% das citações, apesar de comporem apenas 10% do universo, sugerindo uma contribuição diferenciada desse grupo. Em cinza claro, destacamos as evocações que apresentaram tendência estatística de contribuição diferenciada, o que indica que, embora não tenham atingido significância estatística, podem ser confirmadas em estudos futuros com uma amostra maior.

#### Tabelas do processamento no Complex das evocações docentes sobre desinteresse

A variável “Sexo” não apresentou relevância estatística e, por isso, não consta nas tabelas.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse: esfera da escola, regime da escola, localização e quantidade de alunos em sala

| Evocações                | Esfera da escola         |            |                     | Regular ou Militar |           |                     | Localização escola |           |                     | Quantidade alunos |           |                     |
|--------------------------|--------------------------|------------|---------------------|--------------------|-----------|---------------------|--------------------|-----------|---------------------|-------------------|-----------|---------------------|
|                          | Est                      | Fed        | X <sup>2</sup> ou f | Reg                | Mil       | X <sup>2</sup> ou f | Cent               | Perif     | X <sup>2</sup> ou f | <400              | >400      | X <sup>2</sup> ou f |
|                          | Nº profs.<br>Total evoc. | 154<br>727 | 18<br>88            | 145<br>683         | 27<br>132 |                     | 139<br>659         | 33<br>156 |                     | 86<br>411         | 72<br>337 |                     |
| Falta incentivo familiar | 56                       | 3          | 0,1899f             | 50                 | 9         | 0,04x               | 47                 | 12        | 0,06x               | 25                | 24        | 0,33x               |
| Falta de perspectiva     | 52                       | 3          | 0,2593f             | 48                 | 9         | 0,52x               | 41                 | 14        | 1,52x               | 25                | 27        | 1,07x               |
| Celular                  | 27                       | 0          | 0,1044f             | 18                 | 7         | 6,04x*              | 27                 | 0         | 0,0049f*            | 12                | 13        | 0,5x                |
| Desmotivação             | 26                       | 1          | 0,3471f             | 21                 | 9         | 0,75x               | 24                 | 3         | 0,4532f             | 8                 | 16        | 4,68x               |
| Desestrutura familiar    | 24                       | 1          | 0,5069f             | 20                 | 6         | 0,27x               | 23                 | 2         | 0,1990f             | 10                | 14        | 1,77x               |
| Desv. conhecimento       | 20                       | 1          | 0,7176f             | 20                 | 5         | 0,2287f             | 15                 | 6         | 1,24x               | 11                | 10        | 0,06x               |
| Aluno não vê sentido     | 13                       | 6          | 8,72x*              | 17                 | 1         | 0,7535f             | 16                 | 3         | 1,0000f             | 11                | 6         | 0,67x               |
| Sem obj. profissional    | 18                       | 0          | 0,2445f             | 16                 | 2         | 0,7524f             | 13                 | 5         | 0,89x               | 7                 | 8         | 0,42x               |
| Falta interesse estudos  | 16                       | 1          | 1,0000f             | 14                 | 2         | 0,7466f             | 14                 | 3         | 1,0000f             | 4                 | 10        | 0,0576f             |
| Preguiça                 | 34                       | 1          | 0,1638f             | 26                 | 3         | 2,44x               | 29                 | 6         | 0,09x               | 17                | 15        | 0,04x               |
| Pobreza                  | 21                       | 0          | 0,1539f             | 15                 | 9         | 2,43x               | 16                 | 5         | 0,3x                | 8                 | 11        | 1,3x                |
| Indisciplina             | 19                       | 1          | 0,7135f             | 16                 | 6         | 0,5495f             | 16                 | 4         | 1,0000f             | 11                | 8         | 0,07x               |
| Escola sem estrutura     | 15                       | 2          | 0,7045f             | 16                 | 4         | 0,3346f             | 11                 | 6         | 2,93x               | 7                 | 6         | 0,01x               |
| Redes sociais            | 14                       | 1          | 1,0000f             | 12                 | 1         | 0,7211f             | 14                 | 1         | 0,3261f             | 4                 | 11        | 0,0345f*            |
| Tecnologia               | 12                       | 3          | 0,2143f             | 14                 | 3         | 0,4869f             | 12                 | 3         | 1,0000f             | 7                 | 8         | 0,42x               |
| Cont.descontextualizado  | 10                       | 5          | 8,06x*              | 13                 | 1         | 1,0000f             | 12                 | 3         | 1,0000f             | 11                | 4         | 0,1926f             |
| Metodologia tradicional  | 10                       | 4          | 0,0545f             | 11                 | 2         | 0,4840f             | 12                 | 2         | 1,0000f             | 11                | 2         | 0,0453f*            |
| Defasagem                | 12                       | 1          | 1,0000f             | 11                 | 3         | 1,0000f             | 9                  | 4         | 0,2872f             | 4                 | 8         | 0,1512 f            |
| Problema Social          | 13                       | 0          | 0,3809f             | 11                 | 2         | 1,0000f             | 12                 | 1         | 0,4807f             | 8                 | 5         | 0,23x               |

Fonte: o autor.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse: idade geracional, tipo de contrato, carga horária semanal e nível de formação

| Evocações                | Idade geracional |    |                     | Contrato |       |                     | Carga horária |     |                     | Formação |     |                     |
|--------------------------|------------------|----|---------------------|----------|-------|---------------------|---------------|-----|---------------------|----------|-----|---------------------|
|                          | GX               | GY | X <sup>2</sup> ou f | Temp     | Efeti | X <sup>2</sup> ou f | <40           | >40 | X <sup>2</sup> ou f | Bási     | MsD | X <sup>2</sup> ou f |
|                          | Nº profs.        |    |                     | 52       | 116   |                     | 132           | 35  |                     | 104      | 54  |                     |
|                          | Total evoc.      |    |                     | 250      | 546   |                     | 627           | 164 |                     | 494      | 254 |                     |
| Falta incentivo familiar | 41               | 16 | 2,15x               | 13       | 43    | 1,88x               | 43            | 13  | 0,23x               | 38       | 12  | 2,37x               |
| Falta de perspectiva     | 34               | 18 | 0,28x               | 14       | 40    | 0,81x               | 41            | 11  | 0,01x               | 35       | 16  | 0,16x               |
| Celular                  | 16               | 11 | 0,09x               | 14       | 13    | 5,42x*              | 24            | 3   | 0,3315f             | 19       | 7   | 0,59x               |
| Desmotivação             | 14               | 12 | 0,75x               | 9        | 17    | 0,13x               | 20            | 6   | 0,09x               | 14       | 9   | 0,28x               |
| Desestrutura familiar    | 16               | 9  | 0,05x               | 10       | 14    | 1,21x               | 20            | 4   | 0,7999f             | 19       | 5   | 1,9x                |
| Desv. conhecimento       | 13               | 6  | 0,34x               | 7        | 13    | 0,12x               | 12            | 8   | 4,63x*              | 11       | 9   | 1,12x               |
| Aluno não vê sentido     | 13               | 6  | 0,34x               | 4        | 15    | 0,4546f             | 15            | 4   | 1,0000f             | 7        | 10  | 4,8x*               |
| Sem obj. profissional    | 13               | 4  | 0,3128f             | 4        | 14    | 0,4550f             | 17            | 1   | 0,1433f             | 11       | 4   | 0,7838f             |
| Falta interesse estudos  | 14               | 3  | 0,1271f             | 4        | 13    | 0,6030f             | 11            | 5   | 1,1x                | 9        | 4   | 1,0000f             |
| Preguiça                 | 16               | 19 | 4,1x*               | 19       | 16    | 8,9x*               | 33            | 1   | 0,0046f*            | 26       | 6   | 3,45x               |
| Pobreza                  | 11               | 10 | 0,84x               | 9        | 11    | 1,76x               | 16            | 5   | 0,12                | 17       | 3   | 0,0925f             |
| Indisciplina             | 16               | 4  | 0,1062f             | 4        | 16    | 0,3348f             | 12            | 7   | 3,07                | 15       | 4   | 0,3270f             |
| Escola sem estrutura     | 9                | 8  | 0,6x                | 7        | 9     | 1,15x               | 13            | 4   | 0,7637f             | 6        | 7   | 2,33x               |
| Redes sociais            | 9                | 6  | 0,03x               | 4        | 11    | 0,7864f             | 15            | 0   | 0,0504f             | 10       | 5   | 0x                  |
| Tecnologia               | 6                | 9  | 3,13x               | 7        | 8     | 1,65x               | 12            | 3   | 1,0000f             | 11       | 4   | 0,7838f             |
| Cont.descontextualizado  | 8                | 7  | 0,48x               | 4        | 11    | 0,7864f             | 12            | 2   | 0,7459f             | 8        | 7   | 1,1x                |
| Metodologia tradicional  | 5                | 9  | 4,17x*              | 6        | 8     | 0,87x               | 11            | 3   | 1,0000f             | 6        | 7   | 2,33x               |
| Defasagem                | 10               | 3  | 0,3896f             | 1        | 12    | 0,0736f             | 11            | 2   | 1,0000f             | 7        | 5   | 0,32x               |
| Problema Social          | 7                | 6  | 0,37x               | 7        | 6     | 3,09x               | 10            | 3   | 0,7385f             | 7        | 6   | 0,88x               |

Fonte: o autor.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse: Espectro político, frequência a Igreja, religiosidade e tempo de magistério

| Evocações                | Espectro político |     |                     | Freq. Igreja |     |                     | Religiosidade |      |                     | Tempo Magistério |     |                     |
|--------------------------|-------------------|-----|---------------------|--------------|-----|---------------------|---------------|------|---------------------|------------------|-----|---------------------|
|                          | Esq               | Ger | X <sup>2</sup> ou f | Sim          | Não | X <sup>2</sup> ou f | Rel           | Ateu | X <sup>2</sup> ou f | <5a              | >5a | X <sup>2</sup> ou f |
|                          | Nº profs.         |     |                     | 65           | 91  |                     | 65            | 24   |                     | 20               | 135 |                     |
|                          | Total evoc        |     |                     | 300          | 439 |                     | 300           | 118  |                     | 91               | 642 |                     |
| Falta incentivo familiar | 19                | 40  | 4,31x*              | 28           | 24  | 4,07x*              | 28            | 4    | 0,0414f*            | 3                | 46  | 0,2584f             |
| Falta de perspectiva     | 25                | 30  | 0x                  | 23           | 25  | 1,14x               | 23            | 5    | 1,59x               | 4                | 45  | 0,5002f             |
| Celular                  | 14                | 13  | 0,51x               | 11           | 14  | 0,12x               | 11            | 4    | 1,0000 f            | 5                | 21  | 1,15x               |
| Desmotivação             | 14                | 13  | 0,51x               | 15           | 8   | 5,97x*              | 15            | 3    | 0,4215 f            | 5                | 18  | 1,9x                |
| Desestrutura familiar    | 9                 | 16  | 0,87x               | 12           | 12  | 0,91x               | 12            | 1    | 0,1220 f            | 2                | 22  | 0,7566f             |
| Desv. conhecimento       | 10                | 11  | 0,05x               | 11           | 8   | 2,42                | 11            | 2    | 0,3671 f            | 4                | 16  | 0,2968f             |
| Aluno não vê sentido     | 12                | 7   | 2,55                | 3            | 14  | 0,0774f             | 3             | 5    | 0,0437*f            | 1                | 16  | 0,7098f             |
| Sem obj. profissional    | 3                 | 15  | 0,0156f*            | 8            | 6   | 1,62x               | 8             | 2    | 0,7319 f            | 0                | 14  | 0,2372f             |
| Falta interesse estudos  | 7                 | 10  | 0,11x               | 7            | 6   | 0,96x               | 7             | 1    | 0,4505 f            | 1                | 12  | 1,0000f             |
| Preguiça                 | 14                | 21  | 0,39x               | 12           | 19  | 0,05x               | 12            | 4    | 1,0000 f            | 6                | 24  | 1,66x               |
| Pobreza                  | 10                | 11  | 0,05x               | 12           | 8   | 3,21x               | 12            | 2    | 0,3667 f            | 0                | 20  | 0,1580f             |
| Indisciplina             | 10                | 10  | 0,19x               | 6            | 13  | 0,66x               | 6             | 3    | 0,7164 f            | 5                | 13  | 4,01x*              |
| Escola sem estrutura     | 10                | 7   | 1,31x               | 3            | 10  | 0,2593f             | 3             | 2    | 0,6240 f            | 2                | 11  | 0,6699f             |
| Redes sociais            | 9                 | 6   | 1,36x               | 6            | 7   | 0,17x               | 6             | 3    | 0,7164 f            | 0                | 15  | 0,2377f             |
| Tecnologia               | 6                 | 9   | 0,16x               | 5            | 10  | 0,33x               | 5             | 1    | 1,0000 f            | 5                | 10  | 6,16x*              |
| Cont.descontextualizados | 7                 | 8   | 0,01x               | 3            | 12  | 0,1172f             | 3             | 8    | 0,0025*f            | 1                | 13  | 1,0000f             |
| Metodologia tradicional  | 5                 | 9   | 0,51x               | 1            | 12  | 0,0191*f            | 1             | 5    | 0,0078*f            | 3                | 9   | 0,1780f             |
| Defasagem                | 6                 | 7   | 0,01x               | 2            | 8   | 0,2142f             | 2             | 1    | 1,0000 f            | 1                | 11  | 1,0000f             |
| Problema Social          | 9                 | 4   | 0,0951f             | 4            | 9   | 0,5760f             | 4             | 3    | 0,4085 f            | 3                | 10  | 0,2117f             |

Fonte: o autor.



