



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SELMA ALMEIDA ROSA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO SOBRE  
ESCOLA, ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR**

**ORIENTADORA:  
PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> ELSA MARIA MENDES PESSOA PULLIN**

---

**Londrina, PR  
2015**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2015

**SELMA ALMEIDA ROSA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO SOBRE  
ESCOLA, ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito para a obtenção do  
título de Mestre.**

**Orientadora:  
Profª Drª Elsa Maria Mendes Pessoa  
Pullin**

**Londrina - Paraná  
2015**

## **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

*Bibliotecária responsável: Marlova Santurio David – CRB 9/1107*

R788r Rosa, Selma Almeida.

Representações sociais de alunos da rede pública estadual de ensino sobre escola, escola pública e escola particular / Selma Almeida Rosa. – Londrina, 2015.  
185 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Escolas públicas – Teses. 2. Representações sociais – Teses. 3. Alunos – Teses. 4. Escolas particulares – Teses. 5. Ensino fundamental – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.057

**SELMA ALMEIDA ROSA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS  
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO SOBRE  
ESCOLA, ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PARTICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito para a obtenção do  
título de Mestre.

**Comissão examinadora:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin (Orientadora)  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens (Avaliador externo)  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Ferreira de Oliveira (Avaliador interno)  
Universidade Estadual de Londrina (UEL)**

**Londrina, 25 de maio de 2015.**

*Aos meus pais,  
Francisco e Dielze,  
e aos meus filhos,  
César, Jéssica e Yvi,  
meu amor e minha gratidão.*

## Agradecimentos

A Deus, que sempre caminha comigo, de quem dependo, de onde vem minha resistência na vida e em cujas mãos sempre estou.

Aos meus pais, dos quais moro longe há 28 anos, mas que ainda assim reconhecem se há alegria, tristeza ou preocupação em mim apenas pelo tom da minha voz. Eles nunca me deixaram sozinha e nesses dois anos de estudos sempre me acompanharam e me apoiaram de todas as formas.

Aos meus filhos, César, Jéssica e Yvi, que sempre estão comigo, caminhando lado a lado, mantendo viva em mim a esperança de um mundo melhor. Três universitários que tiveram de aprender a conviver com uma mãe mestranda. Obrigada pela inspiração, pelas conversas aparentemente despreziosas, mas sempre significativas para minhas reflexões enquanto educadora.

Ao meus dois irmãos, Francielze e João, que sempre me incentivam e inspiram. Em especial ao meu irmão caçula, João, que me ajudou a transportar do sonho para o papel e do papel para a vida meu desejo de realizar o Mestrado. Ele me estimulou a fazer aulas de Tai chi chuan para aliviar uma terrível dor que me acometia a mão direita e dificultava a escrita. *Se perguntarem porque você está fazendo Tai chi chuan*, disse ele, *diga que é porque você vai fazer Mestrado!*  
À Simone, minha cunhada, por todo apoio.

À Debora e ao Renato, filhos do coração, pelas palavras de ânimo e encorajamento.

À Rosi, amiga preciosa que ganhei pra vida toda e cuja amizade foi fundamental para os muitos enfrentamentos desses dois anos de estudos. Sempre compreensiva e dizendo “Vai dar tudo certo, Selminha!”

À Ivone, minha grande amiga e irmã na vida, a quem admiro e uma das pessoas mais especiais e belas que conheço.

À Mary, irmã que Deus me deu, amiga de todas as horas, prova viva de que sonhos se realizam.

À Profa. Elsa, a quem tive a honra de conhecer e com quem tive o privilégio de conviver. Valeram as correções, as orientações, as ricas e descontraídas conversas. Obrigada por tanta preocupação, dedicação e gentileza, demonstradas não apenas no zelo acadêmico, mas nas perguntas carinhosas sobre meus filhos e no delicado gesto de fotografar e me enviar, no nascimento do meu primeiro neto, um florido ipê em frente ao hospital.

Às professoras Romilda e Sandra, componentes das bancas deste trabalho, pelas preciosas sugestões e pelo respeito demonstrado a mim.

Aos muitos amigos e amigas, mestres e mestras, pelos ensinamentos, pelo apoio, pela confiança e pela inspiração, em especial às amigas Evangelina, Odete e Magda, que sempre torcem por mim.

Ao meu ex-aluno Diego (*in memoriam*).

ROSA, Selma A. **Representações sociais de alunos da rede pública estadual de ensino sobre escola, escola pública e escola particular**: 2015. p.187. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

## RESUMO

Este trabalho, localizado no terreno dos estudos exploratórios e situado no campo da Teoria das Representações Sociais (TRS) como proposta por Moscovici (1961/2012), visou conhecer as representações sociais de alunos do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública estadual de ensino do município de Londrina (PR) sobre *escola, escola pública e escola particular*. A identificação da estrutura e da organização dessas representações teve por aporte teórico a Teoria do Núcleo Central, proposta e desenvolvida por Jean-Claude Abric (2001) e por suporte o *software* EVOG (VERGÈS, 1994). Recorreu-se a autores igualmente reconhecidos por sua pertinência teórica e metodológica para a sustentação desta pesquisa (JODELET, 2001; SÁ, 1996; MAZZOTTI, 1994). Participaram da coleta de dados alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental que responderam a um questionário sociodemográfico, a uma escala de atitudes frente à escola e a três testes de associação de palavras, com os indutores: < Escola é... >; < Escola pública é... > e < Escola particular é... >. Na seleção das escolas foi priorizado serem da rede pública estadual de ensino e localizarem-se cada uma em um dos extremos dos indicadores do Ideb (2011) do município: índice de 2,7 (Escola A) e de 5,8 (Escola B). Os resultados das análises prototípicas e árvores máximas indicaram que as representações são diferentes e formadas por dimensões valorativas, cognitivas e afetivas, estas expressas em maior número. Considerando os vocábulos de maior saliência do NC (OMI) para os alunos-participantes da Escola A: Escola é *aprendizagem, estudo, educação*; Escola pública é *importante, boa*; Escola particular é *boa, chato, interessante*. Para os alunos-participantes da Escola B: Escola é *futuro, importante*; Escola pública é *boa*; Escola particular é *boa, cara, chata, legal*. Na Escala de Atitudes frente à escola, entre concordância e discordância prevaleceram atitudes positivas, embora tenha sido significativo o número dos que não se sentem parte da escola e daqueles para quem a escola não proporciona sentido de realização pessoal. A estratégia da triangulação dos dados (APOSTOLIDIS, 2006) auxiliou as interpretações realizadas. Ao darmos voz ao aluno, num processo de escuta de seus dizeres sobre a escola, e instrumentalizadas pelas decorrências da TRS, esperamos poder colaborar para que as dinâmicas dos agentes escolares com os alunos propiciem os saberes necessários ao exercício pleno da cidadania para que criticamente possam exercer seus deveres e pleitear com fundamento seus direitos de inserção social.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Escola. Alunos. Ensino fundamental.



ROSA, Selma A. **Social representations of students from the state public system about school, public school and private school:** 2015. p.187. Dissertation, Master's Degree Program in Education, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

### ABSTRACT

This work, within the field of exploratory studies and based on the Theory of Social Representations as proposed by Moscovici (1961/2012), aimed at knowing the social representations of 9th graders from two elementary schools from the public sector in the municipality of Londrina (PR) in regard to *school, public school and private school*. The identification of the structure and organization of such representations was supported by the Central Nucleus Theory as proposed and developed by Jean-Claude Abric (2001) and by using the *software* EVOC (VERGÈS, 1994). Other equally renowned authors were referred to in order to base this research (JODELET, 2001; SÁ, 1996; MAZZOTTI, 1994). Data collection involved students from the 9th year of elementary education who answered a social-demographic questionnaire concerning a scale of attitudes toward the school and three Word Association tests with the induction terms: < School is...>; <Public school is...> and <Private school is...>. The schools were selected for being from the state public system and for ranking at the far end of the Ideb (2011) indexes in the municipality: 2.7 (School A) and 5.8 (School B). The results of the prototypical analyses and maximum trees indicated that the representations are different and formed by dimensions of value, cognition and, in a larger number, affection. The most used words by the individuals from School A were: School is *learning, study, education*; Public school is *important, good*; Private school is *good, boring, interesting*. The definitions provided by participants from School B were: School is *future, important*; Public school is *good*; Private school is *expensive, boring, cool*. In the Scale of Attitudes toward the school, positive attitudes prevailed although a significant number of students do not feel they belong in the school and believe that the school does not account for their personal fulfillment. The data triangulation (APOSTOLIDIS, 2006) helped in the interpretation. As we allow the students to express their attitudes toward the school and as we respond to them, we intend to help the dynamics of school agents in the provision of knowledge required for full and critical exercise of citizenry in regard to their duties and rights for social insertion.

