

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: O
CONTEXTO ESCOLAR SOB O OLHAR DO ALUNO**

JANAÍNA CEZAR DE SOUZA E SILVA

Santos

2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: O
CONTEXTO ESCOLAR SOB O OLHAR DO ALUNO**

JANAÍNA CEZAR DE SOUZA E SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos

2008

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
SibiU

S586r SILVA, Janaína Cezar de Souza e
As representações sociais de alunos do ensino médio: o contexto escolar sob o
olhar do aluno / Janaína Cezar de Souza e Silva - Santos:
[s.n.] 2008.
180f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos,
Programa em Educação)

I. SILVA, Janaína Cezar de Souza e. II. Título.

CDU 37(043.3)

SILVA, Janaína Cezar de Souza e. *As Representações Sociais de alunos do Ensino Médio: o contexto escolar sob o olhar do aluno.* (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.

RESUMO

Por considerar importante conhecer o que o aluno espera da escola e qual é o seu olhar sobre o contexto escolar é que esse estudo se realiza. Neste sentido, as representações sociais do aluno do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual são o objeto deste trabalho. Seus objetivos são: a) conhecer as representações sociais dos alunos sobre o contexto escolar; e b) compreender as necessidades e expectativas dos alunos do Ensino Médio. A abordagem metodológica é qualitativa e utiliza como procedimentos: a) questionário aplicado a 172 alunos, contando de três partes: 1ª perfil do aluno; 2ª associação de palavras; e 3ª perguntas dissertativas acerca do contexto escolar e sobre o projeto de vida desses alunos, no âmbito da escola, da família e do trabalho; b) grupo focal desenvolvido com nove alunas, selecionadas a partir do instrumento anterior. Foram tratados três temas distintos, um em cada encontro, tais como: *contexto escolar, necessidades e expectativas e o aluno do ensino médio*. Para a análise dos dados coletados, Moscovici (1978, 2003) e Sá (1996, 1998) contribuem para a compreensão das representações sociais do aluno do ensino médio sobre o contexto escolar; Rodrigues e Esteves (1993) fundamentam o conceito de necessidades; Charlot (2000, 2001, 2005) alicerça a discussão sobre a relação dos jovens com o saber; e Canário (1996) e Abdalla (2006) auxiliam no estudo sobre a escola e o contexto escolar. Esse trabalho apresenta dados sobre o perfil do alunado, as suas representações sociais e suas necessidades e expectativas em relação ao contexto escolar. Ao deixar os alunos livres para falar sobre o contexto escolar, a categoria de análise que surgiu pelo olhar dos próprios alunos foi o *contexto escolar*, sob o enfoque das unidades de sentido: *escola, estudo e trabalho docente*.

Palavras-chave: Representações Sociais – Alunos do Ensino Médio – Contexto Escolar

SILVA, Janaína Cezar de Souza e. *The Social Representation of High School students: the school context from students point of view.* (Essay) Education Mastery. Universidade Católica de Santos, 2008.

ABSTRACT

We consider important to know what the student expects from school and how he sees. The school environment that is the reason we have done this study. This way the High School social representation of students from public schools are the focus of this study. The aims of this study are: a) to know the social representations from students about the school context; and b) to understand the needs and expectations from high school students. Qualitative is the methodological approach and uses as procedures: a) questioner applied to 172 students divided in three parts: 1° Student profile; 2° word association; and 3° dissertate questions about school context and about life projects of these students in the school environment, with their families and work; b) focal group developed with nine students, chosen from the previous instrument. Three different subjects were treated, one in each meeting, such as *school context, needs and expectations* and *the High School students*. In order to analyze the selected data, Moscovici (1978,2003) and Sá (1996,1998) helped with the social representation theory (TRS); Rodrigues and Esteves (1993) establish the necessities concept; Charlot (2000, 2001, 2005) reinforces the discussion about the relation with knowledge; Canário (1996) and Abdalla (2006) helped the study about the school and the school context. This study shows data about the students profile, their expressed social representations aiming their needs and expectations in relation to the school context. Leaving the student free to talk about the school context, what appears through the students own eyes is the school context through the senses units: *school, study* and *teachers work*.

Keys-word: Social Representations - High School students - School Context

COMISSÃO JULGADORA

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do Governo do Estado de São Paulo: Programa Bolsa Mestrado – SEE/SP

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

Ao Marcelo, marido amigo e companheiro de todas as horas, que sempre me apoiou durante esse processo e me confortou nos momentos de angústia. Sempre pronto para um abraço carinhoso.

Aos meus pais, Jura e Lúcia, por estarem sempre ao meu lado, por torcerem por mim e confiarem no meu trabalho. À minha irmã querida, Juliana, amiga, que soube entender os momentos de minha ausência.

Aos meus avós, Nize e Nonô (in memoriam), exemplos de vida, que de onde estão podem abençoar-me sempre mais; sinto a presença deles comigo.

Aos meus alunos, dos tempos passados e futuros, porque sem eles não teria razão esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.*
(João Cabral de Melo Neto, 2001)

Muitas pessoas ajudaram-me de diversas maneiras em muitas fases desse trabalho, pois não há como *tecer sozinho* o caminho da vida, como diria o poeta. Meu carinho sincero e agradecimento a todos, principalmente:

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que com sua ternura sempre esteve pronta para apontar os caminhos e também ajudar a superar os momentos mais tensos. Em muitos momentos, foi mais que orientadora: foi amiga acolhedora...

À Prof^a Dr^a Ângela Maria Martins, pelo estímulo, pelo carinho e pelas contribuições no Exame de Qualificação.

À Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco pelas construtivas sugestões para a conclusão desse trabalho.

À Prof^a Dr^a Anamérica Prado Marcondes pela leitura para o exame de qualificação e à Prof^a Dr^a Marialva Rossi Tavares pela leitura para a defesa.

Às professoras do Programa de Mestrado em Educação, especialmente às Prof^{as} Dr^{as} Francisca Eleodora Severino (pelo olhar apurado que possibilitou a descoberta de meu verdadeiro caminho!), Maria Amélia Santoro Franco, Maria Angélica Rodrigues Martins, Nereide Saviani e Sônia Ignácio Silva, por acompanharem de perto desde o projeto de pesquisa, esclarecendo e ajudando nessa trajetória.

Aos colegas de nosso grupo de pesquisa, Aduino Galvão, Cristina Dias, Letícia Aguiar, Maria Celeste, Sandra Mara, Sílvia Coelho e Sheila Borges pelas sugestões, pela escuta atenta às apresentações, pela “força”, pela cumplicidade e pela “energia” enviada.

Às colegas-amigas de mestrado, Andréia, Janete, Melissa e Rejane pelas conversas de corredor, pelas trocas de *e-mail's* e desabafos. Especialmente à Rejane, pelo auxílio na operação do programa EVOC.

Aos funcionários do Programa de Mestrado, que sempre estiveram prontos para auxiliar-me com as dúvidas, com documentos e outras formalidades, transparecendo amizade com seus sorrisos em nosso cotidiano de estudo.

Ao Marcelo, pela ajuda e compreensão em todas as fases do trabalho, além de seu afeto e apoio em todos os momentos, principalmente pelos estímulos essenciais para o caminhar desta pesquisa.

Aos meus pais, irmã, sogra, cunhados, cunhadas, tios, tias, primos e primas que puderam compreender os meus momentos de ausência, que sempre acreditaram em mim e, sobretudo, sempre me cobriram de amor e carinho.

À amiga Maria Cláudia por todos os momentos que já passamos juntas.

Ao amigo Eddie, pelo bom-humor, pela amizade e pelos textos em inglês.

Às professoras Regina Vitória, Sílvia Giovaninni e Sandra Manzotti que permitiram a minha pesquisa na escola escolhida e me acolheram com dedicação.

Aos colegas professores, coordenadores e diretores (E.E. Cidade de Barretos, E.E. Judoca Ricardo Sampaio Cardoso, C.E.E.S. Profº. Archimedes José Bava e E.E. Flávia Vizibeli Pirró), que acompanharam esse processo e sempre me incentivaram, me apoiaram e entenderam meus momentos de ansiedade e cansaço.

Aos alunos participantes da pesquisa e a todos os outros alunos que fazem parte do meu dia-a-dia, que fazem parte da minha paixão... sem eles não haveria razão de ser.

Por fim, porém não menos importante, agradeço a Deus, pelas bênçãos recebidas em minha vida, pois possibilitaram a realização de tudo isso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As classes da Escola	46
Quadro 2 – Perguntas e objetivos	50
Quadro 3 – Categorias de análise e unidades de sentido (1ª versão de categorias)	57
Quadro 4 – O contexto escolar como categoria de análise e suas unidades de sentido (2ª versão de categoria)	58
Quadro 5 – Mapa conceitual	59
Quadro 6 – Período que estuda	65
Quadro 7 – Série que estuda	66
Quadro 8 – Sexo dos alunos	66
Quadro 9 – Faixa etária dos alunos	67
Quadro 10 – Estado civil	67
Quadro 11 – Filhos	67
Quadro 12 – Moradia dos alunos	68
Quadro 13 – Responsável pelo aluno	68
Quadro 14 – Escolaridade da mãe	69
Quadro 15 – Trabalho na família	69
Quadro 16 – O próprio trabalho	70
Quadro 17 – Renda mensal da família	70
Quadro 18 – Naturalidade da mãe	71
Quadro 19 – Vínculo do aluno com a escola	72
Quadro 20 – Gosto pelo estudo	73
Quadro 21 – Dedicção aos estudos	73
Quadro 22 – Sinônimos destacados para a ESCOLA.....	74

Quadro 23 – Relação de palavras evocadas e aspectos analisados – Escola	75
Quadro 24 – Sinônimos destacados para o ESTUDO	76
Quadro 25 – Relação de palavras evocadas e aspectos analisados – Estudo	77
Quadro 26 – Sinônimos destacados para o TRABALHO	78
Quadro 27 – Quadrantes para ESCOLA	81
Quadro 28 – Quadrantes para ESTUDO	81
Quadro 29 – Quadrantes para TRABALHO	82
Quadro 30 – A ESCOLA como unidade de sentido e seus aspectos	89
Quadro 31– O ESTUDO como unidade de sentido e seus aspectos	93
Quadro 32 – O TRABALHO DOCENTE como unidade de sentido e seus aspectos	104

LISTA DE SIGLAS

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DE – Diretoria de Ensino

EE – Escola Estadual

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OEM – Ordem de Evocação Média

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RS – Representações Sociais

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O foco no olhar do aluno	18
Dos caminhos da pesquisa à organização do trabalho	23
CAPÍTULO I	
Da Teoria das Representações Sociais e do conceito de	
necessidades/expectativas	26
1.1 – O que é a Teoria das Representações Sociais: um breve comentário.....	27
1.2 – Alguns pressupostos teóricos: o conceito de necessidades/expectativas e as	
Representações Sociais	35
CAPÍTULO II	
Explorando os caminhos da pesquisa: foco no olhar do aluno	39
2.1 – Natureza da pesquisa: a abordagem qualitativa	40
2.2 – <i>Lócus</i> de pesquisa: a escola selecionada	45
2.3 – Passos da pesquisa: em busca das representações sociais de alunos	
do ensino médio.....	47
• O Questionário	48
• O Grupo Focal	52
• A construção da categoria de análise e suas unidades de sentido.....	55
CAPÍTULO III	
Quem é o aluno do Ensino Médio: traçando um perfil	61
3.1 – Contextualizando o Ensino Médio hoje: o que podemos esperar?	62
3.2 – O perfil do aluno da escola pesquisada	65
3.3 – A Escola, o Estudo e o Aluno	72

CAPÍTULO IV

As Representações Sociais do Aluno do Ensino Médio sobre o Contexto

Escolar	84
4.1 – As Representações Sociais do Aluno sobre a Escola, o Estudo e o Trabalho	86
• As Representações Sociais acerca da Escola	87
• As Representações Sociais sobre o Estudo	93
4.2 – As Representações Sociais do Aluno sobre o Trabalho Docente	103
4.3 – Das Necessidades e Expectativas dos Alunos do Ensino Médio em relação ao Contexto Escolar	111
• Necessidades e Expectativas em relação à <i>ESCOLA, ESTUDO e</i> <i>TRABALHO DOCENTE</i>	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A – Retomando as intenções de pesquisa e reconhecendo seus limites.....	119
B – Do que pudemos compreender	121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo I	Questionário para os alunos	133
Anexo II	Termo de consentimento livre e esclarecido (Questionário) ..	137
Anexo III	Termo de consentimento livre e esclarecido (Grupo Focal) ..	139
Anexo IV	Roteiro de perguntas para o Grupo Focal	141
Anexo V	Tabulação da primeira parte questionário: perguntas objetivas.....	144
Anexo VI	Tabulação da associação livre – questionário	148
Anexo VII	Quadro de Categorias	163
Anexo VIII	Transcrição do Grupo Focal	(em mídia CD-ROM)
Anexo IX	Transcrição de Palavras	(em mídia CD-ROM)
Anexo X	Transcrição do Questionário	(em mídia CD-ROM)

Anexo XI	Primeiro dia (1)	(em mídia CD-ROM)
Anexo XII	Primeiro dia (2)	(em mídia CD-ROM)
Anexo XIII	Segundo dia	(em mídia CD-ROM)
Anexo XIV	Terceiro dia	(em mídia CD-ROM)

A ESCOLA

Escola é...

o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

(Paulo Freire)

INTRODUÇÃO

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (...). Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.

(FREIRE, 1996)

Apesar de reconhecer a importância da pesquisa em vários temas em Educação, considerei importante partir, aqui, neste estudo, do olhar do aluno. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo conhecer quais são as necessidades e expectativas do aluno em relação ao contexto escolar da escola pública.

Essa inquietação me acompanha desde o tempo da formação inicial, no curso da Graduação, Licenciatura em Letras¹, e sempre me chamou a atenção o fato de a escola, enquanto instituição, estabelecer objetivos a serem alcançados a fim de garantir uma educação de qualidade aos alunos. Porém, como estabelecê-los sem levar em consideração as necessidades e expectativas do aluno? Como é possível instituir tais necessidades se não conhecermos o aluno?

Penso em partir do olhar do aluno porque, durante minha experiência como professora (sempre em escola pública, muitas vezes em escolas de periferia), percebia o desinteresse de diferentes alunos por algumas matérias, conteúdos e disciplinas.

Como aluna, sempre fui participativa e, apesar de ter estudado da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio em escola pública, sempre estudei em escolas consideradas muito boas em relação à maioria, na cidade de Leme, no interior de São Paulo.

¹ Graduei-me em Letras, em 2002, pelo Centro Universitário Anhangüera, em Pirassununga – SP. Atualmente, a instituição chama-se Complexo Educacional Anhangüera.

Confesso que estranhei encontrar alunos tão diferentes (em minha concepção) dos quais convivi em minha idade escolar, e aquilo me instigou: o que teria mudado em tão pouco tempo? O que esses alunos esperam que nós, professores, façamos por eles?

Olhares vagos na sala de aula mostravam que o conteúdo abordado, ou mesmo a forma de lecionar, não despertava o interesse, não os motivava, não lhes chamava a atenção. Mesmo que algumas aulas alcançassem algum sucesso, sempre havia um ou outro aluno que não demonstrava satisfação.

Assim, muitas vezes, intuitivamente, tentei me aproximar deles e saber o que queriam e o que pensavam. Nem sempre obtive respostas, apenas gestos silenciosos e, nesse silêncio, eu refletia: “o que esses alunos precisam saber? Por que estão aqui na escola? O que esperam que a escola faça por eles?”.

Então, percebi que não basta apenas pensar nessas necessidades e expectativas, mas é possível ouvir esses alunos, que cresceram e viveram de forma diferente do que vivemos tempos atrás e que sentem a mudança da sociedade atual. Sociedade esta que está passando por diversas transformações refletidas, também, na educação.

Ao indivíduo não basta apenas saber: é preciso estar em constante busca por outros “saberes”, é preciso despertar outras habilidades e buscar o conhecimento. E ir ao encontro do conhecimento, nessa perspectiva, significa “observar, descrever, medir, explicar e prever os fatos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 104). Espera-se, então, que o aluno adquira esses saberes para enfrentar essas mudanças.

O papel da escola é o de encaixar nessa nova proposta: preparar esse cidadão para essa nova sociedade, globalizada e informatizada, em constante movimento, em que se prioriza o conhecimento. Não se preparar para esse movimento significa estar e ficar de fora dessa sociedade, ou seja, ser alguém excluído.

Em conseqüência, a escola necessita voltar-se também para a formação desses futuros integrantes do mercado de trabalho, cada vez mais intolerante com o trabalhador despreparado, desqualificado. Como nos diz Alarcão (2005, p. 17):

(...) o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outros para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças às máquinas, temos um rápido acesso.

Alarcão (2005) nos lembra que nessa sociedade da informação, do conhecimento, a escola não é a única detentora do saber, nem o professor o único transmissor. Isso faz com que o aluno não seja mais um mero receptor, que se deixa recheiar-se de conteúdos. A mesma autora ainda ressalta a importância de desenvolver a capacidade das pessoas em continuar a aprender autonomamente.

O desafio da escola é apontar, então, caminhos para que o sujeito, ao terminar a educação escolar, seja “mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 110), a fim de que esses requisitos não sejam preenchidos apenas por uma pequena e elitizada camada da sociedade.

Neste ponto de vista, acredito ser importante que a política educacional da escola pública seja voltada para um ensino de qualidade para que seus educandos não fiquem marginalizados nessa sociedade emergente. Dessa forma, a aquisição do conhecimento não se restringe à esfera privada, nem aos privilegiados financeiramente. Acredito, ainda, que a educação pública pode ser capaz de servir, assim, como referencial democrático do conhecimento e ser a responsável por um ensino de qualidade.

Esse compromisso da escola não é tão fácil de cumprir, nem tão simples para se realizar, pois o “objeto” da escola não é um mero produto, como nas empresas. A escola trata com “pessoas”, ou seja, seres humanos cobertos de valores, tradições, costumes que precisam ser respeitados, além das habilidades exigidas por essa sociedade competitiva. A escola,

também, é responsável em auxiliar esse sujeito no processo de construção da formação voltada para a cidadania, imbuída de valores e relações pessoais.

Ainda, segundo Alarcão (2005), “a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível” (p.15).

“Aprender a ser aprendente ao longo da vida” é o que propõe a autora (2005, p.26) para os alunos na sociedade atual. Contudo, como será que eles estão (re)agindo perante esse processo? Quais seriam suas necessidades e expectativas, especialmente, em relação ao contexto escolar?

Neste sentido, o objeto deste estudo são as representações sociais que os alunos do Ensino Médio têm sobre o contexto escolar. Esta visão é fundamental para construir uma escola capaz de atender às necessidades e expectativas desses jovens, de modo a atender as exigências de nossa sociedade atual.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são os seguintes:

- a) conhecer as representações que eles fazem do contexto escolar; e
- b) compreender as necessidades e expectativas do aluno do Ensino Médio em relação ao contexto escolar.

A minha preocupação consiste, então, em conhecer o aluno do Ensino Médio de hoje e perceber como o aluno manifesta seus pensamentos em relação a esse contexto.

O foco no olhar do aluno

Acredito ser importante, como já mencionei anteriormente, conhecer o aluno para compreender melhor suas características, pois, conhecendo-as, a escola poderá ser melhor planejada.

Atualmente, segundo a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), todas as crianças a partir de seis anos, obrigatoriamente, devem ser matriculadas no Ensino Fundamental. A mesma legislação prevê, em seu artigo 4º, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, o que quer dizer que todos têm o direito e a obrigação de freqüentar o Ensino Fundamental e, também, o Ensino Médio. Assim, a política educacional atual de “colocar” todas as crianças na escola é de grande valor, porém é preciso saber se essas crianças sabem e compreendem o porquê de estarem ali.

Por isso, parto do pressuposto de que muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem terem pensado no papel da escola, sem até mesmo saber o porquê de estarem ali e, ainda, sem terem refletido sobre a própria vida. Mas não podemos nos esquecer de que esse aluno é um sujeito com experiências sociais, vivências, necessidades e expectativas, as quais não podemos ignorar e nem deixar de estimulá-lo a reconhecer esses aspectos.

Embora a escola já assuma a responsabilidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho, como observamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), especialmente quando apontam para a importância de vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho, muitas vezes, não reconhecemos (enquanto professores) esses indicadores em sala de aula.

Sendo assim, a fim de buscar conhecer *como* os alunos pensam ou manifestam seus pensamentos sobre o contexto escolar, escolhemos como fundamentação teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais / TRS (MOSCOVICI, 1978, 2003).

Para Moscovici (2003, p. 58), as Representações Sociais (RS) procuram tornar o “não-familiar”, ou seja, o estranho, em algo “familiar”, conhecido. As RS são dinâmicas, pois criamos representações a todo momento, sobre diversas coisas, como exemplifica o autor quando diz: “as representações que nós fabricamos — duma teoria científica, de uma nação,

de um objeto, etc. — são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

Nesse sentido, considero importante conhecer e saber *quem* são esses alunos e *o que* pensam, tendo em vista investigar *se* reconhecem, e *como* reconhecem a verdadeira razão de estarem na escola. Diante disso, as questões-problema, que busco responder, neste trabalho, são:

- a) Quem são os alunos do Ensino Médio da escola pública pesquisada?; e
- b) Quais são suas representações sociais sobre o contexto escolar?

Nessa tentativa de conhecer melhor esses alunos do Ensino Médio, pretendo também enxergar e ouvir quais são as necessidades que eles sentem na escola, quais são os objetivos de estarem neste contexto escolar, quais são as expectativas em relação aos estudos no Ensino Médio e, ainda, o que eles acreditam que seja importante modificar para que suas expectativas possam ser alcançadas.

Ao enveredar por este caminho, pude perceber que existem outras pesquisas que dão voz ao aluno, como, por exemplo, a pesquisa de Marques (1995), que traz as representações sociais dos alunos da escola noturna sobre a própria escola, sobre o trabalho, a família, a cultura e o lazer. E, mais recentemente, o trabalho de Mendes (2006), que dá voz aos alunos para descobrir as práticas significativas de professores bem-sucedidos.

Também procurei verificar quais seriam os estudos voltados para o Ensino Médio, percebendo que eles, em geral, dão enfoque ao caráter desse nível escolar, focalizando, principalmente, a relação que o Ensino Médio tem com o trabalho. Muitos são os autores que trabalham nessa linha, como Kuenzer (2005, 2007), que analisa a história do Ensino Médio no Brasil e sua dupla função: preparar o aluno para a continuidade dos estudos no ensino superior e capacitar o jovem para o mercado de trabalho. Também destaco a pesquisa de Zibas, Aguiar

e Bueno (2002), que fazem algumas análises das reformas da educação básica, focalizando as políticas adotadas para o Ensino Médio.

Dentro desta perspectiva, Martins (2000) tece uma análise do texto das Diretrizes Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 1998), trazendo um breve histórico das reformas realizadas desde a década de 1970, comparando as mudanças e fazendo um paralelo entre a LDB 5.692/71 e a LDB 9.394/96.

Em outro trabalho, Martins (2002) traz algumas reflexões de caráter metodológico acerca de pesquisas sobre o ensino médio, indicando que muitas retratam as mudanças ocorridas neste ensino, mas ficam, segundo a autora, restritas a análises de documentos, excluindo a voz dos atores escolares.

É importante salientar que, embora esta pesquisa faça referências a aspectos sobre “trabalho”, não é esse o objeto de estudo, nem a intenção. Discutirei, sim, questões sobre o Ensino Médio, mas apenas com o intuito de contextualizar a situação vivenciada pelos alunos.

Há, ainda, estudos em Representações Sociais (RS) voltados para determinada área do conhecimento, como o trabalho de Silva (2000), que tem a preocupação de analisar as representações sociais de alunos e professores sobre a Matemática, que foram reveladas em três esferas: a utilização da matemática na vida, o desempenho escolar individual e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Também, é preciso destacar que, na área das representações sociais, muitos são os estudos voltados para a educação, mas nem todos dão enfoque ao aluno do Ensino Médio. Geralmente, os trabalhos são voltados para as representações sociais dos professores, tais como os de: Carvalho (2005) – com professores de História; Dér (2005) – com professores de Ciclo I do Ensino Fundamental; Franco (2006) – com futuros professores de Artes; e Novaes (2006) – com estudantes de Pedagogia, ou seja, futuros professores.

Do levantamento realizado, observei que as pesquisas voltadas para as representações sociais dos alunos sobre o contexto escolar não são muitas. Franco e Novaes (2001), por exemplo, trazem um estudo sobre as representações sociais que os alunos do ensino médio fazem a respeito da escola e do trabalho, identificando uma visão idealizada por parte destes alunos, pois acreditam que a escola os prepara para a vida independente dos múltiplos determinantes estruturais e conjunturais nas relações sociais e de trabalho.

Diante destas observações e a partir das leituras realizadas, escolhemos, como alicerce para este estudo, autores que embasam seus trabalhos na Teoria das Representações Sociais (TRS), tais como: Moscovici (1978, 2003), Sá (1996, 1998), Jodelet (2001, 2007), Menin e Shimizu (2005) e Moreira (2005). A opção, por esta fundamentação teórica, foi por conta de minha participação no Grupo de Pesquisa², que também vem discutindo e analisando a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Para Gilly (2001), a educação é privilegiada para trabalhar com representações sociais, uma vez que, nessa área, é possível perceber como as “representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais” (p. 322).

Para nós, a importância de buscar fundamentos na TRS se justifica, pois, consideramos que as representações sociais, como nos aponta Moscovici (1978, p. 75), traduzem “a relação de um grupo” (*alunos do Ensino Médio*, em nosso caso) “com um objeto socialmente valorizado” (*a escola*).

Então, para auxiliar com o estudo da escola e/ou contexto escolar, Canário (2006) e Abdalla (2005, 2006) possibilitam uma reflexão sobre este conceito e avaliam como ele pode contribuir para se compreender as necessidades/expectativas do jovem que frequenta uma

² O Grupo de Pesquisa intitulado "Instituições de ensino e práticas pedagógicas", credenciado pelo CNPQ, é liderado pelas professoras Ângela Maria Martins e Maria de Fátima B. Abdalla, da Universidade Católica de Santos/UniSantos. Este grupo integra, ainda, pesquisa internacional realizada pelo Centro Internacional de Estudos em Representações e Subjetividade em Educação, da Fundação Carlos Chagas (CIERS-ED), a respeito da Representação Social de futuros professores e professores formadores sobre o trabalho docente.

escola pública de ensino médio. Consideramos, ainda, algumas idéias de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) para trabalhar com a escola e seu contexto.

A discussão que fazemos com a relação que os jovens têm com o saber também será embasada na obra de Charlot (2000, 2001, 2005). Também sobre a relação com o saber, Perrenoud (1995) nos mostra que as inovações na escola de nada adiantam se não levarmos em conta o que os alunos sentem.

Rodrigues e Esteves (1993) e Abdalla (2006), ao fundamentarem o conceito de necessidades/expectativas na formação de professores, contribuem com este estudo na medida em que relacionarei esses conceitos com a formação de alunos do Ensino Médio.

Dos caminhos da pesquisa à organização do trabalho

Os procedimentos metodológicos escolhidos seguem uma abordagem qualitativa de pesquisa. Por tratarmos de assunto ligado à educação, encontramos, em Lüdke e André (1986, p. 3 – 6), orientações que nos fizeram optar por esta abordagem e serão melhor detalhadas no Capítulo II (p. 39-60). Os procedimentos metodológicos escolhidos foram: a) aplicação de um questionário e b) desenvolvimento de um grupo focal.

A escola foi escolhida por apresentar o perfil desejado para esta pesquisa: ser estadual, de periferia e oferecer o Ensino Médio nos períodos diurno e noturno. E, também, porque a equipe gestora se mostrou bastante acolhedora e autorizou que esta pesquisa fosse realizada. Na época da aplicação do questionário e da realização do grupo focal, lecionava nessa escola, porém não era professora dos alunos-sujeitos da pesquisa. Aliás, não lecionei para o Ensino Médio no ano de 2006, quando da coleta de dados.

A escolha por alunos do Ensino Médio se deu porque acredito que eles tenham mais maturidade para esclarecerem e expressarem seus pensamentos acerca da escola e do contexto

escolar como um todo. Afinal, eles estão concluindo seu período de educação básica e, assim, provavelmente, já pensam em um projeto de vida após a fase escolar.

Tendo em vista as colocações anteriores, apresento a estrutura deste trabalho:

O Capítulo I, *Da Teoria das Representações Sociais e do conceito de necessidades/expectativas*, tece, primeiramente, um rápido esclarecimento sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e, em seguida, apresenta um breve estudo sobre o conceito de necessidades, especificando as opções teóricas para a análise de dados.

O Capítulo II, *Explorando os caminhos da pesquisa: o foco no olhar do aluno*, aborda os fundamentos para a escolha de uma investigação qualitativa, ressaltando as relações com a Teoria das Representações Sociais (TRS). Este capítulo traz, também, os procedimentos metodológicos utilizados, explicando cada um dos instrumentos de pesquisa: o questionário e o grupo focal. E, em seguida, apresenta a categoria de análise e suas unidades de sentido.

Na seqüência, o Capítulo III, *Quem é o Aluno do Ensino Médio: traçando um perfil*, busca, por meio dos quadros elaborados a partir do questionário aplicado, traçar um perfil do aluno do Ensino Médio, no sentido de conhecê-lo um pouco.

Em seguida, o Capítulo IV, *As Representações Sociais de alunos do Ensino Médio sobre o Contexto Escolar*, anuncia as representações sociais dos alunos sobre o contexto escolar, abordando, com base em suas necessidades e expectativas, o que pensam sobre a escola, o estudo e o trabalho docente.

Por fim, traz as Considerações Finais, apresentando os limites deste trabalho e o que se pôde apreender da pesquisa, propondo algumas direções.

Assim, com tudo isso exposto, retomo a epígrafe do início desta Introdução, concordando com Paulo Freire (1996): só há professor se existir aluno, e de nada adianta ao professor ensinar, se o aluno não aprender. Por isso, desejo que este estudo contribua para que

nós, professores e gestores, possamos oferecer uma escola dedicada ao corpo discente, que é a razão de nosso trabalho na escola.

CAPÍTULO I

DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DO CONCEITO DE NECESSIDADES/EXPECTATIVAS

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Trabalhar com alunos do Ensino Médio muitas vezes me fez pensar em meu próprio comportamento como professora que tem um planejamento a cumprir, que tem propósitos frente aos alunos e que tem uma “idéia” do que é preciso ensinar a eles. Contudo, como desenvolver essas “idéias” sem conhecê-los, sem conhecer suas necessidades e expectativas?

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nos ajuda a compreender a manifestação do pensamento desses alunos sobre a escola e seu contexto. Ao ouvi-los, nos dados do Questionário e na conversa do Grupo Focal, buscamos conhecer, então, suas representações sociais acerca do contexto escolar e, dessa forma, conhecer suas necessidades e expectativas.

Moscovici (2003), ao falar de sua preocupação sobre o conhecimento do senso comum, reagiu à idéia de que “o povo não pensa” ou que “as pessoas são incapazes de pensar racionalmente” (p. 310). Nesse mesmo sentido, partimos do pressuposto de que os alunos podem, sim, pensar a respeito da escola e seu contexto, refletir sobre suas vidas, suas necessidades e expectativas e, por isso, este estudo parte do olhar do aluno: de suas

representações sociais sobre o contexto escolar³.

Gilly (2001) reforça nossa intenção em buscar fundamentação na Teoria das Representações Sociais (TRS), ao dizer que essa teoria pode nos ajudar a compreender melhor “as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc.” (p. 322).

Esse capítulo tem, então, como objetivo conhecer um pouco da Teoria das Representações Sociais, pois é ela que nos ajuda a fazer a análise a ser desenvolvida nos Capítulos III (p.61-83) e IV (p. 84-118).

1.1 – O que é a Teoria das Representações Sociais: um breve comentário

Não podemos e não temos a pretensão de tentar elucidar e conceituar as representações sociais. Nesse item propomos, apenas, comentar essa teoria, baseada nos pensamentos de Moscovici (1978, 2003), e procurar entrelaçá-la com o propósito desta pesquisa. Tentarei, aqui, de forma breve, trazer o que seus autores (MOSCOVICI, 1978, 2003; SÁ, 1996, 1998; GILLY, 2001; JODELET, 2001, 2007; MENIN e SHIMIZU, 2005) dizem sobre as Representações Sociais.

A todo o momento estamos lidando com idéias, pensamentos, percepções sobre diversos assuntos⁴ ou sobre acontecimentos do dia-a-dia. Muitas vezes esses pensamentos transformam-se em convenções e, a partir de então, trazem significados próprios, simbolizando nossas representações.

³ A palavra *contexto* em uma de suas acepções, segundo o Dicionário Houaiss (por meio eletrônico, conforme as referências bibliográficas), significa “o que constitui o texto no seu todo”, e tem como origem etimológica os termos “tecer, entrelaçar, reunir tecendo”. Para nós, faz parte do *contexto escolar* tudo o que é “entrelaçado” na escola, ou seja, tudo o que a constitui.

⁴ Entendemos “assunto” como Pareyson (1997): “é o argumento tratado: um objeto real ou possível de representar ou de escrever, um fato histórico ou imaginário para narrar, uma idéia a ser tratada e sistematizada e assim por diante” (p. 69).

Essas representações nascem na coletividade e, então, passam a existir, a circular por meio de idéias, de imagens, de gestos e dão oportunidade para o nascimento de outras representações, em um movimento constante de novas e velhas representações (MOSCOVICI, 2003, p. 41). E, nesse movimento, essas representações são inseridas no cotidiano e tornam-se senso comum.

Jodelet (2007), na tentativa de esclarecer melhor esse conceito, diz que as representações sociais são:

(...) uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerado na categoria de senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Ela tem uma raiz e um objetivo prático: se apóia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana. (JODELET, 2007, p. 15)

Ainda, conforme a autora (2001), as representações sociais são criadas para que as pessoas possam se guiar no mundo, na maneira de pensar e agir em diferentes aspectos da realidade cotidiana e, “eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (p.17).