## Tabelas do processamento no Complex das evocações docentes sobre interesse

A variável “Tempo de Magistério” não apresentou relevância estatística e, por isso, não consta nas tabelas.

Tabela x: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre interesse: esfera da escola, regime escolar, localização e sexo

| Evocações<br>Nº profs.<br>Total evoc. | Esfera da escola |          |          | Regular ou Militar |           |         | Localização escola |           |         | Sexo      |            |          |
|---------------------------------------|------------------|----------|----------|--------------------|-----------|---------|--------------------|-----------|---------|-----------|------------|----------|
|                                       | Est              | Fed      | X² ou f  | Reg                | Mil       | X² ou f | Cent               | Perif     | X² ou f | Masc      | Fem        | X² ou f  |
|                                       | 154<br>680       | 18<br>83 |          | 145<br>640         | 27<br>123 |         | 139<br>614         | 33<br>149 |         | 55<br>254 | 114<br>494 |          |
| Apoio familiar                        | 43               | 2        | 0,2156f  | 39                 | 6         | 0,27x   | 33                 | 12        | 1,55x   | 10        | 34         | 2,63x    |
| Perspectiva de futuro                 | 37               | 0        | 0,0259f* | 31                 | 6         | 0x      | 29                 | 8         | 0,11x   | 14        | 23         | 0,26x    |
| Temas significativos                  | 23               | 7        | 5,00x*   | 23                 | 7         | 1,2x    | 23                 | 7         | 0,29x   | 15        | 14         | 4,25x*   |
| Assunto interessa                     | 19               | 3        | 0,7237f  | 20                 | 2         | 0,5569f | 17                 | 5         | 0,15x   | 7         | 15         | 0,05x    |
| Motivação                             | 18               | 3        | 0,4908f  | 16                 | 5         | 0,94x   | 15                 | 6         | 1,12x   | 9         | 12         | 0,76x    |
| Aplicabilidade conteúdo               | 12               | 7        | 13,55x*  | 16                 | 3         | 1,0000f | 17                 | 2         | 0,5555f | 7         | 12         | 0,07x    |
| Vale nota                             | 17               | 0        | 0,2411f  | 17                 | 0         | 0,0905f | 13                 | 4         | 0,7557f | 3         | 14         | 0,1982f  |
| Atividade prática                     | 13               | 4        | 0,1030f  | 14                 | 3         | 0,7455f | 16                 | 1         | 0,2186f | 7         | 10         | 0,4x     |
| Compreende imp. educ                  | 14               | 1        | 1,0000f  | 11                 | 4         | 0,2812f | 11                 | 4         | 0,5091f | 3         | 11         | 0,4027f  |
| Família cobra                         | 14               | 0        | 0,3845f  | 12                 | 2         | 1,0000f | 11                 | 3         | 0,7428f | 3         | 10         | 0,5589f  |
| Tem obj profissional                  | 25               | 0        | 0,0983f  | 18                 | 7         | 2,7x    | 23                 | 2         | 0,1985f | 4         | 20         | 0,0505f  |
| Bom relacionamento prof               | 18               | 2        | 1,0000f  | 17                 | 3         | 1,0000f | 12                 | 8         | 5,48x*  | 4         | 15         | 0,3270f  |
| Aulas diferenciadas                   | 14               | 5        | 4,79x*   | 17                 | 2         | 0,7532f | 15                 | 4         | 0,7749f | 4         | 14         | 0,3274f  |
| Tecnologias                           | 17               | 2        | 1,0000f  | 16                 | 3         | 1,0000f | 17                 | 2         | 0,5555f | 6         | 13         | 0,05x    |
| Consegue aprender                     | 16               | 1        | 1,0000f  | 13                 | 4         | 0,4994f | 12                 | 5         | 1,08x   | 3         | 14         | 0,1982f  |
| Atividades lúdicas                    | 13               | 3        | 0,4033f  | 12                 | 4         | 0,3073f | 14                 | 2         | 0,7500f | 6         | 10         | 0,09x    |
| Recompensa                            | 16               | 0        | 0,2410f  | 14                 | 2         | 1,0000f | 12                 | 4         | 0,5309f | 2         | 14         | 0,1058f  |
| Metodologias ativas                   | 9                | 4        | 0,0433f* | 12                 | 1         | 0,7044f | 12                 | 1         | 0,4811f | 7         | 6          | 2,33x    |
| Ambiente acolhedor                    | 13               | 0        | 0,3806f  | 8                  | 5         | 4,88x*  | 11                 | 2         | 1,0000f | 3         | 10         | 0,5589f  |
| Gosta do conteúdo                     | 12               | 1        | 1,0000f  | 11                 | 2         | 1,0000f | 8                  | 5         | 3,02x   | 4         | 9          | 1,0000f  |
| Realidade do aluno                    | 11               | 1        | 1,0000f  | 11                 | 1         | 0,7019f | 7                  | 5         | 3,8x*   | 8         | 4          | 0,0268f* |
| Disciplinado                          | 12               | 0        | 0,3812f  | 11                 | 1         | 0,7019f | 11                 | 1         | 0,4778f | 4         | 8          | 1,0000f  |

Fonte: o autor (2025).

Tabela x: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre interesse: idade geracional, tipo de contrato, carga horária semanal e nível de formação

| Evocações<br>Nº profs.<br>Total evoc. | Idade geracional |           |         | Contrato  |            |         | Carga horária |           |         | Formação   |           |         |
|---------------------------------------|------------------|-----------|---------|-----------|------------|---------|---------------|-----------|---------|------------|-----------|---------|
|                                       | GX               | GY        | X² ou f | Tem       | Efe        | X² ou f | <40           | >40       | X² ou f | Bási       | MsD       | X² ou f |
|                                       | 104<br>459       | 65<br>292 |         | 52<br>230 | 116<br>515 |         | 132<br>582    | 35<br>159 |         | 104<br>467 | 54<br>241 |         |
| Apoio familiar                        | 28               | 16        | 0,12x   | 8         | 35         | 3,22x   | 34            | 9         | 0,01x   | 31         | 9         | 2,51x   |
| Perspectiva futuro                    | 23               | 14        | 0,02x   | 11        | 26         | 0,02x   | 25            | 11        | 1,86x   | 27         | 9         | 1,38x   |
| Tema significativo                    | 19               | 11        | 0,06x   | 7         | 23         | 0,83x   | 26            | 4         | 0,3649f | 16         | 14        | 2,22x   |
| Assunto interessa                     | 15               | 7         | 0,48x   | 6         | 15         | 0,05x   | 18            | 4         | 1,0000f | 13         | 6         | 0,05x   |
| Motivação                             | 14               | 7         | 0,28x   | 3         | 18         | 0,1478f | 16            | 5         | 0,07    | 12         | 7         | 0,07x   |
| Aplicabilidade conteúdo               | 10               | 8         | 0,24x   | 2         | 16         | 0,0736f | 16            | 2         | 0,3895f | 10         | 8         | 0,89x   |
| Vale nota                             | 10               | 7         | 0,04x   | 8         | 9          | 2,14x   | 15            | 2         | 0,5487f | 14         | 2         | 0,1057f |
| Atividade prática                     | 8                | 9         | 1,45x   | 5         | 12         | 0,02x   | 16            | 1         | 0,1414f | 11         | 6         | 0,01x   |
| Compr. imp. educação                  | 10               | 5         | 0,2x    | 4         | 11         | 1,0000f | 9             | 5         | 1,72    | 9          | 4         | 1,0000f |
| Família cobra                         | 10               | 4         | 0,5827f | 6         | 8          | 0,96x   | 11            | 3         | 1,0000f | 9          | 3         | 0,7599f |
| Tem obj. profissional                 | 18               | 7         | 1,29x   | 6         | 19         | 0,57x   | 14            | 9         | 4,4x*   | 17         | 4         | 0,1660f |
| Bom relacionamento prof               | 10               | 10        | 1,07x   | 7         | 13         | 0,16x   | 19            | 1         | 0,0941f | 11         | 9         | 1,1x    |
| Aulas diferenciadas                   | 10               | 9         | 0,59x   | 6         | 12         | 0,05x   | 17            | 2         | 0,3939f | 12         | 7         | 0,07x   |



|                     |    |   |          |   |    |          |    |   |         |    |   |         |
|---------------------|----|---|----------|---|----|----------|----|---|---------|----|---|---------|
| Tecnologias         | 10 | 9 | 0,59x    | 7 | 12 | 0,33x    | 15 | 3 | 0,7767f | 14 | 4 | 0,3265f |
| Consegue aprender   | 10 | 6 | 0,01x    | 5 | 11 | 0x       | 13 | 3 | 1,0000f | 12 | 3 | 0,2863f |
| Atividades lúdicas  | 7  | 9 | 2,08x    | 9 | 7  | 4,93x*   | 14 | 2 | 0,5433f | 8  | 8 | 1,86x   |
| Recompensa          | 10 | 5 | 0,2x     | 9 | 5  | 7,46x*   | 11 | 4 | 0,5403f | 13 | 2 | 0,1031f |
| Metodologias ativas | 6  | 7 | 1,25x    | 4 | 9  | 1,0000f  | 10 | 3 | 1,0000f | 5  | 7 | 3,21x   |
| Ambiente acolhedor  | 10 | 3 | 0,3898f  | 3 | 8  | 1,0000f  | 10 | 2 | 1,0000f | 7  | 4 | 1,0000f |
| Gosta do conteúdo   | 8  | 5 | 0x       | 3 | 10 | 0,7638f  | 13 | 0 | 0,0820f | 6  | 6 | 1,38x   |
| Realidade do aluno  | 8  | 4 | 0,7740f  | 3 | 9  | 0,7636f  | 10 | 2 | 1,0000f | 4  | 7 | 0,0519f |
| Disciplinado        | 11 | 1 | 0,0344f* | 0 | 12 | 0,0223f* | 7  | 5 | 2,96    | 6  | 5 | 0,65x   |

Fonte: o autor (2025).