**Key words:** Social Representations. School. Students. Elementary Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	– CONTEÚDO E O FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO CENTRAL.....	49
<b>FIGURA 2</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA (GERAL).....	109
<b>FIGURA 3</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA (ESCOLA A).....	109
<b>FIGURA 4</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA (ESCOLA B).....	109
<b>FIGURA 5</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA PÚBLICA (GERAL) .....	111
<b>FIGURA 6</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA PÚBLICA (ESCOLA A) .....	111
<b>FIGURA 7</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA PÚBLICA (ESCOLA B) .....	111
<b>FIGURA 8</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA PARTICULAR (GERAL) .....	114
<b>FIGURA 9</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA PARTICULAR (ESCOLA A) ....	114
<b>FIGURA 10</b>	– ÁRVORE MÁXIMA DE SIMILITUDE – RSESCOLA PARTICULAR (ESCOLA B).....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO LONGO SÉCULO XX .....	31
<b>QUADRO 2</b> - CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DIFERENCIAIS DE CADA UM DOS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO .....	50
<b>QUADRO 3</b> - VARIÁVEIS QUE AFETAM AS ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA .....	56
<b>QUADRO 4</b> - ELEMENTOS QUE ASSEGURAM O FUNCIONAMENTO DA REPRESENTAÇÃO .....	64
<b>QUADRO 5</b> - CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O FUTURO .....	72
<b>QUADRO 6</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA - GERAL .....	77
<b>QUADRO 7</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA - ESCOLA A .....	82
<b>QUADRO 8</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA - ESCOLA B .....	86
<b>QUADRO 9</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA PÚBLICA GERAL .....	89
<b>QUADRO 10</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA PÚBLICA ESCOLA A .....	92
<b>QUADRO 11</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA PÚBLICA ESCOLA B .....	95
<b>QUADRO 12</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA PARTICULAR GERAL .....	99
<b>QUADRO 13</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA PARTICULAR ESCOLA A .....	101
<b>QUADRO 14</b> - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RSESCOLA PARTICULAR ESCOLA B .....	104
<b>QUADRO 15</b> - O QUE PRETENDEM FAZER OS PARTICIPANTES APÓS O ENS. FUNDAMENTAL .....	122
<b>QUADRO 16</b> - TRIANGULAÇÕES POSSÍVEIS .....	124

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – IDEB 2013 - ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS. ....	33
<b>TABELA 2</b> – FREQUÊNCIA POR DESCRITOR DOS ARTIGOS DISPONÍVEIS - SCIELO (1993-2013).....	40
<b>TABELA 3</b> – FREQUÊNCIA DE TRABALHOS POR ÁREA DO CONHECIMENTO - SCIELO (1993-2013).....	40
<b>TABELA 4</b> – ÍNDICES DO IDEB – PARANÁ (2005-2021).....	60
<b>TABELA 5</b> – PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO..	61
<b>TABELA 6</b> – PERFIL DOS PARTICIPANTES: SEXO, IDADE, TRABALHO.....	67
<b>TABELA 7</b> – IDADE MÉDIA E DE REPROVAÇÕES DOS PARTICIPANTES .....	67
<b>TABELA 8</b> – ATIVIDADES PRATICADAS QUANDO NÃO ESTÃO NA ESCOLA – ESCOLA A.....	68
<b>TABELA 9</b> – ATIVIDADES PRATICADAS QUANDO NÃO ESTÃO NA ESCOLA – ESCOLA B.....	69
<b>TABELA 10</b> – PERFIL DOS PARTICIPANTES QUANTO AO ITEM ESTUDO.....	71
<b>TABELA 11</b> – ÍNDICES DAS RESPOSTAS AO ITEM CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O FUTURO .....	73
<b>TABELA 12</b> – INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS À ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA - GERAL.....	116
<b>TABELA 13</b> – INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS À ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA - ESCOLA A.....	118
<b>TABELA 14</b> – INCIDÊNCIA DAS RESPOSTAS À ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA - ESCOLA B.....	120

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> – ÍNDICE POR ITEM DAS RESPOSTAS À ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA RSESCOLA.....	117
<b>GRÁFICO 2</b> – ÍNDICE POR ITEM DAS RESPOSTAS À ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA RSESCOLA PÚBLICA.....	119
<b>GRÁFICO 3</b> – ÍNDICE POR ITEM DAS RESPOSTAS À ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA RSESCOLA PARTICULAR.....	121

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>ESCOLA: HISTÓRIAS DE UM PALIMPSESTO</b> .....	24
2.1	NAS TRILHAS DA ESCOLA NO BRASIL.....	28
2.1.1	Escola Pública e Escola Particular (Brasil).....	29
2.2	AÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS X ENSINO FUNDAMENTAL.....	37
<b>3</b>	<b>TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA JANELA PARA A ESCOLA</b> .....	40
3.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, A JANELA ESCOLHIDA .....	42
3.2	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC), UM OLHAR .....	47
3.3	ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	51
<b>4</b>	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	58
4.1	CENÁRIO DA PESQUISA .....	59
4.2	PARTICIPANTES.....	60
4.3	FONTES DE INFORMAÇÃO .....	62
4.4	PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS .....	62
4.5	PERCURSO DAS ANÁLISES.....	63
<b>5</b>	<b>A ESCOLA NA VOZ DOS PARTICIPANTES: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	66
5.1	DESENHO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	66
5.2	O QUE OS ALUNOS PARTICIPANTES FAZEM QUANDO NÃO ESTÃO NA ESCOLA.....	68
5.3	CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA O FUTURO .....	71
5.4	RSEscola, RSEscola PÚBLICA E RSEscola PARTICULAR.....	75
5.4.1	RSEscola – As Vozes dos Participantes das Duas Escolas .....	76
5.4.2	RSEscola – As Vozes dos Participantes da Escola A.....	81
5.4.3	RSEscola – As Vozes dos Participantes da Escola B.....	85
5.4.4	RSEscola Pública – As Vozes dos Participantes das Duas Escolas.....	89
5.4.5	RSEscola Pública – As Vozes dos Participantes da Escola A .....	91

5.4.6	RSEscola Pública – As Vozes dos Participantes da Escola B .....	95
5.4.7	RSEscola Particular – As Vozes dos Participantes das Duas Escolas .....	98
5.4.8	RSEscola Particular – As Vozes dos Participantes da Escola A .....	100
5.4.9	RSEscola Particular – As Vozes dos Participantes da Escola B .....	103
5.5	TESTAGEM DOS NÚCLEOS CENTRAIS – ANÁLISE DE SIMILITUDE .....	107
5.5.1	Análise de Similitude – RSEscola .....	107
5.5.2	Análise de Similitude – RSEscola Pública.....	110
5.5.3	Análise de Similitude – RSEscola Particular .....	112
5.6	ATITUDES FRENTE À ESCOLA.....	115
5.7	TRIANGULAÇÕES POSSÍVEIS .....	121
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
-------------------------	------------

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Questionário Sociodemográfico.....	143
APÊNDICE B – Teste de Associação de Palavras – Escola é.....	145
APÊNDICE C – Teste de Associação de Palavras – Escola Pública é.....	146
APÊNDICE D – Teste de Associação de Palavras – Escola Particular é..	147
APÊNDICE E – Coocorrências – RSEscola (Escola A) .....	148
APÊNDICE F – Coocorrências – RSEscola Pública (Escola A).....	149
APÊNDICE G – Coocorrências – RSEscola Particular (Escola A).....	150
APÊNDICE H – Coocorrências – RSEscola (Escola B) .....	151
APÊNDICE I – Coocorrências – RSEscola Pública (Escola B).....	152
APÊNDICE J – Coocorrências – RSEscola Particular (Escola B).....	153
APÊNDICE K – Coocorrências – RSEscola (Geral).....	154
APÊNDICE L – Coocorrências – RSEscola Pública (Geral) .....	155
APÊNDICE M – Coocorrências – RSEscola Particular (Geral).....	156
APÊNDICE N – Lematização <Escola é...> (Geral) .....	157
APÊNDICE O – Lematização <Escola Pública é... > (Geral) .....	163
APÊNDICE P – Lematização <Escola Particular é...> (Geral) .....	171

## **ANEXOS**

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	180
ANEXO B – Termo de Confidencialidade e Sigilo .....	182
ANEXO C – Declaração Núcleo Regional de Ensino de Londrina .....	183
ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética .....	184
ANEXO E – Escala de Atitudes frente à Escola .....	185



## 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.*

*(FREIRE, 1997)*

## 1. INTRODUÇÃO

*Na arte de viver, o homem é ao mesmo tempo  
o artista e o objeto de sua arte,  
é o escultor e o mármore,  
o médico e o paciente.*

Erich Fromm

O movimento pessoal empreendido na tentativa de encontrar palavras para a introdução deste trabalho acordou sentimentos, percepções, memórias e representações que, ao longo do tempo e de espaços vivenciados, internalizei sobre *escola*.