Podemos perceber, assim, que as representações sociais são formas de conhecimento adquiridas no dia-a-dia do senso comum, criadas e compartilhadas coletivamente, de modo a contribuir para a orientação em diversos aspectos de nossas vidas.

Jodelet (2001) nos mostra, também, que “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” (p. 22). No caso desta pesquisa, é isso que queremos observar: qual é a representação que o aluno do Ensino Médio (*sujeito*) faz do contexto escolar/escola (*objeto a ser representado*).

O conceito de *representações sociais* não é fácil de entender, como o próprio Moscovici (1978) nos previne ao dizer que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (p. 41). Isso acontece, segundo Moscovici (1978), por diversas razões: “históricas” e “não-históricas”, deixando aquelas para serem discutidas entre

os historiadores e estas para serem discutidas pelos sociólogos e psicólogos (MOSCOVICI, 1978, p.41). Nesse sentido, é que não ousamos trazer aqui uma definição para esse conceito, e sim, uma aproximação de como as representações sociais são analisadas.

Também um outro aspecto a ser levado em conta é a “confusão” que se percebe entre *mito* e *representação* social. Moscovici (1978) procura diferenciar esses dois conceitos dizendo que os *mitos* costumam ser considerados “em (e por) nossa sociedade uma forma “arcaica” e “primitiva” de pensar e de se situar no mundo. Logo, uma forma anormal ou inferior, de algum modo” (p. 43). Já sobre as *representações sociais*, esclarece Moscovici (1978, p. 43-44) que:

não são uma “forma arcaica” nem uma forma “primitiva” de pensar ou de se situar no mundo; elas são, além disso, normais em nossa sociedade. (...) a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências.

Dessa forma, as representações sociais fazem parte da vida das pessoas, de modo a contribuir para a transformação do cotidiano (MOSCOVICI, 1978). Reforçando esse pensamento, o próprio Moscovici (2003) nos alerta ao dizer que as representações sociais são construídas diante de nossos olhos, através de processos de comunicação, na mídia, em lugares públicos, sempre em transformação.

Assim, o que faz uma representação ser social é o fato de ela ser produzida de forma coletiva e de exercer uma função em seus agentes. Ou seja, a representação social contribui “exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”, como afirma Moscovici (1978, p. 77). O autor esclarece, ainda, que as representações são sociais porque:

(...) toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual (...). (MOSCOVICI, 2003, p. 105)

Para Moscovici (2003, p.53-58), as representações sociais podem ser vistas como uma “atmosfera” que paira sobre determinado indivíduo ou grupo e que serve como uma maneira de as pessoas envolvidas sentirem-se seguras, tornando o não-familiar em familiar, o incomum em comum e, “ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e transforma” (1978, p. 63).

E, nesta tentativa de tornar o não-familiar em familiar, é que o senso comum torna-se ciência. Nesse sentido, este trabalho traz o que os alunos têm de familiar – ou seja, o senso comum entre eles – ao tratar do contexto escolar.

Moscovici (2003) nos esclarece, ainda, que o processo de transformar o não-familiar em familiar não é fácil. Para que isso aconteça, é necessário que ocorram dois mecanismos: *objetivação e ancoragem*.

Objetivar é trazer um conceito abstrato para o mundo físico, ou seja, é materializar esse conceito. É quando algo, que parece estranho, torna-se normal, mesmo algum tempo depois. Moscovici (2003) exemplifica a objetivação, afirmando que “o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte” (p. 71). Retomando, na tentativa de melhor esclarecer, *objetivar*, segundo Moscovici (1978), “é reabsorver um excesso de significações, materializando-as (...). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo” (p. 111).

Placco (2005) nos ajuda a compreender esse processo ao dizer que “a objetivação tem como característica a “concretização”, atribuindo formas claras, delimitadas, facilitadoras da *materialização* ou da *visualização* do novo conceito” (p. 299).

Para que ocorra a *objetivação*, ainda afirma Moscovici (1978), são necessárias duas operações essenciais: naturalizar e classificar.

Naturalizar significa transferir o que é simbólico para o real, fazendo com que o *objeto* passe para uma realidade “quase física”. *Classificar* é quando se organiza o objeto

conforme seus atributos e “separa em um quadro geral, de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui”, ou seja, “transforma a ciência num saber útil a todos” (Moscovici, 1978, p.113).

Vala (2004) nos diz que o processo de objetivação passa por um percurso de três momentos: “construção seletiva, esquematização e naturalização” (p.465). A construção seletiva se dá quando as informações acerca do objeto são selecionadas de forma mais útil. A esquematização ocorre quando essas informações são trazidas em forma de um sentido, de uma imagem, “o que permite a materialização de um conceito ou de uma palavra” (p. 466). Por fim, ocorre a *naturalização*, que é quando esse novo *sentido* se constitui como “categorias *naturais* e adquirem materialidade” (p. 467).

Dessa forma, consideramos que essa pesquisa *objetiva*, ou seja, traz para a realidade, as informações obtidas pelo questionário aplicado e pelo grupo focal e *classifica* essas informações em uma categoria de análise denominada *Contexto Escolar* (conforme especificado no Cap. II (p. 39-60).

Já o processo de *ancoragem* ocorre quando o sujeito consegue converter “o objeto social num instrumento”. Então, esse objeto é “colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 1978, p. 173). Em outras palavras, podemos apreender que *ancorar* é trazer o objeto para o nosso sistema de relações.

Jodelet (2001) nos diz que a “ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência” (p. 38). Ou seja, o sujeito, no processo de ancoragem, classifica o não-familiar em algo familiar, de acordo com seus valores.

Buscando esclarecer melhor, vejamos o que Placco (2005) nos diz sobre esse processo:

(...) a ancoragem consiste na integração do objeto a um sistema de pensamento já existente, enraizando-o ali, por meio da memória. Assim,

possibilita a familiarização do estranho ao universo de sentidos e de saberes preexistentes e, em um processo que inclui juízo de valor, o novo se situa dentro de alguma categoria existente que abriga essa dimensão valorativa. (p. 300)

Podemos perceber, então, o porquê da palavra “ancoragem” para designar esse processo: fixar o objeto em algum ponto de nossa memória.

No caso desta pesquisa, esperamos conhecer como os alunos *materializam* o contexto escolar, entendendo de que forma o trazem para a realidade deles. Procuramos, assim, compreender de que modo eles o *ancoram*, identificando quais seriam, então, suas *necessidades e expectativas* em relação a esse contexto.

Moscovici (1978) nos apresenta, ainda, três dimensões das Representações Sociais. São elas: *atitude, informação e o campo de representação (imagem)*.

Informação é o conhecimento que o grupo possui a respeito de um objeto. Em nosso caso, queremos conhecer as *informações* que os alunos (*grupo*) têm a respeito do contexto escolar (*objeto*).

Campo de representação é a *imagem* deste objeto, ou seja, como o sujeito “visualiza” determinado objeto, com base em impressões que já existem em nosso cérebro. Neste trabalho, desejamos perceber as imagens que os alunos têm sobre a escola e seu contexto.

Atitude é a posição que o grupo toma frente a este objeto. Moscovici (1978) conclui que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (p. 74). Diz, ainda, que a atitude é a mais freqüente das três dimensões e que, talvez, seja a primordial:

(...) a atitude é mais freqüente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial. Por conseguinte, é razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada. (p. 74)

Para Doise (2001), a atitude já pode ser considerada o resultado da objetivação, uma vez que só podemos tomar uma posição perante algo depois que já concretizamos o que antes era abstrato.

Nesse sentido, acreditamos que a *objetivação* dessa pesquisa na categoria *contexto escolar* já traz a atitude do grupo de alunos frente a esse contexto.

Tomemos, pois, esses conceitos desenvolvidos até o momento: *representação social*, seus processos de *objetivação* e *ancoragem*, e suas dimensões – *informação*, *campo de representação* ou *imagem e atitudes* – como base da análise dos dados coletados, melhor detalhados nos Capítulos III e IV (p.61-119).

Para um melhor entendimento da Teoria das Representações Sociais (TRS), apresento, a seguir, um pouco da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, que funciona como uma “abordagem complementar” da TRS, segundo Sá (1996, p. 51).

Partindo do princípio de que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici é a “grande teoria”, Sá (1996) considera a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais uma “abordagem complementar”, trazendo maiores descrições, detalhes e funcionamento das estruturas das representações sociais sem, contudo, prejudicar a “grande teoria”. Ao contrário, a Teoria do Núcleo Central é uma das maiores contribuições para a Teoria das Representações Sociais, como nos orienta o autor (1996, p. 51).

Segundo Sá (1996), a teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez por Abric (1984), por conta de sua pesquisa acerca das relações entre representações sociais e comportamento. O investigador percebeu que a representação era organizada em torno de um componente central: “componente este que estaria presente em toda a representação, mesmo se as informações fossem contraditórias” (Abric *apud* Sá, 1996, p. 63).

Além disso, lembra-nos Sá (1996) que a proposta da teoria do núcleo central das representações sociais pode ser encontrada, também, na própria TRS, quando esta trata do

núcleo figurativo: “estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos” (p. 65). Esses elementos, continua Sá (1996), quando estão isolados, podem ser utilizados:

(...) como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situações e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas informações. (p. 65)

Abric (*apud* Sá, 1996, p. 67) ainda observa que “toda representação está organizada em torno de um núcleo central”. O núcleo central determina a significação e a organização da RS: “o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (p. 67). Assim, a Teoria das Representações Sociais é complementada pela Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, que detalha melhor o funcionamento e a estrutura das representações sociais e seu núcleo central.

Sá (1996) traz a visão de outros autores como Flament (1989) e Abric (1989) sobre o assunto. Para esses autores, as representações que contém núcleo central são RS “autônomas”, ou seja, a “coerência de um dado objeto se encontra ao nível desse objeto” (SÁ, 1996, p. 68); enquanto que as RS que não possuem núcleo central são “não-autônomas”, e isso significa dizer que “o lugar de coerência da representação do objeto se encontra nas representações de outros objetos mais ou menos ligados a ele” (SÁ, 1996, p.68).

No caso desta pesquisa, procuraremos investigar se as RS dos alunos sobre o contexto escolar possuem um núcleo central e qual seria.

1.2 – Alguns pressupostos teóricos: o conceito de necessidades/expectativas e as Representações Sociais

Na verdade, através da recolha das representações e das percepções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais (...). (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

A opção em conhecer melhor as representações sociais dos alunos sobre o contexto escolar parte do pressuposto de que é preciso analisar suas necessidades, o que significa, como nos dizem as autoras da epígrafe, conhecer seus interesses, expectativas, problemas, entre outros aspectos, para podermos melhor entender e pensar na formação desses alunos. Por isso é que essa pesquisa *ancora* as informações trazidas pelos alunos em suas *necessidades e expectativas*.

Nesse sentido, encontramos suporte teórico em Rodrigues e Esteves (1993), quando dizem que a análise das necessidades é um “momento fundamental”:

A preocupação com a racionalização dos sistemas educativos, o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes do processo educativo, a fuga à ambigüidade, o desejo de responder adequadamente às exigências sociais, a intenção de encontrar procedimentos ajustados à avaliação proporcionaram o desenvolvimento de modelos sistêmicos de planificação, nos quais a análise de necessidades surgiu como um momento fundamental. (p. 11)

Vimos, também, a importância de desenvolver o conceito de necessidade, quando Abdalla (2006) nos diz que ao “falarmos de necessidades, representamos nossas realidades, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos” (p. 26). Dessa forma, acreditamos que ao ouvir os alunos sobre suas necessidades/expectativas, é possível conhecer a realidade deles, ou seja, conhecê-los melhor.

Para a palavra *necessidade* podemos encontrar diversos significados: desejo, vontade, o que é imprescindível ou inevitável (HOUAISS, s/d). Porque temos essa gama de significados para a palavra, fica, também, difícil de conceituá-la. Porém, Rodrigues e Esteves (1993) chegam à conclusão de que as necessidades estão ligadas aos valores, fazendo com que as necessidades sejam sempre relativas ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, suas crenças e seus valores e nunca sejam necessidades absolutas. Ou seja, as necessidades sempre passam pelo contexto em que estão inseridas, sem desprezar os valores e as crenças de seus indivíduos, fazendo com que as *necessidades*, então, tenham um caráter *social*.

Para Rodrigues e Esteves (1993), essa dificuldade em trazer o significado também está presente para se definir o *conceito* de necessidade. Em sua obra, as autoras trazem diversos estudos sobre o conceito e concluem dizendo que “o conceito de necessidade está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceite” (p. 12).

As autoras (1993, p. 13 – 14) ainda nos apresentam um estudo acerca do conceito de necessidades, apontando que outros autores trabalham com conceitos de “necessidades fundamentais” e “necessidades específicas dos indivíduos”.

As *necessidades fundamentais* são as necessidades que garantem sobrevivência, bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, tais como: as necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença, de estima, de realização pessoal. Essas não são consideradas sociais.

Já as *necessidades específicas* dos indivíduos são aquelas expressas pelo desejo, pelas aspirações e podem ser comuns a vários sujeitos (*sociais*) ou individuais. Sociais porque dependem de onde o grupo está, ou melhor, em que contexto está inserido, a que tipo de influências este grupo está sujeito.

No caso desta pesquisa, o conceito de necessidade que melhor se encaixa é o conceito de “necessidades específicas dos indivíduos”, pois nossa intenção passa pelos desejos e aspirações de um determinado grupo (alunos do Ensino Médio) sobre o contexto escolar.

Portanto, podemos dizer que esse tipo de necessidade, também é social, uma vez que é construída através de seu contexto, de suas influências e das condições do grupo.

Stufflebeam (1985, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) traz quatro acepções sobre o conceito de necessidades: a) necessidades como discrepâncias ou lacunas; b) necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria; c) necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; e d) necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo e cuja presença é benéfica.

Para este trabalho, ficaremos com as acepções *a* e *b* do parágrafo anterior, em que podemos conceituar *necessidades* conforme as discrepâncias ou lacunas entre o *estado atual* (o que é) e o *estado desejado* (o que deve ser) – acepção *a*. Dessa forma, procuraremos perceber o que falta para os nossos alunos em relação à escola e quais mudanças são desejadas.

E, de acordo com a acepção *b*, entendemos também *necessidades* como mudança desejada por uma maioria, portanto social. Nesse sentido, para esta pesquisa, entender *necessidade* como *direção desejada por uma maioria* nos permite aceitar esse desejo de mudança como *expectativas* dos alunos. Ou seja, queremos compreender o que os alunos esperam que a escola faça por eles para chegar a uma *direção desejada*, trazendo, assim, suas *expectativas* em relação ao contexto escolar.

Nesse sentido, o *estado desejado*, segundo Rodrigues e Esteves (1993), pode ser definido: “a) de forma utópica – o que deveria ser; b) de acordo com o possível – o que poderá ser; c) como uma referência – o que deve ser” (p.16).

Contudo, nessa linha de pensamento, acreditamos que o estado desejado também pode ser chamado de *expectativa*, uma vez que é este o lugar que o indivíduo quer alcançar, ou seja, onde o sujeito espera chegar.

Entendemos que os alunos, sujeitos desta pesquisa, demonstraram, em suas falas, por meio de suas representações sobre o *contexto escolar*, necessidades coletivas, ou seja, as necessidades dos alunos, enquanto grupo social.

Assim, como as representações sociais são “produzidas e engendradas coletivamente” (MOSCOVICI, 1978, p. 76), buscaremos as *necessidades* coletivas, portanto sociais, desses alunos do Ensino Médio a respeito do contexto escolar.

Tomaremos, então, as *necessidades/expectativas* dos alunos como forma de representação da própria realidade, como já nos disse Abdalla (2006, p.26), buscando, assim, conhecer esse aluno do Ensino Médio da escola pública.

Para a compreensão da pesquisa, apresentaremos, a seguir, os caminhos metodológicos.

CAPÍTULO II

EXPLORANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: FOCO NO OLHAR DO ALUNO

Nossa posição (...) situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc. (...) O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Como já explicitiei anteriormente, desde que me formei professora, preocupo-me com a educação e busco melhorar a minha prática através da pesquisa. Nesse sentido, coloco o pensamento de Lüdke e André (1986), como epígrafe deste capítulo metodológico, na tentativa de demonstrar que a pesquisa não é privilégio de poucos, e na esperança de que os educadores sejam estimulados a incorporar esses processos no dia-a-dia de trabalho, na sala de aula, na escola, não esquecendo a razão de estarem ali: o aluno.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos da pesquisa, mostrando um pouco de seu movimento. A primeira parte trata da escolha que fiz pela abordagem qualitativa, trazendo um breve histórico sobre esse tipo de pesquisa e apresentando os critérios que foram utilizados.

Em seguida, apresento o *locus* da pesquisa: a escola selecionada. E, por fim, cada passo da pesquisa empírica é descrito na terceira parte, quando detalho como a coleta de dados foi efetuada através da aplicação dos questionários e das reuniões do grupo focal. Também, apresento a categoria de análise — *contexto escolar* — e suas respectivas unidades de sentido (descritas no Quadro 4, p. 58).

2.1 – Natureza da pesquisa: a abordagem qualitativa

Durante muito tempo a pesquisa em educação seguiu o modelo de “fazer pesquisa” das ciências físicas e naturais: isolando os fenômenos educacionais e analisando-os como se estivessem em um laboratório, com base na ciência positivista, chamado por Boaventura Santos (1985) de *paradigma dominante*.

Esse modelo de ciência considera que só há conhecimento verdadeiro, quando é possível observar e experimentar e, fundamentado nas idéias da Matemática, só é conhecimento aquilo que é possível quantificar, como exemplifica o autor: “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (p. 15).

Nesse modelo, quando o objeto é muito complexo, estimula-se dividi-lo, e, aí, “conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou”, conforme também afirma Boaventura Santos (1985, p.15). Tudo isso é muito útil nas ciências naturais porque estas estão à procura de formulação de leis para “prever o comportamento futuro dos fenômenos” (p. 16).

Porém, como nos alerta Lüdke e André (1986, p.7), “esse tipo de estudo tem e sempre terá validade para certos tipos de problemas”. Mas, para as ciências sociais, onde os autores consideram que a sociedade muda a todo o momento e onde se torna muito difícil querer prever os acontecimentos e ou comportamentos futuros, a aplicação de leis baseadas num conhecimento produzido a partir de experimentos nem sempre traduz a realidade.

Surgem, então, obstáculos para as ciências sociais, descritos por Ernest Nagel, que Boaventura Santos (1985, p.20) interpreta, destacando, por exemplo, a impossibilidade de se estabelecer leis universais, uma vez que “os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados”.

A pesquisa realizada sob a influência desse paradigma dominante preocupa-se, então, em quantificar os acontecimentos, isolar os fenômenos e, também, manter o pesquisador distante dos dados. Esse tipo de pesquisa trouxe muita insatisfação para os pesquisadores em Educação, pois como os fenômenos eram estudados isoladamente, não era possível encontrar soluções para os problemas da área da educação, conforme nos indicam Lüdke e André (1986, p. 5).

Colocado isso, Boaventura Santos (1985) ainda nos explica que as ciências sociais precisam ser estudadas por outra abordagem metodológica porque não se pode descrever o comportamento humano como fazemos com os fenômenos naturais. Nas ciências humanas sempre haverá a subjetividade, o que traz a necessidade de dar preferência a métodos qualitativos ao invés de quantitativos.

Dessa forma, no final do século XX, a partir da década de 1970, começa a ganhar força um novo método de se fazer pesquisa, rompendo com o paradigma dominante e partindo para novas atitudes de pesquisa, em que o pesquisador é inserido na investigação.

Esse novo caminho das ciências sociais também foi percebido pelos pesquisadores em educação, surgindo, assim, os métodos de investigação e abordagens diferentes, colocando o pesquisador na cena investigada, fazendo com que ele participasse e tomasse partido da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Na época considerada pós-moderna, em que há mais ênfase na interpretação e na escrita da investigação, as metodologias qualitativas passam a utilizar mais a interpretação do investigador na análise do material escrito, transformando esse material, antes considerado apenas como apoio, em objeto de estudo.

Nesta perspectiva, a pesquisa passa a ter mais espaço, também, entre os investigadores em educação, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Estes autores assinalaram, ainda, que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características, que não precisam, necessariamente, constar em todos os estudos qualitativos, mas que elas determinam o quanto o estudo é qualitativo, estabelecendo o nível em que a pesquisa se encontra. Vejamos, então, quais são essas características descritas pelos autores e, ao mesmo tempo, como esse trabalho as incorpora (ou não):

a) **Fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal:** nesse caso, podemos considerar que esta pesquisa foi realizada no ambiente natural dos dados, ou seja, a escola. Apesar de utilizar alguns instrumentos, nossa interação no ambiente e com os alunos foi fundamental para a contextualização deste trabalho. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994) comentam que “os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p. 48);

b) **A investigação qualitativa é descritiva:** transcrições de entrevistas, de questionários, relatos, fotos, imagens, fazem parte do material do pesquisador qualitativo e o pesquisador precisa cuidar para não deixar nada passar despercebido. Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, procuramos observar cada detalhe e, talvez, o fato de participar do cotidiano da escola tenha favorecido esse aspecto. Essas observações ficam claras nas reuniões do Grupo Focal, pois as conversas que tivemos nestas reuniões puderam abordar e esclarecer situações vivenciadas por eles e que tiveram algum significado para estes sujeitos interlocutores;

c) **Interesse mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado obtido:** o pesquisador que se utiliza da pesquisa qualitativa tem mais interesse em *como* as situações ocorrem, e não apenas trazer um resultado. Acreditamos que esse item seja muito importante para esse trabalho, uma vez que um dos nossos objetivos é identificar as representações sociais que os alunos têm sobre o contexto escolar e, para isso, será necessário analisar o grupo de alunos,

com suas características, no sentido de compreender *como* os alunos fazem essas representações sobre o contexto escolar.

d) **Análise dos dados de forma indutiva:** para a pesquisa qualitativa, a análise ocorre a partir dos dados coletados, verificando quais aspectos se destacam para preencher as necessidades do pesquisador. No início desta pesquisa, não havia hipóteses para serem estudadas, somente algumas inquietações. Porém, no decorrer do trabalho, os dados foram delimitando alguns aspectos para análise, dando forma e norte a esta pesquisa, delineando, assim, o quadro de categoria e suas unidades de sentido;

e) **O significado é de importância vital na abordagem qualitativa:** em muitos momentos da coleta de dados, tanto no questionário, como no grupo focal, tivemos a preocupação em buscar o significado da escola para os alunos: o significado/sentido de estarem na escola. Para Franco (2005, p.15), o *significado* de um objeto se dá a partir de suas características, já o *sentido* depende do significado pessoal que o sujeito atribui ao objeto, dependendo de suas representações sociais e seus valores.

Bogdan e Biklen (1994) ainda se preocupam em apresentar nove questões referentes à investigação qualitativa, porém não consideramos necessário descrevê-las, mas mencionaremos alguns indicadores que destacamos como importantes para este trabalho:

- os autores comentam, por exemplo, que a pesquisa pode adotar, de forma conjunta, aspectos quantitativos e qualitativos de pesquisa, dependendo dos objetivos do investigador. Assim, neste estudo, apesar de fazer uma análise qualitativa, alguns dados de natureza quantitativa serão apresentados a fim de esclarecer melhor determinados pontos em relação ao contexto da realização da pesquisa;
- os resultados qualitativos não têm, para estes pesquisadores, a necessidade de generalizar e, quando isso acontece, o investigador deve esclarecê-los. Explicitam,

também, que alguns investigadores recorrem a outros estudos para determinar a representatividade de seu trabalho, ou ainda, se preocupam em descobrir a que outros contextos sua pesquisa pode ser generalizada. Não é nossa intenção generalizar os resultados, mas acreditamos que este trabalho possa servir como referência para estudos futuros em relação à reflexão sobre as representações sociais dos alunos a respeito do contexto escolar;

- quanto às opiniões ou preconceitos do investigador sobre os dados coletados, os autores relembram a importância da quantidade de tempo que o pesquisador passa dentro da cena investigada, o que o faz capaz de conhecer todo o contexto, detalhando cada momento, para tentar fugir da armadilha da interpretação enviesada pelos próprios valores e opiniões. Dessa forma, apesar de pertencermos à escola na ocasião da realização da coleta dos dados, procuramos, durante todo o trabalho, evitar sempre algum tipo de interferência pessoal;
- a presença do pesquisador também é muito questionada, uma vez que discutem se essa presença não modifica o comportamento das pessoas. Para os autores, essa modificação no comportamento ocorre sim, mas em outros tipos de pesquisa essa modificação também pode ocorrer. A vantagem, segundo eles, é que no ambiente natural, como propõe a investigação qualitativa, essas modificações podem ocorrer em menor frequência ou, até mesmo, não ocorrer, uma vez que o pesquisador passa a fazer parte do cotidiano estudado. Como integrávamos o grupo de professores da escola, acreditamos que os sujeitos de pesquisa agiram de forma bastante natural no momento da coleta de dados.

Após esse rápido panorama da pesquisa qualitativa, a seguir, trataremos de contextualizar a escola que serviu como lócus de pesquisa, na cidade de Praia Grande, litoral de São Paulo.

2.2 – Lócus de pesquisa: a escola selecionada

A escola que serviu de lócus para esta pesquisa está localizada na cidade de Praia Grande, no litoral do Estado de São Paulo.

Praia Grande pertenceu à cidade de São Vicente até 1967. Naquela época, sua população era de, aproximadamente, noventa mil habitantes. Atualmente, segundo dados disponíveis no *site* da cidade⁵, a população ultrapassa os 190 mil habitantes.

Praia Grande, hoje, tem uma população de trabalhadores que não residem próximo à praia. É o caso das famílias dos alunos, sujeitos desta pesquisa, que moram no Jardim Quietude. Este bairro, tal como destaca o atual Plano Diretor da cidade (2007-2016), foi dividido, e agora a escola pertence ao Jardim Anhangüera. O bairro surgiu por conta da entrega do conjunto habitacional para pessoas de baixa renda na década de 1990. Este conjunto é conhecido na região como “casinhas”, onde muitos alunos moram. A escola fica localizada em um dos quarteirões desse conjunto habitacional.

Há, no bairro, creches, postos de saúde, escolas municipais de ensino fundamental e outra escola estadual. O comércio no bairro é muito forte, com grandes supermercados, lojas de roupas, bazares, padarias, entre outros serviços.

A escola foi fundada em 1982 e, na época, atendia ao Ciclo Básico até a 4ª série. Aos poucos, foram abrindo salas de 5ª à 8ª série e até ensino médio (antigo 2º grau). A partir de

⁵ É possível obter maiores informações em <http://www.praiagrande.sp.gov.br>.

1997, a escola deixou de atender da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, por conta da reorganização curricular⁶ que houve nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

Atualmente, a escola oferece o ensino fundamental a partir da 5ª série até o ensino médio, em três períodos: matutino, vespertino e noturno.

Em 2006, ano da coleta dos dados, a escola contava com as classes relacionadas no quadro a seguir:

Quadro 1- As classes da ESCOLA

MANHÃ	TARDE	NOITE
7ª A	5ª A	8ª E
7ª B	5ª B	1º EM B
7ª C	5ª C	1º EM C
8ª A	5ª D	1º EM D
8ª B	6ª A	2º EM B
8ª C	6ª B	2º EM C
8ª D	6ª C	2º EM D
1º EM A	6ª D	3º EM B
2º EM A	6ª E	3º EM C
3ª EM A	-	3º EM D

Infelizmente, não tivemos acesso a dados específicos em relação ao número de alunos total, mas acreditamos que cada classe tenha, em média, 35 alunos, somando, na escola toda, aproximadamente, 1000 alunos.

A equipe gestora era formada, na época da coleta dos dados (2006), por dois professores coordenadores pedagógicos, uma vice-diretora e uma diretora.

⁶ Em 1995, o então governador Mário Covas assinou o Decreto nº 40.473/95, que instituiu o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. Este documento prevê que as escolas estaduais sejam agrupadas em: a) 1ª à 4ª série Ensino Fundamental (EF); ou b) 5ª à 8ª série EF; ou c) 5ª série ao Ensino Médio; ou d) apenas Ensino Médio. Uma das justificativas do Decreto é que esse agrupamento facilitaria o trabalho pedagógico por se tratarem de alunos na mesma faixa etária (SÃO PAULO, 1995).

A escola tem sala de informática, sala de áudio visual (com TV, aparelho de DVD, retroprojetor e aparelho de som), biblioteca e quadra. A quadra está bastante danificada, e a reforma é o grande desejo dos alunos e de toda equipe escolar.

Durante o ano da coleta de dados, alguns projetos foram desenvolvidos pela escola, tais como: Mostra Cultural e Gincana da Cidadania.

Em conversas informais, é possível perceber o carinho que os alunos têm pela escola e, também, o afeto que toda a equipe escolar tem pelos alunos, mesmo com eventuais problemas que uma escola possa ter.

O próprio Plano de Gestão⁷ da escola reconhece os problemas, como drogas e violência, mas prevê também medidas como realização de atividades que atraiam mais os alunos para a escola.

2.3 – Passos da pesquisa: em busca das representações sociais de alunos do ensino médio

O primeiro passo desta pesquisa foi a escolha do *locus*, ou seja, escolher em qual escola faria a pesquisa. Em um primeiro momento, pensamos em fazer a pesquisa em outra escola, desconhecida. Porém, refletindo melhor sobre o acesso e as possíveis dificuldades em uma escola estranha (uma vez que seria necessário contar com a colaboração e pré-disposição dos alunos), optamos em escolher a própria escola em que lecionávamos no ano da pesquisa de campo (2006)⁸.

⁷ Plano de Gestão é o Projeto Político-Pedagógico, que é executado durante quatro anos, com um replanejamento anual (SÃO PAULO, 2003).

⁸ Efetivei-me como professora do Estado de São Paulo nesta escola, em fevereiro de 2005, onde permaneci até o fim de 2006. Em 2007, fui removida para outra escola, na cidade de Santos.

A direção da escola foi bastante receptiva e permitiu que, além de professora, pudéssemos voltar o olhar de pesquisadora para a escola. Apesar desse nosso envolvimento com a escola, não lecionávamos para o ensino médio, o que nos possibilitou certa liberdade com os participantes, já que eles não eram nossos alunos.

Em todos os momentos em que estivemos em contato com esses alunos, procuramos esclarecer que estávamos ali não como professora, e, sim, como pesquisadora, e que precisávamos ouvir o que eles tinham para falar a respeito do contexto escolar.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionário e grupo focal. Cada um deles será descrito no decorrer deste capítulo. A necessidade da utilização desses vários instrumentos é justificada por Sá (1996, p.99), quando nos diz que:

A pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados.

Da mesma forma, a escolha dessas técnicas não constitui tarefa fácil, uma vez que o pesquisador precisa ter clareza dos conceitos teóricos de sua pesquisa para que essas técnicas correspondam aos objetivos desejados.

Nos próximos itens, apresentaremos os instrumentos que utilizamos para o levantamento dos dados, buscando uma aproximação às representações sociais dos alunos.

O Questionário

O Questionário (Anexo I, p. 133-136) consta de três partes distintas. A primeira é composta de perguntas objetivas, em que o aluno assinala a alternativa que melhor se

encaixar, e tem como meta traçar um perfil do alunado da escola, com informações do tipo: idade, série, estado civil, renda familiar, se trabalha, entre outras.

A segunda parte do questionário é um jogo de associação de palavras, em que foi solicitado ao aluno que escrevesse quatro palavras de acordo com as categorias apresentadas a ele que, no caso, foram: ESCOLA, ESTUDO e TRABALHO. Depois foi pedido que circulasse aquela palavra que melhor representasse o seu pensamento (Anexo I, p. 129-132).

Essa técnica, chamada de *evocação* ou *associação livre*, é considerada como um método de levantamento dos possíveis elementos do núcleo central das representações sociais. Dessa forma, podemos chegar mais facilmente, do que em uma entrevista, ao núcleo central da RS, por ser uma técnica mais espontânea, menos controlada (Abric, *apud* Sá, 1996, p. 115). Para facilitar a leitura e a análise dos dados, após a aplicação desta técnica, agrupamos essas palavras de forma a fazer um dicionário, para evitar, por exemplo, que as palavras “amigo” e “amigos” fossem trabalhadas de forma diferente. As tabelas completas, com os resultados e com o dicionário montado, encontram-se no Anexo VI (p. 148-162).

Por último, foram apresentadas quatro perguntas, em que o aluno tinha que responder em forma dissertativa. Exponho, a seguir, as perguntas apresentadas e seus respectivos objetivos:

Quadro 2 - Perguntas e objetivos

Perguntas	Objetivos
O que a escola significa para você?	Conhecer as representações sociais que os alunos do Ensino Médio fazem da escola.
O que você pensa a respeito do trabalho de seus professores?	Conhecer as representações sociais que os alunos do Ensino Médio fazem a respeito do trabalho docente.
Considere seus objetivos em relação aos estudos e comente os motivos pelos quais você estuda.	Identificar quais são as necessidades/expectativas dos alunos em relação ao Ensino Médio.
O que você pensa em fazer quando terminar o Ensino Médio? Comente sobre estudo, trabalho e vida pessoal.	Identificar quais são as expectativas dos alunos em relação ao final do Ensino Médio, considerando seus projetos de vida.

A intenção com essas perguntas era de deixar os alunos livres para escreverem seus pensamentos a respeito da escola, do trabalho dos professores, do estudo, na tentativa de conseguir dados que apontassem para as necessidades e expectativas desses alunos, definindo a sua identidade, seus projetos pessoais e profissionais.

A aplicação dos questionários aconteceu entre os meses de agosto e outubro de 2006, nas classes disponibilizadas e nos momentos em que estávamos na escola como pesquisadora.

Cada classe demorou, em média, de 50 a 60 minutos para responder. De forma geral, os alunos não apresentaram dificuldades e, em cada classe, líamos o questionário e explicávamos, por partes, sua aplicação.