Tabela x: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre interesse: Espectro político, frequência à Igreja, Religiosidade e Quantidade de alunos em sala

| Evocações<br>Nº profs.<br>Total evoc. | Espectro político |           |          | Freq. Igreja |           |          | Religiosidade |           |          | Quantidade alunos |           |          |
|---------------------------------------|-------------------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|---------------|-----------|----------|-------------------|-----------|----------|
|                                       | Esq               | Ger       | X² ou f  | Sim          | Não       | X² ou f  | Rel           | Ate       | X² ou f  | <400              | >400      | X² ou f  |
|                                       | 77<br>346         | 95<br>417 |          | 65<br>281    | 91<br>415 |          | 65<br>281     | 24<br>107 |          | 86<br>381         | 72<br>325 |          |
| Apoio familiar                        | 18                | 27        | 0,55x    | 20           | 19        | 2,04x    | 20            | 1         | 0,0121f* | 21                | 19        | 0,04x    |
| Perspectiva futuro                    | 22                | 15        | 3,12x    | 17           | 18        | 1,03x    | 17            | 4         | 0,4586f  | 13                | 22        | 4,2x     |
| Tema significativo                    | 18                | 12        | 2,71x    | 10           | 18        | 0,26x    | 10            | 6         | 0,82     | 20                | 10        | 2,03x    |
| Assunto interessa                     | 10                | 12        | 0x       | 10           | 9         | 1,22x    | 10            | 1         | 0,3024f  | 10                | 8         | 0,02x    |
| Motivação                             | 10                | 11        | 0,04x    | 11           | 7         | 3,3x     | 11            | 2         | 0,5282f  | 9                 | 10        | 0,34x    |
| Aplicabilidade conteúdo               | 9                 | 10        | 0,03x    | 7            | 10        | 0x       | 7             | 7         | 3,66x    | 11                | 8         | 0,12x    |
| Vale nota                             | 4                 | 13        | 0,0850f  | 9            | 7         | 1,71x    | 9             | 3         | 1,0000f  | 7                 | 9         | 0,69x    |
| Atividade prática                     | 8                 | 9         | 0,02x    | 5            | 12        | 0,87x    | 5             | 3         | 0,6898f  | 13                | 3         | 0,0394f* |
| Compr. imp. educação                  | 8                 | 7         | 0,39x    | 5            | 8         | 0,02x    | 5             | 4         | 0,2677f  | 7                 | 6         | 0x       |
| Família cobra                         | 3                 | 11        | 0,1020f  | 5            | 7         | 0,01x    | 5             | 2         | 1,0000f  | 6                 | 6         | 0,08x    |
| Tem obj. profissional                 | 9                 | 16        | 0,91x    | 9            | 13        | 0x       | 9             | 4         | 0,7588f  | 7                 | 14        | 3,71x    |
| Bom relacionamento prof               | 10                | 10        | 0,18x    | 9            | 11        | 0,18x    | 9             | 1         | 0,2962f  | 13                | 7         | 1,01x    |
| Aulas diferenciadas                   | 8                 | 11        | 0,08x    | 7            | 12        | 0,1x     | 7             | 4         | 0,5041f  | 16                | 2         | 0,0029f* |
| Tecnologias                           | 8                 | 11        | 0,08x    | 7            | 10        | 0x       | 7             | 0         | 0,1972f  | 9                 | 9         | 0,12x    |
| Consegue aprender                     | 6                 | 11        | 0,71x    | 8            | 6         | 1,67x    | 8             | 1         | 0,4542f  | 8                 | 8         | 0,1x     |
| Atividades lúdicas                    | 8                 | 8         | 0,14x    | 6            | 9         | 0x       | 6             | 3         | 0,7114f  | 9                 | 7         | 0,03x    |
| Recompensa                            | 2                 | 14        | 0,0092f* | 8            | 6         | 1,67x    | 8             | 0         | 0,1131f  | 5                 | 10        | 2,63x    |
| Metodologias ativas                   | 6                 | 7         | 0x       | 1            | 11        | 0,0333f* | 1             | 6         | 0,0021f* | 10                | 2         | 0,0441f* |
| Ambiente acolhedor                    | 6                 | 7         | 0x       | 5            | 6         | 0,12x    | 5             | 2         | 1,0000f  | 9                 | 2         | 0,0725f  |
| Gosta do conteúdo                     | 6                 | 7         | 0x       | 4            | 7         | 1,0000f  | 4             | 3         | 0,4001f  | 8                 | 4         | 0,5611f  |
| Realidade do aluno                    | 6                 | 6         | 0,11x    | 3            | 7         | 0,7474f  | 3             | 1         | 1,0000f  | 4                 | 7         | 0,3615f  |
| Disciplinado                          | 4                 | 8         | 0,5615f  | 6            | 5         | 0,93x    | 6             | 1         | 0,6788f  | 5                 | 6         | 0,33x    |

Fonte: o autor (2025).

## Tabelas do processamento no Complex das triagens docentes sobre desinteresse

Embora tenhamos processado mais variáveis docentes no *software* Complex, a tabela a seguir apresenta apenas os dados das variáveis com maior número de termos que demonstraram tendências ou significância estatística. As informações completas sobre todos os processamentos estão disponíveis no perfil ResearchGate do pesquisador (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). Vale destacar que as seguintes evocações também apresentaram tendências estatísticas: Problema social, mais escolhida por professores que atuam na periferia; Preguiça, mais escolhida por homens; Aluno não vê sentido e Imediatismo, mais escolhidos por docentes da Geração Y; Pobreza, mais selecionada por docentes da Geração X; e Tecnologia e Indisciplina, mais mencionadas por professores em início de carreira.

Tabela x: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse: esfera da escola, formação, frequência à igreja e espectro político

| Evocações<br>Nº prof<br>Total evoc. | Esfera da escola |      |                     | Formação |    |                     | Freq. Igreja |     |                     | Espectro político |     |                     |
|-------------------------------------|------------------|------|---------------------|----------|----|---------------------|--------------|-----|---------------------|-------------------|-----|---------------------|
|                                     | Est              | Fed. | X <sup>2</sup> ou f | Bás      | MD | X <sup>2</sup> ou f | Sim          | Não | X <sup>2</sup> ou f | Esq               | Ger | X <sup>2</sup> ou f |
|                                     | 35               | 6    |                     | 29       | 12 |                     | 10           | 20  |                     | 21                | 16  |                     |
|                                     | 210              | 36   |                     | 174      | 72 |                     | 60           | 120 |                     | 126               | 96  |                     |
| Desestrutura familiar               | 18               | 3    | 1,0000f             | 16       | 5  | 0,33x               | 7            | 5   | 3,62x               | 7                 | 11  | 2,55x               |
| Falta de perspectiva                | 17               | 4    | 0,5227f             | 12       | 9  | 2,05x               | 4            | 12  | 0,5840f             | 12                | 7   | 0,35x               |
| Aluno não vê sentido                | 17               | 1    | 0,4853f             | 12       | 6  | 0,16x               | 4            | 9   | 1,0000f             | 11                | 6   | 0,47x               |
| Problema social                     | 15               | 1    | 0,4796f             | 11       | 5  | 0,03x               | 3            | 8   | 0,7539f             | 9                 | 6   | 0,07x               |
| Falta incentivo familiar            | 15               | 0    | 0,1369f             | 14       | 1  | 0,0743f             | 4            | 3   | 0,2240f             | 5                 | 7   | 1,18x               |
| Desv. Conhecimento                  | 13               | 0    | 0,2251f             | 11       | 2  | 0,3562f             | 2            | 8   | 0,4996f             | 8                 | 3   | 0,3573f             |
| Metodologia tradicional             | 9                | 4    | 0,1043f             | 7        | 6  | 1,89x               | 4            | 8   | 1,0000f             | 8                 | 4   | 0,5600f             |
| Falta interesse estudos             | 12               | 2    | 1,0000f             | 12       | 2  | 0,3630f             | 4            | 7   | 1,0000f             | 5                 | 8   | 1,88x               |
| Escola sem estrutura                | 10               | 2    | 0,6900f             | 7        | 5  | 0,94x               | 5            | 5   | 1,32x               | 6                 | 5   | 0,02x               |
| Indisciplina                        | 11               | 1    | 1,0000f             | 11       | 1  | 0,1891f             | 3            | 5   | 1,0000f             | 4                 | 8   | 0,1331f             |
| Imediatismo                         | 10               | 2    | 0,6900f             | 8        | 4  | 0,7506f             | 3            | 7   | 1,0000f             | 7                 | 4   | 0,7605f             |
| Desmotivação                        | 8                | 4    | 0,0806f             | 6        | 6  | 2,62x               | 4            | 7   | 1,0000f             | 8                 | 3   | 0,3573f             |
| Defasagem                           | 9                | 2    | 0,6661f             | 9        | 2  | 0,5164f             | 1            | 8   | 0,2754f             | 6                 | 5   | 0,02x               |
| Pobreza                             | 4                | 1    | 0,5499f             | 2        | 3  | 0,1513f             | 0            | 3   | 0,5518f             | 4                 | 1   | 0,3923f             |
| Celular                             | 11               | 0    | 0,3754f             | 10       | 1  | 0,1831f             | 2            | 5   | 1,0000f             | 5                 | 4   | 1,0000f             |
| Sem obj. profissional               | 6                | 5    | 8,76x*              | 5        | 6  | 3,55                | 3            | 6   | 1,0000f             | 7                 | 4   | 0,7605f             |
| Preguiça                            | 10               | 0    | 0,3657f             | 9        | 1  | 0,2888f             | 2            | 8   | 0,4996f             | 7                 | 3   | 0,5203f             |
| Cont descontextualizado             | 5                | 3    | 0,0958f             | 3        | 5  | 0,0496f*            | 1            | 5   | 0,6652f             | 5                 | 2   | 0,7016f             |
| Redes sociais                       | 6                | 0    | 0,5965f             | 5        | 1  | 0,6743f             | 1            | 1   | 1,0000f             | 1                 | 3   | 0,3181f             |
| Tecnologia                          | 4                | 1    | 0,5499f             | 4        | 1  | 1,0000f             | 3            | 0   | 0,0358f*            | 1                 | 2   | 0,5798f             |

Fonte: o autor.

## Tabelas do processamento no Complex das triagens docentes sobre interesse

Embora tenhamos processado mais variáveis docentes no *software* Complex, a tabela a seguir apresenta apenas os dados das variáveis com maior número de termos que demonstraram tendências estatística. As informações completas com todos os processamentos estão disponíveis no perfil ResearchGate do pesquisador (<https://www.researchgate.net/profile/Edvanderson-Santos-2>). Vale destacar que as seguintes evocações também apresentaram tendências estatísticas: Tem objetivos profissionais (citado entre os professores federais); Gosta do conteúdo (citado mais pelos professores que atuam em escolas centrais); assunto interessa (mais citado pelos professores com contratos temporários); Consegue aprender (professores que atuam a mais tempo no magistério).