Assustei ao deparar-me, não sei se pela facilidade com que ocorreu ou pela surpresa ao descobrir-me tão refém de um tempo, com a voz ríspida de uma professora, dirigindo-se a mim - *Anda logo, pata choca* - quando, pela primeira vez nos bancos escolares, ainda uma aprendiz de estudante, lutava para segurar adequadamente o lápis e arriscar minhas primeiras conquistas escolares. Palavras desestabilizadoras para mim e naquele novo contexto, pois “contexto é o mundo onde a vida vive a sua história” (BRANDÃO, 2005, p.23) e, afinal, a escola configura-se como um desses lugares.

Neste estudo, como professora e pesquisadora, empenho-me em conhecer um pouco mais e melhor essa instituição, cuja história foi e está marcada por uma pluralidade de políticas, paradigmas científicos e opiniões. No esforço inicial dessa aproximação, uma profusão de textos, conceitos, imagens e experiências sedimentaram meu percurso. E como aprendiz de pesquisadora, lugar de onde agora falo, amparada por leituras e novos saberes, experimento e vivencio encontros e reencontros com textos de autores, teóricos e pesquisadores cujos dizeres e experiências fomentaram as reflexões que vieram a tecer este trabalho.

No contexto das experiências incluem-se os discursos familiares e conselhos parentais, sempre enfáticos na valorização do conhecimento e da instituição escolar, costumeiramente representada, inclusive para mim, como protagonista de histórias de superação de seus aprendizes. O depoimento de um estudante universitário<sup>1</sup> cujas concepções e representações revelaram-se em um desabafo cheio de indignação e para quem a escola “não oportuniza a reflexão, não ouve o aluno,

---

<sup>1</sup> O estudante foi aluno de uma escola pública estadual até o último ano do ensino fundamental II, estudou o ensino médio em escola da rede privada de ensino e atualmente está concluindo o ensino superior em uma universidade pública estadual.

resiste a mudanças e às mudanças, apresenta dificuldades para o desempenho de seu papel e, por isso, o aluno, pouco a pouco, vai perdendo o encantamento e o interesse por ela, que vai ficando chata” foi importante. Esse descontentamento explícito conduziu-me a Adolphe Ferrière<sup>2</sup> que, em 1920, ainda em tempos de profundas crenças no poder da instituição escolar, publicou uma historieta da qual teve de se retratar por haver estabelecido ousada e abusiva relação entre a escola e a criação diabólica.

Não posso desprezar a experiência profissional, resultado da caminhada docente<sup>3</sup>, trabalhando em escolas públicas - localizadas na periferia, em centros urbanos e na zona rural - e particulares. Além da docência, durante os anos de 2011 e 2012, no exercício de atividades como consultora educacional, foi-me possível conhecer e prestar assessoria pedagógica a aproximadamente 50 escolas, da educação infantil ao ensino médio, em redes municipais e privadas, de cinco estados do Brasil.

Como professora, meu desconforto inicial foi sendo traduzido em reconhecimento de que os dizeres sobre a escola emergem de construções sociais e incluem valores, imagens, crenças, anseios e expectativas de realizações, afinal, e por meio do olhar de NOVA (2013, p.18), a escola é “um espaço vivo, dinâmico, permeado por relações sociais”. E como pesquisadora, as curiosidades e inquietudes acerca da instituição escolar se voltaram para o desejo de conhecê-la por meio de um de seus maiores protagonistas: o aluno.

Essa instituição – conforme concebida por gestores, discentes e docentes - e não obstante os inúmeros problemas e dificuldades que a cercam - configura-se um espaço de tensão, porém ainda imprescindível, ou, nas palavras de Saviani (2007, p.4), a escola “apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para

---

<sup>2</sup> Adolphe Ferrière foi um grande expoente do movimento Educação Nova, que pretendia renovar a escola para revitalizar a sociedade, tendo feito duras críticas àquela instituição. A historieta, escrita por ele, pode ser lida em STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 3, séc. XX, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 114-123

<sup>3</sup> A pesquisadora iniciou a docência durante os anos de faculdade, lecionando em escolas da rede particular e pública estadual, em Campo Grande, MS. Posteriormente, foi professora em escolas particulares em Curitiba e Londrina, PR. Em Londrina, trabalhou em escolas da rede estadual, no Programa Mais Educação e no Sistema Bloco de Ensino - Secretaria Estadual de Educação - SEED-PR. Em 2011 e 2012, prestou assessoria educacional a cerca de 50 escolas da rede particular e a Prefeituras, conveniadas a sistemas de ensino dos seguintes estados: PR, SP, SC, RN, MS.

permanecer”. Na concepção de Miguel Arroyo (2007, p.141) “quanto mais consciência tiver o ser humano de sua dignidade, de seus direitos e, sobretudo, do direito a ser gente, mais necessária a escola será”. Também, nesse sentido pronuncia-se Paulo Freire (1996) para quem a escola deve favorecer a descoberta, estimular a criatividade, incentivar a autonomia e garantir a humanização.

Neste trabalho, partimos da premissa de que o modo como os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo, interpretam os acontecimentos, realizam suas escolhas e empreendem suas práticas está diretamente ligado ao lugar/tempo de onde se situam e pronunciam seus dizeres bem como ao tipo de relações que aprenderam a estabelecer com seu ambiente, isto é, à janela pela qual veem o que está “do lado de fora”, aos sentidos que aprenderam e atribuem aos objetos e ao conhecimento acerca de si e do próprio passado. Isso porque “[...] a nossa experiência do presente depende em grande medida do nosso conhecimento do passado” (CONNERTON, 1999, p. 2).

A compreensão dos fenômenos e os sentidos atribuídos aos objetos não costumam ser equivalentes entre os indivíduos de um mesmo grupo, uma vez que as relações se alteram e se distinguem em função do espaço/tempo, da história e pertencimentos de cada um. Metaforicamente, individualmente o olhar de cada um é direcionado pelo ângulo e janela legitimados por seu grupo. Esses direcionamentos permitem-lhe tanto o distanciamento como a aproximação ao que percebem e podem gerar pelo menos duas implicações: determinar o que o sujeito vê - de modo que não se pode dizer ser verdadeira apenas esta ou aquela visão; provocar individual e/ou coletivamente um esforço contínuo de ajustamento ao mundo. Essa peculiaridade nas relações (grupais e subjetivas) com o mundo (físico e simbólico) é possível, porque compartilhada, pelas práticas, inclusive de comunicação prevalecentes entre os membros de um grupo. Partilha essa que lhes confere uma identidade (TAFANI; HAGUEL, 2009) e restringe, a um e não a outro campo, os fenômenos e significados apreendidos individualmente por processos sociocognitivos (MOLINER; RATEAU, 2009), no esforço contínuo individual e coletivo de ajustamento ao que os rodeia e ao que percebem.

Alunos, um dos principais atores da escola e para os quais ela foi criada, percebem-na de acordo com suas experiências no grupo de seu pertencimento. Sendo as relações de alunos, como um dos atores dessa instituição, múltiplas e

complexas pelas problemáticas que encerram, ganham relevância as significações que circulam nessa instituição e as que lhes são atribuídas especificamente por eles.

Em cada tempo/espaço de um grupo, há janelas que se abrem para a Educação. Por elas passamos a ver e perceber a escola, e na escola o aluno. Nas relações desse sujeito com essa instituição, as problemáticas são múltiplas, complexas e deflagram inquietações cotidianas, sociais e acadêmicas. Sociólogos (LAHIRE, 2006; GIMENO-SACRISTÁN, 2007), educadores (FREIRE, 1987 SAVIANI, 2012) e psicólogos (ALVES-MAZZOTTI, 1994; MADEIRA, 2000), por exemplo, têm impellido alguns pesquisadores iniciantes, *lugar de onde falo*, a empreenderem esforços a fim de conhecerem a escola um pouco mais, sabendo que “Para a compreensão de uma dada realidade é necessário identificar as formas como a população que vive determinadas conjunturas reconhece, explica e elabora essa situação” (OLIVEIRA et al., 2004, p.34). Daí nosso interesse em dar voz ao aluno, num processo de escuta e análise de seus dizeres para compreender essa a instituição escolar.

Qualquer pesquisa científica requer caminhos seguros que lhe possibilitem aproximações ao objeto de sua investigação. Por fornecer referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar nossa pesquisa, escolhemos um ângulo e janela do campo das representações sociais – Teoria do Núcleo Central - por serem adequados a tal propósito. Esse campo teórico tem sido profícuo a investigações na área de Educação uma vez que seu conceito nuclear – representações sociais

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61, grifo nosso).