No período da manhã, as três salas de Ensino Médio (1º EM A, 2º EM A e 3º EM A) responderam ao questionário, totalizando 84 respondentes. Já, no período noturno, algumas salas não responderam por estarem fazendo algum outro tipo de atividade no momento da pesquisa. Ou seja, somente as classes do 1º EM B, 1º EM C, 2º EM B, 3º EM B e 3º EM C participaram, dando o total de 88 participantes. Sendo assim, nos períodos diurno e noturno,

das 12 salas de Ensino Médio, 08 salas foram convidadas a responder, mas nem todos os alunos quiseram participar, resultando em um total de 172 respondentes.

Em todo momento, havia uma preocupação com os alunos no sentido de levarem a sério esta pesquisa e, para isso, explicitamos sua intenção e pedimos para que todos fossem muito sinceros, esclarecendo que a escola (direção e professores) não tomaria conhecimento do conteúdo de cada um dos questionários, pois só receberia uma cópia da pesquisa concluída. Tudo isso foi exposto aos alunos, juntamente com um termo de consentimento (Anexo II, p.137-138), para a coleta e análise dos dados.

Os alunos não foram obrigados a responder ao questionário; eram convidados por esta pesquisadora e estimulados pelo professor presente na sala de aula a respondê-lo de forma espontânea. Aqueles que não quiseram participar continuaram com suas tarefas enquanto o questionário foi aplicado.

Nessa fase da pesquisa, apesar de muitos alunos colaborarem e até se interessarem pela pesquisa, alguns não o fizeram como imaginávamos. Em algumas salas de aulas, os alunos que não se interessavam, atrapalharam com conversas paralelas e até com desdenho, inclusive com a presença e a autoridade do professor. Apesar disso, em todas as salas sempre havia um grupo de alunos interessados.

É preciso destacar, ainda, que, após expor aos alunos os objetivos da pesquisa, adiantávamos a eles a nossa intenção em realizar o grupo focal. Assim, já os preparávamos para o convite futuro.

O Grupo Focal

A etapa seguinte foi a realização do Grupo Focal. A técnica do grupo focal tem sido bastante utilizada em abordagens qualitativas, pois é possível captar, durante as trocas no grupo, diversos conceitos, crenças, opiniões, sentimentos e, dessa forma, conseguir compreender as representações sociais dos sujeitos participantes.

Segundo Gatti (2005, p.11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (...) permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

A idéia em desenvolver o Grupo Focal surgiu porque esta técnica, como afirma Placco (*in* MENIN e SHIMIZU, 2005, p. 303), “permite obter dados qualitativos, relativos à opinião do grupo participante, suas representações, atitudes, sentimentos e expressões verbais, além das diferenças existentes entre as representações expressas”.

Essa técnica tem sido bastante realizada em estudos das Representações Sociais, pois estas reuniões “são apropriadas para estudos que buscam entender diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos, expressos verbalmente ou não, em um tempo relativamente curto” (PLACCO, *in* MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 302).

Nessa fase, mais uma dificuldade: como convencer os alunos a participarem do grupo? Que horário seria melhor para o aluno voltar à escola, uma vez que a reunião não poderia acontecer durante a hora de aula?

Assim, após conversar com a direção e a coordenação da escola, chegamos a uma solução. Os alunos, bimestralmente, têm uma semana de provas. Então, marcamos as reuniões para o horário depois das provas, pois já estariam na escola e não precisariam voltar.

Novamente, convidamos os alunos do Ensino Médio, e os professores também ajudaram a divulgar essa etapa de pesquisa, em busca de voluntários. Mesmo assim, apenas os alunos do período matutino se propuseram a participar. E, desses alunos, apenas as meninas compareceram. Os meninos, apesar de alguns confirmarem presença na hora das reuniões, não compareceram.

A escolha desses alunos aconteceu de forma espontânea. Conforme nos orienta Gatti (2005), o convite foi motivador, tanto no momento da aplicação dos questionários, como depois, na hora de marcar as reuniões. Todas as classes foram envolvidas, mas apenas alguns alunos demonstraram interesse em participar.

A orientação para o grupo focal é que o grupo não seja “grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas” (GATTI, 2005, p.22). E, até por conta do número de alunos interessados, nosso grupo não passou de nove alunas, como já foi mencionado.

As alunas, que compareceram a essas reuniões, mostraram-se bastante à vontade, pois de certo modo já nos conheciam, como foi mencionado, ao menos de vista para alguns. Apesar de este fato parecer uma vantagem, tivemos cuidado, mais uma vez, de assegurar a elas que estávamos ali como pesquisadora, e não como professora. Assumimos o compromisso de usar os dados coletados em nossa conversa apenas para a pesquisa, afirmando, mais uma vez, que a direção ou os outros professores não tomariam conhecimento do que seria tratado nos encontros. Esclarecemos a elas, também, que era preciso que se sentissem livres para discutir os temas apresentados, mesmo que, entre elas, existissem

pensamentos diferentes. Ou seja, todas reflexões e opiniões seriam importantes para a pesquisa, conforme revela Gatti (2005, p. 29).

Ainda, conforme a autora, para que as discussões durante as reuniões do grupo sejam proveitosas, o papel do mediador é essencial. Cabe a ele cuidar para que o grupo não saia do foco e, ao mesmo tempo, é primordial que o mesmo não interfira na posição do grupo. Também, é importante que os participantes da reunião confiem na pessoa que faz a mediação.

De acordo com Pizzol (2003, *apud* GATTI, 2005), o moderador é responsável em manter a discussão e garantir que todos os participantes possam se expressar, de forma que não haja nem dispersão, nem monopolização dos participantes. Nesse sentido, procuramos, de todas as maneiras, dirigir o grupo de modo que todos pudessem participar ativamente.

Foram realizadas apenas três reuniões, pois nossa idéia foi sintetizar os temas que nos interessavam em um número mínimo de encontros, até em razão da disponibilidade dos alunos. Nosso receio era que, em caso de mais reuniões, o número de alunos presentes fosse diminuindo. Gatti (2005) recomenda que “os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas, sendo que, em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise” (p.28). As reuniões foram realizadas nos dias 05, 06 e 08 de dezembro de 2006 e não passaram de duas horas.

Para cada reunião, um tema foi selecionado *a priori* e um roteiro foi elaborado (Anexo IV, p.141-143). A escolha dos temas, também, é muito importante para que se obtenha sucesso nas reuniões do grupo focal. Fiz esta seleção de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesta perspectiva, o tema *Escola* foi escolhido para entender como o aluno caracteriza o contexto escolar em que vive; o segundo tema, *Necessidades e Expectativas*, foi selecionado para verificar quais são as necessidades e expectativas do aluno do Ensino Médio e se eles têm consciência disto; e, por fim, o tema *Aluno* foi escolhido de forma a contextualizar e conhecer melhor os alunos, sujeitos da pesquisa.

Durante todo o processo investigativo, realizamos consultas aos documentos da escola (Plano de Gestão ou Projeto Político-Pedagógico, por exemplo) e a legislação sobre o Ensino Médio. Porém a coleta de dados sobre os documentos oficiais da própria escola foi realizada na Diretoria de Ensino de São Vicente⁹.

A seguir, faremos um rápido comentário sobre como chegamos à categoria de análise e às suas unidades de sentido, justificando as escolhas.

A construção da categoria de análise e suas unidades de sentido

Para que pudéssemos facilitar e direcionar esta análise, os dados obtidos do Questionário e do Grupo Focal foram organizados em Quadros de Categorias, com base na técnica denominada *análise do conteúdo*, que tem como fundamento a *mensagem*, “seja oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p. 13).

Assim, fui em busca dos *sentidos* trazidos nas mensagens dos alunos, conforme nos orienta Franco (2005):

(...) o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (p.15)

Ainda, em Franco (2005), encontramos suporte para a escolha de *como* proceder melhor para essa análise: por palavras, temas ou personagens. Considerando os objetivos em relação à pesquisa, que giram em torno de conhecer quais são as representações sociais dos

⁹ Diretoria de ensino responsável pela escola selecionada como *locus* desta pesquisa. Os dados foram coletados no setor de Vida Escolar, onde fica o arquivo com todos os documentos relativos à escola.

alunos sobre o contexto escolar, escolhemos a análise por *temas*, por ser mais coerente, levando em consideração que:

(...) uma questão temática incorpora, com maior ou menos intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas, também, ideológicos, afetivos e emocionais. (p.39)

Moscovici (2003, p. 62) nos diz que “o processo de representação envolve a codificação (...) em uma categoria específica”, o que quer dizer *classificar*, ou seja, separar de acordo com nossos interesses. Neste caso, classificamos de acordo os *temas* assinalados.

Esses temas foram escolhidos *a priori*, embora não tenha sido essa a intenção no início. As categorias ficaram sendo, em princípio, as palavras apresentadas no questionário para a associação de palavras: *ESCOLA*, *ESTUDO* e *TRABALHO*.

Com a leitura exaustiva dos dados coletados, como nos orienta Franco (2005), chegamos à conclusão que poderíamos organizá-los a partir dessas palavras apresentadas aos sujeitos de pesquisa. E, desta organização, tanto das respostas dadas ao questionário, como das falas obtidas por meio do Grupo Focal, outra categoria surgiu: *TRABALHO DOCENTE*. Percebemos, então, o quanto esse tema é forte nas respostas dadas pelos alunos e o quanto esta categoria faz parte de um *contexto escolar*.

Essa classificação *maior*, mais *ampla*, é chamada por Franco (2005) de categorias *molares*, que aqui, neste trabalho, será chamado apenas de *categoria de análise*. O que a autora chama de *indicadores* ou *categorias moleculares*, ou seja, módulos interpretativos das categorias *molares*, nós chamaremos, aqui, de *unidades de sentido*.

Retomando, então, ficamos com a seguinte explicação: *categoria* é a classificação ampla e *unidade de sentido* é a fragmentação interpretativa daquela categoria.

Vejam os um quadro sintético de como ficaram organizadas, em um primeiro momento, as categorias de análise desta pesquisa:

Quadro 3 - Categorias de análise e unidades de sentido (1ª versão)¹⁰

Categorias de análise	Unidades de sentido
ESCOLA	Projeto de vida Mercado de trabalho Lugar de aprendizagem, de construção de conhecimento e de convivência Relação professor/equipe gestora e aluno ¹¹
ESTUDO	Ser alguém na vida Trabalho, profissão Construção de conhecimento
TRABALHO DOCENTE	Trabalho especial, de amor e dedicação aos alunos. Prática em sala de aula. Frustração do professor. A (des) valorização e as dificuldades do trabalho docente. (Des) motivação dos alunos.
TRABALHO	Mercado de trabalho, dinheiro Para estudar, dedicação Sucesso, experiência profissional

Depois de uma leitura minuciosa dos dados e, na busca de melhor atingir aos objetivos da pesquisa, observamos que as categorias apresentadas no Quadro 3, na verdade, poderiam ser transformadas em uma única categoria de análise, denominada *CONTEXTO ESCOLAR*.

Entendemos, assim, que as categorias *ESCOLA*, *ESTUDO* e *TRABALHO* poderiam ser consideradas, nesta perspectiva, como unidades de sentido.

Dentro da unidade *TRABALHO*, encontramos, ainda, *TRABALHO DOCENTE*, que foi um dos aspectos mais identificados pelos alunos e que também dá sentido ao contexto escolar. Mesmo não perguntados sobre o trabalho do professor, é possível verificar, em vários

¹⁰ Este Quadro 3 teve origem nos dados que estão organizados no Anexo VII (p.163-180).

¹¹ Essa unidade de sentido aparece apenas na fala dos encontros do Grupo Focal. Todas as outras unidades de sentido apresentadas são comuns ao questionário e ao grupo focal.

momentos da fala dos alunos no Grupo Focal ou em algumas das perguntas do Questionário, considerações dos alunos em relação ao trabalho docente. Por esse motivo, consideramos importante trazer esse aspecto, em forma de unidade de sentido, para a discussão desta pesquisa.

Assim, a unidade de sentido *TRABALHO* passou a ser considerada um aspecto da *unidade de sentido ESTUDO*, uma vez que os alunos revelaram *estudar para trabalhar* ou que *estudo* é tido como um trabalho, um ofício. Essa questão será mais detalhada e melhor esclarecida no Capítulo IV (p.84-118), em que realizaremos a análise desses dados.

Assumimos, a partir disso, o Quadro de Categoria de Análise, apresentado a seguir:

Quadro 4 - O contexto escolar como categoria de análise e suas unidades de sentido (2ª versão)

Categoria de Análise	Unidades de sentido
<p style="text-align: center;">CONTEXTO ESCOLAR</p>	<p>ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar ou espaço para a aprendizagem e para a preparação do futuro; • Lugar de construção do conhecimento; • Lugar de convivência
	<p>ESTUDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação com o saber • Construção do conhecimento; • Trabalho (ofício do aluno / relação com o mundo).
	<p>TRABALHO DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho especial, de amor e dedicação aos alunos; • Prática em sala de aula; • Descontentamento dos alunos frente ao trabalho do professor.

Esclarecemos, ainda, que as unidades de sentido – ESCOLA, ESTUDO e TRABALHO DOCENTE – que dão significado ao CONTEXTO ESCOLAR, categoria de análise, são precedidas de alguns aspectos. Destacamos três aspectos para cada uma das unidades de sentido, selecionados a partir das representações sociais dos alunos, tanto por meio do Questionário, quanto do Grupo Focal. Estes aspectos, as unidades de sentido e a categoria central de análise, encontram-se no Quadro de Categorias (Anexo VII, p. 163-180) e no Mapa Conceitual¹², a seguir:

Quadro 5 - Mapa Conceitual



Com esse mapa, procuramos explicitar, então, os conceitos desenvolvidos nesse estudo e facilitar a visualização das intenções de pesquisa: conhecer as representações sociais

¹² Mapa conceitual é entendido, aqui, como um instrumento capaz de trazer uma síntese de nossas idéias, no intuito de relacionar os conceitos desenvolvidos ao longo desta pesquisa.

– as necessidades e as expectativas – do aluno do Ensino Médio sobre o contexto escolar (a escola, o estudo e o trabalho docente).

Considerando que, até o momento, demonstramos como a pesquisa foi realizada, o próximo capítulo trará alguns resultados de pesquisa. Também apresentaremos algumas palavras sobre o Ensino Médio no Brasil e delinearemos um “perfil” do aluno da escola que nos serviu de *locus* de pesquisa (a partir das respostas obtidas pelo Questionário), e, ainda, traremos as palavras evocadas pelos alunos no jogo de Associação de Palavras.

CAPÍTULO III

QUEM É O ALUNO DO ENSINO MÉDIO: TRAÇANDO UM PERFIL

Para os jovens nada é errado... tudo parece certo. (SALETE, Anexo VII, p.168)

Se o aluno é bom, a escola é boa. Se o aluno não for, a escola não é. (JUANA, Anexo VII, p.168)

Não podemos nos esquecer que a escola existe porque existem alunos. O objetivo da escola não pode ser outro, senão o aluno. E, como sujeitos, são diferentes em suas vivências, em suas histórias de vida, em suas necessidades e expectativas. Dayrell (1996) nos aponta que cada um desses alunos tem uma experiência vivida em múltiplos espaços ao chegarem na escola e explica que “a experiência vivida é matéria-prima a partir da qual os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados” (p. 140–142).

Nesse sentido, então, consideramos necessário, como já mencionamos, conhecer esses alunos para que possamos compreendê-los melhor e, talvez, proporcionar uma educação que atenda às suas necessidades e expectativas, respeitando, assim, as suas experiências vividas.

Com a intenção de contextualizar o nível de ensino em que a pesquisa foi realizada, faremos, primeiramente, um apanhado de como o Ensino Médio é planejado em nosso país. Apresentaremos, em um segundo momento, o resultado da aplicação do questionário, destacando o perfil do aluno da escola pesquisada, a partir das perguntas de múltipla escolha (primeira parte). Em seguida, em um terceiro momento deste capítulo, mostraremos o resultado da segunda parte deste questionário, ou seja, a relação que o aluno tece entre a escola, o estudo e ele mesmo.

3.1 - Contextualizando o Ensino Médio hoje: o que podemos esperar?

Os sujeitos desse trabalho foram os alunos do Ensino Médio da escola pública. Nesse sentido, apresentamos, brevemente, o que a legislação acerca desse nível de ensino prevê.

O Ensino Médio atual, de acordo com a LDBEN 9394/96, faz parte da educação básica (juntamente com a educação infantil e ensino fundamental) e tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 1996).

Percebemos, assim, a preocupação em, ao mesmo tempo, desenvolver, formar e preparar para o trabalho e para os estudos futuros desde a educação infantil. Contudo, a preparação para o trabalho e para os estudos posteriores fica por conta do Ensino Médio.

Especificamente, para o caso do Ensino Médio, a etapa final da educação básica, a LDB 9394/96 estabelece as seguintes finalidades, dispostas em seu artigo 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos nos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Podemos notar, então, a existência de uma dualidade em relação à função do ensino médio, de forma que o próprio texto prevê o aprofundamento do conhecimento para estudos posteriores e, também, a preparação para o trabalho.

O Ensino Médio tem sido motivo de enfrentamento desde muito tempo, devido ao seu caráter intermediário: o de formar o indivíduo intelectualmente e, ainda, prepará-lo para o mercado de trabalho. Kuenzer (2007) denomina essa situação de “dualidade estrutural” e nos mostra que a organização da escola “sempre foi a de ensino primário seguido pelo ensino secundário propedêutico e completado pelo ensino superior” (p. 11). Porém, chegar ao ensino secundário ou ao ensino superior nunca foi simples: o aluno deveria passar por uma série de exames, provas (admissão ou vestibular) e, só por volta de 15 anos de estudos, teria acesso ao ensino superior, o que o colocava à frente do mercado de trabalho.

De 1932 (ano em que tem início, no Brasil, um ensino similar ao Ensino Médio atual) aos dias de hoje, foram inúmeras as mudanças na estrutura desse nível de ensino, mas essa dualidade sempre esteve presente: ora buscava qualificar o jovem para o mercado de trabalho, ora buscava preparar o jovem para cursar o ensino superior. Ela pode ser percebida, também, na Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, que, em seu artigo 205, estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, notamos o caráter de preparar a pessoa para o exercício da cidadania e, também, para o trabalho.

A Constituição (BRASIL, 1988) vai além, pois o seu artigo 208 afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a “garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito”, o que “garante” o número de vagas a todos.

Alguns documentos do Ministério da Educação¹³ (MEC) possibilitam conhecer como o Ensino Médio está sendo pensado. Uma das propostas é repensar o Ensino Médio de forma interdisciplinar, respeitando as particularidades das escolas, uma vez que os sujeitos envolvidos têm interesses e necessidades próprias, de acordo com a cultura do lugar, do conjunto social. Nesse sentido, a proposta pedagógica deverá estar comprometida com “a melhoria da qualidade de vida de toda a população” (BRASIL, s/d).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) trazem esse aspecto de a escola poder traçar seus objetivos de acordo com a própria realidade. E, nesta perspectiva, o documento propõe um currículo básico – na tentativa de estabelecer uma articulação entre as áreas do conhecimento – e um currículo da escola, que atenda melhor às necessidades de cada sala de aula.

Sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), Martins (2000) faz uma análise considerando o cenário da sociedade atual em que o texto da legislação foi escrito. Segundo esta análise, a instituição destas diretrizes pelo governo federal é uma tentativa de realizar uma reforma do ensino médio a fim de “atender às exigências das mudanças econômicas, sociais e culturais em curso”, juntamente com a implantação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Assim, temos o seguinte panorama do Ensino Médio no Brasil:

- A dualidade: o Ensino Médio prepara intelectualmente o jovem para seguir no ensino superior e também o prepara para o mercado de trabalho;
- A progressiva universalização do Ensino Médio;
- Ensino Médio interdisciplinar, de forma a atender às necessidades de cada escola: um currículo básico e um currículo da escola.

¹³ Para maiores informações, veja: <http://mec.gov.br>. Nas referências bibliográficas, estão dispostos os endereços das páginas específicas consultadas.

Os aspectos assinalados nos ajudam a compreender em que bases o Ensino Médio no Brasil é pensado atualmente. Falta-nos conhecer, agora, o aluno que frequenta esse nível de ensino.

Assim, veremos, no item a seguir, o perfil do aluno do Ensino Médio da escola pesquisada, segundo os dados do questionário aplicado.

3. 2 – O perfil do aluno da escola pesquisada

Para que possamos conhecer melhor os alunos, sujeitos da pesquisa, apresentamos os quadros elaborados a partir do Questionário, o primeiro instrumento de coleta de dados.

Dos 172 respondentes, 88 alunos eram do período noturno e 84 do período diurno, o que demonstra que o número de alunos foi bastante equilibrado entre os dois períodos em que a escola oferece o Ensino Médio, conforme o Quadro abaixo:

Quadro 6 - Período que estuda

1 – Em que período você estuda?	Total	%
Noite	88	51,2%
Manhã	84	48,8%
Não respondeu	00	0,0%

Em relação à distribuição das séries dos alunos participantes, é importante ressaltar que a escola, no ano desta pesquisa de campo, oferecia quatro salas de cada série do Ensino Médio. Porém, embora não tenha os números exatos, durante a aplicação dos questionários, foi muito visível que as salas de primeiro ano eram mais numerosas que as outras, e as salas dos terceiros anos tinham menos alunos que as demais.

É preciso considerar, também, que o Questionário foi aplicado em 3 salas de 1º EM (A, B e C), em 2 salas de 2º EM (A e B) e em 3 salas de 3º EM (A, B e C), conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 7 - Série que estuda

2 – Em que série você está?	Total	%
1o EM	75	43,6%
2o EM	45	26,2%
3o EM	51	29,7%
Não respondeu	01	0,6%

No Quadro 8, veremos que a maioria dos participantes é do sexo feminino. Acreditamos que isso ocorra porque, no momento da aplicação do questionário, pudemos perceber que as meninas se interessavam mais do que os meninos. Muitos rapazes preferiram não responder e não participar da pesquisa. Isso, também, é bem visível na ocasião das reuniões do grupo focal, tratadas no item anterior: não tivemos a participação de nenhum aluno menino, embora o convite, inclusive individual, tenha sido feito.

Quadro 8 - Sexo

3 – Qual é o seu sexo?	Total	%
Feminino	92	53,5%
Masculino	61	35,5%
Não respondeu	19	11,0%

A faixa etária dos alunos (Quadro 9) nos causou uma feliz surpresa, principalmente, por conta dos alunos do período noturno. Na realidade, tínhamos uma falsa impressão de que os alunos do período noturno eram alunos mais velhos, mas, considerando que o aluno conclui o Ensino Médio por volta dos 17 anos, verificamos que temos mais de 80% dos alunos na idade escolar. Alunos maiores de 21 anos representam apenas 4,1% dessa amostra,

o que atende às expectativas deste trabalho; uma vez que o objeto de pesquisa são as representações sociais dos jovens¹⁴ alunos do Ensino Médio.

Quadro 9 - Faixa etária dos alunos

4 – Em qual faixa etária você se encaixa?	Total	%
14 a 17 anos	138	80,2%
18 a 20 anos	26	15,1%
21 anos ou mais	7	4,1%
Não respondeu	1	0,6%

As perguntas 5, 6 e 7 (Quadros 10, 11 e 12) tinham como objetivo perceber se esses alunos, jovens, haviam constituído família precocemente. Conforme podemos notar nos dados apresentados, esse não é o caso dos participantes. Os dados mostram que a maioria mora em casa dos pais e de parentes (Quadro 12).

Quadro 10 - Estado civil

5 – Seu estado civil é:	Total	%
Solteiro	167	97,1%
Casado	4	2,3%
Separado	1	0,6%
Viúvo	0	0,0%
Não respondeu	0	0,0%

Quadro 11 - Filhos

6 – Você tem filhos?	Total	%
Não	165	95,9%
Sim	7	4,1%
Não respondeu	0	0,0%

¹⁴ Segundo a lei nº. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), considera-se adolescente a pessoa que tem entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990). Podemos dizer, então, que os jovens alunos são, aqui, adolescentes.

Quadro 12 - Moradia dos alunos

7 – Você mora:	Total	%
Com seus pais e/ou parentes	162	94,2%
Com esposo e/ou filhos	7	4,1%
Sozinho	3	1,7%
Com amigos	0	0,0%
Em pensionato	0	0,0%
Não respondeu	0	0,0%

A seguir, no Quadro 13, observamos que mais de 80% dos alunos são dependentes dos pais, ou seja, vivem sob a responsabilidade de seus familiares (pai, mãe ou outro parente); sendo que apenas 7,6% são maiores de idade e responsáveis por eles mesmos.

Quadro 13 - Responsável pelo aluno

8 – Quem é o seu responsável?	Total	%
Meus pais (pai e mãe)	111	64,5%
Minha mãe	35	20,3%
Sou maior de idade, responsável por mim	13	7,6%
Meu pai	7	4,1%
Outros familiares	6	3,5%
Não respondeu	0	0,0%

Além de saber o grau de instrução da mãe, a pergunta que deu origem ao Quadro 14, tinha como objetivo perceber qual é a relação com os estudos da família dos alunos participantes. Notamos que apenas 4% das mães nunca freqüentaram a escola, sendo que quase 40% dos pesquisados têm, pelo menos, até a 4ª série, indicando que alguém da família, pelo menos, freqüentou a escola até este nível de ensino. Apreendemos, também, que isso pode representar um avanço na família desses alunos, uma vez que já se encontram no Ensino Médio, quando apenas 14% das mães desses alunos têm o Ensino Médio completo.

Quadro 14 - Escolaridade da mãe

9 – Escolaridade da mãe:	Total	%
Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série.	65	37,8%
Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série.	47	27,3%
Ensino Médio (2º grau) completo.	24	14,0%
Ensino Médio (2º grau) incompleto.	10	5,8%
Nunca frequentou a escola.	7	4,1%
Superior completo.	5	2,9%
Superior incompleto.	2	1,2%
Outra.	1	0,6%
Não respondeu	0	0,0%
Não sei.	11	6,4%

Os Quadros 15, 16 e 17 têm como objetivo conhecer qual a relação que os alunos assumem frente ao trabalho. Analisando estes quadros, observamos que a maioria dos alunos não trabalha, pelo menos, formalmente. Apenas 17% deles trabalham o dia todo (Quadro 16), o que garante que esses alunos tenham tempo suficiente para se dedicar aos estudos. Podemos inferir, ainda, que eles têm alguma responsabilidade em casa, seja fazendo “bicos”, seja ajudando seus pais. Mas, mesmo assim, não é uma atividade exaustiva de tempo integral.

Esses dados também nos causaram surpresa, porque esperávamos que o número de alunos trabalhadores (de tempo integral) fosse próximo do número de alunos matriculados no curso noturno; uma vez que este período é dedicado aos alunos que não têm tempo de estudar durante o dia.

Quadro 15 - Trabalho na família

10 – Das pessoas que moram na sua casa, quais delas trabalham?	Total	%
Só meu pai / responsável	53	30,8%
Todo mundo em casa trabalha	44	25,6%
Meu pai e minha mãe	43	25,0%
Só minha mãe / responsável	26	15,1%
Não respondeu	5	2,9%
Só eu trabalho	1	0,6%

Quadro 16 - O próprio trabalho

11 – Você trabalha?	Total	%
Não, a minha única ocupação é a escola.	70	40,7%
Sim, o dia todo.	30	17,4%
Às vezes, faço bico.	30	17,4%
Não, mas ajudo meus pais.	21	12,2%
Sim, meio período.	20	11,6%
Não respondeu.	1	0,6%

Quadro 17 - Renda mensal da família

12 – Qual o ganho mensal da sua família? – Atenção: some os ganhos de todos de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu salário, caso você trabalhe¹⁵.	Total	%
De R\$ 351,00 até R\$750,00.	44	25,6%
De R\$751,00 até R\$1000,00.	39	22,7%
Até R\$ 350,00.	23	13,4%
De R\$1001,00 até R\$2000,00.	19	11,0%
De R\$2001,00 até R\$3000,00	9	5,2%
Mais de R\$3001,00.	3	1,7%
Não respondeu	1	0,6%
Não sei.	34	19,8%

O Quadro 18, a seguir, tem por objetivo demonstrar a origem dos sujeitos de pesquisa, mesmo não sendo eles próprios nascidos nesses lugares, notamos que mais de 45% das mães são oriundas das regiões Norte e Nordeste do país. No Questionário (Anexo I, p. 133-136), a pergunta foi realizada de forma aberta, sem apresentar qualquer alternativa. Há, também, no Anexo V (p. 144-147), a relação completa de todas as cidades citadas pelos alunos. Para facilitar a análise dos dados, no momento da tabulação, fizemos os agrupamentos por região brasileira, sendo que as palavras, entre parênteses, foram os estados que os alunos citaram em suas respostas. Este Quadro comprovou nossas expectativas, pois o bairro é composto por famílias de imigrantes nordestinos que vêm para a Baixada Santista a fim de buscar melhores trabalhos.

¹⁵ Os valores do Quadro 17 foram escolhidos a partir do valor do salário mínimo na época da coleta dos dados (dezembro de 2006). Sobre o histórico dos valores do salário mínimo no Brasil, consulte: <http://www.portalbrasil.net/salariominimo.htm>

Quadro 18 - Naturalidade da mãe

13 - Onde sua mãe nasceu?	Total	%
Região Nordeste (Bahia, Pernambuco, Ceará, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Norte, Maranhão, Piauí)	77	44,8%
Região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais)	51	29,7%
Região Sul (Paraná, Santa Catarina)	9	5,2%
Região Centro-oeste (Mato Grosso, Goiás)	3	1,8%
Região Norte (Pará)	1	0,6%
Não respondeu	30	17,4%

Diante destes Quadros e retomando um pouco os dados neles apresentados, buscamos traçar um perfil desse aluno do Ensino Médio, que “esboçamos” da seguinte forma:

- são alunos menores de idade, entre 14 e 17 anos;
- solteiros, sem filhos, vivem com os pais, que são responsáveis por eles, e a mãe possui, pelo menos, o ensino fundamental completo;
- as pessoas da casa são trabalhadoras e os alunos, se não trabalham o dia todo, têm, pelo menos, algumas obrigações para ajudar em casa (60% dos alunos contra 40% que afirmaram ter a escola como única obrigação);
- a renda mensal da maioria das famílias (44%) fica entre um e dois salários mínimos (em 2006) e 39% afirmam que a renda é de R\$751,00 a R\$1000,00;
- a maioria dos familiares dos alunos é de origem nordestina;
- estudam na mesma escola há três anos ou mais, e afirmam que gostam de estudar; porém apenas 5,2% responderam que se dedicam todos os dias aos estudos no período em que não estão na escola.

No próximo item destacaremos *como* se dá a relação dos alunos com a *escola* e o *estudo* e poderemos inferir suas representações sociais sobre o contexto escolar.

3.3 - A Escola, o Estudo e o Aluno

Nesse item, o objetivo é saber qual a relação que os alunos têm com a escola e com o estudo. Consideramos importante conhecer como manifestam suas opiniões a respeito desses temas, tendo em vista que, no passo seguinte do Questionário, falariam, abertamente, sobre o contexto escolar.

Depois da apresentação dos Quadros da primeira parte do Questionário, apresentaremos, também, os Quadros referentes às respostas dos alunos na *Associação Livre*: quais palavras eles mais lembraram, quando abordados sobre a *escola*, o *estudo* e o *trabalho*.

O Quadro 19, a seguir, mostra qual o vínculo que os alunos participantes têm com a escola onde realizamos a pesquisa. Consideramos esse dado importante para reconhecer as informações sobre a escola coletadas como “verdadeiras”. Afinal, para se falar de alguma coisa, é preciso conhecer aquilo que se fala. Como saber o que falta na escola se o aluno estuda há pouco tempo nesta escola? E, nesse caso, verificamos que mais de 80% dos alunos respondentes estão nessa escola há, pelo menos, dois anos. O que pode significar que as informações sobre a escola, contidas nos questionários, são dados que retratam o que esta escola realmente representa para estes alunos.

Quadro 19 - Vínculo do aluno com a escola

1 – Há quanto tempo você estuda na EE.....? ¹⁶	Total	%
Há 3 anos ou mais	133	77,3%
Entre esse ano	22	12,8%
Desde ano passado	17	9,9%
Não respondeu	0	0,0%

¹⁶ Apesar de os participantes permitirem a divulgação e a publicação desse trabalho, escolhemos manter o nome da escola em sigilo.

Os dois últimos quadros, Quadros 20 e 21, têm como objetivo mostrar como os alunos “enxergam” os estudos. Surpreendentemente, percebemos que quase 50% dos alunos afirmam gostar de estudar, e cerca de 47% dizem que gostam de estudar algumas matérias. Apenas 1,7% afirmaram não gostar de estudar.

Por outro lado, no Quadro 21, mais de 32% afirmaram que estudam apenas em sala de aula, e 50% estudam apenas quando têm alguma prova ou trabalho. Ou seja, se gostam de estudar, por que não estudam mais? Apenas 5,2% afirmaram que reservam um período do dia para os estudos, além da escola.

Quadro 20 - Gosto pelo estudo

2 – Você gosta de estudar?	Total	%
Só algumas matérias	85	49,4%
Sim	82	47,7%
Não	3	1,7%
Não respondeu	2	1,2%

Quadro 21 - Dedicção aos estudos

3 – Quanto tempo você se dedica aos estudos?	Total	%
Além da escola, estudo um pouco quando tem prova/lição ou aos finais de semana.	86	50,0%
Apenas o tempo em que estou na sala de aula	56	32,6%
Não respondeu	21	12,2%
Todos os dias, depois da escola, reservo um período do dia para estudar ou fazer revisões.	9	5,2%

Ainda sobre a *Escola* e o *Estudo*, e também sobre outra palavra apresentada aos alunos, o *Trabalho*, podemos conhecer, a seguir, os resultados das evocações trazidas pelos alunos. Lembramos que essas palavras foram apresentadas para que eles escrevessem outras quatro, no sentido que estas refletissem o que as palavras significavam para eles.