Tabela x: Contribuição dos subgrupos sociais dos professores às evocações sobre desinteresse: sexo, formação e espectro político

| Evocações                    | Sexo                   |           |                     | Formação  |          |                     | Espectro político |          |                     |
|------------------------------|------------------------|-----------|---------------------|-----------|----------|---------------------|-------------------|----------|---------------------|
|                              | Masc                   | Fem       | X <sup>2</sup> ou f | Bás       | MD       | X <sup>2</sup> ou f | Esq               | Ger      | X <sup>2</sup> ou f |
|                              | Nº prof<br>Total evoc. |           |                     | 29<br>174 | 12<br>72 |                     | 21<br>126         | 16<br>96 |                     |
| Bom relacionamento professor | 12                     | 15        | 0x                  | 17        | 10       | 0,88                | 11                | 14       | 1,87x               |
| Assunto interessa            | 6                      | 10        | 0,28x               | 11        | 5        | 0,03                | 7                 | 8        | 0,67x               |
| Apoio familiar               | 7                      | 8         | 0,05x               | 11        | 4        | 1,0000f             | 8                 | 6        | 0x                  |
| Compreende import. educação  | 4                      | 11        | 0,1899f             | 9         | 6        | 0,89                | 8                 | 6        | 0x                  |
| Motivação                    | 5                      | 8         | 0,16x               | 10        | 3        | 0,7610f             | 7                 | 6        | 0,05x               |
| Vale nota                    | 7                      | 5         | 1,07x               | 10        | 2        | 0,5174f             | 8                 | 3        | 0,3573f             |
| Perspectivas de futuro       | 4                      | <b>12</b> | <b>0,1276f</b>      | 9         | 7        | 1,73                | 11                | 5        | 1,01                |
| Aulas diferenciadas          | 7                      | 8         | 0,05x               | 10        | 5        | 0,13                | 8                 | 5        | 0,13                |
| Tema significativo cotidiano | 6                      | 7         | 0,03x               | 8         | 5        | 0,56                | <b>10</b>         | 3        | <b>0,1575f</b>      |
| Atividades práticas          | <b>9</b>               | 4         | <b>0,0834f</b>      | 10        | 3        | 0,7610f             | 6                 | 6        | 0,24x               |
| Aplicabilidade conteúdo      | 7                      | 5         | 1,07x               | 7         | 5        | 0,94                | 3                 | 6        | 0,1798f             |
| Tem objetivos profissionais  | 4                      | 8         | 0,5581f             | 7         | 5        | 0,94                | 4                 | 7        | 0,2146f             |
| Consegue aprender            | 2                      | <b>9</b>  | <b>0,1189f</b>      | 9         | 2        | 0,5164f             | 6                 | 4        | 1,0000f             |
| Ambiente escolar acolhedor   | 4                      | 6         | 1,0000f             | 7         | 3        | 1,0000f             | 5                 | 3        | 1,0000f             |
| Família cobra                | 3                      | 4         | 1,0000f             | <b>7</b>  | 0        | <b>0,1095f</b>      | 4                 | 2        | 0,7005f             |
| Gosta do conteúdo            | 4                      | 3         | 0,7025f             | 6         | 1        | 0,6770f             | 5                 | 1        | 0,2382f             |
| Metodologias ativas          | 5                      | 6         | 0,01x               | 9         | 2        | 0,5164f             | 5                 | 5        | 0,19x               |
| Atividades lúdicas           | 5                      | 4         | 0,5113f             | 7         | 2        | 1,0000f             | <b>6</b>          | 1        | <b>0,1431f</b>      |
| Recompensa                   | 3                      | 3         | 1,0000f             | 5         | 1        | 0,6743f             | 2                 | 3        | 0,6544f             |
| Tecnologias                  | 4                      | 2         | 0,4091f             | 5         | 1        | 0,6743f             | 2                 | 2        | 1,0000f             |

Fonte: o autor.

### Tabelas do processamento no Complex das evocações dos estudantes sobre desinteresse

Algumas variáveis apresentaram problemas metodológicos ou pouca relevância estatística e, por isso, não foram discutidas no corpo da tese. A variável “Autodescrição Conduta” mostrou pouca relevância, pois percebemos que até os estudantes com perfil desinteressado não se identificaram assim. De forma semelhante, a variável “Pais presentes na vida escolar” não captou a intenção desejada, pois a maioria dos alunos indicaram participação dos pais, sugerindo que a pergunta foi vaga. Além disso, a variável “Projeto após o Ensino Médio” foi prejudicada por problemas de impressão, o que reduziu o número de respostas, comprometendo a análise.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse: esfera da escola, turno, regime da escola e localização

| Evocações<br>Nº alunos<br>Total evoc. | Esfera da escola |     |                     | Turno |     |                     | Regular/Militar |     |                     | Localização escola |       |                     |
|---------------------------------------|------------------|-----|---------------------|-------|-----|---------------------|-----------------|-----|---------------------|--------------------|-------|---------------------|
|                                       | Est              | Fed | X <sup>2</sup> ou f | Dia   | Noi | X <sup>2</sup> ou f | Reg             | Mil | X <sup>2</sup> ou f | Cent               | Perif | X <sup>2</sup> ou f |
|                                       | 499              | 71  |                     | 466   | 104 |                     | 471             | 99  |                     | 416                | 154   |                     |
|                                       | 2083             | 341 |                     | 2042  | 382 |                     | 1988            | 436 |                     | 1826               | 598   |                     |
| Prof. não explica bem                 | 102              | 21  | 0,97x               | 111   | 12  | 3,52x               | 98              | 25  | 0,48x               | 99                 | 24    | 1,85x               |
| Professor chato                       | 72               | 3   | 0,0066f*            | 67    | 8   | 1,51x               | 52              | 23  | 8,44x*              | 64                 | 11    | 4,17x*              |
| Aulas chatas                          | 69               | 3   | 0,0094f*            | 60    | 12  | 0,05x               | 58              | 14  | 0,11x               | 54                 | 18    | 0x                  |
| Preguiça                              | 54               | 2   | 0,0182f*            | 37    | 19  | 14,26x*             | 45              | 11  | 0,11x               | 34                 | 22    | 6,59x*              |
| Professores grosseiros                | 42               | 11  | 2x                  | 45    | 8   | 0,02x               | 45              | 8   | 0,31x               | 41                 | 12    | 0,12x               |
| Prof. desinteressados                 | 46               | 7   | 0,03x               | 45    | 8   | 0,02x               | 41              | 12  | 0,8x                | 38                 | 15    | 0,38x               |
| Copiar do quadro                      | 46               | 3   | 0,1432 f            | 43    | 6   | 0,47x               | 36              | 13  | 2,47x               | 41                 | 8     | 1,87x               |
| Bagunça na sala                       | 47               | 1   | 0,0105f*            | 38    | 10  | 0,95x               | 42              | 6   | 1x                  | 33                 | 15    | 1,14x               |
| Cansaço                               | 37               | 7   | 0,13x               | 34    | 10  | 1,64x               | 37              | 7   | 0,13x               | 30                 | 14    | 1,23x               |
| Conversas paralelas                   | 39               | 3   | 0,2625f             | 34    | 8   | 0,35x               | 38              | 4   | 0,2210f             | 31                 | 11    | 0,05x               |
| Falta Estrutura escola                | 35               | 4   | 0,6443f             | 34    | 5   | 0,26x               | 38              | 1   | 0,0059f*            | 14                 | 25    | 33,17x*             |
| Aulas repetitivas                     | 45               | 22  | 20,08x*             | 63    | 4   | 0,0256f*            | 52              | 15  | 0,9x                | 57                 | 10    | 3,52x               |
| Colegas atrapalham                    | 54               | 2   | 0,0182f*            | 43    | 13  | 2,4x                | 47              | 9   | 0,14x               | 37                 | 19    | 2,64x               |
| Conteúdo difícil                      | 44               | 8   | 0,08x               | 43    | 9   | 0,1x                | 43              | 9   | 0,02x               | 39                 | 13    | 0x                  |
| Carga horária pesada                  | 34               | 15  | 11,32x*             | 47    | 2   | 0,0172f*            | 42              | 7   | 0,46x               | 47                 | 2     | 0,0002f*            |
| Desrespeito                           | 39               | 3   | 0,2625f             | 35    | 7   | 0,03x               | 31              | 11  | 1,95x               | 35                 | 7     | 1,47x               |
| Excesso trabalhos                     | 26               | 16  | 20,41x*             | 41    | 1   | 0,0098f*            | 42              | 0   | 0,0004f*            | 32                 | 10    | 0,02x               |
| Regras desnecessárias                 | 35               | 6   | 0,01x               | 41    | 0   | 0,0017f*            | 21              | 20  | 26,81x*             | 39                 | 2     | 0,0015f*            |
| Metodologia ruim                      | 22               | 17  | 28,58x*             | 38    | 1   | 0,0234f*            | 32              | 7   | 0x                  | 35                 | 4     | 0,0381f*            |
| Conteúdo sem sentido                  | 29               | 6   | 0,28x               | 31    | 4   | 0,6415f             | 33              | 2   | 0,0726f             | 24                 | 11    | 0,87x               |
| Autoritarismo                         | 32               | 1   | 0,0756f             | 29    | 4   | 0,8092f             | 23              | 10  | 3,44x               | 25                 | 8     | 0x                  |
| Acordar cedo                          | 26               | 5   | 0,11x               | 31    | 0   | 0,0102f*            | 20              | 11  | 6,52x*              | 29                 | 2     | 0,0188f*            |
| Não gostar matéria                    | 25               | 2   | 0,4146f             | 19    | 8   | 3,96x*              | 25              | 2   | 0,2074 f            | 19                 | 8     | 0,36x               |
| Escola sem atrativo                   | 25               | 1   | 0,1626f             | 23    | 3   | 0,7869f             | 20              | 6   | 0,46x               | 21                 | 5     | 0,42x               |
| Disciplina específica                 | 24               | 1   | 0,2417f             | 19    | 6   | 1,29x               | 23              | 2   | 0,2929f             | 17                 | 8     | 0,73x               |
| Recreio curto                         | 23               | 2   | 0,5648f             | 19    | 6   | 1,29x               | 23              | 2   | 0,2929f             | 16                 | 9     | 1,74x               |
| Transporte                            | 17               | 4   | 0,5237f             | 20    | 1   | 0,2325f             | 21              | 0   | 0,0222f*            | 20                 | 1     | 0,0385f*            |
| Falta de professores                  | 19               | 1   | 0,3436f             | 13    | 7   | 5,62x*              | 18              | 2   | 0,5580f             | 13                 | 7     | 1,16x               |
| Professor só fala aula                | 12               | 7   | 8,22x*              | 17    | 2   | 0,7551f             | 18              | 1   | 0,2283f             | 17                 | 2     | 0,1882f             |
| Notas baixas                          | 1                | 17  | 0,0001f*            | 18    | 0   | 0,0962f             | 18              | 0   | 0,0577f             | 18                 | 0     | 0,0107f*            |
| Falta comunicação                     | 13               | 3   | 0,4835f             | 15    | 1   | 0,4926f             | 14              | 2   | 0,7517f             | 13                 | 3     | 0,7742 f            |

Fonte: o autor.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse: Sexo, Ano letivo, Trabalho no contra turno, Autodescrição da sua conduta