Corroboraram para essa nossa escolha estudos como os de Jodelet (2001), Sá e Arruda (2000), Alves-Mazzotti (2001), Madeira (2000), que têm destacado a relevância da abordagem das representações sociais nas pesquisas em Educação. Nas palavras de Madeira (2000, p.241):

Mais que um novo modismo, está em questão o esforço para aprender os problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico que os faz e circunscreve em espaços e tempos precisos.

Desse modo, acreditamos que as raízes dos próprios dizeres sobre os objetos costumam ter razões mais antigas e profundas do que aquelas que os indivíduos supõem, por elas serem comprometidas com as de um dado grupo e com o modo como os objetos são por ele percebidos, compreendidos e representados. Assim, apesar da complexidade com que se revestem as relações do aluno com e na escola - pois marcadas por memórias, tradições, cultura, tempo de cada um (aluno) que, como ator desse cenário, nem sempre compartilha as mesmas representações acerca dessa instituição - é possível, pelo menos em parte, identificarmos o que as norteiam, instrumentalizados pelo aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais.

Acreditamos que a escola representa oportunidades distintas de experiência para os que nela se inscrevem, sendo fundamental, para investigá-la “[...] partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1999, p.47). Para entendermos esse dinamismo valemo-nos, então, das representações sociais, pois elas “permitem integrar a um dado objeto pelo sujeito, as relações complexas que a ambos constitui, em diferentes níveis, vinculando-os ao dinamismo de uma cultura e de uma história” (MADEIRA, 2000, p.249). Lembra, ainda, Gilly (2001) que para se compreender os fenômenos educacionais não basta uma perspectiva macroscópica porque as microscópicas possibilitam detalhar aspectos do cotidiano e de saberes pertinentes à escola.

Além disso, e compondo o complexo cenário da escola construído, historicamente, encontramos a propagada diferença entre as escolas da rede pública e as da rede particular de ensino, uma vez que “A distância entre escola pública e particular no Brasil é considerável, em favor da escola particular”, como sinaliza Demo (2007, p.181). Complementa esse autor que, em termos de desempenho, a escola particular está em posição de vantagem pelo fato de ser administrada pela iniciativa privada e pela conseqüente cobrança e pressão dos pais sobre ela.

Deparamo-nos, ainda, com certo enfraquecimento da escola quanto a ser o único espaço para a aquisição do conhecimento, visto que:

Na sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação, [...]. A criança chega à

escola com um abundante capital de informações e com poderosas e acríicas pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.25).

Nesse sentido, a função da escola no exercício de um de seus históricos papéis – o de transmissão cultural - ofusca-se diante da possibilidade de escolher os saberes a ensinar e os valores a resgatar ou a manter (FORQUIN, 1993). Ademais, a discursos de uma instituição com problemas associam-se os de uma cultura na qual os contornos de crises (políticas, econômicas, sociais) ganham dimensões que ultrapassam os territórios mais próximos dessa instituição (BALL, 2014).

Para Terry Eagleton (2005, p.21), cultura e crise “andam de mãos dadas como o Gordo e o Magro”, e acrescenta esse mesmo autor (2005, p.61): “Cultura, em resumo, deixou de ser parte da solução para ser parte do problema”.

Se as fronteiras entre escola, cultura e saberes a serem ensinados tornaram-se aparentemente frágeis, a Educação - comumente associada a elementos de ordem imutável e atemporal (VALLE, 1997) - embora atingida, não pode “temer o debate” (FREIRE, 1999, p.104), omitir-se ao diálogo, negar-se à busca constante de novos caminhos e ao enfretamento de si. A Educação precisa desenvolver outro papel que ainda lhe cabe e caracteriza: o de fomentar e produzir o novo (VALLE, 1997), o de promover o valor do conhecimento na relação ensinar-aprender, na dinâmica do individual e coletivo, cultura e história, pois concordamos com Madeira (2000, p.241) quanto a que “A educação é um processo amplo, que envolve o homem todo e todo o homem, no concreto de seu viver e de seu fazer [...]. A educação, portanto, não se restringe à escola. Esta é um espaço com função social específica”.

A escola, por nela se manifestarem diariamente diferentes tensões entre o individual e o coletivo - configura-se como objeto dos mais provocativos para investigações centradas em um de seus principais protagonistas: o aluno. Assim, seduzidos pelo vigor desse espaço e instigados pelo desejo de conhecê-la a partir dos dizeres do aluno, gradativamente foi se constituindo a indagação orientadora desta pesquisa: De que forma os alunos concebem a escola? Melhor dizendo: Quais as representações sociais de alunos sobre escola, escola pública e escola particular? Seriam elas distintas?

Partimos do posicionamento que as relações do aluno com a escola não são uniformes, por acreditarmos que o modo como os indivíduos constituem sua

realidade direcionam seu agir e definem sua relação com o espaço no qual estão inseridos. Costa e Almeida (1999, *online*)<sup>4</sup> fortalecem essa nossa posição quando ressaltam a possibilidade da singularidade nas representações sociais:

[...] é preciso considerar que o fato das representações sociais terem origem nas condições socioestruturais e sociodinâmicas de um grupo, não impede que os indivíduos dêem a essas representações um toque singular, uma vez que cada um está sujeito a experiências particulares, embora faça parte de um mesmo grupo social, o que, por sua vez, possibilita percepções e apreensões diferenciadas de um objeto, em relação a outros indivíduos de seu grupo.

Acreditamos que essas representações possam ser distintas em função de diferentes expectativas, atitudes e valorações construídas ao longo das experiências individuais em relação à escola; da forma como alunos concebem os professores; da tradição familiar quanto à importância atribuída à escola; das projeções dos alunos quanto à relevância da escola para o presente e futuro, de suas atitudes e sentimento de pertença em relação a essa instituição.

Para responder à questão geral deste estudo foram traçados os seguintes objetivos:

a) gerais - analisar atitudes e representações sociais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas sobre escola, escola pública e escola particular;

b) específicos - identificar o tipo de atitudes, conteúdos e estrutura das representações sociais sobre escola, escola pública e escola particular desses alunos; examinar as possíveis similaridades e diferenças entre os elementos dessas representações sociais, mediante o exame de sua distribuição e estrutura nos quadros organizados pelo EVOC, tanto para a situação de evocação (OME) inicial quanto de importância (OMI); verificar se há uma matriz conceitual acerca do objeto escola que congregue as RS de escola, de escola pública e de escola particular; examinar possíveis relações entre os conteúdos dessas representações sociais com o perfil atitudinal dos participantes, desenhado pela escala de atitudes em relação à escola (FONSECA, 2007).

Como pesquisa exploratória, de cunho interpretativo, este trabalho procurou conhecer as concepções de escola que prevalecem entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, matriculados em duas escolas da rede pública estadual de

---

<sup>4</sup> Na versão utilizada não consta a paginação.



ensino, situadas na cidade de Londrina (PR). Os dados para este estudo foram coletados de fevereiro a março de 2014. O critério de escolha das escolas dos participantes foi o de se situarem nos índices extremos do Ideb (2011), isto é, obtido a maior e menor nota no município.

Os passos metodológicos desta pesquisa - aprovada pelo Comitê de Ética, Parecer no. 261/2013- delinearam-se a partir da Teoria do Núcleo Central (TNC) por esta possibilitar conhecer a possível organização e estrutura dos elementos constituintes de representações (SÁ, 1996). Foram utilizados cinco instrumentos para coleta de dados: um Questionário sociodemográfico, uma Escala de Atitudes frente à Escola e três Testes de Associação de Palavras, devidamente explicitados no decorrer do estudo.

A organização deste trabalho encontra-se disposta como segue. Primeiramente, sob o título *Escola: Histórias de um Palimpsesto*, é esboçada uma breve evolução histórica e social da escola a fim de situar o leitor em relação aos percursos dessa instituição no decorrer do tempo. Após; discorremos sobre a constituição da escola pública e particular, no Brasil, apresentando alguns aspectos legais educacionais que as fundamentam. Segue o capítulo *Teoria das Representações Sociais, uma janela para a escola* no qual são apresentados dados da revisão de literatura pertinentes à Teoria das Representações Sociais (TRS), à Teoria do Núcleo Central (TNC), bem como das relações entre Atitudes e Representações Sociais (RS). No capítulo quatro, *Caminhos Percorridos*, são descritos o cenário e participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como os princípios e procedimentos gerais empregados para as análises. O capítulo *Resultados e Discussão* compreende a análise das RS dos participantes por indutor <Escola é...>, <Escola pública é...> e <Escola particular é...>, sob a ótica da análise prototípica, isto é, como seus elementos se organizaram e estruturaram em quadrantes, das árvores máximas obtidas pelas respectivas análises de similitude e dos índices das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola, bem como da triangulação dos dados, tecida a partir dos termos do núcleo central (NC) das RS, das justificativas e informações registradas pelos participantes ao questionário sociodemográfico, e das assinaladas pelos participantes na escala de atitudes. Finaliza a organização e estrutura deste relato o capítulo *Considerações Finais* no qual são ressaltados os principais resultados relacionados aos objetivos deste trabalho, comentados à luz da literatura pertinente com vista à proposição das

limitações deste estudo e a destacar a fecundidade das proposições da TRS para investigações no campo da Educação.