Para a palavra *Escola*, foram evocadas 161 palavras. Na tentativa de facilitar a análise, agrupamos as palavras por aproximação de significado/sentido, construindo, então, um dicionário¹⁷, conforme já mencionamos, anteriormente, no Capítulo II (p. 39-60).

Nesse sentido, foram, então, agrupadas 68 palavras sinônimas. No Quadro 22, observamos as primeiras dez palavras mais citadas, com o seu total de evocações e, também, quantas vezes essa palavra apareceu em destaque (negrito), pois, no momento da aplicação, pedimos que os alunos indicassem a palavra mais significativa entre as quatro que eles haviam apontado.

Quadro 22 - Sinônimos destacados para a ESCOLA

ESCOLA				
SINÔNIMOS	TOTAL	NEGRITO	% TOTAL	% NEGRITO
PROFESSOR	76	9	11,66	6,34
AMIGO	63	12	9,68	8,45
FUTURO	52	30	7,99	21,13
ESTUDO	50	16	7,68	11,27
ATIVIDADE ESCOLAR	47	9	6,91	6,34
APRENDER	42	14	6,46	9,86
EDUCAÇÃO	38	15	5,83	10,56
MATERIAL ESCOLAR	29	1	4,45	0,70
ALUNO	27	2	1,14	1,41
CONHECIMENTO	19	6	2,93	4,23

Assim, para a palavra ESCOLA, a palavra que mais foi citada foi *professor*, com 76 evocações, ou 11,66% das palavras citadas. Porém, a palavra que mais foi destacada (em negrito), ou seja, a que mais representa o significado de “escola” para o grupo, foi *futuro*, com 30 citações (21,13% das palavras destacadas).

¹⁷ O dicionário completo está disponível no Anexo VI (p. 148-162).

A palavra *amigo* também é muito evocada, aparecendo em segundo lugar, com 63 chamadas (9,68%); e, em seguida, a palavra *futuro*, com 52 evocações (7,99%).

Consideremos, então, a categoria de análise *contexto escolar*, em que *escola* é uma de nossas unidades de sentido (Anexo VII, p. 163-180; Quadro 4, p. 58). Dessa unidade ESCOLA, temos três aspectos que pretendemos analisar: a *escola*, para esses alunos, representa um lugar para *aprender* (1º aspecto: lugar de aprendizagem); para adquirir *conhecimento* (2º aspecto: lugar de construção do conhecimento), pela figura do *professor* e através do *estudo*; e lugar onde se tem *amigos* (3º aspecto: lugar de convivência) e que prepara os *alunos* para o *futuro*. Vejamos isso no Quadro a seguir:

Quadro 23 - Relação de palavras evocadas e aspectos analisados - Escola

ESCOLA	
<i>Palavras evocadas</i>	<i>Aspectos</i>
Aprender	Lugar de aprendizagem
Conhecimento, professor e estudo	Lugar de construção de conhecimento
Amigos	Lugar de convivência

Encontramos, em Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 13-14), a confirmação dessas palavras trazidas pelos alunos ao falarem sobre a escola. Os autores nos lembram que a escola tem função socializadora (*lugar de convivência*), transmitindo conhecimentos (*lugar de construção de conhecimento*), a fim de preparar os alunos (*lugar de aprendizagem*) para o mercado de trabalho e a vida adulta.

Já, para *Estudo*, foram evocadas 206 diferentes palavras e/ou expressões. Procedemos da mesma forma, como fizemos com a palavra *escola*, e elaboramos um dicionário com 68 sinônimos aproximados (Anexo VI, p. 148-162).

A seguir, apresentamos o Quadro 24, em que aparecem as palavras mais evocadas para *Estudo*.

Quadro 24 - Sinônimos destacados para o ESTUDO

ESTUDO				
SINÔNIMOS	TOTAL	NEGRITO	% TOTAL	% NEGRITO
TRABALHO	51	12	8,12%	8,89%
ATIVIDADE ESCOLAR	50	5	7,96%	3,70%
CONHECIMENTO	45	15	7,17%	11,11%
APRENDER	45	16	7,17%	11,85%
FUTURO	43	20	6,85%	14,81%
MATERIAL ESCOLAR	36	4	5,73%	2,96%
EDUCAÇÃO	29	5	4,62%	3,70%
DEDICAÇÃO	27	6	4,30%	4,44%
FACULDADE	25	7	3,98%	5,19%
NECESSIDADE	20	2	3,18%	1,48%

A palavra que mais apareceu, com 51 chamadas, conforme Quadro 24, foi a palavra *trabalho*; e, praticamente empatada, a expressão *atividade escolar*, com 50 evocações. Nessa direção, podemos compreender que os alunos vêem o estudo como um *trabalho*, reforçando as idéias de Perrenoud (1995) sobre o *ofício* (trabalho) do aluno.

Para o autor, o *trabalho do aluno* muitas vezes é semelhante a um trabalho em outra organização, pois o aluno é cumpridor de tarefas, de horários, de regras; o que, segundo ele, faz com que os alunos se tornem individualistas. Isso pode até contribuir para a vida adulta dos alunos, mas não se pode esquecer de incluir outras competências que permitam afetividade, autonomia e aceitação das diferenças (PERRENOUD, 1995, p. 35-37).

A palavra *estudo* também está, para os alunos, relacionada a *aprender* e ao *conhecimento* e, em seguida a essas palavras, aparece a palavra *futuro*, novamente, com 6,85% da frequência.

Podemos, então, confirmar os aspectos (Quadro 4, p. 58) apresentados na *unidade de sentido* ESTUDO : os alunos vêm o *estudo* como um *trabalho/atividade escolar* (3º aspecto: Trabalho como ofício do aluno), em que eles *aprendem/adquirem conhecimentos* (1º e 2º aspectos: relação com o saber e construção do conhecimento), que serão utilizados ou irão prepará-los para o *futuro*. Sobre isso, Perrenoud (1995) nos orienta: “é vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora da escola” (p.28).

Podemos apreender dessas palavras trazidas pelos alunos o pensamento de Charlot (2000), quando o autor nos diz que “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (p. 60). Ou seja, *estudar* é uma forma de relacionar-se com o mundo na busca da preparação para o futuro, para o mercado de trabalho, de maneira mais segura e independente.

O Quadro 25 traz a relação que fizemos das palavras evocadas com os aspectos trabalhados na unidade de sentido *ESTUDO*:

Quadro 25 - Relação de palavras evocadas e aspectos analisados - Estudo

ESTUDO	
<i>Palavras evocadas</i>	<i>Aspectos</i>
Aprender	Relação com o saber
Conhecimento	Construção de conhecimento
Trabalho – atividade escolar - futuro	Trabalho (ofício do aluno / relação com o mundo)

A última evocação era sobre a palavra Trabalho. Conforme o Quadro 26, a palavra que mais apareceu e que mais se destacou foi *dinheiro*, com 160 aparições (25,66% das palavras evocadas), sendo 45 vezes marcada como a mais representativa (34,62%). Foram 224

palavras/expressões diferentes citadas, agrupadas em 38 sinônimos. Definimos como *dinheiro*, palavras que representavam bens de consumo (roupas, compras), bens materiais (casa, automóvel), bens de sustento (alimento, comida) e outras que significavam *renda*, *salário*.

Além disso, a palavra *dedicação*, aparece 71 vezes, sendo colocada 11 vezes em destaque, o que demonstra que os alunos acreditam que é preciso que haja dedicação ao trabalho. Por outro lado, percebem, também, que o trabalho é uma *obrigação*, pois essa palavra aparece 52 vezes. O que nos chama atenção é que a palavra *responsabilidade* não aparece nas primeiras posições como a mais lembrada (27 vezes), mas aparece em segundo lugar nos destaques. É tida como a mais representativa em 10% das palavras grifadas, o que nos faz pensar que o trabalho, além de *obrigação*, é *responsabilidade* ou traz *responsabilidade* para o jovem do Ensino Médio.

Quadro 26 - Sinônimos destacados para o TRABALHO

TRABALHO				
SINÔNIMOS	TOTAL	NEGRITO	% TOTAL	% NEGRITO
DINHEIRO	160	45	25,68%	34,62%
DEDICAÇÃO	71	11	11,40%	8,46%
OBRIGAÇÃO	52	1	8,35%	0,77%
RECONHECIMENTO	36	7	5,78%	5,38%
FAMÍLIA	35	11	5,62%	8,46%
PROFISSÃO	35	6	5,62%	4,62%
FUTURO	34	4	5,46%	3,08%
NECESSIDADE	28	4	4,49%	3,08%
RESPONSABILIDADE	27	13	4,33%	10,00%
PRAZER	26	4	4,17%	3,08%

Percebemos, pelas evocações das palavras *reconhecimento* (36 vezes) e *família* (35), que os alunos esperam *reconhecimento* da *família* através do trabalho, talvez porque o consideram como uma forma de ser reconhecido pelas pessoas que os cercam.

Mais uma vez, a palavra *futuro* é mencionada 34 vezes (5,45%), merecendo o destaque em 3,08% das palavras citadas. Mesmo não ficando entre as cinco palavras mais citadas, não podemos ignorar o fato da mesma palavra ter aparecido nas três categorias apresentadas aos alunos. Dessa forma, acreditamos ser possível que esses jovens estão na *escola*, *estudando*, preparando-se para o *trabalho*, na expectativa de que, no *futuro*, eles possam ser “recompensados” pelos anos de dedicação na escola. Ou, ainda, que a *escola* e o *estudo* preparem os jovens para o *trabalho* e o *futuro*.

Além dessa análise de agrupamento das palavras evocadas, realizamos, também, uma outra através do programa EVOC¹⁸, que nos possibilitou um cruzamento desses dados.

Esse *software* faz cálculos estatísticos que permitem “a construção de matrizes de co-ocorrências” para dois tipos de análises: a formação dos quadrantes e a análise de similitude (OLIVEIRA, 2005). Para chegar a esses quadrantes, o EVOC conta com um “conjunto de programas articulados que, juntos, realizam a análise estatística das evocações” (p. 583). Neste caso, utilizamos o *software* para a formação dos quadrantes.

Uma das análises que esse programa de computador faz é verificar a frequência de evocação de cada palavra e a ordem de evocação média (OEM). Para Sá (1996), a combinação desses dois critérios possibilita “o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central das representações, por seu caráter prototípico, ou (...) por sua saliência” (p. 117).

Nesse tipo de análise, ainda é considerada a importância que o sujeito atribui para cada palavra. No caso desta pesquisa, após escrever as quatro palavras, o sujeito sublinhava aquela que ele julgava mais importante para ele.

¹⁸ EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations.*

Dessa forma, acreditamos possibilitar o levantamento do provável núcleo central das representações sociais sobre *escola, estudo e trabalho*.

Cada Quadro está organizado em quatro quadrantes, sendo que o primeiro quadrante mostra as possíveis palavras do núcleo central (palavras com frequência alta e consideradas importantes pelos sujeitos de pesquisa).

Oliveira (2005) nos diz que “o núcleo central agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes, podendo ser acompanhados de elementos com menor valor significativo, de sinônimos e de protótipos associados ao objeto”. Abric (2003, p. 64, *apud* Oliveira, 2005, p. 582) afirma que “nem tudo o que se encontra nessa casa é central, mas o núcleo central está nessa casa”.

Dessa forma, o 1º quadrante traz as palavras que mais foram evocadas, porém, consideram a importância dada pelo sujeito para essa palavra. Ou seja, a média da importância que o sujeito dá àquela palavra.

O 2º e o 3º quadrantes mostram as palavras que estão em um nível intermediário, o que significa que essas palavras tiveram um certo número de evocações, porém, apareceram em ordem de importância baixa.

E, por fim, o 4º quadrante apresenta as palavras periféricas, ou seja, que foram menos citadas e também consideradas de pouca importância.

Assim, ficamos com os Quadros a seguir:

Quadro 27 - Quadrantes para ESCOLA

ESCOLA					
1º quadrante			2º quadrante		
Palavra	Frequência	OEM	Palavra	Frequência	OEM
Estudo	50	1,520	Futuro	52	2,615
Educação	38	1,789	Atividade- escolar	47	2,638
Professor	76	2,303	Material-escolar	32	2,688
Aluno	27	2,444	Conhecimento	19	3,211
Aprender	42	2,452			
Amigo	63	2,460			
3º quadrante			4º quadrante		
Palavra	Frequência	OEM	Palavra	Frequência	OEM
Prédio-escolar	12	2,417	Ensino	11	2,545
Trabalho	12	2,417	Alegria	11	2,818
			Diretor	10	3,200

Quadro 28 - Quadrantes para ESTUDO

ESTUDO					
1º quadrante			2º quadrante		
Palavra	Frequência	OEM	Palavra	Frequência	OEM
Aprender	45	1,911	Faculdade	25	2,520
Futuro	43	2,140	Educação	29	2,621
Conhecimento	45	2,267	Dedicação	27	2,630
Material-escolar	36	2,417			
Atividade-escolar	50	2,480			
Trabalho	51	2,490			
3º quadrante			4º quadrante		
Palavra	Frequência	OEM	Palavra	Frequência	OEM
Competências	18	2,167	Necessidade	22	2,682
Objetivo	14	2,286	Crescer	14	2,714
Inteligência	15	2,333	Prazer	13	2,769
			Reconhecimento	15	3,133

Quadro 29 - Quadrantes TRABALHO

TRABALHO					
1º quadrante			2º quadrante		
Palavra	Frequência	OEM	Palavra	Frequência	OEM
Dinheiro	160	2,094	Necessidade	28	2,500
Dedicação	71	2,282	Futuro	34	2,618
Família	35	2,343	Responsabilidade	27	2,667
Profissão	35	2,486	Prazer	26	2,769
			Obrigação	52	2,788
			Reconhecimento	36	2,833
3º quadrante			4º quadrante		
Palavra	Frequência	OEM	Palavra	Frequência	OEM
Experiência	15	2,400	Aprendizado	23	2,565
			Cansaço	17	2,765

Como pudemos observar nesses Quadros 27, 28 e 29, as palavras dos primeiros quadrantes são as que provavelmente pertencem ao núcleo central, pois segundo S  (1996):

A combina o desses dois critérios, frequência de evoca o e ordem média de evoca o de cada palavra, possibilita assim o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representa o, por seu caráter prototípico, ou, (...) por sua saliência. (p. 117)

Para esta pesquisa, destacamos as palavras que aparecem como mais citadas e consideradas mais importantes pelos sujeitos, conforme análise obtida através do programa de computador EVOC:

- Para a palavra *Escola: estudo, educa o e professor*. Apesar de a palavra *professor* aparecer mais vezes, não foi considerada pelos alunos como mais importante, mas não podemos deixar de falar desse aspecto. Essas palavras reforçam nossas *unidades de sentido e seus aspectos*, se considerarmos que os alunos podem ter dito *educa o* por acreditarem que a *escola   o lugar de aprendizagem* e, ao escolherem as palavras

estudo e professor, provavelmente estariam pensando na *escola* como *lugar de construção de conhecimento*, através da figura do professor.

- Para a palavra *Estudo*: *aprender, futuro e conhecimento*. As palavras atividade escolar e trabalho também foram citadas mais vezes, porém não tiveram a mesma importância para os sujeitos como as apontadas. Relacionando-as com os aspectos na *unidade de sentido ESTUDO*, podemos dizer: *aprender* como *relação com o saber, conhecimento* como o aspecto *construção de conhecimento* e, por fim, a palavra *futuro* pode ser relacionada com o *trabalho* enquanto relação com o mundo, como veremos no Capítulo IV (p.84-118).
- Para a palavra *Trabalho*: *dinheiro* foi a palavra mais citada e, também, considerada a mais importante. As outras não receberam tanta importância para os sujeitos de pesquisa, apesar de serem muito citadas, como *dedicação e família*, mas não podemos deixar de considerá-las. Acreditamos que essas três palavras podem ser analisadas sob a relação que o sujeito tem com o mundo (CHARLOT, 2000), afinal ele se *dedica* ao trabalho a fim de garantir o *dinheiro* para ele e para a *família*.

Depois desta *pré-análise* que fizemos, podemos seguir adiante para o próximo capítulo que trará, de forma mais completa, a *análise* das representações sociais dos alunos do Ensino Médio a respeito do contexto escolar, considerando as palavras evocadas dentro das *unidades de sentido* da categoria de análise *contexto escolar*, fruto da *objetivação* desta pesquisa, diria Moscovici (1978, 2003).

CAPÍTULO IV

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
(Carlos Drummond de Andrade, 2007)

(...) a gente pensa a escola assim: “ah, porque lá você vai ser alguém na vida”. Todo mundo já é um alguém. Desde que nasceu é um alguém.
(Débora¹⁹, Anexo VII, p. 167)

O trecho de Drummond de Andrade, na epígrafe acima, ilustra muito bem a cobrança que é realizada em idade escolar: sempre nos perguntam o que queremos ser quando crescer. Na cabeça do jovem, muitas vezes, ele ainda não sabe o que é crescer. Enquanto ele não cresce, a que mundo pertence? O olhar da aluna Débora, durante a reunião do Grupo Focal, dá indícios da necessidade de se impor enquanto indivíduo, enquanto gente, deixando claro que não é preciso esperar para ser alguém.

Perrenoud (1995) nos lembra que, na visão dos adultos, as crianças quando estão na escola não estão “vivendo”, estão sendo preparadas para a vida:

Na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir. De um lado está a escola, onde não se vive ainda de fato, onde nos preparamos para entrar na vida, a vida que conta, aquela em que teremos um ofício e um vencimento. Depois, entramos na vida ativa.

¹⁹ Os nomes dos sujeitos de pesquisa, que participaram do Grupo Focal, foram trocados por outros nomes, conservando apenas a letra inicial do nome original, com o intuito de preservar a sua identidade.

E então, bem entendido, deixamos de estar na escola, ganhamos a vida, passamo-la, perdemo-la. (PERRENOUD, 1995, p. 21)

Considerando, então, que estes alunos, sujeitos de pesquisa, já são “alguéns”, e que a vida já é vivida na escola, ouvimos deles o que tinham para falar sobre o contexto escolar, buscando seu olhar.

E, neste sentido, este capítulo tem por objetivo apresentar o que julgamos ser as representações sociais dos alunos sobre o *contexto escolar*, categoria de análise destacada, com base, também, nas unidades de sentido: *escola, estudo e trabalho docente*. Assim, buscamos *ancorar* as representações sociais dos alunos (MOSCOVICI, 1978, 2003) nas *necessidades e expectativas* que apontam sobre o contexto escolar.

O perfil apresentado no capítulo anterior seguia, apenas, as respostas trazidas da parte objetiva do Questionário e do “jogo” de Associação de Palavras. Neste item, através da leitura dos dados apresentados pelo Grupo Focal, consideramos importante trazer uma espécie de perfil, mas, desta vez, “traçado” pelo próprio aluno. Ou seja, são as palavras dos alunos a respeito deles mesmos.

Durante as reuniões do Grupo Focal, em diversos momentos, as alunas apontaram, entre outros aspectos, alguns sobre o comportamento do aluno em geral, indicando suas representações sociais. Estes aspectos, ao abordarem as representações sociais que estas alunas têm sobre *escola* e o *estudo* (primeira e segunda unidades de sentido), delineiam a primeira parte deste capítulo.

Na segunda parte, serão apresentadas as representações sociais que os alunos têm a respeito do *trabalho docente* (a terceira unidade de sentido), porque, além de fazer parte do contexto escolar, acreditamos ser de grande valia conhecer essas representações a fim de melhorar o trabalho dos professores em sala de aula. Emprestando as palavras de Perrenoud

(1995, p. 20): “os professores não serão nunca esquecidos, visto que, muitas vezes, é frente a eles ou em função deles que os alunos pensam ou agem”.

Por fim, buscaremos nossa *ancoragem* (Moscovici, 1978), revelando as necessidades e expectativas dos alunos a respeito do contexto escolar, fixando, assim, nossa análise das representações sociais.

4.1 – As Representações Sociais do Aluno sobre a Escola e o Estudo

Eu estudo para eu ser alguém na vida, poder ter uma oportunidade para entrar no mercado de trabalho e conseguir alcançar os meus objetivos. (Q75²⁰, Anexo VII, p.173)

Para mim a escola representa o começo de tudo, onde adquirimos conhecimento, aprendemos a viver bem com as outras pessoas. (Q124, Anexo VII, p. 166)

Desde o início deste projeto de pesquisa, a nossa grande questão é: como os alunos do Ensino Médio vêm a escola? Por conta dessa indagação é que consideramos importante pesquisar as representações que eles têm sobre o contexto escolar, em sentido amplo, de forma que os alunos fossem livres para expressar suas representações.

Nesta perspectiva, procuramos *objetivar*, segundo Moscovici (1978, 2003), esta pesquisa apenas em uma categoria de análise, conforme já especificamos no Capítulo II. Para o autor, *objetivar* é “transportar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo” (1978, p.111), por isso consideramos trazer o *contexto escolar* como categoria de análise.

²⁰ Quando a fala for identificada pela letra “Q”, seguida de um número, indica que a fala foi retirada do “Questionário”, em que o aluno não recebeu nenhuma identificação. As cópias do Questionário foram numeradas de forma aleatória, conforme eram devolvidas pelos alunos no momento de sua aplicação.

Assim, pretendemos observar e compreender a categoria *contexto escolar* por meio de suas unidades de sentido: *escola, estudo e trabalho docente*, que fazem parte deste contexto, conforme o Quadro 4 (p. 58), a partir das informações trazidas pelos alunos.

Veremos, então, cada uma dessas *unidades de sentido* nos itens a seguir.

As Representações Sociais acerca da *Escola*

Ao abordarmos o tema “contexto escolar”, no início do caminho para esta pesquisa, não tínhamos muito claro o que poderia surgir. Na verdade, não tínhamos intenção de dirigir muito as perguntas para que as representações sociais surgissem de forma mais espontânea possível.

Ao falarmos de *contexto*, esperávamos que surgissem respostas voltadas para as áreas em que Nóvoa (1992) aponta como áreas de estudo das organizações escolares, tais como:

- a *estrutura física da escola*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a *estrutura administrativa da escola*: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a *estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (p. 25)

Buscar conhecer essas representações que os alunos têm sobre a *escola* é importante, porque partimos do pressuposto de que o aluno passa grande parte do dia nela, por um grande período da sua vida (de 4 a 6 horas por dia — sem considerar as escolas de tempo integral), durante aproximadamente 12 anos.

Tardif e Lessard (2005, p. 57-59) nos orientam ao dizer que o espaço físico da escola continua cercado por muros, onde os alunos ficam por muito tempo envolvidos em exercícios,

memorizações, deveres, correções e recompensas, sempre de forma coletiva e não individual, através da escrita, de forma impessoal. Em consequência disso, continuam os autores, as relações sociais tornam-se escolarizadas, ou seja, os alunos mantêm uma postura regulamentada, pois a escola oferece controle de horário e frequência e exige-se obediência aos professores, que ensinam a mesma coisa da mesma maneira a diversos grupos de alunos.

As preocupações em relação à escola, citadas no parágrafo anterior, servem para “garantir” os objetivos escolares: “agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo as regras próprias da organização” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 59). É como se a escola servisse para *moldar* o aluno de acordo com as regras da escola, para que vivam em sociedade.

Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), a escola tem a função de socializar os alunos, tendo em vista a preparação para mercado de trabalho e a formação do cidadão para a intervenção na vida pública. O que não é possível acontecer de forma linear, pois os autores acreditam que a vida na escola é muito dinâmica, marcada por conflitos e processos de resistências e negociações.

Podemos ver, também, em Abdalla (2006), um pouco desse dinamismo em relação à estrutura da escola, quando a autora esclarece que sua estrutura é mais ampla que as relações expressas de forma consciente, pois ela passa por todas as relações vivenciadas ali, enquanto grupo social. Nesse sentido, a autora nos lembra que “a estrutura da escola é tecida por diferentes interações simbólicas” (p.72) e que essas interações dependem do grupo e das estruturas sociais de seus agentes. Por isso a preocupação desta pesquisa em conhecer as representações sociais sobre o contexto escolar a partir do olhar de seus principais agentes: os alunos.

Cortella (2000) compara a escola e/ou a sala de aula como se fosse um lugar de culto religioso, com características de um ritual, em que o celebrante (professor) exige o silêncio e a

ordem (como um templo) e está sempre à frente de seus fiéis (os alunos), dominando todo o ritual e esperando respeito e devoção de todos os participantes.

Diante dessas colocações, lembremos como organizamos nossa análise em torno desta unidade de sentido:

Quadro 30 - A ESCOLA como unidade de sentido e seus aspectos

ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • lugar ou espaço para a aprendizagem e para a preparação do futuro; • lugar ou espaço de construção do conhecimento; e • lugar de convivência.
---------------	---

Assim, os alunos, nas conversas durante grupo focal e nas perguntas realizadas por meio de questionários, apontam a Escola como *lugar de aprendizagem*, onde somos preparados para o “futuro” (1º aspecto assinalado):

A Escola para mim é um futuro melhor, que leva a gente a pensar em algo de bom e melhor para nossa vida. (Q2, Anexo VII, p. 164)

Futuro! Hoje em dia, para conseguir realizar alguns objetivos, como um trabalho, precisa ter estudo. E a escola é a única chance de você ter um bom futuro. (Q16, Anexo VII, p. 164)

Eu acho até que a escola serve para isso: para ensinar a gente a querer alguma coisa no futuro. A escola já é isso. (Juana, Anexo VII, p. 165)

Percebemos que os alunos *ancoram* na idéia de que a escola os ensina para a vida, justamente indo ao encontro daquilo que está impregnado no discurso do senso comum: a escola prepara para a vida.

Mas enquanto estão na escola, não estão vivendo?

Perrenoud (1995), ao comparar o ofício do aluno com a vida dos adultos, afirma que “a escola, no seio das organizações, é um lugar de vida e de trabalho semelhante a muitos outros, muitas vezes parecendo menos duro e enfadonho” (p. 28). Dessa maneira, a escola configura-se como um lugar de aprendizagem, não só de conteúdos programados pelas instituições escolares, mas também com uma “vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos” (p. 29).

Encontramos, também, em Charlot (2000), a definição de como se dá a aprendizagem:

Aprender é uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo adversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com saber é a relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende (p. 67).

O autor ainda comenta que existem diversos locais que proporcionam a aprendizagem, porém a escola tem “como função própria a de educar, instruir, formar” (p. 67) e as pessoas têm essa tarefa específica (de educar), mas não podem ser resumidas a apenas isso: “assim, um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático” (CHARLOT, 2000, p. 67). Dessa forma, a aprendizagem é marcada pelo local e pelas pessoas, além de ser marcada pelo momento em que ela ocorre. Por fim, o autor conclui:

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendido é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. (...) Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? (p. 68)

Por conta dessas relações, faz sentido o que percebemos como o terceiro aspecto da unidade de sentido *Escola como lugar de convivência*, que será desenvolvida mais adiante.

O 2º aspecto desta unidade de sentido – a Escola como *lugar de construção de conhecimento* – foi também percebido ao tratarmos das representações sociais dos alunos em

relação ao *Estudo*. Dessa forma, consideramos mais apropriado desenvolver esse tema ao falarmos da próxima unidade de sentido, no item a seguir, uma vez que o *estudo* se dá no espaço da *escola*. Então, tanto *escola* como *estudo* podem ser considerados como *construção de conhecimento*.

Retomando, então, a escola além de um *lugar de aprendizagem*, serve como “ponto de encontro” e/ou “*lugar de convivência*” para os jovens (3º aspecto observado). Muitas vezes, a escola é o principal lugar de “convivência social”, como nos lembra Charlot (2001, p. 35–36), o que faz com que ela cumpra parte da missão, que é aprender a conviver. Charlot (2001) ressalta, ainda, em relação aos alunos:

É importante assinalar que, para eles, a escola é o principal lugar de convivência social. Não é por acaso que alguns professores queixam-se de que, para muitos jovens, a escola é “apenas um ponto de encontro”. Com certeza, se considerarmos seu papel específico, ela deveria significar também algo como “o lugar da aprendizagem”. No entanto, essa queixa nos faz lembrar que o encontro é uma das condições necessárias para que as relações de ensino/aprendizagem sejam realmente frutíferas. (p. 36)

Essa fala de Charlot (2001) confirma as palavras dos alunos em relação à escola: a escola é um *lugar de aprendizagem*, e a *convivência* se faz necessária para essa relação. Senão vejamos:

A escola vai além das matérias... A gente aprende muito mais. Através de tudo: dos amigos, dos professores, dos coordenadores. A gente aprende a ter respeito pelas pessoas. (Carolina, Anexo VII, p. 166)

A escola significa muita coisa, a escola é onde eu aprendo, faço amigos, conheço professores. Não aprendemos só a lição, mas sim como se comportar em sociedade e respeitar o espaço do próximo. (Q45, Anexo VII, p. 166)

A escola ensina a gente a viver com a diferença. Só de a gente estar numa sala com dois alunos, a gente já está convivendo com pessoas diferentes. Cada um é diferente. (Juana, Anexo VII, p. 167)

A gente tem vontade de vir na escola. A gente sente vontade de vir. A gente não tem vontade de ficar em casa, porque o meu pai e a minha mãe estão trabalhando. Então, eu vou para escola, porque lá tem os meus amigos, os professores, a diretora... e eles são meus amigos, entendeu? Eu acho que isso importa. Os alunos ficam mais empolgados para vir para escola, (...) porque eles se sentem melhor. A gente presta atenção, tem mais comunicação. (Milena, Anexo VII, p. 167)

Gosto de vir para a escola. Eu gosto, gosto de ver meus amigos. (Débora, Anexo VII, p.168)

Podemos verificar que, nessas falas dos alunos, há sempre palavras como “ensinar” ou “aprender”, aliadas com o sentido da relação com o outro, com o colega. Portanto, quando Charlot (2001, p. 36) nos diz que a escola deveria significar algo como “lugar de aprendizagem”, percebemos que há esse sentido para os alunos. Para eles, a representação de que a escola é o lugar de aprendizagem é forte: na escola eles estão sempre aprendendo, e eles sabem disso e aprendem, também, na relação com o outro.

O núcleo dessa representação, apontado pelo programa de computador EVOC, confirma esses aspectos trabalhados (*escola como lugar de aprendizagem, preparação para o futuro e lugar de convivência*), e se traduz nas seguintes palavras: *Estudo, Educação e Professor*. A escola é o lugar, então, que os alunos vão para educar-se, formar-se, instruir-se, através da figura do professor. Além dessas palavras, outras aparecem na formação do primeiro quadrante (p.81): a palavra *amigo* pode não ser o núcleo da representação social dos alunos em relação à escola, mas é representativa para eles, pois foi uma palavra muito citada e considerada bastante importante, confirmando o aspecto da escola como *lugar de convivência*.

Apreendemos, então, que os alunos vêm a *escola* como um lugar de aprendizagem, de conhecimento, mas também um lugar onde se tem amigos. E é, na escola, que percebem a importância dessa relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo²¹, como nos diz Charlot (2000, 2001).

²¹ Charlot (2000, p. 73) explicita que o “mundo”, o “eu” e o “outro” não são simplesmente entidades: o “mundo” é aquele que o aluno vive; o “eu” é o sujeito, o próprio aluno; o “outro” são os pais, professores ou outras pessoas que participam da vida desse aluno, de forma a estimulá-los, orientá-los, encorajá-los.

As Representações Sociais sobre o *Estudo*

Tomemos, dentre as diversas acepções, o significado mais relevante, para este trabalho, da palavra *estudo*. Segundo o dicionário Houaiss (s/d), *estudo* é:

(...) ato, processo de estudar; aplicação da inteligência para aprender, compreender algo que se desconhece ou de que se tem um conhecimento apenas delineado; conhecimento adquirido à custa de se aplicar a inteligência, o raciocínio lógico sobre determinado assunto, matéria etc. (DICIONÁRIO HOUAISS²²)

Percebemos, então, que *estudo* refere-se a um processo de aprender ou adquirir conhecimento. Para Charlot (2001), este “aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é *interiorizá-lo*” (p. 20). Para o autor, para que se aprenda o saber desejado, é necessário que ele tenha sentido para o sujeito. É preciso, também, enfatiza o autor, “que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber” (p. 55).

Retomando, então, o pensamento de Charlot (2001, 2005): aprender é apropriar-se de um saber que faça sentido ao sujeito e, para isso, é preciso que esse sentido tenha relação com o estudar, o aprender e o saber.

Relembremos como foi organizada esta unidade de sentido:

Quadro 31 - O ESTUDO como unidade de sentido e seus aspectos

ESTUDO	<ul style="list-style-type: none">• Construção do conhecimento• Relação com o saber e• Trabalho (ofício do aluno / relação com o mundo)
---------------	---

²² Consulta realizada por meio eletrônico (<http://houaiss.uol.com.br>), segundo consta nas Referências Bibliográficas (p.131).

Se aproximarmos as palavras *conhecimento* e *saber*, poderemos estabelecer uma relação entre elas: conhecer é saber. Assim, analisaremos o estudo como *construção de conhecimento* e como *relação com o saber*, simultaneamente.

Tardif e Lessard (2005) nos lembram que, antes, o professor era o mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais, transformados em conhecimentos escolares. Hoje, essa mediação não é exclusiva do professor, pois o conhecimento e a informação sobre diversos assuntos não se limitam apenas aos saberes escolares.

Canário (2006) diz que, nos processos de aprendizagem, “a informação é essencial” (p. 25) e que “sem a informação não há conhecimento” (p. 25).