| Evocações<br>Nº alunos<br>Total evoc. | Sexo       |             |                     | Ano letivo  |            |                     | Trabalha ou não |            |                     | Considera sua conduta |             |                     |
|---------------------------------------|------------|-------------|---------------------|-------------|------------|---------------------|-----------------|------------|---------------------|-----------------------|-------------|---------------------|
|                                       | Mas        | Fem         | X <sup>2</sup> ou f | Inic        | Fin        | X <sup>2</sup> ou f | Sim             | No         | X <sup>2</sup> ou f | Int                   | Des         | X <sup>2</sup> ou f |
|                                       | 227<br>924 | 303<br>1327 |                     | 379<br>1612 | 189<br>808 |                     | 329<br>1422     | 206<br>873 |                     | 416<br>517            | 154<br>1758 |                     |
| Prof. não explica bem                 | 36         | <b>79</b>   | <b>4,76x*</b>       | 85          | 38         | 0,36x               | 65              | 49         | 1,24x               | 26                    | 87          | 0,01x               |
| Professor chato                       | 34         | 35          | 1,99                | <b>60</b>   | 15         | <b>6,24x*</b>       | 39              | 29         | 0,63x               | 19                    | 50          | 0,94x               |
| Aulas chatas                          | <b>37</b>  | 30          | <b>5,73x*</b>       | 54          | 18         | 2,35x               | 37              | 25         | 0,14x               | 16                    | 49          | 0,14x               |
| Preguiça                              | 22         | 25          | 0,66x               | 34          | 22         | 0,9x                | 35              | 16         | 0,98x               | 13                    | 37          | 0,31x               |
| Professores grosseiros                | 15         | 37          | 3,28                | 40          | 13         | 1,91x               | 32              | 18         | 0,09x               | 7                     | <b>42</b>   | <b>2,03x</b>        |
| Prof. desinteressados                 | 14         | <b>39</b>   | <b>4,8x*</b>        | 27          | <b>26</b>  | <b>5,98x*</b>       | 32              | 20         | 0x                  | 9                     | 43          | 0,89x               |
| Copiar do quadro                      | 19         | 28          | 0,01x               | 29          | 20         | 1,24x               | 31              | 17         | 0,14x               | 12                    | 35          | 0,22x               |
| Bagunça na sala                       | <b>29</b>  | 16          | <b>10,39x*</b>      | 38          | 10         | 3,47x               | 34              | 11         | 3,6x                | 12                    | 33          | 0,41x               |
| Cansaço                               | 15         | 24          | 0,11x               | 23          | 20         | 3,39x               | 31              | 10         | 3,3x                | 12                    | 29          | 1,02x               |
| Conversas paralelas                   | 19         | 20          | 0,96x               | <b>36</b>   | 6          | <b>7,01x*</b>       | 22              | 19         | 1,22x               | 12                    | 28          | 1,23x               |
| Falta Estrutura escola                | 18         | 21          | 0,43x               | 25          | 14         | 0,11x               | 24              | 15         | 0x                  | 9                     | 30          | 0x                  |
| Aulas repetitivas                     | 23         | 42          | 0,89x               | 41          | 26         | 0,91x               | 30              | <b>34</b>  | <b>6,36x*</b>       | 13                    | 51          | 0,22x               |
| Colegas atrapalham                    | 16         | 32          | 1,21x               | <b>45</b>   | 11         | <b>4,87x*</b>       | 37              | 17         | 1,01x               | 13                    | 40          | 0,1x                |
| Conteúdo difícil                      | 20         | 29          | 0x                  | 33          | 19         | 0,24x               | 29              | 21         | 0,34x               | 13                    | 37          | 0,31x               |
| Carga horária pesada                  | 24         | 23          | 1,99x               | <b>41</b>   | 8          | <b>6,55x*</b>       | 27              | 18         | 0,07x               | 6                     | <b>38</b>   | <b>2,11x</b>        |
| Desrespeito                           | 20         | 20          | 1,35x               | 24          | 18         | 1,72x               | 22              | 19         | 1,22x               | 10                    | 31          | 0,07x               |
| Excesso trabalhos                     | 13         | 27          | 1,23x               | 29          | 13         | 0,11x               | 20              | <b>19</b>  | <b>1,92x</b>        | 11                    | 28          | 0,68x               |
| Regras desnecessárias                 | <b>22</b>  | 17          | <b>3,87x*</b>       | 23          | 18         | 2,07x               | 20              | 16         | 0,64x               | 7                     | 29          | 0,22x               |
| Metodologia ruim                      | 13         | 24          | 0,54x               | 18          | <b>21</b>  | <b>7,46x*</b>       | 19              | <b>20</b>  | <b>2,95x</b>        | 11                    | 27          | 0,85x               |
| Conteúdo sem sentido                  | 18         | 16          | 2,02x               | 20          | 15         | 1,43x               | 21              | 12         | 0,04x               | 5                     | 28          | 1,09x               |
| Autoritarismo                         | 17         | 15          | 1,96x               | 24          | 9          | 0,56x               | 22              | 9          | 1,08x               | 5                     | 26          | 0,78x               |
| Acordar cedo                          | 7          | 20          | 2,58x               | <b>26</b>   | 5          | <b>4,21x*</b>       | 19              | 12         | 0,01x               | 2                     | <b>29</b>   | <b>0,0293f*</b>     |
| Não gostar matéria                    | <b>17</b>  | 9           | <b>6,44x*</b>       | 20          | 7          | 0,68x               | 14              | 9          | 0,01x               | 7                     | 18          | 0,4x                |
| Escola sem atrativo                   | <b>16</b>  | 6           | <b>9,21x*</b>       | 18          | 8          | 0,08x               | 16              | 9          | 0,04x               | 2                     | 21          | 0,1344f             |
| Disciplina específica                 | 12         | 11          | 1,19x               | 20          | 5          | 2,04x               | 19              | 6          | 2,11x               | 7                     | 17          | 0,57x               |
| Recreio curto                         | 15         | 10          | 3,75x               | <b>24</b>   | 1          | <b>0,0009f*</b>     | 17              | 7          | 0,81x               | 3                     | 21          | 0,3276f             |
| Transporte                            | 5          | 13          | 1,32x               | 18          | 3          | 2,66x               | 12              | 9          | 0,21x               | 4                     | 17          | 0,7997f             |
| Falta de professores                  | 4          | 15          | 0,1001f             | 5           | <b>15</b>  | <b>15,7x*</b>       | 13              | 7          | 0,08x               | 4                     | 16          | 1,000f              |
| Professor só fala aula                | 4          | 14          | 0,1476f             | 14          | 5          | 0,43x               | 10              | 8          | 0,32x               | 4                     | 13          | 1,000f              |
| Notas baixas                          | 4          | 14          | 0,1476f             | <b>16</b>   | 2          | <b>0,0462f*</b>     | 6               | <b>11</b>  | <b>5,17x*</b>       | 3                     | 13          | 1,000f              |
| Falta comunicação                     | 3          | 12          | 0,1175f             | 9           | 7          | 0,78x               | 10              | 6          | 0                   | 3                     | 13          | 1,000f              |

Fonte: o autor.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse: Presença dos familiares escola, projeto para depois do Ensino Médio e Renda mensal da família

| Evocações<br>Nº alunos<br>Total evoc. | Pais presente vida escolar |            |                     | Após terminar o EM |           |                     | Renda      |             |                     |
|---------------------------------------|----------------------------|------------|---------------------|--------------------|-----------|---------------------|------------|-------------|---------------------|
|                                       | Sim                        | Não        | X <sup>2</sup> ou f | Uni                | NoU       | X <sup>2</sup> ou f | <1Sa       | >1Sa        | X <sup>2</sup> ou f |
|                                       | 355<br>1542                | 171<br>705 |                     | 179<br>841         | 96<br>390 |                     | 157<br>687 | 307<br>1316 |                     |
| Prof. não explica bem                 | 86                         | 28         | 2,59x               | <b>56</b>          | 13        | <b>5,57x*</b>       | 26         | 69          | 2,13x               |
| Professor chato                       | 46                         | 22         | 0,03x               | 25                 | 17        | 1,55x               | 18         | 40          | 0,28x               |
| Aulas chatas                          | 48                         | 15         | 1,72x               | 16                 | <b>13</b> | <b>2,37x</b>        | 17         | 32          | 0x                  |
| Preguiça                              | 36                         | 14         | 0,27x               | 12                 | 8         | 0,65x               | 16         | 30          | 0x                  |
| Professores grosseiros                | 29                         | 18         | 1,07x               | 22                 | 5         | 2,21x               | 16         | 24          | 0,59x               |

|                        |    |    |         |    |    |          |    |    |         |
|------------------------|----|----|---------|----|----|----------|----|----|---------|
| Prof. desinteressados  | 28 | 21 | 3,07x   | 19 | 10 | 0,11x    | 15 | 35 | 0,42x   |
| Copiar do quadro       | 29 | 18 | 1,07x   | 19 | 3  | 0,1024f  | 11 | 30 | 1,04x   |
| Bagunça na sala        | 36 | 9  | 2,76x   | 10 | 5  | 0,02x    | 17 | 25 | 0,73x   |
| Cansaço                | 24 | 17 | 1,97x   | 16 | 9  | 0,22x    | 11 | 26 | 0,35x   |
| Conversas paralelas    | 36 | 5  | 7,14x*  | 13 | 4  | 0,6039f  | 13 | 21 | 0,24x   |
| Falta Estrutura escola | 23 | 14 | 0,73x   | 13 | 12 | 3,14x    | 14 | 22 | 0,34x   |
| Aulas repetitivas      | 46 | 16 | 0,92x   | 34 | 9  | 2,38x    | 13 | 40 | 2,31x   |
| Colegas atrapalham     | 31 | 22 | 2,59x   | 17 | 10 | 0,37x    | 20 | 30 | 0,74x   |
| Conteúdo difícil       | 34 | 15 | 0,01x   | 14 | 9  | 0,6x     | 13 | 29 | 0,21x   |
| Carga horária pesada   | 29 | 16 | 0,37x   | 26 | 11 | 0,07x    | 11 | 26 | 0,35x   |
| Desrespeito            | 31 | 10 | 0,95x   | 11 | 7  | 0,44x    | 9  | 28 | 1,66x   |
| Excesso trabalhos      | 24 | 15 | 0,93x   | 24 | 10 | 0,08x    | 11 | 23 | 0,06x   |
| Regras desnecessárias  | 24 | 11 | 0x      | 15 | 12 | 2,08x    | 17 | 16 | 4,41x*  |
| Metodologia ruim       | 22 | 16 | 2,07x   | 23 | 5  | 2,53x    | 10 | 25 | 0,52x   |
| Conteúdo sem sentido   | 22 | 10 | 0x      | 13 | 8  | 0,41x    | 6  | 23 | 2,42x   |
| Autoritarismo          | 20 | 11 | 0,25x   | 8  | 8  | 2,51x    | 13 | 11 | 4,26x*  |
| Acordar cedo           | 21 | 10 | 0,01x   | 17 | 4  | 0,2454f  | 9  | 16 | 0,03x   |
| Não gostar matéria     | 21 | 4  | 0,1280f | 7  | 3  | 1,0000f  | 8  | 12 | 0,29x   |
| Escola sem atrativo    | 13 | 10 | 1,58x   | 4  | 9  | 0,0058f* | 10 | 13 | 0,87x   |
| Disciplina específica  | 15 | 9  | 0,42x   | 4  | 3  | 0,6855f  | 10 | 13 | 0,87x   |
| Recreio curto          | 18 | 6  | 0,46x   | 2  | 6  | 0,0148f* | 5  | 13 | 0,34x   |
| Transporte             | 9  | 12 | 6,54x*  | 15 | 2  | 0,1122f  | 7  | 8  | 1,03x   |
| Falta de professores   | 15 | 5  | 0,38x   | 3  | 2  | 0,6546f  | 5  | 11 | 0,07x   |
| Professor só fala aula | 13 | 4  | 0,6057f | 8  | 0  | 0,0617f  | 3  | 9  | 0,7614f |
| Notas baixas           | 14 | 2  | 0,1730f | 14 | 3  | 0,2957f  | 9  | 6  | 4,43x*  |
| Falta comunicação      | 12 | 4  | 0,7881f | 6  | 3  | 1,0000f  | 6  | 8  | 0,46x   |

Fonte: o autor.

Tabela: Outras evocações que tiveram contribuições na RS estudantil sobre desinteresse

| Outras evocações da 2ª periferia com contribuições diferenciadas |        |        |          |                         |
|------------------------------------------------------------------|--------|--------|----------|-------------------------|
| Evocação                                                         | N evoc | N evoc | X² ou f  | Variável que contribuiu |
| Tipo escola: estadual (499) ou federal (71)                      |        |        |          |                         |
| Sábado letivo                                                    | 0      | 7      | 0,0001f* | federal                 |
| Ansiedade problemas emocionais                                   | 13     | 5      | 2,82x    | federal                 |
| Professores rígidos                                              | 11     | 6      | 6,38x*   | federal                 |
| Provas                                                           | 20     | 9      | 6,99x*   | federal                 |
| Professor não interage                                           | 20     | 10     | 9,33x*   | federal                 |
| Turno escolar: diurno (466) ou noturno (104)                     |        |        |          |                         |
| Lanche ruim                                                      | 22     | 10     | 5,86x*   | Noturno                 |
| Atividade sem nota                                               | 11     | 7      | 7,31x*   | Noturno                 |
| Regime do colégio: regular (471) ou cívico-militar (99).         |        |        |          |                         |
| Professor não ajuda                                              | 7      | 8      | 12,78x*  | Cívico-militar          |
| Proibir celular                                                  | 7      | 9      | 15,99x*  | Cívico-militar          |
| Localização da escola: central (416) ou periférica (154)         |        |        |          |                         |
| Lanche ruim                                                      | 17     | 15     | 8,6x*    | Periferia               |
| Professor sem paciência                                          | 8      | 7      | 3,93x*   | Periferia               |
| Professores (em geral)                                           | 8      | 9      | 7,36x*   | Periferia               |
| Sexo: masculino (227) ou feminino (303)                          |        |        |          |                         |
| Assédio professores                                              | 0      | 5      | 0,0826f  | Feminino                |
| Provas                                                           | 5      | 22     | 5,73x*   | Feminino                |
| Slide em excesso                                                 | 0      | 15     | 0,0007f* | Feminino                |
| Distrações                                                       | 5      | 0      | 0,0116f* | Masculino               |
| Ano letivo: anos iniciais do EM (379) ou anos finais do EM (189) |        |        |          |                         |