## 2 ESCOLA: HISTÓRIAS DE UM PALIMPSESTO

Para evidenciar a pertinência do aporte teórico desta pesquisa, isto é, o da TRS, “usamos as representações para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVEZ MAZZOTTI, 2008, p.20). Neste capítulo, procuramos situar nosso objeto de estudo, trazendo à memória alguns fatos concernentes à escola (pública e particular) no decorrer da história, bem como considerações quanto a algumas ações educacionais em seu âmbito legal.

Na contemporaneidade, a busca de uma compreensão acerca da instituição escolar exige leituras múltiplas e, como se olhássemos para um palimpsesto, nos conduzem a histórias e tempo muito distantes da era digital: guiam-nos até aos gregos, na Grécia Antiga.

Antes de prosseguirmos há que se justifique a escolha da imagem de um palimpsesto pela presença da superposição de discursos, expressos e latentes, que encontramos ainda hoje sobre a escola, cujas forças exigem, mesmo que brevemente, uma descrição de sua trajetória histórica. Palimpsesto, como se sabe, designa um tipo de pergaminho usado na antiguidade por ser mais econômico pela possibilidade de reutilização para a inscrição de novos textos. Porém, à medida que o tempo passava, os textos mais antigos reapareciam, misturando-se, muitas vezes, com os últimos escritos, de modo que a convivência entre o novo e o antigo tornava-se sempre desafiadora ao leitor.

Assim, ao iniciarmos um retorno à gênese das preocupações culturais do acolhimento das novas gerações por parte das mais velhas, na maioria das sociedades ocidentais, somos impelidos a dois encontros iniciais: o primeiro com a *Paideia* e o segundo com a *tradição oral*. O que hoje referimos de modo amplo como Educação, os gregos denominavam como *Paideia*. Sobre esse conceito, esclarece Roble (2008, p.17):

Ela era a formação do povo de um modo total e alcance profundo, ou seja, todos os valores, a moral, a ética, as condutas e até mesmo os gostos eram fenômenos abarcados pela Paidéia. Todos esses fenômenos apareciam nos momentos mais variados da vida grega. Na educação propriamente dita, como a familiar ou dos mestres e seus discípulos, mas também a encontramos na praça pública (chamada de *ágora*), nos espetáculos de teatro, na prática da ginástica e do esporte, enfim, nos variados momentos da vida grega.

Dessa forma, podemos dizer, de modo simplificado, que a Paidéia era o aprendizado do “jeito de ser” do grego. (Grifo do autor).

O entendimento da relevância da tradição oral na antiguidade nos propicia informações de um tempo anterior àquele, quando a preservação das tradições, dos saberes, dos valores éticos, morais e culturais que regulavam a vida dos indivíduos em seus grupos eram transmitidos informalmente pelo convívio cotidiano das gerações. Assim explica Pérez-Gómez (2007, p.13):

Nos grupos humanos reduzidos e nas sociedades primitivas, a aprendizagem dos produtos sociais, assim como a educação dos novos membros da comunidade, aconteceram como socialização direta da geração jovem, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta.

A compreensão, por exemplo, da aprendizagem desses produtos sociais, na antiguidade grega, sempre esteve relacionada à ação dos deuses do Olimpo e, sob esse jugo, os indivíduos dirigiam praticamente todas as relações da sua vida social. As histórias orais ou escritas com as divindades, frequentes nessa época, carregavam valores e ensinamentos além da poesia (ROBLE, 2008). Educar pelo contar de histórias, com o intuito de que as gerações mais novas assimilassem ensinamentos, foi um rito que se repetiu de geração em geração, podendo ainda ser verificado na atualidade.

Um outro olhar ao passado permite que constatemos que além das preocupações com a manutenção de tradições, outros elementos ainda mais profundos se sobrepõem, os quais reaparecem, como num palimpsesto, em todas as épocas: a subsistência e a permanência humana, a construção da vida coletiva, as relações sociais dos grupos bem como os valores e os sentidos que os sustentam. Enfim, ações e processos circunscritos à situação histórica de cada grupo, que se repetem ao longo do tempo, mas que desde sempre visam à humanização das novas gerações.

Com o crescimento e desenvolvimento geral desses grupos ocorreu a formação de cidades, o contato com outros povos, que determinaram atendimento a novas necessidades educacionais. Por exemplo, nas novas configurações de espaço para atendimento, ou seja, das praças e espaços informais para locais específicos de ensino: o *Liceu*, para Platão e seus discípulos; a *Academia*, para Aristóteles e seus aprendizes. Desde então é possível verificar que o privilégio de

alguns se sobrepõe às dificuldades e impossibilidades de outros, conforme declara Cambi (1999, p.53):

A educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciada por papéis e funções sociais, por grupos sociais e pela tradição de que se nutre. O caso-Grécia é talvez o mais emblemático: a contraposição entre *aristoi* (excelentes) e *demos* (povo) é nítida e fundamental. (Grifo do autor).

Do século V ao XV, Idade Média, com a cristianização do mundo nas sociedades ocidentais, a Educação passa a ser redesenhada sob a égide de novos valores religiosos. A racionalidade almejada pelos gregos passa a ser submetida à fé. Desse modo, além de ensinar a viver, o preparo para uma vida religiosa, baseada no rigor e na disciplina – interpretados dos textos religiosos – alicerçaram as práticas educativas, algumas dessas que resistem até hoje. Nesse período, o acesso a um conhecimento formal foi inicialmente garantido por “professores particulares”, contratados pelas famílias abastadas, privilegiando-se, nas sociedades ocidentais contemporâneas, alguns em detrimento de outros.

Verifica-se que nada é simples na tarefa de tentar, mesmo que parcialmente, compreender os trajetos da Educação e da escola bem como os traços que lhes foram sendo desenhados no decorrer da história. Por isso concordamos com Valle (1997) ao sinalizar que a Educação “é como um espelho fiel que nos reproduz com clareza o que uma sociedade é, o que ela deseja fazer de si e o que ela afirma desejar, tanto quanto as enormes distâncias que por vezes se criam entre cada um desses termos” (p.8).

Se as sociedades mudam, como vimos, seus contornos se fazem perceber na escola, espaço necessário “ao projeto de mundo moderno” (VEIGA NETO, 2007, p.18). Para esse autor (2007), na modernidade e na cultura ocidental, a escola “assumiu um caráter disciplinar”, caracterizando-a como espaço necessário para *organização e socialização* dos indivíduos (p.97). Segundo Veiga Neto, problematizar e discutir a escola no atual contexto brasileiro requer posturas de afastamento e de aproximação: é preciso afastar-se de ideias construídas a partir de uma concepção de escola enquanto “tábua de salvação para as mazelas sociais” (p.98) visto a escola não ser “messiânica” nem ser seu papel o de formar moralmente aqueles que a ela têm acesso. Veiga Neto propõe uma reflexão que parta do modo como “a escola se constituiu o que é hoje” (p.98), de que formas se

dá seu envolvimento com a sociedade e como ela pode fornecer pistas para a compreensão de um mundo em transformação. Para ele, essa é a problematização que pode promover avanço nas pesquisas e oferecer respostas às atuais perguntas acerca dessa instituição, e argumenta: “a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGA NETO, 2007, p.99). Conforme esse estudioso, o papel da escola inclui o que poderíamos chamar de humanização do ser humano – “de selvagens em civilizados” (p.98). Assim, ao tornarem-se civilizados, ao humanizarem-se - pessoal, social, emocional e politicamente - os indivíduos passam a construir um mundo mais equilibrado e, portanto, evoluído. Retorna-se, pois, à *Paideia*, em cuja definição está incluído o ato de civilizar:

Quando os objetivos coletivos se sobrepõem aos pessoais, a formação social em que isso acontece dá uma contribuição significativa ao processo civilizatório, ou seja, ao processo de elevação da humanidade inteira a um patamar histórico-cultural superior ao que se encontra. E, parece que foi isso que os gregos deixaram como legado. Portanto, de fato, a expressão que melhor traduz o termo “paidéia” é, por enquanto, “processo civilizatório” (ROMÃO, 2008, p.14, grifo do autor).