Interessante que as alunas, em suas falas, percebem a importância de receber essas informações a todo o momento, de se preocuparem em “construir o conhecimento”:

Tem que estar sempre procurando fazer alguma coisa, para não estar esquecendo. Você deve estar sempre procurando não se desligar da escola, mesmo quando terminar de estudar. (Salette, Anexo VII, p. 171)

Porém, são freqüentes as reclamações de muito conteúdo transmitido, muitas informações que ficam “perdidas” na memória e que, para as alunas, não mais serão utilizadas:

Eu acho que a gente tem que aprender mais mesmo é Português e Matemática... Eu acho não, a gente tem que aprender... O resto a gente tem que aprender o essencial. Agora, Português e Matemática são o que estarão na nossa vida sempre. O resto tem que ser o essencial, porque a gente não usa muito no dia-a-dia. (Juana, Anexo VII, p. 169)

(...) É melhor a gente aprender um pouquinho do que não aprender nada. Por isso eu acho que tem que resumir pelo menos para a gente aprender aquele resumo, do que passar a lousa cheia e não aprender nada. Pelo menos a gente aprende alguma coisa... (Juana, Anexo VII, p. 169)

Para Cortella (2000), aquilo que é ensinado aos alunos e que eles não percebem a importância ou o consideram sem sentido pode e deve ser ensinado em sala de aula, só que de maneira diferente: “desde que se faça partindo das ocupações prévias que alunas e alunos carregam, contextualizando-os e inserindo os temas em um cenário não-esotérico e marcado pela *alegria*” (p. 124).

No mesmo sentido, concordamos ainda com Cortella (2000), quando ele diz que não é necessário falar apenas de coisas prazerosas, aquilo que o aluno quer aprender. Mas o professor precisa tratar outros assuntos de maneira prazerosa, pois “não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar” (p. 124).

As alunas, durante o Grupo Focal, comprovam essa fala de Cortella (2000):

Uma aula boa é uma aula descontraída, (...) porque se o professor entrar mal humorado na sala, os alunos já não querem nem saber. Eu nem copio lição. Depois, eu pego com o meu colega. Agora, se o professor entra bem humorado na sala, deseja bom dia para gente, aí incentiva... não é só encher a lousa de lição e falar: “copiem e tentem entender...” (Salette, Anexo VII, p. 178)

Tem professor que a matéria é boa, mas o professor não é “aquelas coisas”; tem matéria que a matéria é ruim, mas o professor é legal e dá para “pegar”. (Dora, Anexo VII, p. 177)

Dessa forma podemos perceber que os alunos sentem mais prazer, mais alegria ao estudar determinada matéria ou conteúdo quando este é transmitido de maneira mais próxima da realidade do aluno. Percebemos, também, que o modo como o professor trata os alunos os influencia de maneira positiva na compreensão e/ou na aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, então, surge nosso *segundo aspecto* dentro da unidade Estudo: *a relação com o saber*.

Portanto, não basta apenas ter uma aula interessante, do ponto de vista do professor, se o aluno não tem o desejo de estudar, o desejo de aprender e saber este ou aquele conteúdo. Os próprios alunos, nesta pesquisa, reconhecem que nem sempre estão com “vontade” de estudar:

Eu sabia que tinha que estudar, aí pensei: “vou ficar um pouquinho na televisão”. Fiquei lá, toda espaçosa, deitei no sofá. (...) Quando eu vi, já estava duas horas na frente da televisão (...). “Meu Deus! Eu não estudei nada!” (Débora, Anexo VII, p. 170)

Eu não tenho nem vontade de estudar Física... Não dá mesmo! (Débora, Anexo VII, p. 170)

A professora passa muita lição... aí, dá até preguiça! A gente abre o caderno, vê aquele “monte” de folha... (Juana, Anexo VII, p. 174)

Para Charlot (2000), para que haja *a relação com o saber*, é necessário que haja uma relação com o mundo, consigo mesmo e com outro, pois “uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (p. 73).

Portanto, quando nossas alunas dizem que querem uma “aula descontraída”, que o professor entrou mal-humorado, ou que não sentem vontade de estudar é porque a relação com o mundo (com a escola, no caso), com o outro (o professor) e consigo mesmo (o próprio aluno) não foi feita. Em consequência, o aluno não vai aprender, pois não há, efetivamente, a relação com o saber. E esta relação irá ocorrer quando ele se interessar, ou mesmo, quando o professor conseguir despertar o interesse desses alunos, como podemos observar nas falas das alunas:

Aquela professora ensinava muitas coisas. Quando eu prestava atenção na aula dela, eu decorei até as coisas que ela ensinava, porque ela resumia e explicava. Ela explicava tudo. Ela sempre estava ensinando e a gente sempre estava aprendendo. (Juana, Anexo VII, p. 171)

Quando eu estava na 5ª série, o professor fazia assim: era difícil a aula dele dentro da sala. Ele dava aqueles negócios, essas coisas... Era tudo do lado de fora. A gente ia lá para os matos em volta da escola. Era muito legal. Se você me perguntar daquela depressão [geográfica], eu vou falar o que é uma depressão... (Salete, Anexo VII, p. 172)

Mais uma vez recorremos a Canário (2006), quando ele diz que o trabalho escolar muitas vezes traz uma ausência de sentido. O problema, segundo o autor, está justamente na organização da estrutura da escola que, com suas regras, transforma crianças em alunos e, com isso, faz com que o trabalho escolar seja “penoso e enfadonho”:

Na raiz deste sentimento está o fato de, ao se basear na revelação, na cumulatividade de informações e na exterioridade, o ensino escolar menospreza a pessoa e a experiência do aprendente. Privilegiando as respostas (por oposição às perguntas), o ensino escolar promove a memorização e penaliza o erro (e, portanto, a experimentação). As crianças, os tais seres intrinsecamente curiosos, são desencorajadas de fazer perguntas e encorajadas a dar respostas que lhes foram ensinadas. (CANÁRIO, 2006, p.29–30)

Encontramos, ainda em Canário (2006), a confirmação da idéia de que é preciso superar a “forma escolar”, que é muito centrada apenas na transmissão de informações (informações estas que, muitas vezes, não têm sentido para o aluno), em respostas prontas e na punição para os erros.

Desse modo, entendemos que a escola ainda mantém esse caráter de acúmulo de informações, e que os próprios alunos não as reconhecem, não percebem o seu sentido porque não há sentido para eles. E alguns, ainda, têm medo de perguntar alguma coisa para o professor, com o medo da reação.

Eu morro de medo... Eu tenho medo de perguntar por quê... (Milena, Anexo VII, p. 179)

Ao penalizarmos a experimentação, tiramos do aluno a sua capacidade de relação com o mundo, com o outro e, ao mesmo tempo, inibimos a relação que ele possa ter consigo mesmo. O resultado é a ausência da *relação com o saber*.

O *terceiro aspecto* destacado pela unidade Estudo é o *trabalho como ofício do aluno e como relação com o mundo*.

De posse do dicionário, Perrenoud (1995) traz três significados para a palavra *ofício*, que ele considera mais pertinentes:

1. Gênero de ocupação manual ou mecânica reconhecida como útil pela sociedade.
2. Qualquer gênero de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e, com o qual podem ser angariados os meios de subsistência.
3. Ocupação permanente que possui algumas características de ofício. (p. 14)

O autor prossegue sua análise acerca das acepções da palavra *ofício* e as compara com o que o aluno pratica na escola. Para ele, os alunos fazem trabalhos manuais e mecânicos ao lidarem com os livros, cadernos e atividades em sala de aula. Em relação ao segundo e ao terceiro item sobre a palavra *ofício*, Perrenoud (1995, p. 14) conclui que o ofício de aluno é o trabalho mais reconhecido pela sociedade por se caracterizar uma ocupação permanente por, no mínimo, dez anos. Ainda lembra que estudar por um diploma é uma forma de subsistência que os alunos encontram através do trabalho escolar, confirmando, assim, a segunda acepção desta palavra.

Reconhece, também, que o meio de subsistência não é necessariamente apenas material: “temos necessidade que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos”. E conclui dizendo que “o aluno exerce *um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência*” (p. 15).

Assim, observamos aspectos do *trabalho como ofício* do aluno nas falas a seguir:

A professora passa muita lição... Aí, dá até preguiça! A gente abre o caderno, vê aquele “monte” de folha, tem que decorar aquilo... (Juana, Anexo VII, p. 174)

A minha mãe fala: “se você não estudar é porque você é folgada! Porque você não trabalha, você não tem obrigação alguma!” (Salette, Anexo VII, p. 174)

Podemos perceber na fala da aluna Salette, quando se reporta à mãe, a cobrança que ela exerce para o seu trabalho de aluna. “Você não trabalha”, diz a mãe; então, tem mais é que estudar. É como se ela dissesse: o seu trabalho é estudar.

Nesse sentido, Perrenoud (1995) revela que o *ofício do aluno* é um *trabalho* que é “menos livremente escolhido”. Ou seja, o aluno está lá por obrigação, ele não tem outra opção. Depende e está sempre sendo “controlado por um terceiro”. No caso, os professores ou os pais, e ainda está a todo o momento sendo sujeito à avaliação “das qualidades e dos defeitos da *pessoa*, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter” (p. 16).

Alguns alunos apontam esses aspectos em suas falas, demonstrando que nem sempre os alunos gostam de estudar, e, se estudam, o fazem como obrigação ou para “tirar nota”:

Eu estudava para caramba. Não esse ano, ano passado, retrasado... Mas tem gente que não fazia nada e passava... E eu ficava batalhando lá para passar... Igual àquele que não fez nada? (Juana, Anexo VII, p. 169)

Sinceridade, eu não tenho muita vontade de estudar. Só venho à escola para tentar um futuro para minha mãe e para eu não morrer de fome. Pelo menos com o 2º ano [do Ensino Médio], eu consigo varrer uma rua. (Q52, Anexo VII, p. 172)

A gente já aprende a gostar do estudo, mesmo que não goste, mas já aprende que tem que estudar para poder ter alguma profissão ou alguma posição no mercado de trabalho. (Salette, Anexo VII, p.174)

Percebemos, ainda, que os próprios alunos reconhecem quando problemas de comportamento atrapalham a vida escolar e que a aprendizagem depende deles próprios (para que haja a relação com o saber, é preciso que haja a relação consigo próprio), e, infelizmente,

não são todos os interessados em adquirir conhecimentos, conforme podemos observar a fala a seguir:

Porque não tem nada para fazer em casa. Ou então aquele que não quer limpar a casa porque a mãe vai brigar, vem para escola. Aí, fica atrapalhando quem quer estudar. Eu acho errado. (Salette, Anexo VII, p. 174)

Porque ninguém tem interesse, todos ficam só falando, ficam batendo cadeiras no chão... Isso que irrita (...) Você quer prestar atenção, não consegue ouvir tudo... (Débora, Anexo VII, p. 174)

Por fim, quando pergunto como a escola pode mudar, considerando esse problema de falta de interesse dos alunos, vem o reconhecimento:

O problema somos nós mesmos... (Juana, Anexo VII, p. 172)

Não depende da escola. (Carolina, Anexo VII, p. 172)

Depende dos alunos... (Salette, Anexo VII, p. 172)

(...) e da família. (Carolina, Anexo VII, p. 172)

Ainda sobre essa relação com o saber, as respostas do grupo foram bastante sinceras: os jovens querem curtir a vida, nada é errado, querem experimentar a liberdade, querem a independência. Muitos dos jovens não gostam de estudar, pois acham a aula chata (e então não estabelecem a relação com o saber):

Tem gente que vai para a sala de aula só por ir... (Milena, Anexo VII, p. 170)

Acho que não tem solução, porque a pessoa é daquele jeito. Se o aluno não quiser estudar, não tem jeito. (Juana, Anexo VII, p. 170)

Por outro lado, o *estudo* também é visto como um trabalho, que leva à aprendizagem e ao conhecimento. E, em relação ao *trabalho*, os alunos o vêem como oportunidade para se conseguir dinheiro, mas também o vêem como obrigação, responsabilidade e “sustento” para a família.

Das palavras evocadas, no jogo de Associação de Palavras (Cap. III, p. 61-83), a palavra *futuro* foi a palavra comum nas três categorias (p. 81-82), fazendo com que nós pensemos, então, que a escola e o estudo preparam o aluno para o trabalho no futuro de suas vidas.

Isso, na verdade, vai ao encontro das palavras de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) ao dizerem que:

Parece claro para todos os autores e correntes da sociologia da educação que o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos(as) na escola é prepará-los para sua *incorporação no mundo do trabalho*. (...) A segunda função do processo de socialização na escola é a formação do cidadão(ã) para sua *intervenção na vida pública*. (p. 14-15)

Observamos, então, que os alunos vêm a escola como essa preparação: pode ser para o futuro no mercado de trabalho ou para o futuro de suas vidas em sociedade.

Na análise realizada pelo EVOG (Cap. III, p. 74-83), a palavra *aprender* não foi a mais citada, mas foi a que mais significou para esses alunos (p. 81), seguida da palavra *futuro* (p. 81). Desta forma, percebemos que os alunos têm uma grande expectativa pelo futuro, e esperam que a escola e o estudo ofereçam subsídios para que cheguem a esse *futuro*.

Assim, o *estudo*, ao analisarmos como *trabalho, no sentido de relação com o mundo*, faz parte de um projeto de vida e, como vemos em Charlot (2005, p. 67), significa um meio para conseguir um diploma e, assim, conseguir um bom emprego que garantirá dinheiro. E ter dinheiro por conta de um emprego significa ter uma vida normal, como reflete o autor:

É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que, para se ter um bom emprego, se deve ter um diploma e, para ter um emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro, e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal. Na sociologia, muitas vezes se diz que eles não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um projeto de classe média, mas pretendem ter uma vida normal. (p. 67).

Assim, podemos entender que o projeto de vida dos alunos é ter, no futuro, uma vida normal, e é possível confirmar isso em suas falas:

Porque a gente quer ter um futuro na vida. E aqui, o primeiro passo é estudar. Quem estuda consegue ter um futuro (...). Não precisa também sonhar tão alto, porque eu acho que a gente não começa subindo uma escada no segundo degrau. (Salete, Anexo VII, p. 173)

E, para confirmar as palavras de Charlot (2005) sobre receber dinheiro por conta de um emprego, para a palavra *trabalho*, a mais citada e a mais significativa, para esses alunos, foi a palavra *dinheiro*.

Dessa forma, retomamos que as representações sociais dos alunos do Ensino Médio em relação ao *estudo* giram em torno do *aprender* (construção do conhecimento) “*coisas*” (relação com o saber), que os levarão para um *futuro* (trabalho, relação com o mundo).

Nessa linha de pensamento, Canário (2006) também revela que não há aprendizagem se o sujeito não trabalha na própria aprendizagem. E, relacionando este pensamento com o de Charlot (2000, 2001, 2005), entendemos que esse trabalho do sujeito é a relação com o saber. Ou seja, se o sujeito não estabelece essa relação, “o ensino, por mais competente e sofisticado que seja, não garante a aprendizagem” (CANÁRIO, 2006, p. 25).

Dessa forma, consideramos que os alunos compreendem a importância de estudar, mas nem sempre estão interessados, seja por falta de estímulos, seja por falta de sentido do estudo na vida deles.

4.2 – As Representações Sociais do Aluno sobre o Trabalho Docente

Um trabalho muito bem feito que requer responsabilidade e muita paciência. É muito interessante a profissão professor, porque isso é se preocupar com a humanidade, fazer com que uma boa parte das pessoas aprendam o que ele aprendeu. (Q93, Anexo VII, p. 175)

(...) os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, da qual eles constituem, por assim dizer, o “objeto” central do trabalho. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 141)

Conforme já explicamos anteriormente, não tínhamos a intenção de focar este estudo no trabalho do professor. Contudo, mesmo no Questionário e nas reuniões do Grupo Focal, em diversos momentos que tratávamos do *contexto escolar*, o *trabalho docente* apareceu de maneira intensa nas falas dos alunos. Nesse sentido, não podemos negar que esse *contexto* é marcado pela presença da figura do professor e de seu trabalho.

Para conseguir de forma bem espontânea as representações sociais dos alunos sobre o trabalho docente, fizemos a pergunta: “o que você pensa a respeito do trabalho de seus professores?”. No Questionário e, depois, superando nossas expectativas, então, em muitos momentos do Grupo Focal, o tema sobre o *trabalho docente* surgia, sem mesmo que a mediação interviesse para que fosse tratado.

Dessa forma, percebemos que os alunos sabem criticar o trabalho do professor, mas também sabem reconhecer sua importância e reconhecem, também, suas dificuldades. Nesse sentido, para melhor compreendermos a fala dos alunos, retomamos as unidades de sentido presentes no conteúdo das falas do Grupo Focal e seus aspectos assinalados:

Quadro 32 - O TRABALHO DOCENTE como unidade de sentido e seus aspectos

TRABALHO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho especial, de amor e dedicação aos alunos; • Prática em sala de aula; • Descontentamento dos alunos frente ao trabalho do professor.
-----------------------------	--

Também considero importante ressaltar que a idéia não é analisar o trabalho docente, pois esse não é nosso objeto de estudo: estaremos aqui apenas trazendo as representações sociais que os alunos têm acerca do trabalho de seus professores, mesmo porque, em nenhum momento dessa pesquisa, como já mencionamos, os professores foram chamados a falar sobre o próprio trabalho.

Dessa forma, a primeira representação dos alunos é uma visão muito difundida no senso comum, ou seja: *o trabalho do professor é especial, é um dom, é um trabalho de amor e de dedicação* (1º aspecto analisado), como podemos ver nas falas de alguns alunos:

Importante, acho que a pessoa para ser um professor tem que ter o dom para ensinar, amar o que faz e querer ajudar o próximo. Tenho muita admiração por quem é professor. (Q11, Anexo VII, p. 175)

Eu penso que o trabalho deles é muito especial. Pois é com eles que aprendemos a ler, a escrever. É através do trabalho deles que conseguimos ter uma boa aprendizagem e um estudo melhor. (Q84, Anexo VII, p. 175)

Concordamos com Tardif e Lessard (2005), ao apontarem em seus estudos que o trabalho docente é um *trabalho afetivo*. Diriam os alunos: *especial, de amor e dedicação*. Nesses estudos, os autores demonstram falas de alguns professores que afirmam gostarem do contato com os alunos, sejam crianças ou adolescentes. Além disso, os professores relatam que o envolvimento com os alunos se dá por inteiro e, ligado a isso, existe uma “relação ética animada por um ideal de serviço, onde é preciso apoiar, até mesmo ‘salvar’ o outro, acreditar nele e fazer aparecer seu potencial” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 153).

Também Tardif e Lessard (2005) nos alertam sobre como é visto o papel da docência pela sociedade, de um modo geral:

Claro que, de uma época a outra, de uma sociedade a outra, as finalidades e os valores mudam, mas o que permanece praticamente invariável é a certeza de que, no fundo, a docência é apenas um *ofício moral* (...) (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 37).

Vejam os relatos de um dos alunos a respeito deste “ofício”:

Maravilhoso, você ter alguém (professores) que se dedique a você (a ensinar o que se sabe) não só escolar, mas também a experiência de vida. (Q32 Anexo VII, p. 175)

Ainda, concordamos com Tardif e Lessard (2005), no sentido de que o trabalho docente deve ser estudado tal como qualquer outro trabalho humano, descrevendo e analisando as atividades que são realizadas no próprio local de trabalho, ou seja, no contexto escolar.

Os autores nos lembram que, ao longo da história, os professores sempre tiveram uma “missão”, seja evangélica, seja política, dependendo das ideologias de cada época. Mais recentemente, após a Segunda Guerra, o trabalho do professor está sob as idéias da administração e gestão.

E, neste sentido, o estudo de Abdalla (2006, p. 73) aponta, por exemplo, quatro indicadores que podem influenciar no trabalho dos professores: “a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação curricular e o (des)investimento da escola em seus professores”. Considera, ainda, que “a forma de gestão é a que mais regula/controla a cultura escolar” (p. 108).

A gestão também é vista pelo olhar do(a) aluno(a), que, muitas vezes, revela a ausência de gestão ou uma direção que não “regula” e/ou “controla” a cultura da própria escola. Ao mesmo tempo, as falas, a seguir, expressam o desejo de uma gestão diferenciada que contribua para que os alunos compreendam o valor da escola, da sala de aula e da aprendizagem como um todo:

(...) eu acho que tudo isso já virou comodismo, porque se tem uma passeata da escola e está pedindo para todos os alunos comparecerem, tudo bem, a diretora veio na sala e avisou. Aí, todo mundo: "ah, eu não venho", "eu não venho", ela: "tudo bem, quem não quiser vir, não venha, venha só quem tiver com vontade". Eu acho que tinha que falar: "A escola é de vocês, vocês têm que fazer o papel de vocês. Vocês são os alunos, vocês têm que participar". Mas ela não vai... ela: "tudo, bem... quem não quiser vir, não venha". Ou então fica jogando com essa: "Ah, se você vier, você vai ganhar nota". Eu acho isso o cúmulo. Para limpar a escola, se você vier varrer uma sala, você vai ganhar nota? Não. "Eu queria a participação de todos, porque a sala é de vocês, vocês têm que cuidar do que é de vocês". Eu acho que é isso. (Salette, Anexo VII, p. 165)

O diretor tem que participar de tudo que tem na escola... tudo mesmo! Passar nas salas, se tiver uma festa, ele deve comunicar, cobrar da gente, quando tiver reuniões falar com os pais... E a coordenadora também, mas nesse caso... (Salette, Anexo VII, p. 179)

Porque tem professores, diretores, que fazem a gente se sentir mais amado. A gente vai ter mais carinho em fazer a matéria. A gente não vê a diretora. Eu mesmo, eu não conheço a diretora, nunca vi a diretora. E tem poucos professores também, porque tem uns professores que não vêm para dar aula, só ficam... (Milena, Anexo VII, p. 179)

Por outro lado, Abdalla (2006) nos relata, também, o quanto os professores aprendem na escola e o quanto a escola pode aprender com seus professores e, ainda, com seus alunos. Nesse sentido, lembramos do que a autora nos diz, quando:

- revela a necessidade dos “contextos escolares criarem lugares e tempos para incentivarem as trocas de experiências entre seus professores e alunos”;
- destaca a importância da direção/coordenação como “agentes cruciais”, para motivarem uma “prática de participação, de negociação dos significados/valores a serem expressos em compromissos pelos demais sujeitos da escola e em um processo permanente de formação”;
- considera a necessidade de se pensar uma cultura colaborativa, em que a “escola possa emergir como uma *instituição social*, ou seja, espaço onde os rituais aparecem no sentido de evidenciar responsabilidades, gerar comportamentos e significados, fruto das interações entre os seus diferentes membros” (p. 91).

Ainda os alunos demonstram, nos questionários, não estarem muito satisfeitos com o *trabalho docente e/ou prática de sala de aula* (2º aspecto analisado) de seus professores, apontando, inclusive, algumas observações:

Excelente por algum lado, devido às faltas de professores, a escola não é 100%, e os alunos não têm respeito. (Q21, Anexo VII, p. 175)

Não digo que é excelente, mas é razoável, alguns professores poderiam se esforçar mais. (Q22, Anexo VII, p. 176)

Alguns são bons para ensinar, mas têm outros que nem estão aí com os alunos, principalmente as matérias de Geografia e Educação Física; esses não fazem nada e passam os alunos [de ano] com a maior facilidade. (Q27, Anexo VII, p. 176)

Em Abdalla (2006), encontramos, também, subsídios importantes sobre como é possível buscar novas práticas docentes, a fim de reverter esse quadro de descontentamento, como pudemos notar nas informações transmitidas pelos alunos.

A autora traz elementos para que isso possa ser enfrentado no próprio dia-a-dia da escola. Ações como abrir “espaços-tempos” dentro ou fora da escola para que os professores possam refletir sobre suas próprias práticas, buscando transformar-se profissionalmente. Espaços onde todos, com o apoio da direção e da coordenação, pudessem de forma colaborativa tomar decisões em prol da escola (ABDALLA, 2006).

Essas ações podem ser definidas como estratégias de formação e de aprendizagem que permitam aos professores e alunos, segundo a autora:

(...) a) explicitar (pre)conceitos e normas, representações e práticas dos professores e alunos; b) vivenciar formas de tratamento das diferentes informações; c) tomar consciência em torno da resolução de problemas, avaliando as conseqüências e os impactos; d) reconstruir saberes por meio da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações. (ABDALLA, 2005, p. 24)

Contudo, os alunos elogiam também seus professores:

Ótimo, porque eles estão ensinando para nós coisas que não sabemos. E a intenção deles é nos ajudar para que mais para frente nós tenhamos um futuro melhor (Q7, Anexo VII, p. 175)

Muito bom, são pessoas com vocação para ensinar. Meus professores são ótimos, exceto quando eu não gosto da matéria; aí, eu encontro dificuldades, mas nada que um professor paciente não resolva. (Q156, Anexo VII, p. 175)

Em relação ao *descontentamento* dos alunos com o trabalho de alguns professores (o 3º aspecto destacado), reforçamos que não nos cabe analisar as causas desse descontentamento, porque não ouvimos os professores, por isso trazemos apenas as falas dos alunos:

É meio metódico, acredito que, para a fixação do aprendizado, vale romper a formalidade. (Q47, Anexo VII, p. 176)

Eu penso que a maioria dos professores não tem vocação para dar aula. Eles não têm autoridade e tornam a aula chata, cansativa e difícil. (Q86, Anexo VII, p. 176)

Eu acho que tem professores e professores, tem alunos e alunos. Tem professor que sabe ser professor, e tem aluno que não quer ser aluno. (...) professor é aquele que gosta de ser professor, porque tem professor que vem, não sabe ensinar. Então, não é a profissão certa para ele, para aquele professor. Tem professor que já gosta de ser professor, já sabe ensinar, e tem aluno que vem só para falar e para vir mesmo, como tem aluno que vem para aprender. (Juana, Anexo VII, p. 177)

Estou super decepcionada com relação a alguns professores, pois têm preparação para nos ensinar tudo que precisamos aprender, mas enrolam como se não tivessem mais o prazer de ensinar. (Q151, Anexo VII, p. 176)

Ao mesmo tempo, os alunos são capazes de perceber, também, que o trabalho dos professores é composto por algumas dificuldades, que causam uma certa “frustração”.

Vejam os que eles registram a respeito:

O trabalho deles é ótimo, eles merecem atenção, e quanto ao salário que eles recebem, muitos mereciam ganhar o dobro do que ganham, sem discussão. (Q2, Anexo VII, p. 177)

É um bom trabalho. Mas, para o trabalho deles, eu acho que eles ganham pouco. (Q25, Anexo VII, p. 177)

O professor é muito humilhado, mas, mesmo assim, sempre fazem o bem para seus alunos. (Q56, Anexo VII, p. 177)

O trabalho dos professores é muito difícil: aturam os alunos fazendo bagunça e sem vontade de aprender a matéria. (Q5, Anexo VII, p. 178)

Não é só jogar a culpa no professor. (Juana, Anexo VII, p. 178)

Tem aluno também que não quer nada com a vida, mesmo que o professor seja ótimo, ele não está satisfeito. (Débora, Anexo VII, p. 179)

É que os professores dão aula em três períodos... Eles não têm tempo de preparar a aula (...). Em três períodos ela dá aula em três salas. Ele não vai ter tempo de preparar a aula para todas as salas. (Débora, Anexo VII, p. 179)

As próprias alunas apontaram, nas conversas durante o grupo focal, a carga de trabalho dos professores como fator importante para as dificuldades do trabalho docente e sua respectiva “frustração” e desvalorização.

Em relação aos problemas de comportamento, de desrespeito aos professores ou sobre a conservação do patrimônio escolar, as alunas acreditam que depende da conscientização dos próprios alunos. Vejamos algumas falas:

(...) eu acho que os alunos têm que se conscientizar, porque não deveria ser desse jeito. (...) Se eles soubessem respeitar o ambiente em que eles estudam, não quebrando as coisas... (Salette, Anexo VII, p. 170)

(...) porque a maioria [dos alunos] não quer aprender... Fica lá na sala de aula só para brincar. Aí, o professor vai e briga. São sempre aqueles mesmos... (Milena, Anexo VII, p. 170)

E, quando são indagadas sobre como é que os alunos aprendem, a resposta é clara:

Nosso interesse. Com o nosso interesse, a gente aprende mais rápido. (Milena, Anexo VII, p. 170)

Porém, em seguida, vem a constatação: não são todos os alunos que têm interesse em aprender:

Não presta atenção, não quer saber das coisas. Quando vai ver, é mais para frente, quando o “calo aperta”. Se arrepende, mas não tem mais como, porque você não vai voltar para a escola. Você está com o seu diploma na mão, já era. O problema é de quem não conseguiu aprender. (Salette, Anexo VII, p. 169)

Para as meninas que participaram do Grupo Focal, há uma diferença dos alunos de “antigamente” e os alunos de hoje (talvez elas entendam como a geração anterior à delas):

No tempo deles, era a professora que batia para ensinar, agora são os alunos... (Fernanda, Anexo VII, p. 180)

Antigamente, era mais difícil... os alunos tinham que aprender... (Milena, Anexo VII, p. 180)

Os alunos tinham respeito, também. (Juana, Anexo VII, p. 180)

Acho que quando liberaram, acabou com tudo! (Dora, Anexo VII, p. 180)

Ninguém liga para nada, tanto faz copiar ou não. (Salette, Anexo VII, p. 180)

Todos esses “problemas”, apontados pelos alunos em relação ao trabalho do professor também são considerados por Tardif e Lessard (2005), quando destacam que:

(...)os professores apontam que as crianças de hoje, são, geralmente, mais difíceis do que outrora. Mencionam problemas ligados à falta de respeito pelas pessoas e pelo material (p.153).

E, por conta dessa diferença, os alunos de hoje são mais difíceis de motivar, continuam os autores. Por consequência, os alunos sentem-se desestimulados e chegam até a momentos de indisciplina, causando ainda mais insatisfação para os professores.

Além dessa diferença do *tipo de aluno*, há ainda o problema, como nos dizem Tardif e Lessard (2005), da carga de trabalho dos professores que não se remete apenas ao tempo de trabalho do professor com os alunos: há uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas, com tarefas chamadas de “invisíveis” pelos autores, o que acarreta uma carga informal de trabalho (p. 112-114).

Percebemos, então, dentro desses aspectos sobre as representações sociais dos alunos em relação ao *trabalho docente*, que os alunos reconhecem a importância do trabalho do professor, mesmo quando apontam falhas na postura deste profissional.

Reconhecem, também, que o trabalho do professor de nada adianta se os alunos não se interessarem pela própria aprendizagem, confirmando as idéias já trazidas por Canário (2006) e Charlot (2000, 2001, 2005) sobre a *relação com o saber*.

Dessa forma, veremos no próximo item as necessidades e expectativas dos alunos, ou seja, suas representações sociais sobre o contexto escolar.

4.3 – Das Necessidades e Expectativas dos Alunos do Ensino Médio em relação ao Contexto Escolar

Ao analisarmos as representações sociais dos alunos do Ensino Médio em relação ao contexto escolar, pudemos apreender que esse *contexto* é constituído por *ESCOLA*, *ESTUDO* e *TRABALHO DOCENTE*, que foram as unidades de sentido desenvolvidas nos itens anteriores.

Nessa direção, o processo de ancoragem²³ fica explícito quando os alunos trazem suas necessidades e expectativas em relação à *escola*, *estudo* e *trabalho docente*.

De acordo com os objetivos desta pesquisa, além de conhecer essas representações, também desejamos compreender as necessidades e expectativas desses alunos, considerando as *necessidades/expectativas* como “falta de algo” a eles. Essa “falta” leva-os a pensarem em um “estado desejado”, conforme Rodrigues e Esteves (1993, p. 16), o que nós entendemos, neste trabalho, como *expectativas*.

²³ As representações sociais dos alunos são “ancoradas”, ou seja, “fixadas”, “amarradas” em suas necessidades e expectativas, nas palavras de Moscovici (1978, 2003).

Compreendemos, dessa forma, que os alunos, sujeitos da pesquisa, demonstraram, em suas falas, necessidades/expectativas coletivas, ou seja, as necessidades/expectativas dos alunos enquanto grupos, construídas socialmente.

Assim, para cada uma dessas unidades de sentido, verificamos que os alunos *informam*, diria Moscovici (1978, 2003), por meio das falas a respeito de suas representações sociais, essas *necessidades e expectativas* em relação ao contexto escolar.

Necessidades e Expectativas em relação à ESCOLA, ESTUDO e TRABALHO DOCENTE

Considerando que os alunos entendem a escola como um lugar de aprendizagem e de convivência, como já apontamos anteriormente, eles trazem *informações* durante as conversas do grupo focal que muitos sentem *necessidade* de se firmarem diante dos colegas, numa espécie de construção de identidade²⁴. Vimos, também, que esse processo de construção de identidade faz parte da relação com o saber, como nos orientou Charlot (2001).

Sobre isso, encontramos também em Sposito (in DAYRELL, 1996) a afirmação de que esse movimento de construção de identidade tem uma dupla dimensão: “trata-se de perceber semelhante aos outros (se reconhecido e reconhecer) e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou grupo” (p.99). A autora nos lembra ainda sobre a importância do tema identidade, revelando que:

(...) aparece, assim, como importante, porque esta fase, ao ser caracterizada como de transição, pois nela se gesta um vir-a-ser, é, ao mesmo tempo, uma construção do presente, enquanto superação da infância, e em saída da infância. A busca da idade adulta remete para o jovem, quer individualmente ou em grupo, a questão do auto-reconhecimento e de ser reconhecido (p. 99).

²⁴ Segundo Luna e Baptista (2001), a identidade é uma construção da representação de si, uma transformação, uma metamorfose. Para as autoras, a concepção de identidade é paradoxal, pois é ao mesmo tempo “transformadora e múltipla, é permanente e única” (p.40-41).