|                                                                            |    |    |                 |                                  |
|----------------------------------------------------------------------------|----|----|-----------------|----------------------------------|
| Assedio professores                                                        | 0  | 5  | <b>0,0041f*</b> | Anos finais                      |
| Aulas sem planejamento                                                     | 8  | 22 | <b>21,79x*</b>  | Anos finais                      |
| Problemas pessoais                                                         | 6  | 9  | <b>4,81x*</b>   | Anos finais                      |
| Contraturno: Trabalha (329) ou não trabalha (206)                          |    |    |                 |                                  |
| Lanche ruim                                                                | 23 | 7  | 2,79x           | Trabalha                         |
| Pressão cobranças                                                          | 23 | 6  | 3,75x           | Trabalha                         |
| Professores rígidos                                                        | 6  | 11 | <b>5,17x*</b>   | Não trabalha                     |
| Proibição celular                                                          | 6  | 10 | <b>4,09x*</b>   | Não trabalha                     |
| Como avalia sua conduta: interessado (416) ou desinteressado (154)         |    |    |                 |                                  |
| Brigas fofocas                                                             | 9  | 13 | <b>4,18x*</b>   | Interessado                      |
| <i>Bullying</i> intolerância                                               | 6  | 8  | 3,25x           | Interessado                      |
| Proibição celular                                                          | 0  | 15 | <b>0,0300f*</b> | Desinteressado                   |
| Participação dos pais na vida escolar: sim (355) ou não (171)              |    |    |                 |                                  |
| Lanche ruim                                                                | 15 | 14 | <b>3,9x*</b>    | Pais não participam              |
| Pretende cursar Universidade depois do Ensino Médio: sim (179) ou não (96) |    |    |                 |                                  |
| Pressão cobranças                                                          | 10 | 13 | <b>6,68x*</b>   | Não pretende cursar universidade |
| Renda: Até um salário mínimo (687) ou mais de um salário mínimo (307)      |    |    |                 |                                  |
| Pressão cobranças                                                          | 14 | 11 | <b>5,29x*</b>   | Até um salário mínimo            |
| Punições                                                                   | 3  | 0  | <b>0,0402f*</b> | Até um salário mínimo            |
| Falta matérias                                                             | 9  | 6  | <b>4,43x*</b>   | Até um salário mínimo            |
| Problemas familiares                                                       | 9  | 7  | 3,45x           | Até um salário mínimo            |
| Professores rígidos                                                        | 9  | 6  | <b>4,43x*</b>   | Até um salário mínimo            |
| Trabalhar emprego                                                          | 7  | 5  | 3,09            | Até um salário mínimo            |

Fonte: o autor (2025).



### Tabelas do processamento no Complex das evocações dos estudantes sobre interesse

Assim como no processamento do Complex das evocações sobre desinteresse, algumas variáveis (“Autodescrição Conduta”, “País presentes na vida escolar” e “Projeto após o Ensino Médio”) apresentaram problemas metodológicos ou pouca relevância estatística e, por isso, não foram discutidas no corpo da tese.

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre interesse: esfera da escola, turno, regime da escola e localização

| Evocações<br>Nº alunos<br>Total evoc. | Esfera da escola |     |                     | Turno |     |                     | Regular/Militar |     |                     | Localização escola |       |                     |
|---------------------------------------|------------------|-----|---------------------|-------|-----|---------------------|-----------------|-----|---------------------|--------------------|-------|---------------------|
|                                       | Est              | Fed | X <sup>2</sup> ou f | Dia   | Noi | X <sup>2</sup> ou f | Reg             | Mil | X <sup>2</sup> ou f | Cent               | Perif | X <sup>2</sup> ou f |
|                                       | 499              | 71  |                     | 466   | 104 |                     | 471             | 99  |                     | 416                | 154   |                     |
|                                       | 1905             | 335 |                     | 1898  | 342 |                     | 1839            | 401 |                     | 1678               | 562   |                     |
| <u>Professor explica bem</u>          | 151              | 26  | 0,01x               | 153   | 24  | 0,43x               | 146             | 31  | 0,02x               | 131                | 46    | 0,08x               |
| <u>Metodologia diferente</u>          | 105              | 16  | 0,3x                | 105   | 16  | 0,41x               | 97              | 24  | 0,33x               | 93                 | 28    | 0,26x               |
| <u>Professor legal</u>                | 106              | 14  | 1,08x               | 105   | 15  | 0,75x               | 93              | 27  | 1,82x               | 94                 | 26    | 0,79x               |
| <u>Interação aula</u>                 | 70               | 17  | 1,5x                | 79    | 8   | 2,58x               | 69              | 18  | 0,48x               | 73                 | 14    | 3,9x*               |
| <u>Gosto da matéria</u>               | 71               | 14  | 0,16x               | 67    | 18  | 2,38x               | 75              | 10  | 2,26x               | 60                 | 25    | 0,88x               |
| <u>Aulas divertidas</u>               | 63               | 19  | 4,52x*              | 70    | 12  | 0,03x               | 71              | 11  | 1,17x               | 63                 | 19    | 0,17x               |
| <u>Aulas dinâmicas</u>                | 55               | 26  | 19,42x*             | 75    | 6   | 4,01x*              | 64              | 17  | 0,54x               | 68                 | 13    | 3,65x               |
| <u>Conteúdo interessante</u>          | 59               | 8   | 0,49x               | 56    | 11  | 0,07x               | 53              | 14  | 0,42x               | 48                 | 19    | 0,39x               |
| <u>Aulas práticas</u>                 | 71               | 23  | 6,98x*              | 87    | 7   | 4,64x*              | 83              | 11  | 2,57x               | 81                 | 13    | 6,62x*              |
| Lanche gostoso                        | 54               | 7   | 0,6x                | 52    | 9   | 0,01x               | 52              | 9   | 0,42x               | 44                 | 17    | 0,26x               |
| Estou disposto                        | 43               | 9   | 0,23x               | 42    | 10  | 0,65x               | 44              | 8   | 0,23x               | 39                 | 13    | 0x                  |
| Trabalho em grupo                     | 45               | 7   | 0,09x               | 47    | 5   | 1,31x               | 45              | 7   | 0,71x               | 39                 | 13    | 0x                  |
| Conteúdo útil vida                    | 41               | 8   | 0,07x               | 38    | 11  | 2x                  | 46              | 3   | 0,0356f*            | 32                 | 17    | 2,46x               |
| Professor interessado                 | 35               | 5   | 0,19x               | 32    | 8   | 0,7x                | 31              | 9   | 0,59                | 26                 | 14    | 2,13x               |
| Silêncio na sala                      | 35               | 2   | 0,1578f             | 27    | 10  | 4,02x*              | 35              | 2   | 0,0496f*            | 26                 | 11    | 0,43x               |
| Educação Física                       | 34               | 0   | 0,0064f*            | 26    | 8   | 1,82x               | 21              | 13  | 9,71x*              | 23                 | 11    | 0,97x               |
| Aulas planejadas                      | 30               | 3   | 0,4636f             | 27    | 6   | 0,22x               | 25              | 8   | 0,92x               | 25                 | 8     | 0,01x               |
| Trabalhos em sala                     | 14               | 11  | 16,17x*             | 20    | 5   | 0,44x               | 24              | 1   | 0,0694f             | 18                 | 7     | 0,11x               |
| Ambiente escolar                      | 22               | 2   | 0,5642f             | 22    | 2   | 0,5658f             | 21              | 3   | 0,6026f             | 14                 | 10    | 3,55x               |
| Professor paciente                    | 19               | 4   | 0,7670f             | 16    | 7   | 4,13x*              | 16              | 7   | 2,48x               | 14                 | 9     | 2,44x               |
| Sala comportada                       | 16               | 2   | 1,0000f             | 13    | 5   | 2,2x                | 14              | 4   | 0,5473f             | 12                 | 6     | 0,66x               |

Fonte: o autor (2025).

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre interesse: Sexo, Ano letivo, Trabalho no contra turno e avaliação ou autodescrição da sua conduta

| Evocações<br>Nº alunos<br>Total evoc. | Sexo |      |                     | Ano letivo |     |                     | Trabalha ou não |     |                     | Considera sua conduta |      |                     |
|---------------------------------------|------|------|---------------------|------------|-----|---------------------|-----------------|-----|---------------------|-----------------------|------|---------------------|
|                                       | Mas  | Fem  | X <sup>2</sup> ou f | Inic       | Fin | X <sup>2</sup> ou f | Sim             | No  | X <sup>2</sup> ou f | Int                   | Des  | X <sup>2</sup> ou f |
|                                       | 227  | 303  |                     | 379        | 189 |                     | 329             | 206 |                     | 154                   | 416  |                     |
|                                       | 874  | 1214 |                     | 1508       | 730 |                     | 1287            | 850 |                     | 504                   | 1615 |                     |
| <u>Professor explica bem</u>          | 62   | 107  | 2,02x               | 123        | 54  | 0,39x               | 102             | 67  | 0x                  | 40                    | 129  | 0x                  |
| <u>Metodologia diferente</u>          | 42   | 77   | 2,23x               | 69         | 52  | 6,24x*              | 76              | 41  | 1,16x               | 27                    | 88   | 0,01x               |
| <u>Professor legal</u>                | 57   | 59   | 2,67x               | 90         | 30  | 3,35x               | 70              | 46  | 0x                  | 15                    | 98   | 7,27x*              |
| <u>Interação aula</u>                 | 28   | 55   | 2,34x               | 57         | 30  | 0,14x               | 49              | 35  | 0,13x               | 17                    | 66   | 0,52x               |
| <u>Gosto da matéria</u>               | 39   | 39   | 2,21x               | 61         | 24  | 0,77x               | 42              | 36  | 1,37x               | 23                    | 55   | 1,45x               |
| <u>Aulas divertidas</u>               | 34   | 42   | 0,27x               | 61         | 21  | 1,9x                | 38              | 39  | 3,94x*              | 12                    | 64   | 2,78x               |
| <u>Aulas dinâmicas</u>                | 19   | 59   | 10,2x*              | 52         | 29  | 0,39x               | 33              | 46  | 11,66x*             | 22                    | 56   | 0,87x               |



|                              |           |           |                 |           |           |                |           |           |               |    |           |                |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|---------------|----|-----------|----------------|
| <u>Conteúdo interessante</u> | 30        | 26        | 3,24x           | 45        | 22        | 0x             | 39        | 25        | 0,01x         | 15 | 47        | 0,01x          |
| <u>Aulas práticas</u>        | 25        | <b>67</b> | <b>8,53x*</b>   | 59        | 35        | 0,95x          | 50        | 42        | 1,39x         | 21 | 70        | 0,03x          |
| Lanche gostoso               | 26        | 29        | 0,68x           | <b>53</b> | 8         | <b>10,85x*</b> | 38        | 18        | 1,4x          | 10 | 45        | 0,98x          |
| Estou disposto               | 26        | 25        | 1,79x           | 37        | 15        | 0,34x          | <b>34</b> | <b>14</b> | <b>2,31x</b>  | 11 | 36        | 0x             |
| Trabalho em grupo            | 18        | 31        | 0,54x           | 39        | 13        | 1,41x          | 29        | 20        | 0,02x         | 6  | <b>43</b> | <b>3,68x</b>   |
| Conteúdo útil vida           | 25        | 20        | 3,55x           | 28        | 21        | 2,39x          | 28        | 18        | 0,01x         | 10 | 36        | 0,11x          |
| Professor interessado        | 14        | 23        | 0,25x           | 21        | <b>19</b> | <b>4,1x*</b>   | <b>31</b> | <b>7</b>  | <b>7,36x*</b> | 9  | 29        | 0x             |
| Silêncio na sala             | 11        | 23        | 1,28x           | <b>32</b> | 5         | <b>6,25x*</b>  | 26        | 10        | 2,2x          | 12 | 23        | 2,16x          |
| Educação Física              | <b>17</b> | 13        | 2,74x           | 26        | 8         | 1,3x           | 22        | 7         | 3x            | 3  | <b>26</b> | <b>0,1260f</b> |
| Aulas planejadas             | 13        | 19        | 0,02x           | 16        | <b>17</b> | <b>5,44x*</b>  | 21        | 11        | 0,4x          | 9  | 23        | 0,34x          |
| Trabalhos em sala            | 10        | 14        | 0x              | 17        | 8         | 0x             | 14        | 8         | 0,11x         | 5  | 17        | 0,01x          |
| Ambiente escolar             | <b>15</b> | 8         | <b>5,21x*</b>   | 17        | 7         | 0,13x          | 15        | 9         | 0,05x         | 5  | 19        | 0,12x          |
| Professor paciente           | 4         | <b>17</b> | <b>0,0434f*</b> | 17        | 6         | 0,45x          | 14        | 9         | 0x            | 6  | 17        | 0,07x          |
| Sala comportada              | 10        | 7         | 2,03x           | 11        | 7         | 0,32x          | 12        | 6         | 0,31x         | 5  | 13        | 0,16x          |

Fonte: o autor (2025).