Afirma Veiga Netto (2007, p.110) que a grande ambição da escola, e porque não dos educadores, deve ser a de educar cidadãos que sejam capazes de produzir

Uma sociedade em que cada um é capaz de constringer seus ímpetus naturais a partir de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente, deverá ser uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz. Essa é uma maneira bastante elaborada de compreender o projeto social que foi pensando para a Modernidade – e que foi em parte realizado. Aí está mais do que claro o importante papel reservado à educação, em especial à educação escolarizada.

Conforme esse autor, se a escola não ensina o autogoverno, os sujeitos poderão ficar à mercê do controle externo, negando, assim, sua autossuficiência ou sua capacidade de, por decisão, agir com autonomia. Interpõe-se a esse projeto o saudosismo alimentado pelos mais velhos (educadores em especial) no conflito das gerações. O que está em questão acerca da escola não é apenas a memória do passado, mas o modo de significar o tempo e o espaço, o presente e o futuro. Veiga

Netto (2007) aponta dois perigos do saudosismo: o imobilismo ou ao conservadorismo. Para ele, a escola tem futuro e é necessário pensá-la a partir do que ela pode transformar e ressignificar.

De que modo, então, a escola é significada, é concebida pelo aluno? Quais as representações desse protagonista acerca dessa instituição? Responder a essas questões exige que se compreendam as articulações do indivíduo com sua cultura e sua história; como ele concebe o privado e o público, o particular e o social – isso porque cada um encontra-se circunscrito em tempo e espaço específicos.

## 2.1 NAS TRILHAS DA ESCOLA NO BRASIL

Assim como no passado podem-se verificar traços bem definidos para o que se entendia por Educação e espaços formais de ensino (escola), hoje não é diferente. A opinião pública, especialmente disseminada pelos meios de comunicação de massa, tem contribuído para a criação de estereótipos (MOSCOVICI, 2012).

No caso deste estudo, estereótipos sobre a escola, especialmente a pública e a particular. Muitos dizeres acerca desses espaços instituem discursos que, em sua maioria, desqualificam os principais atores - alunos e professores - em especial da escola pública e favorecem esses atores quando na rede privada de ensino. Tais discursos, comumente disseminados pelos meios de comunicação formais e informais, frequentemente ressaltam os resultados de desempenho em provas escolares, seja apoiados em avaliações macro de exames nacionais (Prova Brasil e Enem) ou internacionais (Programme for International Student Assessment /PISA) ou mesmo no número de jovens de escolas públicas e particulares que chegam às universidades, especialmente às estaduais e às federais brasileiras.

Não obstante serem frequentes as críticas à escola, e o certo favoritismo em relação à rede privada, uma pesquisa nacional de opinião, realizada em 1996 com 4 mil respondentes, de todas as regiões e classes sociais do país, com idade de 16 anos<sup>5</sup>, que visou levantar a opinião de uma amostra representativa de brasileiros acerca da *escola que o Brasil precisa*, divulgada em 2014 no IV Congresso Internacional Pitágoras, demonstrou a relevância da escola pública para os

---

<sup>5</sup> A idade dos inquiridos variou entre 16 e 24 anos (22,4%); 25 e 29 anos (13,9%); 40 a 49 anos (23,9%) e acima de 50 anos (20,3%). Em termos de renda familiar, tendo por parâmetro o salário mínimo (SM) vigente na época da pesquisa (maio-junho de 1996), 12,7% informaram renda de até um SM; 51,8% de um a cinco SM; 20,6% de cinco a 10 SM; 9,5% de 10 a 20 SM e 5,4% mais de 20.

brasileiros.

Os resultados informaram que “os brasileiros atribuem grande importância à escola e consideram-na fundamental na preparação dos alunos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania” [2000, p.5]: 87,1% consideraram-na muito importante, 12,2% importante, 0,4% pouco importante, 0,1% nada importante e 0,2% não sabiam ou não responderam. Ainda, 87,8% dos 4000 entrevistados - dos quais 86,6% estudavam/estudaram a maior parte do tempo em escola pública - aceitariam matricular os filhos em escola pública: 93,9% do Sul; 90,3% do Norte; 89,2% do Sudeste; 88,5% do Centro-Oeste; 81,7% do Nordeste. No entanto, estudar em escola particular favorece as chances de sucesso no vestibular, segundo 66,8% dos entrevistados. Dentre os motivos que podem favorecer o desempenho dos alunos quando na escola particular incluem-se as amplas condições de estudo que lhes são oferecidas, dentre as quais encontra-se a infraestrutura escolar, por exemplo. Dados recentes, que incluem o Censo Escolar 2011 de 194.932 escolas, são de estudo realizado pelos pesquisadores Joaquim José Soares Neto, Girlene Ribeiro de Jesus e Camila Akemi Karino, da UnB (Universidade de Brasília), e Dalton Francisco de Andrade, da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), intitulado "Uma escala para medir a infraestrutura escolar" (2013). O percentual de escolas consideradas elementares<sup>6</sup> foi de 44%, e de avançadas 0,6%, muito abaixo do esperado.

Um olhar mais cuidadoso sobre a realidade das escolas (pública e privada) requer aproximações dos seus percursos no Brasil. Uma breve retrospectiva histórica revela como antiga a tensão entre as redes educacionais de setores privados e públicos no processo de escolarização. Os sinais dessa tensão podem ser ainda reconhecidos nos diversos e diferentes discursos bem como nas práticas educativas que prevalecem distinguindo-os nesses setores.

### 2.1.1 Escola Pública e Escola Particular no Brasil

Por sua significação histórica, o fenômeno “escola” requer cuidados daqueles que o estudam. Neste trabalho, a intenção não é a de comparar ou dicotomizar quaisquer questões pertinentes à escola privada e pública - pois seria incorrer no simplismo e na superficialidade - mas a de compreender, tendo por princípio que

---

<sup>6</sup> Por elementares entenda-se escolas de educação básica brasileira com infraestrutura mínima, ou seja, água, sanitário, energia, esgoto e cozinha (NETO et al., 2013, p.89).



as relações e conflitos que regem a sociedade são mais complexos e passam por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, regionais entre outras. Assim, é impossível focalizar os conflitos entre interesses públicos e privados sem considerar essas questões (NASSER, 2011, p.2).

Ao longo do tempo, laços históricos e culturais ligam o ensino privado a ordens religiosas católicas, ainda nos tempos do Brasil Colônia, em 1553. Sua estrutura própria de funcionamento constituía seu caráter privado. Para Alves (2009, p.71) “a história do nosso país e do nosso povo seria diferente e mais pobre sem o pioneirismo e o desprendimento do ensino privado”, sublinhando (p.72): “A ação da Companhia de Jesus consolidou a resistência à hegemonia do Estado na educação por meio de uma organização escolar fora do seu controle.”

A ausência dos jesuítas na predominância dessa oferta deveu-se ao controle do Estado na educação escolar, com a política do ministro português Marquês de Pombal, que se estendeu para o Brasil colônia, a qual entre outras medidas instituiu “concursos de admissão ao ensino; a expedição de licença para ensinar; a obrigação de ter uma autorização para abertura das escolas, inclusive às de iniciativa privada; a definição dos livros escolares” (ALVES, 2009, p.73).

A falta de verbas públicas para as províncias favoreceu a oferta de ensino pela iniciativa privada com subsídios das famílias. A situação, conforme descrita por Alves (2009), revela o ensino público voltado para o primário em estado de abandono e o ensino secundário, privado, mantido pelas famílias. Em 1854, a configuração de uma escola cuja oferta e subsistência independia do Estado se instala. Informa Alves (2009) que com a Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), as escolas, incluindo as de iniciativa privada, ganham maior autonomia.

O direito ao ensino reimpôs como dever do Estado, Art. 205 da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 2013) “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”. Com a Constituição de 1934, o Estado brasileiro passa a incentivar a oferta de escolas primárias, de colégios e liceus e do ensino superior. Novas mudanças aconteceram de modo que o ensino

secundário<sup>7</sup> passou a ser organizado com vistas ao ingresso no ensino superior e outras escolas modelos são criadas pelo poder público (ALVES, 2009).

É certo, pois, que o caráter público e privado da oferta da educação no Brasil percorre a história da escolaridade brasileira. Em estudo intitulado *A escola pública brasileira no longo século XX*, Saviani (2006) propõe uma “periodização preliminar da história da escola pública no Brasil” (p.1). O autor usa a expressão “longo século XX”<sup>8</sup> para referir-se à situação brasileira, acerca da qual disserta sob dois marcadores temporais: *antecedentes e história da escola pública propriamente dita*. O primeiro (1549-1890) contempla a pedagogia jesuítica, a reforma pombalina e a tentativa de organização de uma educação sob responsabilidade do governo imperial e provincial (poder público); o segundo (1890-2001) caracteriza o surgimento da escola pública propriamente dita, com a criação dos grupos escolares, sob o ideal iluminista, a regulamentação do nível superior, secundário e primário e a unificação da regulamentação nacional do ensino público (municipal, estadual, federal) e privado (SAVIANI, 2004).