Os alunos não se sentem seguros se não estão inseridos em seu grupo de amigos, e a escola é o lugar onde eles convivem, muitas vezes, o lugar onde esses grupos são formados. Segundo as participantes de nossos encontros, quando o aluno não tem um grupo de amigos, freqüentemente ele faz coisas para aparecer para os outros e, assim, ser aceito em algum grupo, como afirma uma das alunas:

Às vezes, as pessoas se transformam. Ela tem duas amizades: dois tipos de amizade. Uma faz as coisas certas, não bebe, não fuma, e têm outros que bebem e fumam. Aí, quando ela está com um, ela é do jeito que ela é; quando ela está com os outros que fazem as coisas erradas, querem se transformar. (Débora, Anexo VII, p. 168)

Porque ele gosta de aparecer. Não tem atenção em casa e não tem muitos amigos e quer amizade “se aparecendo”. (...) então faz aquilo para chamar atenção. (Débora, Anexo VII, p. 168)

Nessa mesma direção, elas reconhecem a necessidade de aprender a conviver com as diferenças dos grupos:

(...) a gente é completamente diferente uma da outra. Pelo que eu vi, vocês também são. A Milena é completamente diferente dela, que é completamente de mim, que é completamente... Cada uma, cada uma tem um jeito diferente. Então, é um grupo... (...) é sempre diferente! (Juana, Anexo VII, p. 168)

Mas isso que é legal no grupo! (Fernanda, Anexo VII, p. 168)

Fora da escola, poucos são os espaços para essa convivência e, muitas vezes, quando se encontram fora da escola, é para realizar alguma tarefa ou trabalho escolar.

Além disso, essa convivência com o outro, além de fazer parte da construção de sua identidade, também promove uma interação capaz de ajudá-lo nos ofícios da escola e melhorar o seu entendimento da escola como *lugar de aprendizagem*, como já explicitamos anteriormente. Vejamos a fala de uma das alunas:

Às vezes, um aluno explicando para gente, um amigo, a gente aprende mais fácil do que com o professor. Para você ver: o professor que estudou, fez faculdade e tal, não sabe ensinar! E um aluno que nem fez faculdade, aprendeu aquilo no momento, sabe ensinar para a gente! (Milena, Anexo VII, p.179)

Talvez, o problema descrito pela aluna, na fala anterior, não demonstre a incapacidade do professor de ensinar, mas evidencia a facilidade que ela tem de aprender com o outro de seu grupo, de sua convivência.

Lembramos, então, que Charlot (2000) nos diz que a *relação com o saber* passa por uma dimensão da identidade: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (p. 72).

Percebemos, na fala da aluna a seguir, o que ela aprende na escola que ficará na vida dela:

A gente leva conhecimento, leva coisas boas da escola, cada dia acontece uma coisa diferente. Essas coisas ficam na memória da gente. (Salette, Anexo VII, p. 166)

O que são “essas coisas”, coisas diferentes que acontecem a cada dia a que a aluna se refere? Não seriam, justamente, esses momentos de interação e convivência entre os alunos?

Charlot (2001) ainda nos mostra que, para que haja a relação com o saber, é necessária a relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo:

Compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas, também compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro) (p. 72).

Portanto, atender a essa necessidade de que a escola promova espaços de interação pode estimular o aluno a participar mais da escola e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho, como afirma uma das alunas:

(...) É, porque incentivam a gente a fazer as coisas boas na escola. Vai ter uma passeata, vamos todo mundo, a gente faz uma algazarra... Aí, o professor incentiva: “Gente, eu estou contando com vocês amanhã!”. Aí, vem todo mundo. (Salete, Anexo VII, p. 167)

Para as alunas, participar de atividades fora da sala de aula, interagindo com os outros, participando de movimentos além da escola, promove a interação e, ainda, aumenta a participação dos alunos na escola, fazendo com que se interessem em conhecer mais sobre os assuntos desenvolvidos em sala de aula. Elas ressaltam, também, a necessidade de sentirem-se estimuladas pela própria escola.

Essa confirmação também foi possível encontrar na fala dos sujeitos de pesquisa, que sentem a *necessidade/expectativa* de terem mais espaço para demonstrar que são capazes de tirar conclusões, de formular questões. Sentem *necessidade/expectativa* de interação na escola durante as aulas, nos momentos de aprendizagem, de construção de conhecimento. Vejamos algumas destas falas:

A aula é tipo um padrão. A gente está lá na sala e o professor fica falando, ou então ele fica passando alguma coisa na lousa. (Carolina, Anexo VII, p.178)

Se você der uma risada, você já leva logo um fora... nossa! “Eu não quero barulho...”, não sei o quê... Você tem que ficar assim, não pode nem virar para o lado... Isso é horrível! (...) Tenho até medo de respirar... (Salete, Anexo VII, p. 177)

Muitas coisas a gente não grava... Ou até grava, mas acaba esquecendo depois... Quando você lê... (...) Eu acho que a gente tem que aprender mais mesmo é Português e Matemática (...). O resto, a gente tem que aprender o essencial, (...) porque a gente não usa muito no dia-a-dia. (Juana, Anexo VII, p. 169)

Neste sentido, podemos perceber que a *ancoragem* das representações dos alunos sobre a escola, conforme Moscovici (1978, 2003), se dá na medida em que revelam suas necessidades/expectativas em relação às atividades escolares que não estão adequadas ao dinamismo de suas vidas. Quando o aluno traz a *informação* de que a aula é “padrão” e de que não se pode respirar na sala de aula, nem perguntar, observamos que, para eles, a escola está passando diversas informações sem deixar espaço para que demonstrem seus anseios.

Assim, percebemos que suas necessidades/expectativas giram em torno de conseguirem viver na prática o que é ensinado em sala de aula. Ou seja, os alunos indicam falta de sentido nas atividades escolares para suas vidas, como já nos antecipou Charlot (2001):

(...) pode-se dizer que o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas. (...) Eles reclamam de falta de espaços de convivência e oportunidade de experiências e, com certeza, ressentem-se do modo como a escola ocupa esse lugar (p.47-48).

Na mesma direção do que colocamos aqui, as *necessidades e expectativas* dos alunos em relação ao estudo e ao trabalho docente, pelo que pudemos observar em suas representações, vão ao encontro das necessidades apontadas em relação à escola.

Ao perceberem o estudo como “obrigação” e que, muitas vezes, não há *sentido* para a vida deles, observamos que falta aos alunos a oportunidade de que eles mesmos construam o próprio saber, por meio de atividades mais significativas, mais práticas.

Esses saberes, para os alunos, “garantirão”, segundo eles, o acesso a melhores condições de vida, através de trabalho e estudos posteriores. Essas são suas necessidades/expectativas em relação ao estudo.

Ainda, em relação ao estudo, para que haja a *relação com o saber*, essas jovens também apontaram como aspecto importante a participação dos pais (a relação com o outro) em suas vidas. Vejamos o que dizem:

Nem nas reuniões! Eu venho aqui na reunião de vez em quando, na minha sala são poucos alunos. Mas pais vêm poucos, poucos mesmo (...). Se eles não vêm, já é uma coisa que eles estão deixando de fazer... É importante, ele [o pai] vir, ver como está o filho. (Dora, Anexo VII, p. 170)

Mas se eles não vêm, não ficam em cima das notas dos filhos deles, eles não têm como ajudar... (Fernanda, Anexo VII, p. 171)

Acho que é mais por causa do tempo. A maioria trabalha, tem trabalho... (Fernanda, Anexo VII, p. 171)

Não adianta nada, aqui na escola, o professor ensinar que a gente tem que ser assim, assim, assim e, chegar em casa, os pais também não cobrarão. (Salete, Anexo VII, p. 171)

Além dessas necessidades/expectativas, entendemos, também, que os alunos apontam as necessidades baseadas no contexto em que estão inseridos (a escola), e que podem ser aqui traduzidas:

É porque não tem condições, porque o ensino da escola do governo é muito fraco e a gente não tem como competir numa faculdade. (Salete, Anexo VII, p. 169)

É difícil aprender com uma sala que tem muito aluno... (Marlene, Anexo VII, p. 172)

Que os professores fossem melhores, que a diretora resolvesse colocar computador na escola... Porque acho que computador é tudo. Dar um curso de computação... A gente não tem nada. A gente sai cedo todos os dias. Então, nunca tem aula! Eu esperava que fosse ter mais aulas, que os professores fossem melhores... E não é assim. (Milena, Anexo VII, p. 180)

Mas, gente, são 50 alunos! Pelo amor de Deus! A classe é muito pequena com 50 alunos! Um professor só! Um professor para 50, está competindo com 50 pessoas que não respeitam... Porque a maioria não respeita o professor. (Juana, Anexo VII, p. 179-180)

Nessas falas, temos, como exemplo, o contexto que eles estão vivenciando: as *necessidades/expectativas* apontadas por eles indicam “falta” e “desejo” de aulas, condições

de estudo, condições do trabalho docente, que possam contribuir com a sua formação e com seu “futuro”.

De tudo o que colocamos aqui, acreditamos que chegou a hora de retomarmos a poesia de Paulo Freire que introduz esse trabalho: a escola é gente. Gente que trabalha, que convive. Os alunos não são meros receptores, são capazes de pensar, de articular. Pensamos que quando essas necessidades/expectativas que apontamos forem levadas em consideração pela escola e por todos os seus agentes (alunos, professores, funcionários, pais, gestores), mais facilmente se dará a *relação com o saber* e, conseqüentemente, os alunos estarão mais aptos a prosseguirem em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, na paciência e no sossego,
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!
(Olavo Bilac, 2003)

Escolher Olavo Bilac para concluir esta pesquisa é uma tentativa de comparar o trabalho do pesquisador ao do poeta, que precisa de paciência e sossego para trabalhar em seu ofício. Acontece que esse sossego e paciência nem sempre são possíveis ao pesquisador, que precisa contar com tarefas e prazos sempre apertados. Assim, a teimosia e o sofrimento são inevitáveis. Contudo, acreditamos que, como o poeta, o trabalho de pesquisa pode resultar em algo recompensador, podendo servir como inspiração para outros.

Dessa forma, traremos aqui um pouco de nossas pretensões do início desse estudo, retomando a intencionalidade da pesquisa e apresentando os limites deste trabalho para, por fim, apontar as compreensões.

A – Retomando as intenções da pesquisa e reconhecendo seus limites

No princípio deste estudo, desenhando o projeto de pesquisa, só tínhamos em mente que nosso foco seria voltado para o olhar do aluno para a escola.

Então, percebemos que seria viável ouvir dos alunos o que eles pensam sobre a escola e optamos por trabalhar com a Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme o referencial teórico já apresentado.

Nessa perspectiva, Vala (2004) nos adverte sobre a importância de considerar “a idéia de que os indivíduos e os grupos pensam, e de que as instituições e as sociedades são

ambientes pensantes” e que isso pode vir a representar uma “nova forma de olhar para essas instituições sociais” (p. 457) e isso veio ao encontro de nossos anseios.

Dessa forma, consideramos também que não bastava apenas conhecer essas representações dos alunos em relação ao contexto escolar, e optamos em *ancorar* essas RS nas *necessidades* e *expectativas* que o grupo apontou. Em outras palavras, analisamos essas representações “amarrando-as” às *necessidades* (o que falta aos alunos) e *expectativas* (o que eles esperam/desejam da escola).

Nesse sentido, retomamos o que nos diz Abdalla (2006): “quando falamos em necessidades, representamos nossas realidades, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos” (p. 26). E esses alunos, ao falarem de suas necessidades, fazem a representação da própria realidade.

Tomamos, então, as *necessidades* dos alunos como forma de representação da própria realidade. Ao considerar, ainda, a necessidade como lacuna entre o estado atual e o desejado, chegamos às *expectativas* dos alunos: o que eles esperam que a escola faça por eles.

Assim, acreditamos que os objetivos de pesquisa foram alcançados: conhecer as representações sociais dos alunos do ensino médio sobre o contexto escolar e conhecer quais são suas necessidades e expectativas em relação a esse contexto.

Contudo, reconhecemos que esta pesquisa poderia tomar diversos rumos, outros desafios. Aceitamos essas limitações - e pode ser que existam outras ainda - e deixamos para que esses limites possam ser ampliados por outros trabalhos.

B - Do que podemos compreender

O bom professor precisa ter disponibilidade para saber escutar os alunos e, assim, aprender com eles. (CANÁRIO, 2006, p. 34)

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas. (GUIMARÃES ROSA, 2006, p.378)

A palavra “concluir” dá uma forma de acabamento, como se tudo fosse acabado definitivamente. Acreditamos que não há fim em um trabalho de pesquisa. Há compreensões temporárias, provisórias, por isso consideramos melhor dizer “compreender”, ao invés de “concluir”.

Sendo assim, tendo em vista as informações que os alunos nos trazem sobre suas representações a respeito da escola, aqui *objetivadas*, na categoria de análise *contexto escolar*, pudemos conhecer as RS dos alunos em relação à *escola, ao estudo e ao trabalho docente*.

Em relação à escola, apontamos aspectos que os alunos informam em suas falas e em suas respostas nos questionário: a *imagem* que os alunos fazem da escola é que esta é o *lugar da aprendizagem, que prepara para o futuro; é o lugar de construção do conhecimento; é o lugar de convivência*.

Vimos, no decorrer da análise, que os próprios alunos reconhecem a escola como *espaço de aprendizado e lugar de construção de conhecimento*, o lugar onde vão para aprender, para adquirir conhecimento.

A expectativa deles é que a escola os prepare para o futuro. Esse futuro é muito diferente para cada um deles. Alguns apontam dimensões da vida pessoal, como casar, ter filhos, comprar casa, automóvel, ter conforto. Outros dizem que a escola os preparará para um estudo posterior, em um curso técnico ou superior. Eles vão para a escola para aprender, esperando que a escola os prepare, então, para que sejam capazes de administrar a própria

vida, de conseguir prosseguir nos estudos e ter um emprego que proporcione melhores condições de vida.

Além disso, vêem a escola como um lugar de convivência, onde eles têm amigos, colegas, companheiros de vida. Porém, eles sentem a necessidade de que esse espaço de convivência seja mais valorizado pela escola, pois até comentam, que, às vezes, um colega explicando é mais fácil de entender do que se o próprio professor explicar a matéria. Sentem a necessidade de praticarem aquilo que aprendem na escola. Entendemos essas informações dos alunos como se eles não quisessem “esperar o futuro” para aplicar tudo aquilo que aprendem. Eles mesmos reconhecem que o que ficará na memória é o essencial, o vivido, o sentido.

As representações sociais dos alunos sobre o estudo são demonstradas através dos aspectos: *construção de conhecimento, relação com o saber e trabalho* (como ofício do aluno e como relação com o mundo).

Percebemos, então, que os alunos vão para a escola para adquirir conhecimentos, mas, muitas vezes, não obtêm êxito. Eles mesmos concordam que nem sempre estão com “vontade”, ou que estudam por “obrigação”. Mesmo assim, eles crêem que o estudo os levará a um *futuro*: um bom emprego, a continuidade no ensino superior para ter uma carreira profissional, entre outros anseios.

Neste sentido, Charlot (2000, 2001, 2005) nos orientou na análise e concluímos que não há essa relação com o saber quando se quebra uma das relações: seja com o mundo, com o próprio aluno ou com o outro. Quando se estuda por obrigação, quando não se tem vontade, não há relação com o saber.

Já, sobre as representações sociais dos alunos em relação ao trabalho docente, vimos que o olhar do aluno é voltado no sentido de que o professor tem *um dom, uma vocação*. Vimos, ainda, alguns aspectos em relação à *prática de sala de aula* e, também, um pouco do *descontentamento do aluno em relação ao trabalho docente*.

Suas *necessidades e expectativas* em relação ao trabalho do professor reinteram as representações destacadas anteriormente: os alunos desejam professores que ensinem mais, que não faltem às aulas, mas que permitam que os próprios alunos “descubram” seus saberes, por meio de aulas mais dinâmicas, voltadas para a prática. Os alunos dizem, ainda, que acreditam que eles mesmos precisam se interessar e cooperar mais para que todos aprendam.

Diante de tudo o que foi posto aqui, concordamos com Canário (2006), que é preciso “reinventar a escola”: as escolas precisam transformar-se em “comunidades de aprendizagem” (p. 92). Para isso, o autor propõe que essas mudanças ocorram em três vertentes fundamentais:

- No *âmbito institucional*: em que a escola poderá interagir com o contexto local, por meio de parcerias. É uma maneira de estabelecer ações que permitam a construção de experiência dos atores;
 - No *nível organizacional*: a ruptura com o modelo de “linha de montagem”, acúmulo de informações. Habilitar a escola a responder à diversidade dos seus públicos, possibilitando o respeito à singularidade de cada aluno.
 - Na *forma escolar*: a escola valorizar o patrimônio experiencial do aluno.
- (CANÁRIO, 2006, p. 85-86)

O autor diz ainda que “essas mudanças só se verificarão na medida em que a escola mudar a sua relação com o contexto e só se tornarão efetivas se tiverem uma tradução e conseqüências claras no modo como os alunos são tratados nesse ambiente” (CANÁRIO, 2006, p. 97).

Assim, podemos dizer das certezas (ainda que provisórias), que obtivemos através desse estudo, giram em torno da compreensão, por parte de todos os que fazem parte do

contexto escolar, de que nada adianta fazer sem pensar nos alunos, que são a razão da existência da escola.

Enfim, retomo a epígrafe de Canário (2006) no início deste item, dizendo que “o bom professor precisa ter disponibilidade para saber escutar os alunos e, assim, aprender com eles” (p. 34): acreditamos que professores e gestores de escolas precisam olhar mais para seus alunos e ouvir deles suas necessidades e expectativas, para que seja possível semear espaços de participação que os motivem a aprofundar a relação que estabelecem com os diferentes saberes. Esses espaços, talvez, não sejam fáceis de “cultivar”, mas é preciso empenho de todos os envolvidos, na busca de resgatar também a família dos alunos e fazer da escola um lugar cada vez maior de aprendizagem, de construção do conhecimento e de convivência.

E, assim, terminando por aqui, mas não terminando para sempre, tomamos emprestado o pensamento de Guimarães Rosa: por mais que se aprenda, existirão sempre perguntas maiores para nos estimular a seguir em frente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pre)conceitos para repensar a profissão docente. In: *Olhar de professor*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 11-25, 2005.

_____. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 128).

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 104).

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao>. Acesso em: 12 set. 2007.

_____. Lei nº 8.069/1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em <<http://planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 07 set. 2007.

_____. Lei nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 09 set. 2007.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 01 mar. 2008.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 23 mai. 2008.

_____. *Uma concepção para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, s/d. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 23 mai. 2008.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Marcel Ercolin. *Representações sociais e memória*: Um estudo sobre processos de mudanças em professores. São Paulo: PUC, 2005. Disponível em <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____.(Org.). *Os jovens e o saber*: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire: 2000. (Coleção Prospectiva)

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DÉR, Carolina Simões. *Ciclos e progressão continuada: a representação social de professores*. São Paulo: PUC, 2005. Disponível em <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2007. (Dissertação de Mestrado)

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-204.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Verbo ser*. Disponível em: <<http://livrosliteratura.blogspot.com/2007/09/carlos-drummond-de-andrade.html>>. Acesso em: 01 mar. 2008.

FRANCO, Kátia Cilene de Mello Franco. *A imagem da escola pelos olhos dos futuros professores de arte*. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2007. (Dissertação de Mestrado)

FRANCO, Maria Laura P. B.; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 167-183 mar. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br>> . Acesso em: 20 set. 2006.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa)

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-341.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Edição comemorativa: 50 anos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. s/d. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L.; MARTINS, A.; SOUSA, C.; DUJO, A.; PLACCO, V. (Orgs.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 11–25.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, nº 63).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

LUNA, Iúri Novaes; BAPTISTA, Lavínia Costa. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Psicologia Revista*. São Paulo, p.39-51, maio, 2001.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. *Os jovens na escola noturna: uma nova presença*. São Paulo: FE-USP, 1995. (Tese de Doutorado)

MARTINS, Ângela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 109, p. 67-87, 2000. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

_____. Pesquisas sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 331-338.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MENDES, Maria Celeste de Jesus. *Práticas significativas de professoras bem-sucedidas: a voz do aluno do ensino médio*. Santos: Unisantos, 2006. (Dissertação de Mestrado)

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOREIRA, Antônia S. Paredes (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2005.

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

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NOVAES, Adelina de Oliveira. *Brasil: representações sociais de estudantes de Pedagogia*. São Paulo: PUC, 2006. Disponível em <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2007. (Dissertação de Mestrado)

NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação).

OLAVO BILAC. A um poeta. In: BACELLAR, Laura (Org.). *Ofício de poeta*. São Paulo: Scipione, 2003. (Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia).

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. Análises das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. Paredes (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

PLACCO, Vera M. Nigro de Souza. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295-314.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação)

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 8. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 40.473/95*. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, 1995. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Ensino de São Vicente. *Plano de Gestão: 2003/2006*. Praia Grande, 2003.

SILVA, Vera Lúcia Rodrigues da. *Representações Sociais de alunos e professores do ensino médio sobre a Matemática*. São Paulo: PUC, 2000. Disponível em <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996, p. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC / Inep / Comped, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Orgs.). *Psicologia Social*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria S. (Orgs.). *O Ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

<<http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm>>. Acesso em: 27 jan. 2007.

<<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 08 fev. 2008.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>>. Acesso em: 05 nov. 2007.

<<http://www.dersv.com>>. Acesso em: 07 set. 2007.

<http://www.paulofreire.org/escola_p.htm>. Acesso em: 17 ago. 2007.

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 set. 2007.

<<http://www.portalbrasil.net/salariominimo.htm>>. Acesso em: 29 fev. 2008.

<<http://www.praia grande.sp.gov.br>>. Acesso em: 02 dez. 2007.

<<http://www.sesisp.org.br/home/2006/educacao/>>. Acesso em: 13 out. 2007.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

PREZADOS ALUNOS: O OBJETIVO DESSA PESQUISA É CONHECER MELHOR VOCÊ. É IMPORTANTE CONHECER OS SEUS PENSAMENTOS E SABER DAS SUAS NECESSIDADES PARA TENTARMOS DE ALGUMA FORMA MELHORAR NOSSO MODO DE AGIR NA ESCOLA. NÃO É PRECISO IDENTIFICAR-SE NO QUESTIONÁRIO, PORTANTO SEJA O MAIS FIEL E VERDADEIRO NAS SUAS RESPOSTAS, PARA QUE POSSAMOS ACREDITAR NESSES DADOS. MUITO OBRIGADA! *PROFESSORA / MESTRANDA JANAÍNA C. DE SOUZA E SILVA.*

SOBRE VOCÊ

1. Em que período você estuda?
 (A) manhã
 (B) noite
2. Em que série você está?
 (A) 1º EM
 (B) 2º EM
 (C) 3º EM
3. Qual é o seu sexo? (A) Masculino
 (B) Feminino
4. Em qual faixa etária você se encaixa?
 (A) 14 a 17 anos
 (B) 18 a 20 anos
 (C) 21 anos ou mais
5. Seu estado civil é:
 (A) solteiro
 (B) casado
 (C) viúvo
 (D) separado
6. Você tem filho (s)?
 (A) Não
 (B) Sim. Quantos? _____
7. Você mora:
 (A) Com seus pais e/ou parentes
 (B) Com esposo e/ou filhos
 (C) Com amigos
 (D) Em pensionato
 (E) sozinho
8. Quem é o seu responsável:
 (A) meus pais (pai e mãe)
 (B) meu pai
 (C) minha mãe
 (D) outros familiares
 (E) sou maior de idade, responsável por mim
9. Escolaridade da Mãe:
 (A) Nunca frequentou a escola.
 (B) Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série.
 (C) Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série.
 (D) Ensino Médio (2º grau) incompleto.
 (E) Ensino Médio (2º grau) completo.
 (F) Superior incompleto.
 (G) Superior completo.
 (H) Outra.
 (I) Não sei.
10. Das pessoas que moram na sua casa, quais delas trabalham?
 (A) só meu pai / responsável
 (B) só minha mãe / responsável
 (C) meu pai e minha mãe
 (D) todo mundo em casa trabalha
11. Você trabalha?
 (A) Sim, o dia todo. Em quê? _____
 (B) Sim, meio período. Em quê? _____
 (C) Às vezes, faço bico. Em quê? _____
 (D) Não, mas ajudo meus pais. Como? _____
 (E) Não, a minha única ocupação é a escola.
12. Qual o ganho mensal de sua família? –
 Atenção: some os ganhos de todos de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu ganho, caso você trabalhe.
 (A) Até R\$ 350,00.
 (B) De R\$ 351,00 até R\$750,00.
 (C) De R\$751,00 até R\$1000,00.
 (D) De R\$1001,00 até R\$2000,00.
 (E) De R\$2001,00 até R\$3000,00
 (F) Mais de R\$3001,00.
 (G) Não sei.
13. Onde sua mãe nasceu?
 (A) Município: _____
 (B) Estado: _____

SOBRE A ESCOLA E VOCÊ

1. Há quanto tempo você estuda na E.E. ?

- (A) Entrei esse ano
- (B) Desde ano passado
- (C) Há 3 anos ou mais

2. Você gosta de estudar?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Só algumas matérias

3. Quanto tempo você se dedica aos estudos?

- (A) Todos os dias, depois da escola, reservo um período do dia para estudar ou fazer revisões.
- (B) Além da escola, estudo um pouco quando tem prova/lição ou aos finais de semana
- (C) Apenas o tempo em que estou na sala de aula

Parte II

1. Associação de palavras

Você conhece o jogo de associação de palavras?

Por exemplo, quando falo **CHAVE**, as 4 primeiras palavras que vêm a minha mente São:

PORTA - FECHADURA - PRISÃO - CADEADO

E, para você, o que vem a mente? Escreva 4 palavras nas linhas abaixo.

_____ , _____ , _____ , _____ .

(A) ESCOLA: _____ , _____ , _____ , _____ .

▶ Faça um círculo na palavra que mais representa para você o significado de ESCOLA.

(B) ESTUDO: _____ , _____ , _____ , _____ .

▶ Faça um círculo na palavra que mais representa para você o significado de ESTUDO.

(C) TRABALHO: _____ , _____ , _____ , _____ .

▶ Faça um círculo na palavra que mais representa para você o significado de TRABALHO.

Parte III

2. O que a escola significa para você? _____

3. O que você pensa a respeito do trabalho de seus professores? _____

4. Considere seus objetivos em relação aos estudos e comente os motivos pelos quais você estuda: _____

5. O que você pensa em fazer quando terminar o Ensino Médio? Comente sobre estudo, trabalho e vida pessoal. _____

**ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(QUESTIONÁRIO)**

**ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (GRUPO FOCAL)**

ANEXO IV – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL

Roteiro para Grupo Focal²⁵

1º Encontro - ESCOLA:

1. Como vocês descrevem a escola? Do que ela é composta?
2. Comentem sobre esses elementos que compõem a escola. Para que servem? Como são?
3. Para que serve a escola?
4. Aponte os aspectos positivos da escola.
5. Aponte os aspectos negativos da escola. O que há de errado com a escola?
6. O que é uma escola boa?
7. O que é uma escola ruim?
8. Como é o ambiente escolar?
9. Como é o espaço de relação na escola (alunos, professores, funcionários)?
10. Comente sobre amizades, parcerias formadas na escola.
11. A escola como ponto de encontro. Explorar.
12. Escola e futuro, faculdade, profissão, trabalho.

2º Encontro - NECESSIDADES E EXPECTATIVAS:

1. Pensem no Ensino Médio: o que a escola pode fazer pelo jovem?
2. O que falta para o aluno?
3. O que desejam?
4. O que querem mudar?
5. Ao terminar o Ensino Médio, o que esperam da vida?
6. Como a escola pode contribuir para a vida de vocês?
7. Seus amigos esperam o mesmo?
8. O que funciona na escola?
9. O que não funciona?

3º Encontro - ALUNO:

1. Quem é o aluno do Ensino Médio?
2. Quem é o jovem do Ensino Médio?
3. Por que o jovem vai à escola?
4. Como seria a escola dos sonhos para o jovem de hoje?

²⁵ Roteiro preparado para as reuniões de Grupo Focal realizadas nos dias 05,06 e 08 de dezembro de 2006.

5. Comente sobre o “aluno independente”.
6. Como é a presença da família na escola?
7. Como o aluno sente-se na escola?
8. Como é o dia-a-dia do aluno do Ensino Médio?
9. Como o aluno encara o trabalho de estudar?

**ANEXO V – TABULAÇÃO DA PRIMEIRA PARTE DO
QUESTIONÁRIO: PERGUNTAS OBJETIVAS**

**Tabela com a tabulação completa dos dados dos questionários aplicados – 1ª parte:
perfil do aluno**

Pergunta	Resposta	Total	%
1	Noite	88	51,2%
1	Manhã	84	48,8%
1	Não respondeu	0	0,0%
2	1º EM	75	43,6%
2	3º EM	51	29,7%
2	2º EM	45	26,2%
2	Não respondeu	1	0,6%
3	Feminino	92	53,5%
3	Masculino	61	35,5%
3	Não respondeu	19	11,0%
4	14 a 17 anos	138	80,2%
4	18 a 20 anos	26	15,1%
4	21 anos ou mais	7	4,1%
4	Não respondeu	1	0,6%
5	Solteiro	167	97,1%
5	Casado	4	2,3%
5	Separado	1	0,6%
5	Viúvo	0	0,0%
5	Não respondeu	0	0,0%
6	Não	165	95,9%
6	Sim	7	4,1%
6	Não respondeu	0	0,0%
7	Com seus pais e/ou parentes	162	94,2%
7	Com esposo e/ou filhos	7	4,1%
7	Sozinho	3	1,7%
7	Com amigos	0	0,0%
7	Em pensionato	0	0,0%
7	Não respondeu	0	0,0%
8	meus pais (pai e mãe)	111	64,5%
8	minha mãe	35	20,3%
8	sou maior de idade, responsável por mim	13	7,6%
8	meu pai	7	4,1%
8	outros familiares	6	3,5%
8	Não respondeu	0	0,0%
9	Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série.	65	37,8%
9	Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série.	47	27,3%
9	Ensino Médio (2º grau) completo.	24	14,0%
9	Não sei.	11	6,4%
9	Ensino Médio (2º grau) incompleto.	10	5,8%
9	Nunca freqüentou a escola.	7	4,1%
9	Superior completo.	5	2,9%
9	Superior incompleto.	2	1,2%
9	Outra.	1	0,6%
9	Não respondeu	0	0,0%
10	só meu pai / responsável	53	30,8%
10	todo mundo em casa trabalha	44	25,6%
10	meu pai e minha mãe	43	25,0%
10	só minha mãe / responsável	26	15,1%

10	Não respondeu	5	2,9%
10	Só eu trabalho	1	0,6%
11	Não, a minha única ocupação é a escola	70	40,7%
11	Sim, o dia todo	30	17,4%
11	Às vezes, faço bico	30	17,4%
11	Não, mas ajudo meus pais	21	12,2%
11	Sim, meio período	20	11,6%
11	Não respondeu	1	0,6%
12	De R\$ 351,00 até R\$750,00.	44	25,6%
12	De R\$751,00 até R\$1000,00.	39	22,7%
12	Não sei.	34	19,8%
12	Até R\$ 350,00.	23	13,4%
12	De R\$1001,00 até R\$2000,00.	19	11,0%
12	De R\$2001,00 até R\$3000,00	9	5,2%
12	Mais de R\$3001,00.	3	1,7%
12	Não respondeu	1	0,6%
15	Há 3 anos ou mais	133	77,3%
15	Entrei esse ano	22	12,8%
15	Desde ano passado	17	9,9%
15	Não respondeu	0	0,0%
16	Só algumas matérias	85	49,4%
16	Sim	82	47,7%
16	Não	3	1,7%
16	Não respondeu	2	1,2%
17	Além da escola, estudo um pouco quando tem prova/lição ou aos finais de semana	86	50,0%
17	Apenas o tempo em que estou na sala de aula	56	32,6%
17	Não respondeu	21	12,2%
17	Todos os dias, depois da escola, reservo um período do dia para estudar ou fazer revisões.	9	5,2%
13	NÃO RESPONDEU	94	54,7%
13	SANTOS	7	4,1%
13	PRAIA GRANDE	6	3,5%
13	SÃO VICENTE	5	2,9%
13	ALEXANDRIA	2	1,2%
13	BELO HORIZONTE	2	1,2%
13	CUSTODIA	2	1,2%
13	GUARULHOS	2	1,2%
13	ALAGOAS	1	0,6%
13	ARACAJU	1	0,6%
13	ASSIS	1	0,6%
13	BARRA DA ESTIVA	1	0,6%
13	CABRÁLIA	1	0,6%
13	CAMPO DE BRITO	1	0,6%
13	CARNAÍBA	1	0,6%
13	CARPINA	1	0,6%
13	CASCAVEL / IBICOARA	1	0,6%
13	CHIQUE CHIQUE	1	0,6%
13	CODÓ	1	0,6%
13	CONVENTO	1	0,6%
13	CORDEIROS	1	0,6%
13	CUBATÃO	1	0,6%
13	DIADEMA	1	0,6%
13	ERERÊ	1	0,6%

13	FÁTIMA	1	0,6%
13	GUARATINGUETÁ	1	0,6%
13	INDIOROBA	1	0,6%
13	ITAPIPOCA	1	0,6%
13	JARDIM ALEGRE	1	0,6%
13	JEREMOABO	1	0,6%
13	JOÃO PESSOA	1	0,6%
13	LAGARTO	1	0,6%
13	LUIA GOMES	1	0,6%
13	MARIA ITARANA	1	0,6%
13	MARILIA	1	0,6%
13	MISSÃO VELHA	1	0,6%
13	NATAL	1	0,6%
13	NOVA CANAÃ	1	0,6%
13	OLHO D'ÁGUA	1	0,6%
13	OLINDA	1	0,6%
13	OURINHOS	1	0,6%
13	PEDRO DE TOLEDO	1	0,6%
13	PERUS	1	0,6%
13	PILÕES	1	0,6%
13	QUITANDINHA	1	0,6%
13	RECIFE	1	0,6%
13	REGISTRO	1	0,6%
13	RIO AZUL	1	0,6%
13	SALVADOR	1	0,6%
13	SANTANA DOS GANOTES	1	0,6%
13	SÃO BERNARDO DO CAMPO	1	0,6%
13	SÃO FRANCISCO DO SUL	1	0,6%
13	SÃO LOURENÇO DA MATA	1	0,6%
13	SÃO PAULO	1	0,6%
13	SÃO ROQUE	1	0,6%
13	TABIRA	1	0,6%
13	TEIXEIRA	1	0,6%
13	UBATÁ	1	0,6%
13	UBERABA	1	0,6%
13	VILA RICA	1	0,6%
14	SP	41	23,8%
14	BA	36	20,9%
14	Não respondeu	30	17,4%
14	PE	11	6,4%
14	MG	10	5,8%
14	CE	8	4,7%
14	PB	8	4,7%
14	PR	8	4,7%
14	SE	6	3,5%
14	RN	5	2,9%
14	MA	2	1,2%
14	MT	2	1,2%
14	GO	1	0,6%
14	PA	1	0,6%
14	PI	1	0,6%
14	SC	1	0,6%

**ANEXO VI – TABULAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO LIVRE –
QUESTIONÁRIO**

Tabelas com a tabulação dos dados obtidos no questionário: Associação livre

Os dados foram organizados pela frequência em que as palavras apareceram. Para evitar que palavras como “amigo” e “amigos” fossem analisadas separadamente, colocamos uma coluna com “sinônimos”, onde agrupamos as palavras de acordo com palavras de mesmo significado ou de significado aproximado. Os quadros a seguir estão seguindo ordem alfabética do sinônimo escolhido.