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre interesse: Presença dos pais na vida escolar, projeto após terminar o Ensino Médio e Renda mensal da família

| Evocações                    | Pais presente vida escolar |           |                     | Após terminar o EM |           |                     | Renda     |           |                     |
|------------------------------|----------------------------|-----------|---------------------|--------------------|-----------|---------------------|-----------|-----------|---------------------|
|                              | Sim                        | Não       | X <sup>2</sup> ou f | Uni                | NoU       | X <sup>2</sup> ou f | <1Sa      | >1Sa      | X <sup>2</sup> ou f |
|                              | Nº alunos                  | 171       |                     | 179                | 96        |                     | 157       | 307       |                     |
| Total evoc.                  | 1448                       | 658       |                     | 806                | 371       |                     | 628       | 1248      |                     |
| <u>Professor explica bem</u> | 108                        | 58        | 1,15x               | 70                 | 32        | 0x                  | 53        | 97        | 0,25x               |
| <u>Metodologia diferente</u> | 78                         | 37        | 0,05x               | 44                 | 14        | 1,54x               | 27        | <b>75</b> | <b>2,38x</b>        |
| <u>Professor legal</u>       | 74                         | 39        | 0,59x               | 48                 | 23        | 0,03x               | 32        | 72        | 0,36x               |
| <u>Interação aula</u>        | 61                         | 24        | 0,37x               | <b>45</b>          | 7         | <b>8,22x*</b>       | 22        | 53        | 0,6x                |
| <u>Gosto da matéria</u>      | 56                         | 22        | 0,35x               | 27                 | 12        | 0,01x               | 24        | 47        | 0,04x               |
| <u>Aulas divertidas</u>      | 60                         | 16        | 3,81x               | 31                 | 11        | 0,57x               | 22        | 43        | 0x                  |
| <u>Aulas dinâmicas</u>       | <b>63</b>                  | 13        | <b>7,34x*</b>       | <b>48</b>          | 6         | <b>10,92x*</b>      | 23        | 43        | 0,06x               |
| <u>Conteúdo interessante</u> | 40                         | 22        | 0,53x               | 22                 | 15        | 1,44x               | 22        | 33        | 1,08x               |
| <u>Aulas práticas</u>        | 62                         | 28        | 0x                  | <b>44</b>          | 9         | <b>5,44x*</b>       | 20        | 60        | 2,7x                |
| Lanche gostoso               | 30                         | <b>24</b> | <b>4,5x*</b>        | 20                 | 17        | 3,68x               | <b>23</b> | 24        | <b>5,17x*</b>       |
| Estou disposto               | 35                         | 13        | 0,4x                | 13                 | 12        | 3,21x               | 13        | 29        | 0,12x               |
| Trabalho em grupo            | 36                         | 13        | 0,52x               | 19                 | 7         | 0,26x               | 13        | 26        | 0x                  |
| Conteúdo útil vida           | 26                         | 20        | 3,28x               | 12                 | 7         | 0,25x               | <b>20</b> | 21        | <b>4,41x*</b>       |
| Professor interessado        | 19                         | <b>19</b> | <b>6,34x*</b>       | 17                 | 6         | 0,32x               | 10        | 25        | 0,39x               |
| Silêncio na sala             | 25                         | 9         | 0,37x               | 10                 | 4         | 1,000f              | 9         | 17        | 0,02x               |
| Educação Física              | 16                         | 13        | 2,53x               | 7                  | <b>10</b> | <b>5,96x*</b>       | 10        | 14        | 0,73x               |
| Aulas planejadas             | 22                         | 10        | 0x                  | 10                 | 7         | 0,75x               | 8         | 21        | 0,46x               |
| Trabalhos em sala            | 15                         | 6         | 0,07x               | 7                  | 5         | 0,58x               | 7         | 12        | 0,1x                |
| Ambiente escolar             | 17                         | 6         | 0,29x               | 8                  | 7         | 1,61x               | 8         | 16        | 0x                  |
| Professor paciente           | 15                         | 7         | 0x                  | 12                 | 1         | 0,0740f             | 1         | <b>18</b> | <b>0,0063f*</b>     |
| Sala comportada              | 14                         | 4         | 0,6099f             | 7                  | 3         | 1,0000f             | 5         | 12        | 0,13x               |

Fonte: o autor (2025).

Tabela: Outras evocações que tiveram contribuições na RS estudantil sobre interesse

| <b>Outras evocações da 2ª periferia com contribuições diferenciadas</b>           |               |               |                 |                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-----------------|----------------------------------|
| <b>Evocação</b>                                                                   | <b>N evoc</b> | <b>N evoc</b> | <b>X² ou f</b>  | <b>Variável contribuiu</b>       |
| <b>Tipo escola: estadual (499) ou federal (71)</b>                                |               |               |                 |                                  |
| Boa relação professor alunos                                                      | 6             | 5             | <b>8,08x*</b>   | Esfera Federal                   |
| Cotidiano exemplos                                                                | 10            | 6             | <b>6,44x*</b>   | Esfera Federal                   |
| Professor compreensivo                                                            | 13            | 7             | <b>6,37x*</b>   | Esfera Federal                   |
| <b>Turno escolar: diurno (466) ou noturno (104)</b>                               |               |               |                 |                                  |
| Aula legal                                                                        | 9             | 5             | <b>4,55x*</b>   | Noturno                          |
| Crescimento pessoal                                                               | 9             | 5             | <b>4,55x*</b>   | Noturno                          |
| Emprego necessidade futuro                                                        | 19            | 8             | <b>4,36x*</b>   | Noturno                          |
| Vale nota                                                                         | 16            | 7             | <b>4,13x*</b>   | Noturno                          |
| Aula fora da sala                                                                 | 19            | 0             | 0,0994f         | Diurno                           |
| <b>Regime do colégio: regular (471) ou cívico-militar (99).</b>                   |               |               |                 |                                  |
| Amigos                                                                            | 22            | 9             | 2,65x           | Cívico-militar                   |
| Aula fora da sala                                                                 | 10            | 9             | <b>11,32x*</b>  | Cívico-militar                   |
| Conteúdo ENEM                                                                     | 5             | 5             | <b>7,04x*</b>   | Cívico-militar                   |
| Crescimento pessoal                                                               | 7             | 7             | <b>9,88x*</b>   | Cívico-militar                   |
| Esportes                                                                          | 9             | 6             | <b>5,02x*</b>   | Cívico-militar                   |
| <b>Localização da escola: central (416) ou periférica (154)</b>                   |               |               |                 |                                  |
| Disciplinas específicas                                                           | 13            | 10            | 4,18x*          | Periferia                        |
| Celular                                                                           | 2             | 4             | 0,0379f*        | Periferia                        |
| <b>Sexo: masculino (227) ou feminino (303)</b>                                    |               |               |                 |                                  |
| Metodologias ativas                                                               | 0             | 17            | <b>0,0002f*</b> | Feminino                         |
| Aula legal                                                                        | 10            | 3             | <b>0,0200f*</b> | Masculino                        |
| Esportes                                                                          | 11            | 3             | <b>0,0063f*</b> | Masculino                        |
| Vontade                                                                           | 7             | 1             | <b>0,0113f*</b> | Masculino                        |
| Sociabilidade                                                                     | 7             | 3             | 0,1053f         | Masculino                        |
| <b>Ano letivo: anos iniciais do EM (379) ou anos finais do EM (189)</b>           |               |               |                 |                                  |
| Escola estrutura                                                                  | 8             | 0             | 0,0596f         | Anos iniciais do EM              |
| Metodologias ativas                                                               | 5             | 13            | <b>12,95x*</b>  | Anos finais do EM                |
| Sem autoritarismo confiança                                                       | 8             | 9             | 3,22x           | Anos finais do EM                |
| <b>Contraturno: Trabalha (329) ou não trabalha (206)</b>                          |               |               |                 |                                  |
| Terminar ensino médio                                                             | 0             | 6             | <b>0,0039f*</b> | Não trabalha                     |
| Não sobrecarregar                                                                 | 1             | 5             | <b>0,0397f*</b> | Não trabalha                     |
| Amigos                                                                            | 24            | 6             | <b>4,97x*</b>   | Trabalha                         |
| <b>Como avalia sua conduta: interessado (416) ou desinteressado (154)</b>         |               |               |                 |                                  |
| Aulas vagas                                                                       | 1             | 22            | <b>0,0252f*</b> | Desinteressado                   |
| Colegas colaboram                                                                 | 10            | 16            | 3,13x           | Interessado                      |
| Crescimento pessoal                                                               | 6             | 7             | 3,61x           | Interessado                      |
| Emprego necessidade futuro                                                        | 15            | 11            | <b>16,69x*</b>  | Interessado                      |
| Turma participativa                                                               | 8             | 9             | <b>5,12x*</b>   | Interessado                      |
| Conteúdo ENEM vestibular                                                          | 6             | 6             | <b>4,58x*</b>   | Interessado                      |
| Terminar ensino médio                                                             | 5             | 1             | <b>0,0036f*</b> | Interessado                      |
| <b>Pretende cursar Universidade depois do Ensino Médio: sim (179) ou não (96)</b> |               |               |                 |                                  |
| Recreio longo                                                                     | 0             | 5             | <b>0,0031f*</b> | Não pretende cursar universidade |
| Amigos                                                                            | 9             | 11            | <b>5,2x*</b>    | Não pretende cursar universidade |
| Vale nota                                                                         | 3             | 6             | <b>0,0318f*</b> | Não pretende cursar universidade |
| <b>Renda: Até um salário mínimo (687) ou mais de um salário mínimo (307)</b>      |               |               |                 |                                  |
| Turma participativa                                                               | 7             | 6             | <b>0,0171f*</b> | Mais de um salário mínimo        |
| Sem autoritarismo                                                                 | 7             | 6             | 2,4x            | Menos de um salário mínimo       |

Fonte: o autor (2025).