Mesmo com a Proclamação da República, não ocorreu uma organização do sistema nacional de ensino, cabendo desde então aos Estados a responsabilidade de implantação das escolas primárias. Com as informações de Saviani (2004), propomos um quadro-resumo das operacionalizações da escola no decorrer dos anos. Note-se que o panorama se refere especificamente ao século XX.

**Quadro 1:** A escola pública brasileira no longo século XX (baseado em Saviani, 2004)

Período	Ações principais	
1890 - 1931	SP/ Implantação da Escola Normal	Formação do professor
	Implantação dos grupos escolares	Normas de organização da escola primária
	Implantação de uma direção comum. Definição dos conteúdos curriculares	Construção de vistosos prédios públicos para as escolas
	Disseminação dos grupos escolares para outros Estados	
	Escola = configura-se eficiente pela divisão do trabalho escolar, e também eficiente mecanismo de seleção e exclusão	
	Instituição de uma escola primária gratuita e obrigatória para todos Objetivo: alfabetização de todas as crianças em idade escolar	
1931 -	Criação do ministério da educação e saúde pública	

<sup>7</sup>O mais famoso colégio preparatório para o ensino superior foi o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, destinado à elite brasileira. Apesar de público, não era gratuito naquela época, e o valor era fixado pelo governo imperial. O ingresso dependia de um rigoroso exame de admissão. Os estudantes recebiam o grau e o diploma de Bacharel em Ciências e Letras, que os habilitava a ingressar no ensino superior sem prestar exames.

Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>. Acesso em: 20 out. 2014.

<sup>8</sup>Trata-se de uma analogia a *O longo século XX*, obra de Giovanni Arrighi.

1961	<p>Reformas Francisco Campos ( criação do Conselho Nacional de Educação; estatutos das universidades, organização da universidade do RJ, dos ensinos secundário e comercial). Manifesto dos pioneiros da Educação Nova</p> <p>Preparo dos docentes do ensino secundário Adoção do sistema “3+1”, ou seja, curso de Didática/1 ano + Bacharel/3 anos Reformas Capanema , dentre as quais o desdobramento do Ensino Primário em Ensino Fundamental e Ensino Primário Supletivo; Ensino Médio com oferta em dois ciclos: ginásial/4anos e colegial/3anos; Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61</p>
1961 - 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação dos Colégios de Aplicação, surgimento dos ginásios vocacionais, renovação no ensino de matemática e ciências;</li> <li>- Fechamento do Centro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais</li> <li>- Ajustamento da organização do ensino [ e não mudanças na legislação] decorrentes do Golpe Militar de 1964;</li> <li>* Reformulação do Ensino Superior, Lei 5.540/68</li> <li>* Reformulação da nomenclatura, Lei 5.692/71, para Ensino de Primeiro e Segundo Grau</li> <li>* Autonomia universitária e indissociabilidade entre ensino e pesquisa, atendendo a professores e estudantes; adoção do sistema de créditos, a matrícula por disciplinas, os cursos semestrais e de curta duração, atendendo aos representantes do regime militar - Lei 5.540</li> <li>- Institucionalização e implantação dos Programas de Pós-Graduação – Parecer n.77/1969 [ o que permitiu o fomento de um discurso de contra-ideologia]</li> <li>- Promulgação da Nova Constituição Federal, em 05/10/1988</li> <li>- Promulgação da Nova LDB 9,394, 20/12/1996 [ Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.10.172, 9 jan./2001</li> </ul>

**Fonte:** A autora, 2014

Verifica-se, com base no Quadro 1, que no Brasil gradativamente foram empreendidas ações com vistas à organização e expansão do ensino e da escola. Aos poucos, também, ganhou espaço a ideia de uma escola *messiânica*, de uma “escola redentora da humanidade”(SAVIANI, 2004, p.2).

Afirma Cury (2008, p.208) que “Os novos tempos da Modernidade não seriam tais sem o concurso da escola como lugar do direito ao saber e da cidadania.” Entretanto, a consolidação plena dessa premissa defronta-se com as diferenças sociais, com a desigualdade de direitos de acesso aos bens produzidos pelos grupos e com discursos recorrentes de atualidade, professores, estudantes, familiares e dos meios de comunicação, que costumam ser explícitos em seu enaltecimento à escola particular e depreciativos à escola pública. São antigos dizeres que reaparecem referindo-se a situações aparentemente novas. Discursos que, muitas vezes, desenham-se em linhas de inclusão ou exclusão dos indivíduos do sistema escolar, e vão de encontro ao direito legal de cada um, demonstrado por oportunidades efetivas viabilizadas tanto por escolas públicas como particulares

Essas oportunidades, contudo, não tem sido igualitárias. Os resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programme for

International Student Assessment (PISA), por exemplo, têm indicado diferenças entre o desempenho dos alunos das escolas públicas e particulares. Para Costa; Arraes; Vera-Hernandez (2011), as explicações podem residir fundamentalmente em fatores socioeconômicos, na fuga da classe média da escola pública em detrimento da particular ou ainda no maior número de famílias de baixa renda. Em estudos sobre diferenças sociais e suas implicações no sucesso ou fracasso escolar, Bernard Charlot é enfático em estabelecer relação entre origem social e êxito escolar: “[...] sabemos, no mundo inteiro, que as crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de serem bem sucedidas na escola do que os filhos de família de classe média. Não é necessário insistir nisto, não é uma descoberta” (CHARLOT, 2002, p.21).

Outro indicador da situação das escolas é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>9</sup>, analisado e divulgado periodicamente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As metas educativas projetadas pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA), para 2021, servem de parâmetro para as análises da possível situação das escolas no território nacional. Segue quadro com as metas 2005-2013 e resultados obtidos no Brasil.

**Tabela 1:** IDEB Ensino Fundamental - anos finais

	2005	2007		2009		2011		2013	
		Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota
Brasil	3,5	3,8	3,5	4,0	3,7	4,1	3,9	4,2	4,4
Escolas Públicas	3,2	3,5	3,3	3,7	3,4	3,9	3,7	4,0	4,1
Escolas Privadas	5,8	5,8	5,8	5,9	6,0	6,0	6,2	5,9	6,5

**Fonte:** A autora, 2015. Adaptação de informações fornecidas pelo Inep/MEC

Verifica-se que nos anos finais, os resultados foram abaixo das metas estabelecidas para o país (Brasil) e redes públicas e privadas. Quanto ao número de alunos matriculados na rede pública e privada, os números do Censo da Educação Básica (2013) indicaram que 17,2% dos estudantes encontravam-se matriculados na rede privada de ensino (8,61 milhões) e 82,8%, na rede pública (41,43 milhões). Em relação à infraestrutura das escolas (FENEP, 2013), os recursos verificados e respectivos índices foram os seguintes: presença de biblioteca ou sala

<sup>9</sup> O Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, visa conhecer a qualidade da oferta da educação brasileira. É calculado a partir da composição de dois critérios: a taxa de rendimento escolar, isto é, número de aprovados (obtidos por meio do Censo Escolar) somado à média de desempenho nos exames aplicados pelo Ideb (Saeb e Prova Brasil).

de leitura 84,4% /privadas e 42,2%/públicas; acesso à internet - 90,5%/privadas e 45,8%/ públicas; laboratório de informática: 58,9%/privadas e 48,6%/públicas; quadra de esportes: 54,8%/privadas e 30,2%/públicas.

Nosso interesse nessas informações se justifica por entendermos como direito do aluno usufruir de um espaço escolar que lhe proporcione recursos necessários para o seu melhor desenvolvimento integral, pois é parte do requisito de uma escola de qualidade que "haja compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade" (BRASIL, 2013, p.22).

A complexa dinâmica envolvendo as questões educacionais no Brasil pode também ser percebida em pesquisa realizada por Ferraro (2010) na qual é desenhado um cenário da escolarização no Brasil. Com base no Censo Demográfico de 2000, o autor efetuou triangulação de informações articulando gênero, raça e classe social. Conforme observado por Ferraro (2010, p.505):

À medida que se passa das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres passam da condição de inferioridade à de superioridade em termos de média de anos de estudo, ao passo que a população negra mantém-se em posição de inferioridade, em relação à população branca, em todas as idades, embora com alguma redução no nível de desigualdade. Por sua vez, as desigualdades educacionais relacionadas com as diferentes posições na ocupação, tomadas aqui como indicadores de classe, aparecem como as mais acentuadas, e isso tanto na população masculina como na feminina, tanto na população branca como na negra.