ESCOLA					
RESPOSTA	SINÔNIMO	TOTAL	NEGRITO	% TOTAL	% NEGRITO
AFETO	AFETO	1	0	0,15%	0,00%
AJUDA	AJUDA	1	0	0,15%	0,00%
ALEGRIA	ALEGRIA	4	0	0,61%	0,00%
AVENTURAS	ALEGRIA	1	0	0,15%	0,00%
DIVERSÃO	ALEGRIA	3	0	0,46%	0,00%
DIVERTIMENTO	ALEGRIA	1	0	0,15%	0,00%
ENTRETENIMENTO	ALEGRIA	1	0	0,15%	0,00%
PASSEIO	ALEGRIA	1	0	0,15%	0,00%
ALUNO	ALUNO	9	2	1,38%	1,41%
ALUNOS	ALUNO	18	0	2,76%	0,00%
AMIGOS	AMIGO	52	10	7,99%	7,04%
AMIZADE	AMIGO	11	2	1,69%	1,41%
APRENDER	APRENDER	21	8	3,23%	5,63%
APRENDIZADO	APRENDER	11	2	1,69%	1,41%
APRENDIZAGEM	APRENDER	10	4	1,54%	2,82%
ATIVIDADE	ATIVIDADE ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
AULA	ATIVIDADE ESCOLAR	2	1	0,31%	0,70%
AULAS	ATIVIDADE ESCOLAR	5	2	0,77%	1,41%
LIÇÃO	ATIVIDADE ESCOLAR	24	6	3,69%	4,23%
LIÇÕES	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
MATÉRIA	ATIVIDADE ESCOLAR	8	0	1,23%	0,00%
PALESTRA	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
PROJETOS	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
PROVA	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
TRABALHOS	ATIVIDADE ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
BAGUNÇA	BAGUNÇA	4	0	0,61%	0,00%
BRIGAS	BAGUNÇA	1	0	0,15%	0,00%
ZUEIRA	BAGUNÇA	2	0	0,31%	0,00%
BARATO	BARATO	1	0	0,15%	0,00%
BÓIA	BÓIA	1	0	0,15%	0,00%
CAMINHOS	CAMINHOS	1	0	0,15%	0,00%
CANSATIVO	CANSATIVO	1	0	0,15%	0,00%
ODEIO	CANSATIVO	1	0	0,15%	0,00%
SONO	CANSATIVO	1	0	0,15%	0,00%
CAPACIDADE	CAPACIDADE	1	0	0,15%	0,00%
CARÁTER	CARÁTER	1	0	0,15%	0,00%
COLEGAS	COLEGA	4	0	0,61%	0,00%

COMPANHEIRISMO	COLEGA	1	0	0,15%	0,00%
PARCEIROS	COLEGA	1	0	0,15%	0,00%
COMEÇO	COMEÇO	1	1	0,15%	0,70%
PRIMEIRO PASSO	COMEÇO	1	1	0,15%	0,70%
COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA	1	0	0,15%	0,00%
DEBATER	COMPETÊNCIAS	1	0	0,15%	0,00%
ESCREVER	COMPETÊNCIAS	1	0	0,15%	0,00%
FALA	COMPETÊNCIAS	1	0	0,15%	0,00%
LER	COMPETÊNCIAS	2	0	0,31%	0,00%
PRESTA ATENÇÃO	COMPETÊNCIAS	1	0	0,15%	0,00%
REFLETIR	COMPETÊNCIAS	1	0	0,15%	0,00%
COMPROMISSO	COMPROMISSO	2	1	0,31%	0,70%
CONCENTRAÇÃO	CONCENTRAÇÃO	1	0	0,15%	0,00%
CONHECIMENTO	CONHECIMENTO	10	2	1,54%	1,41%
SABEDORIA	CONHECIMENTO	7	4	1,08%	2,82%
SABER	CONHECIMENTO	2	0	0,31%	0,00%
CONVIVÊNCIA	CONVIVÊNCIA	1	0	0,15%	0,00%
COORDENADOR	COORDENADOR	1	0	0,15%	0,00%
CRESCER	CRESCER	2	0	0,31%	0,00%
DEDICAÇÃO	DEDICAÇÃO	5	1	0,77%	0,70%
DIFICULDADE	DIFICULDADE	3	0	0,46%	0,00%
DIREÇÃO	DIRETOR	2	0	0,31%	0,00%
DIREÇÃO RUIM	DIRETOR	1	0	0,15%	0,00%
DIRETOR	DIRETOR	4	1	0,61%	0,70%
DIRETORA	DIRETOR	2	1	0,31%	0,70%
DIRETORIA	DIRETOR	1	0	0,15%	0,00%
DISCIPLINA	DISCIPLINA	3	1	0,46%	0,70%
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	37	14	5,68%	9,86%
EDUCAR	EDUCAÇÃO	1	1	0,15%	0,70%
BEIJO	ENCONTRO	1	0	0,15%	0,00%
ENCONTRO	ENCONTRO	1	0	0,15%	0,00%
GATINHAS	ENCONTRO	1	0	0,15%	0,00%
MENINAS	ENCONTRO	1	0	0,15%	0,00%
MULHER	ENCONTRO	1	0	0,15%	0,00%
PAQUERA	ENCONTRO	1	0	0,15%	0,00%
ENSINAR	ENSINO	2	0	0,31%	0,00%
ENSINO	ENSINO	9	2	1,38%	1,41%
ESCOLA	ESCOLA	1	1	0,15%	0,70%
ESFORÇO	ESFORÇO	3	0	0,46%	0,00%
ESPORTE	ESPORTE	1	0	0,15%	0,00%
FUTEBOL	ESPORTE	1	1	0,15%	0,70%
JOGO	ESPORTE	1	0	0,15%	0,00%
JOGOS	ESPORTE	1	0	0,15%	0,00%
ESRUDA	ESTUDO	1	0	0,15%	0,00%
ESTUDAR	ESTUDO	17	7	2,61%	4,93%
ESTUDO	ESTUDO	30	9	4,61%	6,34%
ESTUDOS	ESTUDO	2	0	0,31%	0,00%
DIPLOMA	FACULDADE	1	0	0,15%	0,00%
FACULDADE	FACULDADE	2	0	0,31%	0,00%
FÉRIAS	FÉRIAS	4	0	0,61%	0,00%
FUTURO	FUTURO	50	30	7,68%	21,13%
SONHO	FUTURO	2	0	0,31%	0,00%

IMPORTANTE	IMPORTANTE	3	1	0,46%	0,70%
INTELIGÊNCIA	INTELIGÊNCIA	6	0	0,92%	0,00%
JUVENTUDE	JUVENTUDE	1	0	0,15%	0,00%
ABRIGO	LAR	1	0	0,15%	0,00%
LAR	LAR	1	0	0,15%	0,00%
LIBERDADE	LIBERDADE	1	1	0,15%	0,70%
LOJA	LOJA	1	0	0,15%	0,00%
LOUCURA	LOUCURA	1	0	0,15%	0,00%
BOLSA	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
BORRACHA	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
CADEIRA	MATERIAL ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
CADERNO	MATERIAL ESCOLAR	8	0	1,23%	0,00%
CANETA	MATERIAL ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
GIZ	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
LÁPIS	MATERIAL ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
LIVRO	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
LIVROS	MATERIAL ESCOLAR	5	1	0,77%	0,70%
MATERIAL	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
MESA	MATERIAL ESCOLAR	3	0	0,46%	0,00%
MESAS	MATERIAL ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
APERFEIÇOAMENTO	MELHORA	1	0	0,15%	0,00%
MELHORA	MELHORA	1	0	0,15%	0,00%
MELHORAR	MELHORA	1	1	0,15%	0,70%
MERENDA	MERENDA	3	1	0,46%	0,70%
ESSENCIAL	NECESSIDADE	1	0	0,15%	0,00%
INDISPENSÁVEL	NECESSIDADE	2	0	0,31%	0,00%
NECESSÁRIO	NECESSIDADE	2	1	0,31%	0,70%
PRECISÃO	NECESSIDADE	1	0	0,15%	0,00%
NOTA	NOTA	3	0	0,46%	0,00%
NOTAS	NOTA	1	0	0,15%	0,00%
ALCANÇAR	OBJETIVOS	1	0	0,15%	0,00%
OBJETIVOS	OBJETIVOS	2	1	0,31%	0,70%
TER UM OBJETIVO NA VIDA	OBJETIVOS	1	1	0,15%	0,70%
FREQÜÊNCIA	OBRIGAÇÃO	1	1	0,15%	0,70%
HORÁRIO	OBRIGAÇÃO	1	0	0,15%	0,00%
OBRIGAÇÃO	OBRIGAÇÃO	2	0	0,31%	0,00%
PRESENÇA	OBRIGAÇÃO	1	0	0,15%	0,00%
OPORTUNIDADE	OPORTUNIDADE	5	2	0,77%	1,41%
PACIÊNCIA	PACIÊNCIA	1	0	0,15%	0,00%
COMPLETAR ANO	PASSAR DE ANO	1	0	0,15%	0,00%
PASSAR DE ANO	PASSAR DE ANO	1	0	0,15%	0,00%
PODER	PODER	1	0	0,15%	0,00%
POMBA	POMBA	2	1	0,31%	0,70%
BOM	PRAZER	1	0	0,15%	0,00%
LEGAL	PRAZER	1	0	0,15%	0,00%
PRAZER	PRAZER	1	0	0,15%	0,00%
PRECISO	PRECISO	2	0	0,31%	0,00%
CLASSE	PRÉDIO ESCOLAR	2	2	0,31%	1,41%
LOUSA	PRÉDIO ESCOLAR	3	0	0,46%	0,00%
PÁTIO	PRÉDIO ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
PRÉDIO	PRÉDIO ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
SALA	PRÉDIO ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%

SALA DE AULA	PRÉDIO ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
SALAS	PRÉDIO ESCOLAR	2	0	0,31%	0,00%
VIDRO	PRÉDIO ESCOLAR	1	0	0,15%	0,00%
PREGUIÇA	PREGUIÇA	2	1	0,31%	0,70%
PRISÃO	PRISÃO	2	0	0,31%	0,00%
PROFESSOR	PROFESSOR	51	9	7,83%	6,34%
PROFESSORA	PROFESSOR	3	0	0,46%	0,00%
PROFESSORA JANAÍNA	PROFESSOR	1	0	0,15%	0,00%
PROFESSORES	PROFESSOR	20	0	3,07%	0,00%
PRSSFIRIA	PROFESSOR	1	0	0,15%	0,00%
RENDA	RENDA	1	0	0,15%	0,00%
RESPEITO	RESPEITO	6	0	0,92%	0,00%
RESPONSABILIDADE	RESPONSABILIDADE	4	2	0,61%	1,41%
SOCIEDADE	SOCIEDADE	1	0	0,15%	0,00%
OCUPAÇÃO	TRABALHO	1	0	0,15%	0,00%
PROFISSÃO	TRABALHO	4	0	0,61%	0,00%
TRABALHO	TRABALHO	7	1	1,08%	0,70%
TUDO	TUDO	1	0	0,15%	0,00%
UNIÃO	UNIÃO	3	0	0,46%	0,00%
VIDA	VIDA	1	0	0,15%	0,00%
		0	0	0,00%	0,00%

ESTUDO					
RESPOSTA	SINÔNIMO	TOTAL	NEGRITO	% TOTAL	% NEGRITO
ALGUNS	ALGUNS	1	0	0,16%	0,00%
ALUNOS	ALUNO	4	0	0,64%	0,00%
AMIGO	AMIGO	1	1	0,16%	0,74%
AMIGOS	AMIGO	3	1	0,48%	0,74%
AMIZADE	AMIGO	1	0	0,16%	0,00%
APRENDE	APRENDER	1	1	0,16%	0,74%
APRENDE MAIS	APRENDER	1	0	0,16%	0,00%
APRENDER	APRENDER	22	7	3,50%	5,19%
APRENDIZADO	APRENDER	10	5	1,59%	3,70%
APRENDIZAGEM	APRENDER	10	3	1,59%	2,22%
APRENDO	APRENDER	1	0	0,16%	0,00%
ATENÇÃO	ATENÇÃO	9	2	1,43%	1,48%
ATITUDE	ATITUDE	1	0	0,16%	0,00%
ATIVIDADE	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
AULAS	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
CONTEÚDO	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
DISCIPLINA	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
DISCIPLINAS	ATIVIDADE ESCOLAR	2	0	0,32%	0,00%
EXPLICAÇÃO	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
LEITURA	ATIVIDADE ESCOLAR	4	1	0,64%	0,74%
LIÇÃO	ATIVIDADE ESCOLAR	15	1	2,39%	0,74%
LITERATURA	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
MATÉRIAS	ATIVIDADE ESCOLAR	7	0	1,11%	0,00%
NOTAS	ATIVIDADE ESCOLAR	3	1	0,48%	0,74%
PROVA	ATIVIDADE ESCOLAR	8	1	1,27%	0,74%
PROVÃO	ATIVIDADE ESCOLAR	1	1	0,16%	0,74%
PROVAS	ATIVIDADE ESCOLAR	2	0	0,32%	0,00%
REVISÕES	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
TRABALHO ESCOLAR	ATIVIDADE ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
AUXÍLIO	AUXÍLIO	1	0	0,16%	0,00%
BASE	BASE	1	0	0,16%	0,00%
BASE DE TUDO	BASE	1	0	0,16%	0,00%
CABEÇA	CABEÇA	1	0	0,16%	0,00%
CAPACIDADE	CAPACIDADE	2	0	0,32%	0,00%
CAPAZ	CAPACIDADE	1	0	0,16%	0,00%
CARINHO	CARINHO	1	0	0,16%	0,00%
CANSEIRA	CHATO	1	0	0,16%	0,00%
CHATO	CHATO	1	0	0,16%	0,00%
ENCHE O SACO	CHATO	1	0	0,16%	0,00%
EXAUSTÃO	CHATO	2	0	0,32%	0,00%
NÃO MUITO BOM	CHATO	1	1	0,16%	0,74%
POUCO	CHATO	1	0	0,16%	0,00%
RUIM	CHATO	1	0	0,16%	0,00%
UM POUCO CHATO	CHATO	1	0	0,16%	0,00%
COMENTÁRIO	COMENTÁRIO	1	0	0,16%	0,00%
ENTENDER	COMPETÊNCIAS	2	0	0,32%	0,00%
ESCREVER	COMPETÊNCIAS	6	0	0,96%	0,00%
FALAR	COMPETÊNCIAS	3	0	0,48%	0,00%
FAZER	COMPETÊNCIAS	1	0	0,16%	0,00%

LEMBRAR	COMPETÊNCIAS	1	0	0,16%	0,00%
LER	COMPETÊNCIAS	4	1	0,64%	0,74%
PENSAR	COMPETÊNCIAS	1	0	0,16%	0,00%
CONCENTRAÇÃO	CONCENTRAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CONHECE	CONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
CONHECER	CONHECIMENTO	2	0	0,32%	0,00%
CONHECIMENTO	CONHECIMENTO	22	9	3,50%	6,67%
PESQUISA	CONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
SABEDORIA	CONHECIMENTO	11	5	1,75%	3,70%
SABER	CONHECIMENTO	8	1	1,27%	0,74%
CONSCIENTIZAÇÃO	CONSCIENTIZAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CRESCER	CRESCER	6	2	0,96%	1,48%
DESENVOLVIMENTO	CRESCER	1	0	0,16%	0,00%
EVOLUÇÃO	CRESCER	1	0	0,16%	0,00%
EVOLUIR	CRESCER	1	1	0,16%	0,74%
MELHORAR	CRESCER	1	1	0,16%	0,74%
PARA MELHORAR A VIDA	CRESCER	1	0	0,16%	0,00%
SUBIR	CRESCER	1	0	0,16%	0,00%
SUCESSO	CRESCER	1	0	0,16%	0,00%
SUPERAÇÃO	CRESCER	1	1	0,16%	0,74%
CRIATIVIDADE	CRIATIVIDADE	1	0	0,16%	0,00%
CULTURA	CULTURA	7	0	1,11%	0,00%
ACREDITAR	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CONVICÇÃO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DEDICAÇÃO	DEDICAÇÃO	16	6	2,55%	4,44%
DEDICAR	DEDICAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
DETERMINAÇÃO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DISPOSIÇÃO	DEDICAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
EMPENHO	DEDICAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
ESFORÇAR	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
PERSISTÊNCIA	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DESCOBERTA	DESCOBERTA	1	0	0,16%	0,00%
DIFÍCIL	DIFICULDADE	1	0	0,16%	0,00%
DIFICULDADE	DIFICULDADE	1	1	0,16%	0,74%
DIREÇÃO	DIRETOR	1	0	0,16%	0,00%
DIRETOR	DIRETOR	1	0	0,16%	0,00%
DIVERSIDADE	DIVERSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
DOM	DOM	1	0	0,16%	0,00%
DÚVIDA	DÚVIDA	1	0	0,16%	0,00%
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	21	5	3,34%	3,70%
EDUCADO	EDUCAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
ENSINA	EDUCAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
ENSINAR	EDUCAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
ENSINO	EDUCAÇÃO	4	0	0,64%	0,00%
ESCOLA	ESCOLA	8	1	1,27%	0,74%
CAMINHO	ESCOLHA	2	0	0,32%	0,00%
ESCOLHA	ESCOLHA	2	0	0,32%	0,00%
ESFORÇO	ESFORÇO	9	2	1,43%	1,48%
ESTRUTURA	ESTRUTURA	1	0	0,16%	0,00%
ESTUDA	ESTUDO	1	0	0,16%	0,00%
ESTUDAR	ESTUDO	6	0	0,96%	0,00%
ESTUDO	ESTUDO	1	1	0,16%	0,74%

ÉTICA	ÉTICA	1	0	0,16%	0,00%
EXPERIÊNCIA	EXPERIÊNCIA	4	0	0,64%	0,00%
CURSO	FACULDADE	1	0	0,16%	0,00%
CURSOS	FACULDADE	1	0	0,16%	0,00%
FACULDADE	FACULDADE	21	6	3,34%	4,44%
MELHOR DIPLOMA	FACULDADE	1	0	0,16%	0,00%
VESTIBULAR	FACULDADE	1	1	0,16%	0,74%
FAMÍLIA	FAMÍLIA	1	1	0,16%	0,74%
APERFEIÇOAMENTO	FORMAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
ATUALIZADO	FORMAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
FORMAÇÃO	FORMAÇÃO	1	1	0,16%	0,74%
FORMAR-SE	FORMAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
MELHORIAS	FORMAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
QUALIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
FUNDAMENTAL	FUNDAMENTAL	5	2	0,80%	1,48%
PRINCIPAL	FUNDAMENTAL	1	1	0,16%	0,74%
FUTURO	FUTURO	42	20	6,69%	14,81%
GARANTIR O FUTURO DE	FUTURO	1	0	0,16%	0,00%
INFORMAÇÃO	INFORMAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
INTELIGÊNCIA	INTELIGÊNCIA	11	5	1,75%	3,70%
INTELIGENTE	INTELIGÊNCIA	3	0	0,48%	0,00%
RACIOCÍNIO	INTELIGÊNCIA	1	1	0,16%	0,74%
INTERESSANTE	INTERESSANTE	1	0	0,16%	0,00%
CADERNO	MATERIAL ESCOLAR	13	1	2,07%	0,74%
CANETA	MATERIAL ESCOLAR	2	0	0,32%	0,00%
CANETAS	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
COMPUTADOR	MATERIAL ESCOLAR	3	2	0,48%	1,48%
LÁPIS	MATERIAL ESCOLAR	2	0	0,32%	0,00%
LIVRO	MATERIAL ESCOLAR	7	0	1,11%	0,00%
LIVROS	MATERIAL ESCOLAR	7	1	1,11%	0,74%
LIVROS LITERATURA	MATERIAL ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
COISA CERTA	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
ESSENCIAL	NECESSIDADE	2	0	0,32%	0,00%
IMPORTANTE	NECESSIDADE	12	1	1,91%	0,74%
NECESSÁRIO	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
NECESSIDADE	NECESSIDADE	1	1	0,16%	0,74%
PRECISÃO	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
PRECISO	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
SEMPRE	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
ESPERANÇA	OBJETIVO	5	1	0,80%	0,74%
FOCAR	OBJETIVO	1	0	0,16%	0,00%
MUNDO MELHOR	OBJETIVO	1	0	0,16%	0,00%
OBJETIVO	OBJETIVO	3	1	0,48%	0,74%
SER ALGUÉM	OBJETIVO	3	1	0,48%	0,74%
SER ALGUÉM NA VIDA	OBJETIVO	1	0	0,16%	0,00%
DEVER	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DEVERES	OBRIGAÇÃO	1	1	0,16%	0,74%
É PRECISO	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
É PRECISO TER	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
OBRIGAÇÃO	OBRIGAÇÃO	4	0	0,64%	0,00%
OPORTUNIDADE	OPORTUNIDADE	7	3	1,11%	2,22%
CALMA	PACIÊNCIA	1	0	0,16%	0,00%

PACIÊNCIA	PACIÊNCIA	2	0	0,32%	0,00%
PRATICAR	PRATICAR	1	0	0,16%	0,00%
PRÁTICO	PRÁTICO	1	0	0,16%	0,00%
ALEGRIA	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
AMOR PELOS ESTUDOS	PRAZER	1	1	0,16%	0,74%
BEM ESTAR	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
BOM	PRAZER	3	0	0,48%	0,00%
GOSTAR	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
GOSTO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
LEGAL	PRAZER	2	0	0,32%	0,00%
MARAVILHOSO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
PAZ	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
PRAZER	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
PRAZEROSO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
BIBLIOTECA	PRÉDIO ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
PORTA	PRÉDIO ESCOLAR	1	1	0,16%	0,74%
SALA DE AULA	PRÉDIO ESCOLAR	1	0	0,16%	0,00%
PREOCUPAÇÃO	PREOCUPAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
PROFESSOR	PROFESSOR	4	1	0,64%	0,74%
PROFESSORES	PROFESSOR	1	0	0,16%	0,00%
REALIZAÇÃO	REALIZAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
REALIZAÇÃO PESSOAL	REALIZAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	REALIZAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
REALIZAÇÕES	REALIZAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
ALGUÉM	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
CIDADANIA	RECONHECIMENTO	2	0	0,32%	0,00%
ORGULHO	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
POSIÇÃO	RECONHECIMENTO	3	0	0,48%	0,00%
RECONHECIMENTO	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
RESPEITO	RECONHECIMENTO	5	0	0,80%	0,00%
UM LUGAR NA SOCIEDADE	RECONHECIMENTO	1	1	0,16%	0,74%
VALOR	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
REPRESENTA	REPRESENTAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
REPRESENTAR	REPRESENTAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
RESPONSABILIDADE	RESPONSABILIDADE	6	4	0,96%	2,96%
SOBREVIVER	SOBREVIVER	1	0	0,16%	0,00%
SONHAR	SONHO	1	0	0,16%	0,00%
SONHOS	SONHO	2	0	0,32%	0,00%
TEMPO	TEMPO	1	0	0,16%	0,00%
TODOS NÓS	TODOS NÓS	1	0	0,16%	0,00%
ADVOGADO	TRABALHO	1	0	0,16%	0,00%
DINHEIRO	TRABALHO	3	0	0,48%	0,00%
EMPREGO	TRABALHO	8	1	1,27%	0,74%
EMPRESÁRIO	TRABALHO	1	0	0,16%	0,00%
JORNALÍSTICO	TRABALHO	1	0	0,16%	0,00%
JUIZ	TRABALHO	1	1	0,16%	0,74%
MÉDICO	TRABALHO	1	0	0,16%	0,00%
PROFISSÃO	TRABALHO	8	4	1,27%	2,96%
TRABALHO	TRABALHO	26	6	4,14%	4,44%
VOCAÇÃO	TRABALHO	1	0	0,16%	0,00%
TUDO	TUDO	3	0	0,48%	0,00%
VIDA	VIDA	4	0	0,64%	0,00%

VONTADE	VONTADE	5	1	0,80%	0,74%
---------	---------	---	---	-------	-------

TRABALHO					
RESPOSTA	SINÔNIMO	TOTAL	NEGRITO	% TOTAL	% NEGRITO
AMIGOS	AMIZADE	5	0	0,80%	0,00%
AMIZADE	AMIZADE	1	0	0,16%	0,00%
COLEGA	AMIZADE	1	0	0,16%	0,00%
COLEGAS	AMIZADE	1	0	0,16%	0,00%
COMPANHEIRISMO	AMIZADE	1	0	0,16%	0,00%
CONVIVÊNCIA	AMIZADE	1	1	0,16%	0,77%
APRENDE	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
APRENDER	APRENDIZADO	5	1	0,80%	0,77%
APRENDIZADO	APRENDIZADO	1	1	0,16%	0,77%
APRENDIZAGEM	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
CONHECIMENTO	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
CRESCE	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
CRESCER	APRENDIZADO	2	1	0,32%	0,77%
CRESCER NA VIDA	APRENDIZADO	1	1	0,16%	0,77%
CRESCIMENTO PESSOAL	APRENDIZADO	1	1	0,16%	0,77%
ENSINO	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
ESTUDO	APRENDIZADO	2	0	0,32%	0,00%
INFORMAÇÃO	APRENDIZADO	2	0	0,32%	0,00%
MELHOR	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
MELHORIA	APRENDIZADO	1	0	0,16%	0,00%
SABER	APRENDIZADO	2	1	0,32%	0,77%
ÀS VEZES BOM	ÀS VEZES BOM	1	0	0,16%	0,00%
ATITUDE	ATITUDES	2	2	0,32%	1,54%
COMPORTAMENTO	ATITUDES	1	0	0,16%	0,00%
DISPOSIÇÃO	ATITUDES	2	0	0,32%	0,00%
RESPONSÁVEL	ATITUDES	4	2	0,64%	1,54%
CANSAÇO	CANSAÇO	10	0	1,61%	0,00%
DESGASTE	CANSAÇO	1	0	0,16%	0,00%
DOR NO PÉ	CANSAÇO	1	0	0,16%	0,00%
DORMIR	CANSAÇO	1	0	0,16%	0,00%
STRESS	CANSAÇO	1	0	0,16%	0,00%
SUOR	CANSAÇO	2	0	0,32%	0,00%
TRISTEZA	CANSAÇO	1	0	0,16%	0,00%
CONSEQÜÊNCIA	CONSEQÜÊNCIA	1	0	0,16%	0,00%
BATALHADOR	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CAPACIDADE	DEDICAÇÃO	2	1	0,32%	0,77%
CAPACITAÇÃO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
COMPETÊNCIA	DEDICAÇÃO	4	2	0,64%	1,54%
CORRE	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CORRER	DEDICAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
DEDICAÇÃO	DEDICAÇÃO	16	2	2,57%	1,54%
DEDICAR-SE	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DESEMPENHO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DETERMINAÇÃO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
EMPENHO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
ESFORÇO	DEDICAÇÃO	20	2	3,21%	1,54%
ESFORÇO FÍSICO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
ESFORÇO MENTAL	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
FORÇA	DEDICAÇÃO	4	2	0,64%	1,54%

FORÇA DE VONTADE	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
GARRA	DEDICAÇÃO	1	1	0,16%	0,77%
HABILIDADE	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
LUTA	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
PACIÊNCIA	DEDICAÇÃO	6	0	0,96%	0,00%
PERSEVERANÇA	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
QUERER	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
SUPERAÇÃO	DEDICAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
VONTADE	DEDICAÇÃO	1	1	0,16%	0,77%
ALIMENTO	DINHEIRO	2	0	0,32%	0,00%
AUTOMÓVEIS	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
COMER	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
COMIDA	DINHEIRO	4	0	0,64%	0,00%
COMPRA	DINHEIRO	2	0	0,32%	0,00%
COMPRAS	DINHEIRO	4	0	0,64%	0,00%
CONTAS	DINHEIRO	3	0	0,48%	0,00%
DINHEIRO	DINHEIRO	89	35	14,29%	26,92%
FINANCEIRA	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
GANÂNCIA	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
GANHAR	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
GANHAR O SEU R\$	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
GANHO	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
GASTAR	DINHEIRO	1	1	0,16%	0,77%
INDEPENDÊNCIA	DINHEIRO	12	6	1,93%	4,62%
INDEPENDENTE	DINHEIRO	2	0	0,32%	0,00%
JOGO	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
LUCRO	DINHEIRO	3	0	0,48%	0,00%
LUXO	DINHEIRO	2	0	0,32%	0,00%
MAIS DINHEIRO	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
MUDANÇA FINANCEIRA	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
PAGAMENTO	DINHEIRO	2	0	0,32%	0,00%
RENDA	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
RIQUEZA	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
ROUPA	DINHEIRO	3	0	0,48%	0,00%
SALÁRIO	DINHEIRO	6	0	0,96%	0,00%
SUSTENTAR	DINHEIRO	2	0	0,32%	0,00%
SUSTENTO	DINHEIRO	9	2	1,44%	1,54%
UMA RENDA MELHOR	DINHEIRO	1	0	0,16%	0,00%
VIDA MELHOR	DINHEIRO	1	1	0,16%	0,77%
DISPUTA	DISPUTA	1	1	0,16%	0,77%
EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO	1	1	0,16%	0,77%
EFICIÊNCIA	EFICIÊNCIA	1	0	0,16%	0,00%
EMPRESA	EMPRESA	2	1	0,32%	0,77%
ESCOLARIDADE	ESCOLARIDADE	1	0	0,16%	0,00%
ESTRATÉGIA	ESTRATÉGIA	1	0	0,16%	0,00%
CURRÍCULO	EXPERIÊNCIA	2	0	0,32%	0,00%
EXPERIÊNCIA	EXPERIÊNCIA	13	3	2,09%	2,31%
FACILITA	FACILITA	1	0	0,16%	0,00%
FALAR	FALAR	1	0	0,16%	0,00%
CASA	FAMÍLIA	9	2	1,44%	1,54%
FAMÍLIA	FAMÍLIA	20	9	3,21%	6,92%
FILHO	FAMÍLIA	1	0	0,16%	0,00%

FILHOS	FAMÍLIA	2	0	0,32%	0,00%
MINHA CASA	FAMÍLIA	1	0	0,16%	0,00%
MULHER	FAMÍLIA	2	0	0,32%	0,00%
FLEXIBILIDADE	FLEXIBILIDADE	1	0	0,16%	0,00%
ESPERANÇA	FUTURO	2	0	0,32%	0,00%
FUTURO	FUTURO	22	2	3,53%	1,54%
METAS	FUTURO	1	0	0,16%	0,00%
MEU FUTURO MELHOR	FUTURO	1	1	0,16%	0,77%
O AMANHÃ	FUTURO	1	0	0,16%	0,00%
O DEPOIS	FUTURO	1	0	0,16%	0,00%
OBJETIVO	FUTURO	4	0	0,64%	0,00%
SONHOS	FUTURO	2	1	0,32%	0,77%
INFORMAR	INFORMAR	1	0	0,16%	0,00%
INTERESSANTE	INTERESSANTE	1	0	0,16%	0,00%
AJUDA	NECESSIDADE	4	1	0,64%	0,77%
ESSENCIAL	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
IMPORTANTE	NECESSIDADE	5	1	0,80%	0,77%
NECESSÁRIO	NECESSIDADE	2	1	0,32%	0,77%
NECESSIDADE	NECESSIDADE	2	0	0,32%	0,00%
PRECISÃO	NECESSIDADE	3	0	0,48%	0,00%
PRECISO	NECESSIDADE	2	0	0,32%	0,00%
SOBREVIVÊNCIA	NECESSIDADE	2	0	0,32%	0,00%
TUDO	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
UMA VIDA	NECESSIDADE	1	0	0,16%	0,00%
VIDA	NECESSIDADE	2	1	0,32%	0,77%
VIVER	NECESSIDADE	3	0	0,48%	0,00%
NEGÓCIOS	NEGÓCIOS	1	0	0,16%	0,00%
ACORDAR CEDO	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
CANSATIVO	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
CHEFE	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
COMPROMISSO	OBRIGAÇÃO	4	0	0,64%	0,00%
CUMPRIMENTO	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CUMPRIR	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
DEVER	OBRIGAÇÃO	3	0	0,48%	0,00%
DIFÍCIL	OBRIGAÇÃO	3	1	0,48%	0,77%
DIFICULDADE	OBRIGAÇÃO	3	0	0,48%	0,00%
OBRIGAÇÃO	OBRIGAÇÃO	8	0	1,28%	0,00%
ORGANIZAÇÃO	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
PATRÃO	OBRIGAÇÃO	8	0	1,28%	0,00%
PATROA	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
PATRÕES	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
PONTUALIDADE	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
PREGUIÇA	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
ROTINA	OBRIGAÇÃO	4	0	0,64%	0,00%
SERIEDADE	OBRIGAÇÃO	2	0	0,32%	0,00%
UNIFORME	OBRIGAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
AFASTAMENTO DAS DROGAS	OPORTUNIDADE	1	0	0,16%	0,00%
OPORTUNIDADE	OPORTUNIDADE	4	2	0,64%	1,54%
UMA CHANCE	OPORTUNIDADE	1	0	0,16%	0,00%
ALEGRIAS	PRAZER	3	1	0,48%	0,77%
BOA VIDA	PRAZER	2	1	0,32%	0,77%
BOM	PRAZER	3	0	0,48%	0,00%