### Tabelas do processamento no Complex das triagens dos estudantes sobre desinteresse

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse nas triagens hierárquicas: esfera escola; turno e localização da escola

| Evocações                        | Esfera da escola |           |          | Turno           |     |           | Localização escola |           |           |
|----------------------------------|------------------|-----------|----------|-----------------|-----|-----------|--------------------|-----------|-----------|
|                                  | Nº alunos        | Est       | Fed      | X² ou f         | Dia | Noi       | X² ou f            | Centr     | Perif     |
|                                  | Total evoc.      | 76        | 10       |                 | 71  | 15        |                    | 61        | 25        |
|                                  |                  | 451       | 60       |                 | 421 | 90        |                    | 361       | 150       |
| <i>Professor não explica bem</i> |                  | 42        | 8        | 0,57x           | 41  | 9         | 0,01x              | 38        | 12        |
| <i>Cansaço</i>                   |                  | 31        | <b>8</b> | <b>2,29x</b>    | 35  | 4         | 0,2755f            | 31        | 8         |
| <i>Desrespeito</i>               |                  | 28        | 4        | 0,7809f         | 26  | 6         | 0,03x              | 25        | 7         |
| <i>Baunilha na sala</i>          |                  | 29        | 3        | 1,0000f         | 24  | 8         | 1,28x              | 19        | <b>13</b> |
| <i>Professores grosseiros</i>    |                  | 29        | 2        | 0,5627f         | 23  | 8         | 1,53x              | 22        | 9         |
| <i>Metodologia ruim</i>          |                  | 19        | <b>7</b> | <b>4,65x*</b>   | 24  | 2         | 0,2867f            | <b>24</b> | 2         |
| Aulas repetitivas                |                  | 29        | 5        | 0,08x           | 30  | 4         | 0,4856f            | <b>28</b> | 6         |
| Colegas atrapalham               |                  | 32        | 1        | 0,1584f         | 23  | <b>10</b> | <b>3,92x*</b>      | 17        | <b>16</b> |
| Conversas paralelas              |                  | <b>30</b> | 0        | <b>0,0373f*</b> | 26  | 4         | 0,6296f            | 20        | 10        |
| Carga horária pesada             |                  | 16        | 4        | 0,2764f         | 17  | 3         | 1,0000f            | 14        | 6         |
| Conteúdo difícil                 |                  | 19        | 0        | 0,1489f         | 10  | <b>9</b>  | <b>12,04x*</b>     | 10        | <b>9</b>  |
| Preguiça                         |                  | 14        | 1        | 1,000f          | 14  | 1         | 0,4882f            | 9         | 6         |
| Conteúdo sem sentido             |                  | 19        | 4        | 0,3320f         | 18  | 5         | 0,28x              | 19        | 4         |
| Professor desinteressado         |                  | 20        | 2        | 1,0000f         | 19  | 3         | 0,7798f            | 15        | 7         |
| Aulas chatas                     |                  | 19        | 2        | 1,0000f         | 19  | 2         | 0,5561f            | 15        | 6         |
| Excesso de trabalhos             |                  | 18        | 3        | 0,7260f         | 17  | 4         | 0,7745f            | 14        | 7         |
| Regras desnecessárias            |                  | 16        | 3        | 0,4788f         | 18  | 1         | 0,2209f            | 15        | 4         |
| Professor chato                  |                  | 16        | 1        | 0,7071f         | 13  | 4         | 0,5172f            | 11        | 6         |
| Copiar do quadro                 |                  | 16        | 1        | 0,7071f         | 14  | 3         | 1,0000f            | 9         | <b>8</b>  |
| Falta de estrutura escola        |                  | 9         | 1        | 1,0000f         | 10  | 0         | 0,2220f            | 6         | 4         |

Fonte: O autor (2025)

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse nas triagens hierárquicas: Sexo, Trabalho no contra turno e avaliação ou autodescrição da sua conduta

| Evocações                        | Sexo        |           |           | Trabalha ou não |           |           | Considera sua conduta |           |           |
|----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------------------|-----------|-----------|
|                                  | Nº alunos   | Masc      | Fem       | X² ou f         | Sim       | Não       | X² ou f               | Int       | Des       |
|                                  | Total evoc. | 33        | 50        |                 | 53        | 33        |                       | 26        | 21        |
|                                  |             | 193       | 300       |                 | 318       | 193       |                       | 152       | 125       |
| <i>Professor não explica bem</i> |             | 14        | <b>35</b> | <b>2,55x</b>    | 29        | 21        | 0,42x                 | 16        | 10        |
| <i>Cansaço</i>                   |             | 14        | 24        | 0,09x           | 26        | 13        | 0,35x                 | 15        | 7         |
| <i>Desrespeito</i>               |             | 7         | <b>23</b> | <b>3,35x</b>    | 22        | 10        | 0,62x                 | <b>12</b> | 4         |
| <i>Baunilha na sala</i>          |             | 11        | 19        | 0,08x           | 21        | 11        | 0,17x                 | 11        | 7         |
| <i>Professores grosseiros</i>    |             | 8         | <b>23</b> | <b>2,47x</b>    | <b>25</b> | 6         | <b>4,76x*</b>         | 5         | 7         |
| <i>Metodologia ruim</i>          |             | 9         | 16        | 0,11x           | 16        | 10        | 0,01x                 | <b>9</b>  | 2         |
| Aulas repetitivas                |             | 16        | 18        | 0,96x           | 20        | 14        | 0,18x                 | <b>15</b> | 5         |
| Colegas atrapalham               |             | 12        | 18        | 0,01x           | 21        | 12        | 0,03x                 | 11        | 11        |
| Conversas paralelas              |             | 9         | 20        | 0,85x           | 22        | 8         | 1,67x                 | 7         | 4         |
| Carga horária pesada             |             | 9         | 11        | 0,3x            | 10        | 10        | 1,32x                 | 5         | <b>9</b>  |
| Conteúdo difícil                 |             | 9         | 10        | 0,56x           | 12        | 7         | 0,01x                 | 3         | <b>11</b> |
| Preguiça                         |             | <b>8</b>  | 6         | <b>1,96x</b>    | 9         | 6         | 0,03x                 | 3         | 5         |
| Conteúdo sem sentido             |             | 11        | 12        | 0,76x           | 13        | 10        | 0,33x                 | 5         | 5         |
| Professor desinteressado         |             | 7         | 14        | 0,31x           | 14        | 8         | 0,02x                 | 8         | 4         |
| Aulas chatas                     |             | <b>12</b> | 8         | <b>3,8x*</b>    | 9         | <b>12</b> | <b>3,5x</b>           | 6         | 9         |
| Excesso de trabalhos             |             | 9         | 11        | 0,3x            | 8         | <b>13</b> | <b>5,43x*</b>         | 9         | 8         |
| Regras desnecessárias            |             | 7         | 11        | 0x              | 12        | 7         | 0,01x                 | 4         | 4         |
| Professor chato                  |             | 5         | 10        | 0,22x           | 10        | 7         | 0,09x                 | 3         | 4         |
| Copiar do quadro                 |             | <b>12</b> | 5         | <b>7,31x*</b>   | 11        | 6         | 0,05x                 | 2         | <b>7</b>  |
| Falta de estrutura escola        |             | 4         | 6         | 1,0000f         | 8         | 2         | 0,3325f               | 3         | 2         |

Fonte: o autor

Observação: Para a composição da variável “como considera sua conduta” no Complex das triagens sucessivas, a categoria “meio termo desinteressado/interessado” foi excluída, permitindo uma análise mais clara do contraste entre os dois extremos (interessado e desinteressado). Além disso, as variáveis “ano letivo” e “regime da escola (militar ou não)” não apresentaram diferenças estatísticas significativas nas evocações. No entanto, destacam-se duas tendências estatísticas na variável “ano letivo”: “desrespeito” foi mais escolhida por alunos dos anos iniciais ( $x^2 = 2,66$ ), e “falta de estrutura da escola” foi mais evocada por alunos dos anos finais do Ensino Médio ( $f = 0,0338$ )."

### Tabelas do processamento no Complex das triagens dos estudantes sobre interesse

Tabela: Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse nas triagens: localização da escola, ano letivo e avaliação ou autodescrição da sua conduta

| Evocações<br>Nº alunos<br>Total evoc. | Localização escola |           |                     | Ano letivo |           |                     | Considera sua conduta |           |                     |
|---------------------------------------|--------------------|-----------|---------------------|------------|-----------|---------------------|-----------------------|-----------|---------------------|
|                                       | Cent               | Peri      | X <sup>2</sup> ou f | Ini        | Fin       | X <sup>2</sup> ou f | Int                   | Des       | X <sup>2</sup> ou f |
|                                       | 61                 | 25        |                     | 56         | 24        |                     | 24                    | 17        |                     |
|                                       | 365                | 150       |                     | 335        | 144       |                     | 143                   | 102       |                     |
| Professor explica bem                 | 26                 | 12        | 0,12x               | 28         | 10        | 0,06x               | 11                    | 9         | 0x                  |
| Metodologias diferentes               | <b>29</b>          | 4         | <b>0,0284f*</b>     | 26         | 7         | 0,8x                | 8                     | 3         | 0,3553f             |
| Professor interessado                 | 23                 | 9         | 0,02x               | 19         | <b>13</b> | <b>2,72x</b>        | 10                    | 6         | 0,37x               |
| Conteúdo interessante                 | 21                 | 6         | 0,66x               | 17         | 10        | 1,17x               | <b>13</b>             | 5         | <b>2,26x</b>        |
| Aulas interativas                     | 28                 | 10        | 0,16x               | 23         | <b>15</b> | <b>2,7x</b>         | 15                    | 8         | 1,02x               |
| Entendo a matéria                     | 21                 | <b>14</b> | <b>2,15x</b>        | 22         | 13        | 1,57x               | 10                    | 11        | 0,52x               |
| Aulas organizadas                     | 24                 | 9         | 0,06x               | 22         | 11        | 0,51x               | <b>13</b>             | 5         | <b>2,26x</b>        |
| Professor legal                       | 20                 | 10        | 0,27x               | <b>25</b>  | 5         | <b>2,02x</b>        | 6                     | 7         | 0,45x               |
| Amigos                                | 18                 | 9         | 0,24x               | <b>24</b>  | 3         | <b>0,0479f*</b>     | 4                     | <b>10</b> | <b>0,0531f*</b>     |
| Trabalho em grupo                     | 19                 | 8         | 0x                  | 21         | 6         | 0,47x               | 5                     | <b>11</b> | <b>3,92x*</b>       |
| Aulas práticas                        | <b>25</b>          | 2         | <b>0,0084f*</b>     | 20         | 7         | 0,06x               | 10                    | 5         | 0,85x               |
| Conteúdo útil para vida               | 12                 | <b>12</b> | <b>5,31x*</b>       | 16         | 8         | 0,36x               | 5                     | 4         | 1,0000f             |
| Aulas dinâmicas                       | 15                 | 7         | 0,08x               | 16         | 6         | 0,01x               | 6                     | 3         | 0,7356f             |
| Silêncio na sala                      | 11                 | 8         | 1,61x               | 16         | 3         | 0,3023f             | 8                     | 4         | 0,5567f             |
| Estou disposto                        | 12                 | 6         | 0,16x               | 12         | 6         | 0,27x               | 7                     | 3         | 0,5199f             |
| Educação Física                       | 11                 | 4         | 1,0000f             | 13         | 2         | 0,2542f             | 3                     | <b>7</b>  | <b>0,1180f</b>      |
| Aulas divertidas                      | 17                 | 7         | 0x                  | <b>21</b>  | 3         | <b>0,1035f</b>      | 7                     | <b>11</b> | <b>2,06x</b>        |
| Gosto da matéria                      | 17                 | 5         | 0,46x               | 11         | <b>11</b> | <b>5,54x*</b>       | 8                     | 6         | 0,02x               |
| Professor ajuda                       | 13                 | 6         | 0,06x               | 14         | 5         | 0,03x               | 5                     | 6         | 0,44x               |
| Lanche gostoso                        | 3                  | 2         | 0,6315x             | 5          | 0         | 0,3287f             | 1                     | 2         | 0,5890f             |

Fonte: O autor (2025).

As variáveis “Rede de ensino: estadual ou federal” e “Trabalha ou não trabalha no contra turno” não apresentaram diferenças estatísticas em nenhuma das evocações. Por sua vez, se destacam tendências estatísticas (que não chegam a ser significativas) de algumas palavras nas seguintes variáveis: Conteúdo útil para a vida ( $4,39x^2$ ) e Aulas interativas ( $2,22x^2$ ) foram mais escolhidas por estudantes do turno noturno; Gosto da matéria ( $4,89x^2$ ) foi mais escolhida proporcionalmente entre os alunos do colégio cívico-militar; Silêncio na sala ( $0,1177f$ ) foi mais escolhida entre alunas mulheres; “Professor explica bem” foi mais escolhido entre os estudantes homens ( $2,29x^2$ ).