É BOM	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
FAZER O QUE GOSTA	PRAZER	1	1	0,16%	0,77%
FELICIDADE	PRAZER	2	1	0,32%	0,77%
GOSTAR	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
GOSTO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
HARMONIA	PRAZER	2	0	0,32%	0,00%
LAZER	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
LEGAL	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
ÓTIMO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
PASSATEMPO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
PRAZER	PRAZER	2	0	0,32%	0,00%
PROVEITOSO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
QUALIDADE DE VIDA	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
SATISFAÇÃO	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
SHOW	PRAZER	1	0	0,16%	0,00%
ATIVIDADE	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
BANCÁRIO	PROFISSÃO	1	1	0,16%	0,77%
BIÓLOGO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
CANTORA	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
CARREIRA	PROFISSÃO	2	0	0,32%	0,00%
COZINHEIRO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
EMPREGO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
EMPRESÁRIA	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
ESTÁGIO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
FACULDADE	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
FUNÇÃO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
MAQUINISTA	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
OCUPAÇÃO	PROFISSÃO	3	0	0,48%	0,00%
PORTEIRO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
PROFISSÃO	PROFISSÃO	11	4	1,77%	3,08%
QUALIFICAÇÃO	PROFISSÃO	2	0	0,32%	0,00%
SERVENTE	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
SERVIÇO	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
TRABALHAR	PROFISSÃO	1	1	0,16%	0,77%
VENDER	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
VESTIBULAR	PROFISSÃO	1	0	0,16%	0,00%
QUEMA	QUEMA	1	0	0,16%	0,00%
REALIZAÇÃO	REALIZAÇÃO	4	0	0,64%	0,00%
REALIZAÇÕES	REALIZAÇÃO	1	0	0,16%	0,00%
CONQUISTA	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
CONQUISTAS	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
CORAGEM	RECONHECIMENTO	3	0	0,48%	0,00%
DIGNIDADE	RECONHECIMENTO	9	5	1,44%	3,85%
DIGNO	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
ESTABILIDADE	RECONHECIMENTO	3	0	0,48%	0,00%
HONESTIDADE	RECONHECIMENTO	4	1	0,64%	0,77%
MÉRITO	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
PRESTÍGIO	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
RESPEITO	RECONHECIMENTO	3	0	0,48%	0,00%
RESULTADO	RECONHECIMENTO	2	0	0,32%	0,00%
SEGURANÇA	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
SER ALGUÉM	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%

SOCIEDADE	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
SUCESSO	RECONHECIMENTO	3	1	0,48%	0,77%
TRANQUILIDADE	RECONHECIMENTO	1	0	0,16%	0,00%
RESPONSA	RESPONSABILIDADE	1	0	0,16%	0,00%
RESPONSABILIDADE	RESPONSABILIDADE	26	13	4,17%	10,00%
SALA DE AULA	SALA DE AULA	1	0	0,16%	0,00%
SEGUIR	SEGUIR	1	0	0,16%	0,00%
SOCIALISMO	SOCIALISMO	1	0	0,16%	0,00%
TEMPO	TEMPO	1	0	0,16%	0,00%
TERMINAR	TERMINAR	1	0	0,16%	0,00%
CARÁTER	VALORES	2	1	0,32%	0,77%
CONFIANÇA	VALORES	3	2	0,48%	1,54%
CONSCIÊNCIA	VALORES	1	0	0,16%	0,00%
CUMPRIMENTAR	VALORES	2	1	0,32%	0,77%
DISCERNIMENTO	VALORES	1	0	0,16%	0,00%
FRANQUEZA	VALORES	1	0	0,16%	0,00%
HONESTO	VALORES	1	0	0,16%	0,00%
HUMILDADE	VALORES	1	1	0,16%	0,77%
LEALDADE	VALORES	1	0	0,16%	0,00%

ANEXO VII – QUADRO DE CATEGORIAS

CONTEXTO ESCOLAR²⁶	
(categoria de análise)	
ESCOLA	
(unidade de sentido)	
Aspectos observados	
<ul style="list-style-type: none"> • Lugar ou espaço para a aprendizagem; 	<p>A Escola para mim é um futuro melhor, que leva a gente a pensar em algo de bom e melhor para nossa vida. (Q2)</p> <p>Um lugar onde aprendemos um pouco de tudo, para mais adiante poder nos aperfeiçoar em alguma outra coisa para nós, vai servir de profissão para o resto da vida. (Q10)</p> <p>Bom, em primeiro lugar, a escola é muito importante em nossas vidas. Convivemos com amigos e professores que adoramos, um jeito muito bom de aprender. (Q11)</p> <p>Futuro! Hoje em dia, para conseguir realizar alguns objetivos, como um trabalho, precisa ter estudo. E a escola é a única chance de você ter um bom futuro. (Q16)</p> <p>Local de aprendizagem. Lugar onde se obtém amigos e conhecimento. (Q17)</p> <p>Significa um lugar onde posso me sentir bem, encontrar os amigos e principalmente onde pode garantir com segurança meu futuro e minha sabedoria. (Q18)</p> <p>Significa uma segunda casa, afinal no nosso dia-a-dia sempre estamos aprendendo. Na escola aprendemos sobre tudo quando podemos viver a vida. (Q19)</p> <p>A escola, para mim, é como se fosse um lugar aonde todas as pessoas vão para aprender um pouco mais do que você sabe, e que sempre tem alguém que tem toda a dedicação para ensinar. (Q20)</p> <p>O local onde passo a maior parte do meu dia aprendendo coisas importantes ao meu futuro. (Q24)</p> <p>Local aonde vamos para aumentar e conhecer novas disciplinas, para podermos buscar um futuro melhor. (Q33)</p>

²⁶ Quando a identificação do sujeito estiver destacada em **negrito e itálico**, significa que a fala foi citada no corpo do texto da dissertação.

<ul style="list-style-type: none"> • Lugar de construção do conhecimento; 	<p>Lugar onde eu aprendo. (Q34)</p> <p>(...) eu acho que tudo isso já virou comodismo, porque se tem uma passeata da escola e está pedindo para todos os alunos comparecerem, tudo bem, a diretora veio na sala e avisou. Aí, todo mundo: "ah, eu não venho", "eu não venho", ela: "tudo bem, quem não quiser vir, não venha, venha só quem tiver com vontade". Eu acho que tinha que falar: "A escola é de vocês, vocês têm que fazer o papel de vocês. Vocês são os alunos, vocês têm que participar". Mas ela não vai... ela: "tudo, bem... quem não quiser vir, não venha". Ou então fica jogando com essa: "Ah, se você vier, você vai ganhar nota". Eu acho isso o cúmulo. Para limpar a escola, se você vier varrer uma sala, você vai ganhar nota? Não. "Eu queria a participação de todos, porque a sala é de vocês, vocês têm que cuidar do que é de vocês". Eu acho que é isso. <i>(Salete)</i></p> <p>Eu acho até que a escola serve para isso: para ensinar a gente a querer alguma coisa no futuro. A escola já é isso. <i>(Juana)</i></p> <p>Eu acho que a escola ensina tudo, é que a gente também não está lembrando agora. A escola, entre aspas, é nosso pai, nossa mãe, os alunos são nossos irmãos. De qualquer maneira, ela ensina tudo. Às vezes, a gente é que não percebe que ela está tentando ensinar. <i>(Juana)</i></p> <p>Valeram os ensinamentos que a gente teve. Tantos anos vindo para a escola, todos os dias, sofrendo... Então tem que fazer valer. Quando terminar, fazer um curso, sei lá. Mostrar que você aprendeu. Que valeu a pena você ter vindo tantos anos para escola. <i>(Salete)</i></p> <p>Minha sobrinha de três anos está na creche. Ela chega lá em casa cantando, ela fala: "Mãe, a tia me ensinou hoje, que tem que fazer assim, assim, assim. Quando eu for no banheiro, tem que lavar as mãos..." Então, eu acho que isso incentiva também. <i>(Salete)</i></p> <p>Eu nem sabia escrever direito, a professora pegando na minha mão... Cheguei em casa e mostrei para minha mãe. Ela ficou feliz, aí, começou a me ajudar, isso eu não esqueço mais. <i>(Salete)</i></p>
--	---

- Lugar de convivência.

A escola vai além das matérias... A gente aprende muito mais. Através de tudo: dos amigos, dos professores, dos coordenadores. A gente aprende a ter mas respeito pelas pessoas. (*Carolina*)

A gente leva conhecimento, leva coisas boas da escola, cada dia acontece uma coisa diferente. (Salete)

A escola é um lugar de aprendizagem, de união e de um futuro melhor... (Q39)

A gente leva conhecimento, leva coisas boas da escola, cada dia acontece uma coisa diferente. Essas coisas ficam na memória da gente. (*Salete*)

A escola significa muita coisa, a escola é onde eu aprendo, faço amigos, conheço professores. Não aprendemos só a lição, mas sim como se comportar em sociedade e respeitar o espaço do próximo. (*Q45*)

Um lugar para estudar e fazer amigos. (Q58)

Um lugar bom, que não vivemos sem. Significa o futuro. (Q60)

A escola é um lugar de eterno aprendizado, onde formamos a nossa personalidade e tudo o que pensamos na escola. Um lugar onde fazemos vários amigos. (Q85)

Significa muito. Mais para frente eu terei um futuro melhor e mais proveitoso. Também é bom estar perto de seus amigos. (Q99)

Para mim a escola representa o começo de tudo, onde adquirimos conhecimento, aprendemos a viver bem com as outras pessoas etc. Se começarmos bem, provavelmente, continuaremos melhor. (*Q124*)

A escola significa um local onde eu irei crescer e aprender. (Q126)

É a minha segunda casa, pois aqui é onde encontramos os amigos e onde aprendemos um pouco mais para o dia a dia. (Q146)

A escola é um lugar muito importante para poder adquirir conhecimento e fazer amigos. (Q149)

Um lugar de onde sairá muita gente boa. Nem todos vão à escola para estudar, mas tem muita gente que vai para aprender, e pensa no futuro. (Q166)

(...) mas é que tem muitos pais que trabalham fora. Mesmo que eles queiram dar atenção, eles não conseguem ter o tempo que todos os dias a gente tem com os professores. (Milena)

A gente tem vontade de vir na escola. A gente sente vontade de vir. A gente não tem vontade de ficar em casa, porque o meu pai e a minha mãe estão trabalhando. Então, eu vou para escola, porque lá tem os meus amigos, os professores, a diretora... e eles são meus amigos, entendeu? Eu acho que isso importa. Os alunos ficam mais empolgados para vir para escola. (...) porque eles se sentem melhor. A gente presta atenção, tem mais comunicação. (Milena)

...aqui tem muitas amizades, vêm para escola só para conversar. (Milena)

(...) É, porque incentivam a gente a fazer as coisas boas na escola. Vai ter uma passeata, vamos todo mundo, a gente faz uma algazarra... Aí, o professor incentiva: “Gente, eu estou contando com vocês amanhã!”. Aí, vem todo mundo. (Salete)

É, a convivência. Acho que, dos 365 dias eu venho uns 200... Aí, nesses 200, eu fico com as minhas amigas. (Salete)

Porque eu gosto de aprender as coisas, tem matéria que eu gosto, tem matéria que não. Mas eu gosto de vir para escola. (Milena)

A escola vai além das matérias... A gente aprende muito mais. Através de tudo: dos amigos, dos professores, dos coordenadores. A gente aprende a ter respeito pelas pessoas. (Carolina)

A escola ensina a gente a viver com a diferença. Só de a gente estar numa sala com dois alunos, a gente já está convivendo com pessoas diferentes. Cada um é diferente. (Juana)

(...) a gente pensa a escola assim: “ah, porque lá você vai ser alguém na vida”. Todo mundo já é um alguém. Desde que nasceu é um alguém. (Débora)

	<p>Às vezes, as pessoas se transformam. Ela tem duas amizades: dois tipos de amizade. Uma faz as coisas certas, não bebe, não fuma e têm outros que bebem e fumam. Aí, quando ela está com um, ela é do jeito que ela é, quando ela está com os outros que fazem as coisas erradas, querem se transformar. <i>(Débora)</i></p> <p>Se o aluno é bom, a escola é boa. Se o aluno não for, a escola não é. <i>(Juana)</i></p> <p>Para os jovens nada é errado... tudo parece certo. <i>(Salete)</i></p> <p>Gosto de vir para a escola. Eu gosto, gosto de ver meus amigos. <i>(Débora)</i></p> <p>Porque ele gosta de aparecer. Não tem atenção em casa e não tem muitos amigos e quer amizade “se aparecendo”. (...) então faz aquilo para chamar atenção. <i>(Débora)</i></p> <p>(...) a gente é completamente diferente uma da outra. Pelo que eu vi, vocês também são. A Milena é completamente diferente dela, que é completamente de mim, que é completamente... Cada uma, cada uma tem um jeito diferente. Então é um grupo... (...) é sempre diferente! <i>(Juana)</i></p> <p>Mas isso que é legal no grupo! <i>(Fernanda)</i></p>
<p>ESTUDO (unidade de sentido)</p>	
<p>Aspectos observados</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Relação dos alunos com o saber 	<p>Ah, sei lá... Que tenha mais ensino, menos falta de professores e que eles tenham mais paciência para ensinar os alunos. (...) E que tenha mais dedicação dos alunos [sobre o que falta na escola] <i>(Salete)</i></p> <p>Professor, sempre vai ter um professor ruim numa escola, como sempre vai ter um professor bom também. Agora, o aluno tem que mudar. É o aluno mesmo. A gente desde o começo está falando do professor, do professor, mas a conclusão é o aluno mesmo. <i>(Juana)</i></p>

Eu estudava para caramba. Não esse ano, ano passado, atrasado... Mas tem gente que não fazia nada e passava... E eu ficava batalhando lá para passar... Igual aquele que não fez nada? *(Juana)*

Não presta atenção, não quer saber das coisas. Quando vai ver, é mais para frente, quando o “calo aperta”. Se arrepende, mas não tem mais como, porque você não vai voltar para a escola. Você está com o seu diploma na mão, já era. O problema é de quem não conseguiu aprender. *(Salete)*

Mas não é só passar de ano... Você vai levar para sempre na sua vida. Não vai ser só hoje que você vai aprender... *(Milena)*

A gente tem que aprender, não decorar! *(Milena)*

Principalmente, porque a maioria não quer aprender... Fica lá na sala de aula só para brincar, aí o professor vai e briga, são sempre aqueles mesmos... *(Milena)*

Tem que ter textos básicos e resumidos. Porque não adianta colocar um texto de quatro folhas para a gente ler... *(Salete)*

É porque não tem condições, porque o ensino da escola do governo é muito fraco e a gente não tem como competir numa faculdade. *(Salete)*

Muitas coisas a gente não grava... Ou até grava, mas acaba esquecendo depois... Quando você lê... Eu acho que a gente tem que aprender mais mesmo é Português e Matemática... Eu acho não, a gente tem que aprender... O resto a gente tem que aprender o essencial. Agora, Português e Matemática são o que vai estar na nossa vida sempre. O resto tem que ser o essencial, porque a gente não usa muito no dia-a-dia. *(Juana)*

(...) É melhor a gente aprender um pouquinho do que não aprender nada. Por isso eu acho que tem que resumir pelo menos para a gente aprender aquele resumo, do que passar a lousa cheia e não aprender nada. Pelo menos a gente aprende alguma coisa... *(Juana)*

É porque texto a gente nunca aprende... A gente aprende mais pela... Às vezes, nem é pelo texto, é porque o professor explicando para a gente... *(Juana)*

A professora explica e só com o texto a gente não consegue entender muito. A coisa falada, a gente entende mais... Desenhada... Você já tem uma idéia de como que é... (Carolina)

(...) eu acho que os alunos têm que se conscientizar, porque não deveria ser desse jeito. (...) Se eles soubessem respeitar o ambiente em que eles estudam, não quebrando as coisas... (*Salete*)

(...) porque a maioria [dos alunos] não quer aprender... Fica lá na sala de aula só para brincar. Aí, o professor vai e briga. São sempre aqueles mesmos... (*Milena*)

Eu estudo quando tem uma prova... (*Salete*)

Eu sabia que tinha que estudar, aí pensei: “vou ficar um pouquinho na televisão”. Fiquei lá, toda espaçosa, deitei no sofá. (...) Quando eu vi, já estava duas horas na frente da televisão (...). “Meu Deus! Eu não estudei nada!” (*Débora*)

Eu não tenho nem vontade de estudar Física... Não dá mesmo! (*Débora*)

Nosso interesse. Com o nosso interesse, a gente aprende mais rápido. (*Milena*)

Tem gente que vai para a sala de aula só por ir... (*Milena*)

Acho que não tem solução porque a pessoa é daquele jeito. Se o aluno não quer estudar, não tem jeito. (*Juana*)

Nem nas reuniões! Eu venho aqui na reunião de vez em quando, na minha sala são poucos alunos (...). Mas pais vêm poucos, poucos mesmo (...). Se eles não vêm, já é uma coisa que eles estão deixando de fazer... É importante, ele [o pai] vir, ver como está o filho. (*Dora*)

- Construção do conhecimento;

Mas se eles não vêm, não ficam em cima das notas dos filhos deles, eles não têm como ajudar... (*Fernanda*)

Acho que é mais por causa do tempo. A maioria trabalha, tem trabalho... (*Fernanda*)

Não adianta nada, aqui na escola, o professor ensinar que a gente tem que ser assim, assim, assim e, chegar em casa, os pais também não cobrarem. (*Salete*)

Como quando você faz uma prova... se você estudar para aquela prova, estudar, estudar, estudar... Quando você for ver a sua nota, você ganhou um PS, você fica toda feliz! (*Milena*)

Eu acho que o estudo serve para a pessoa aprender mais e ter uma profissão. (*Débora*)

Mas não é só passar de ano... Você vai levar para sempre na sua vida. Não vai ser só hoje que você vai aprender... (*Milena*)

Aquela professora ensinava muitas coisas. Quando eu fiz pelo menos, quando eu prestava atenção na aula dela, eu decorei até as coisas que ela ensinava. Porque ela resumia e explicava. Ela explicava tudo. Ela sempre estava ensinando e a gente sempre estava aprendendo. (*Juana*)

Tem que estar sempre procurando fazer alguma coisa, para não estar esquecendo. Você deve estar sempre procurando não se desligar da escola, mesmo quando terminar de estudar. (*Salete*)

Fica com vontade de aprender, fica perguntando. (*Salete*)

Só algumas [matérias] a gente aprende. (*Milena*)

Tem coisa que eu não consigo entender, entendo pela televisão... (*Carolina*)

- Trabalho (ofício do aluno / relação com o mundo)

Quando eu estava na 5ª série, o professor fazia assim: era difícil a aula dele dentro da sala. Ele dava aqueles negócios, essas coisas... Era tudo do lado de fora. A gente ia lá para os matos em volta da escola. Era muito legal. Se você me perguntar daquela depressão [geográfica], eu vou falar o que é uma depressão... *(Salete)*

Eu estudei, mas eu não lembro! *(Carolina)*

É difícil aprender com uma sala que tem muito aluno... *(Marlene)*

O problema somos nós mesmos... *(Juana)*

Não depende da escola. *(Carolina)*

Depende dos alunos... *(Salete)*

(...) e da família. *(Carolina)*

Para alcançar minhas realizações pessoais e profissionais. E também para buscar um conhecimento e tentar ser uma pessoa melhor. (Q33)

Eu estudo para um dia ter um bom trabalho. (Q5)

Para eu conseguir uma profissão, porque sem estudo não conseguimos nada. (Q7)

Eu estudo com objetivo de conseguir meu diploma, para prestar um vestibular e me tornar alguém na vida. (Q8)

Estudo por um emprego melhor com melhor condição de salário, para ter conhecimento e chegar a ser alguém na vida. (Q10)

Eu quero trabalhar, me tornar uma pessoa de nível regular e ser técnica de informática. (Q19)

O estudo é a porta de emprego, renda e felicidade. Estudando teremos chance de vencer, e vencer com dignidade e responsabilidade. (Q21)

Sinceridade, eu não tenho muita vontade de estudar. Só venho à escola para tentar um futuro para minha mãe e para eu não morrer de fome. Pelo menos com o 2º ano [do Ensino Médio] eu consigo varrer uma rua. (Q52)

Os motivos pelos quais eu estudo são: fazer uma faculdade e arrumar um emprego. (Q55)

Eu estudo para eu ser alguém na vida, poder ter uma oportunidade para entrar no mercado de trabalho e conseguir alcançar os meus objetivos. (Q75)

Eu estudo para que mais tarde eu possa fazer uma faculdade, um curso e trabalhar no que eu gosto. (Q83)

Estudo para ser alguém na vida, pois hoje o mercado de trabalho está bastante concorrido e nós precisamos de muito estudo e até mesmo cursos; para conseguir um bom trabalho, onde eu consiga a minha estabilidade financeira. (Q85)

Eu estudo para ter uma boa profissão, e construir uma família. (Q102)

Eu estudo para garantir meu futuro e o meu serviço, um bom serviço futuramente. (Q109)

Eu estudo para encontrar um emprego decente, porque trabalhar de servente não é mole. Por isso eu quero estudar até achar os meus objetivos. (Q137)

Para eu conseguir um emprego melhor e ter um padrão bom; isso é o que todo mundo quer! E para fazer isso, tem que estudar muito. (Q145)

Vou fazer o EM para que eu possa aprender mais e para que eu aprenda uma profissão. (Q128)

Porque a gente quer ter um futuro na vida. E aqui, o primeiro passo é estudar. Quem estuda consegue ter um futuro. Pelo menos metade. Você pode não ser um médico, mas pelo menos um professor, ou sei lá, qualquer coisa mais barata você consegue ser. Não precisa também sonhar tão alto. Porque acho que a gente não começa subindo uma escada no segundo degrau. (Salete)

Eu acho que o estudo serve para a pessoa aprender mais e ter uma profissão. Saber fazer alguma coisa, uma profissão. Se ela tiver um emprego, ela terá aquele estudo para ela... (Débora)

A gente já aprende a gostar do estudo, mesmo que não goste, mas já aprende que tem que estudar para poder ter alguma profissão ou alguma posição no mercado de trabalho. *(Salete)*

Porque o trabalho também é difícil e nós temos que aprender mais. No estudo, você vai aprendendo mais e no trabalho também: você tem que aprender alguma coisa. (...) No trabalho acho que não tem amizade, só o trabalho mesmo. *(Fernanda)*

Porque na escola, se você deixar a lição para conversar, depois você pode pegar e não vai ter tanta importância... No trabalho não: se você tiver que limpar o chão, e deixar para depois limpar o chão, seu chefe vai ver, aí é mais responsabilidade. *(Débora)*

Eu olho assim: eu não vou “catar” latinha igual àquele ali. Aí meu pai fala: "Está vendo aquilo ali? Aquilo ali é porque não terminou o colégio!" “Meu Deus do Céu, tenho que terminar a escola!” *(Dora)*

A minha mãe fala: “se você não estudar é porque você é folgada! Porque você não trabalha, você não tem obrigação alguma!” *(Salete)*

A professora passa muita lição... aí, dá até preguiça! A gente abre o caderno, vê aquele “monte” de folha... *(Juana)*

Porque não tem nada para fazer em casa. Ou então aquele que não quer limpar a casa porque a mãe vai brigar, vem para escola. Aí, fica atrapalhando quem quer estudar. Eu acho errado. *(Salete)*

E que tenha mais dedicação dos alunos, porque não adianta talvez... *(Salete)*

Porque ninguém tem interesse, todos ficam só falando, ficam batendo cadeiras no chão... Isso que irrita (...)Você quer prestar atenção, não consegue ouvir tudo... *(Débora)*

TRABALHO DOCENTE (unidade de sentido)	
Aspectos observados	
<ul style="list-style-type: none"> Trabalho especial, de amor e dedicação aos alunos; 	<p>Importante, acho que a pessoa para ser um professor tem que ter o dom para ensinar, amar o que faz e querer ajudar o próximo. Tenho muita admiração por quem é professor. <i>(Q11)</i></p> <p>Eu penso que o trabalho deles é muito especial. Pois é com eles que aprendemos a ler, a escrever. É através do trabalho deles que conseguimos ter uma boa aprendizagem e um estudo melhor. <i>(Q84)</i></p> <p>Muito bom, são pessoas com vocação para ensinar. Meus professores são ótimos, exceto quando eu não gosto da matéria; aí, eu encontro dificuldades, mas nada que um professor paciente não resolva. <i>(Q156)</i></p> <p>Eu penso que precisa de muita paciência. <i>(Q4)</i></p> <p>Ótimo, porque eles estão ensinando para nós coisas que não sabemos. E a intenção deles é nos ajudar para que mais para frente nós tenhamos um futuro melhor. <i>(Q7)</i></p> <p>Maravilhoso, você ter alguém (professores) que se dedique a você (a ensinar o que se sabe) não só escolar, mas também a experiência de vida. <i>(Q32)</i></p> <p>O trabalho do professor é ajudar a gente a ser alguém na vida. <i>(Q54)</i></p> <p>Um trabalho muito bem feito que requer responsabilidade e muita paciência. É muito interessante a profissão professor, porque isso é se preocupar com a humanidade, fazer com que uma boa parte das pessoas aprendam o que ele aprendeu. <i>(Q93)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Descontentamento dos alunos em relação ao trabalho do professor. 	<p>Alguns trabalham pelo dinheiro e não têm paciência de ensinar; outros são bem pacientes e eu dou o maior valor para esses, pois são por eles que as pessoas têm um futuro melhor. <i>(Q70)</i></p> <p>Excelente por algum lado, devido às faltas de</p>

professores, a escola não é 100%, e os alunos não têm respeito. (Q21)

Não digo que é excelente, mas é razoável, alguns professores poderiam se esforçar mais. (Q22)

Alguns são bons para ensinar, mas têm outros que nem estão aí com os alunos, principalmente as matérias de Geografia e Educação Física; esses não fazem nada e passam os alunos [de ano] com a maior facilidade. (Q27)

É meio metódico, acredito que, para a fixação do aprendizado, vale romper a formalidade. (Q47)

Eu penso que a maioria dos professores não tem vocação para dar aula. Eles não têm autoridade e tornam a aula chata, cansativa e difícil. (Q86)

Em geral, alguns parecem que só estão dando aula por dinheiro, e não para passar seus conhecimentos, para beneficiar seus alunos, mas outros fazem o possível para ajudar a gente. (Q116)

Não gosto de generalizar, pois alguns merecem a nossa admiração e respeito, no entanto, às vezes, penso que são professores frustrados, porque na verdade não fazem o que gostam, pois, se gostassem, seriam mais profissionais. (Q122)

Estou super decepcionada com relação a alguns professores, pois têm preparação para nos ensinar tudo que precisamos aprender, mas enrolam como se não tivessem mais o prazer de ensinar. (Q151)

Um trabalho digno e cheio de sabedoria, onde tudo que eles aprendem passam para nós. Um trabalho exemplar e muito importante na vida de cada aluno. (Q6)

Que são de grande importância, pois os ensinamentos que recebo farão parte da minha vida. (Q24)

Se o aluno é bom, a escola é boa. Se o aluno não for, a escola não é. É todo um conjunto. Começa pelos professores. Se os professores forem bons, os alunos vão saber que a escola aqui é boa. (Juana)

- Prática do professor em sala de aula;

Que os professores fossem melhores, que a diretora resolvesse colocar computador na escola... Porque acho que computador é tudo. Dar um curso de computação... A gente não tem nada. A gente sai cedo todos os dias. Então, nunca tem aula! Eu esperava que fosse ter mais aulas, que os professores fossem melhores... E não é assim. *(Milena)*

Eu acho que tem professores e professores, tem alunos e alunos. Tem professor que sabe ser professor, e tem aluno que não quer ser aluno. (...) professor é aquele que gosta de ser professor, porque tem professor que vem, não sabe ensinar. Então..., não é a profissão certa para ele, para aquele professor. Tem professor que já gosta de ser professor, já sabe ensinar, e tem aluno que vem só para falar e para vir mesmo, como tem aluno que vem para aprender. *(Juana)*

Porque os professores não exigem tanto, eles não querem saber se você aprendeu ou não. *(Débora)*

A maioria é bem educada, explicam bem, tem como estar aprendendo; outros não explicam, são ignorantes. *(Q38)*

Tem professor que a matéria é boa, mas o professor não é “aquelas coisas”; tem matéria que a matéria é ruim, mas o professor é legal e dá para “pegar”. *(Dora)*

Se você der uma risada, você já leva logo um fora... nossa! “Eu não quero barulho...”, não sei o quê... Você tem que ficar assim, não pode nem virar para o lado... Isso é horrível! (...) Tenho até medo de respirar... *(Salete)*

O trabalho deles é ótimo, eles merecem atenção e o salário que eles recebem, muitos mereciam ganhar o dobro do que ganham, sem discussão. *(Q2)*

É um bom trabalho. Mas, para o trabalho deles, eu acho que eles ganham pouco. *(Q25)*

O professor é muito humilhado. Mas, mesmo assim,

sempre fazem o bem para seus alunos. (Q56)

Eu acho que eles são doidos, porque além de ter paciência para ensinar, eles têm que agüentar a bagunça dos alunos. (Q92)

O trabalho dos professores é muito difícil: aturam os alunos fazendo bagunça e sem vontade de aprender a matéria. (Q5)

Eu penso que os professores têm muita responsabilidade do trabalho dele, porque não é fácil para eles dar aula todos os dias à noite para fazer os alunos ter mais responsabilidade. (Q137)

A aula é tipo um padrão. A gente está lá na sala e o professor fica falando, ou então ele fica passando alguma coisa na lousa. (Carolina)

Falta criatividade... [para a aula] (Carolina)

As aulas são muito padronizadas... (Débora)

(...) Quando eu estava na 5ª série, o professor fazia assim. Era difícil a aula dele dentro da sala. Ele dava aqueles negócios, essas coisas... Era tudo do lado de fora. A gente ia lá para os matos em volta da escola... Era muito legal... Ah, eu aprendi tudo... Se você me perguntar daquela depressão [geográfica], eu vou falar o que é uma depressão... Eu vejo na escola os tigres não sei da onde... O que é um tigre não sei da onde? Eu vou ficar pensando... (Salete)

Uma aula boa é uma aula descontraída... Ao mesmo tempo em que tem... ..Brincando, se divertindo, porque se o professor entrar mal humorado na sala, os alunos já não querem nem saber. Eu nem copio lição. Depois, eu pego com o meu colega... (Salete)

O professor chega mal-humorado na sala. Aí, ele explica, explica e ninguém entende nada... Porque ninguém se interessa... (Milena)

A gente põe a culpa nos professores, mas tem que ver também. Você dá cinco aulas por dia. Primeira aula que a senhora chega já tem uma sala horrível, a segunda já está pior, a terceira a sala está até legal... Mas você já está estressada! (Juana)

Não é só jogar a culpa no professor. (*Juana*)

Eu acho que, acima de tudo, o professor tem que ser amigo do aluno, também. Para ele poder aprender... Você aprende com mais facilidade. (Juana)

Professor entra mal humorado na sala, cara, é muito ruim... a gente nem tem vontade de aprender. A gente fica olhando para o teto, conversando... Agora, tem vezes que entra o professor na sala, fala, fala... É aquela coisa, todo mundo calmo, respeita, presta atenção... (Salete)

Ele tem que aprender a respeitar o aluno para o aluno respeitá-lo também. (Juana)

Eu morro de medo... Eu tenho medo de perguntar por quê... (*Milena*)

O diretor tem que participar de tudo que tem na escola... tudo mesmo! Passar nas salas, se tiver uma festa, ele deve comunicar, cobrar da gente, quando tiver reuniões falar com os pais... E a coordenadora também, mas nesse caso... (*Salete*)

Porque tem professores, diretores, que fazem a gente se sentir mais amado. A gente vai ter mais carinho em fazer a matéria. A gente não vê a diretora. Eu mesmo, eu não conheço a diretora, nunca vi a diretora. E tem poucos professores também, porque tem uns professores que não vêm para dar aula, só ficam... (*Milena*)

Às vezes, um aluno explicando para gente, um amigo, a gente aprende mais fácil do que com o professor. Para você ver: o professor que estudou, fez faculdade e tal, não sabe ensinar! E um aluno que nem fez faculdade, aprendeu aquilo no momento, sabe ensinar para a gente! (*Milena*)

Tem aluno também que não quer nada com a vida, mesmo que o professor seja ótimo, ele não está satisfeito. (*Débora*)

É que os professores dão aula em três períodos... Eles não têm tempo de preparar a aula (...). Em três períodos, ele dá aula em três salas. Ele não vai ter tempo de preparar a aula para todas as salas. (*Débora*)

Mas, gente, são 50 alunos! Pelo amor de Deus! A classe

é muito pequena com 50 alunos! Um professor só! Um professor para 50, está competindo com 50 pessoas que não respeitam... porque a maioria não respeita o professor. (*Juana*)

No tempo deles, era a professora que batia para ensinar, agora são os alunos... (*Fernanda*)

Antigamente, era mais difícil... os alunos tinham que aprender... (*Milena*)

Os alunos tinham respeito, também. (*Juana*)

Acho que quando liberaram, acabou com tudo! (*Dora*)

Ninguém liga para nada, tanto faz copiar ou não. (*Salete*)

Que os professores fossem melhores, que a diretora resolvesse colocar computador na escola... Porque acho que computador é tudo. Dar um curso de computação... A gente não tem nada. A gente sai cedo todos os dias. Então, nunca tem aula! Eu esperava que fosse ter mais aulas, que os professores fossem melhores... E não é assim. (*Milena*)