Os dados dessa pesquisa de Ferraro sinalizam desigualdades sociais e seus desdobramentos no âmbito educacional, especialmente por parte de alguns grupos específicos, realidade que viola direitos, dentre os quais o de cidadania.

São fatos, ainda, as dificuldades de muitos que se encontram na escola, em especial da rede pública, devido à desqualificação geral da qual são alvo. Trabalhos, como os de Alves Mazzotti (1994; 2008) e Oliveira et al. (2004), situados no campo das representações sociais, apresentam dados acerca do modo como pais e professores concebem a escola e o aluno. No caso do aluno de escola pública (em particular, mas também do espaço escolar), os dizeres sobre ele estão ancorados em convicções antigas, arraigadas, difíceis de serem alteradas. No entanto, neles há sinais de que o aluno de escolas públicas é o que não aprende tanto quanto o de escolas particulares. O fracasso, por exemplo, é explicado por razões diferentes: se

aluno de escolas públicas, falta interesse; se da escola particular, as razões recaem sobre o professor por não acompanhar suficientemente o desenvolvimento do aluno.

Conforme Alves Mazzotti (2008), o aluno de escola pública é percebido pelos professores como o que não tem apoio da família, é pobre e carente de afeto, desinteressado, que enfrenta muitas dificuldades por não possuir base de conhecimentos suficiente para acompanhar o que a escola precisa ensinar. Por isso não aprende. Essa autora resume em seis itens os principais resultados de sua pesquisa

a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio-psicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (b) um baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (c) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo 'fracasso'; f ) o fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido (ALVES MAZZOTTI, 2008, p.20. Grifos do autor).

Parece-nos no mínimo curioso e um contrassenso o fato de educadores pronunciarem-se de forma tão negativa em relação àqueles que são o objeto de seu ofício. O estudo realizado por Eyng et al. (2013), ressalta, por seu turno, alguns contrastes entre (auto)avaliações dos professores das escolas onde trabalhavam e sobre a aprendizagem de seus alunos:

56,9% dos professores consideram seu trabalho como excelente, ótimo ou bom, enquanto 60,8% consideram a escola como excelente, ótima ou boa. No entanto, apenas 7,8% consideram a aprendizagem dos estudantes como boa. As razões apontadas são relacionadas ao contexto social, econômico e familiar da comunidade no qual a escola se situa. Essas condições poderiam estar afetando os resultados da aprendizagem dos alunos. Entretanto, esses resultados também são relacionados às condições das próprias escolas e de seus professores (EYNG et al., 2013, p.790).

Qual a origem dessas valorações nos dizeres e discursos sociais e de professores nas quais as razões de fracasso escolar são imputadas aos alunos? Como se instalaram? Por que resistem a mudanças? Essas são algumas das

muitas reflexões apresentadas por Gimeno Sacristán ao problematizar e formular de forma consistente e desafiadora o conceito de aluno.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.11).

Nessa obra, cujo título antecipa posicionamentos convergentes ao suporte teórico deste trabalho – TRS, esse autor define o aluno como uma categoria de ordem social, cultural e convida o leitor a observar o modo como esse aprendiz é representado por diferentes grupos. Para Gimeno Sacristán “representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade” (2005, p.12), e prossegue:

As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável.

Gimeno Sacristán (2005) refere-se ainda aos desajustes entre as expectativas sociais, muitas delas há tempos solidificadas com a *performance* desse aprendiz e de sua relação com o espaço escolar. Como esse autor argumenta:

Se eles não falam, e nós adultos fazemos isso por eles, é lógico que a explicação de sua experiência esteja muito intermediada pelas visões que temos deles. Não será estranho, então, numa situação como a atual, em que o grupo de menores passa a ter uma certa identidade e a se construir em agente social, que os desajustes em nossas percepções adultas sobre os alunos comecem a se tornar evidentes (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.12).

Há que seja levado em conta, entretanto, o fato de que o aluno que está em sala é um cidadão da “modernidade líquida” e da “fluidez” (BAUMANN, 2001), antes mesmo de inscrito na educação pública ou privada.

No contraponto dessas problemáticas situa-se a escola e o que ela produz, pondera Pérez-Gómez (2007, p.14):

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade (Grifo nosso).

Para esse estudioso, o processo de socialização sob responsabilidade dessa instituição de ensino é complexo nas sociedades contemporâneas, sendo que - não obstante os interesses que nela subjazem e as ideologias da qual está impregnada - “assume-se a ideia de que a escola é igual, e, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhe permitem” (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.16).

As informações apresentadas nos permitiram verificar que a escola, histórica, social e politicamente, sempre esteve marcada por múltiplos discursos e ações educacionais muitos dos quais têm ido de encontro às condições necessárias a uma escola de qualidade para todos.

No próximo item, pretende-se situar o leitor em relação a ações legais empreendidas a fim de assegurar o desenvolvimento humano por meio da escola.

## 2.2 AÇÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS X ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental, alterado de 8 para 9 anos pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), é direito de todo brasileiro, a qual compreende que “Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais” (BRASIL, 2013, p.104). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, é objetivo da Educação Básica “propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para que ele possa progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2013, p.107,108).

As políticas educacionais, contudo – pela complexidade das relações de poder com seus interesses econômicos - parecem não abarcar, pelo menos de forma integrada, as discussões empreendidas pela comunidade escolar, no que se refere às questões educacionais e ao cotidiano escolar. As Orientações Gerais do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos reafirmam dois



princípios fundamentais para a dinâmica escolar (BRASÍLIA, 2004, p.12): *a) A escola como pólo irradiador de cultura e conhecimento; b) O desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola.* É oportuna a declaração de Pires (2007, p.29):

A filosofia unificadora da escola deve ser a de estabelecer políticas coerentes a serem aplicadas no estudo de situações reais e específicas, capazes de colaborar para a melhoria das condições de vida das comunidades abrangidas pela sua ação. Atuar de forma isolada é parte do passado: hoje suas ações se tornam realmente efetivas se atuar de forma coletiva junto à sua comunidade.

Em maior ou menor nível, observa-se em nossa população a perda da consciência (histórica) da Educação enquanto direito garantido, público e social bem como a manipulação dos saberes, uma vez que da escola cobram-se cada vez mais resultados que garantam melhores posições em *rankings* (nacionais e internacionais), as quais, por sua vez, possam assegurar a captação de verbas e não necessariamente de condições de fomento para a qualidade da educação ofertada nas escolas, principalmente nas públicas.

Para Oliveira (2014, p.226) “A discussão sobre a qualidade da educação põe no centro das políticas educacionais a avaliação e esta, por sua vez, retira o foco do debate sobre o direito e orienta seus sentidos na racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço.” Portanto, é pertinente supor que as possibilidades de percepção da escola não sejam imunes às políticas públicas e educacionais e aos meios de sua divulgação formal e informal, porque afinal essas, também, são pensadas, formuladas e geridas a partir de certas representações coletivas, algumas delas sedimentadas historicamente, as quais passam a configurar intervenções circunscritas a tempos e espaços definidos bem como por suas especificidades, circunscrevem suas limitações e oportunidades.

Referindo-se a Ball (1993), Paulilo (2010, p. 490) assinala que “as políticas constituem representações que são codificadas de maneiras complexas, tendo, por isso, uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”, prosseguindo: “os discursos das políticas configuram-se como o resultado de múltiplas influências e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado” (p. 491).

Se de um lado temos as ações políticas educacionais, do outro temos a comunidade escolar, mais especificamente gestores e docentes, a quem compete a

difícil mediação entre ações políticas institucionais, propostas em nível nacional, estadual e municipal, e a escola. Para a pesquisadora Elsie Rockwell (1999), de um lado do processo escolar registra-se um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente e, dentro delas, o currículo oficial se constitui apenas em nível normativo; do outro, as experiências vivas desse processo e que se verificam nas trocas entre aluno, professores, pais, gestores. Solidifica-se, então, no espaço escolar, uma trama na qual interagem tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas além de interpretações diferentes que fazem professor e aluno acerca dos conteúdos de ensino.

Dado nosso interesse em compreender fatos relacionados à Educação bem como a relevância das questões mencionadas, optamos pela representação social, pois ela “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados” (DESCHAMPAS et al., 1982, apud GILLY, 2001, p.321).

### 3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA JANELA PARA A ESCOLA

Conhecer a literatura já produzida a respeito do que se pretende investigar é parte fundamental para a elaboração de um trabalho científico (WITTER, 1990). Na revisão realizada para este trabalho foram priorizadas as produções acadêmicas disponíveis na base do SciELO, publicadas de 1993 a 2013, que se valeram da Teoria das Representações Sociais (TRS) e, em particular, daquelas desenvolvidas na abordagem estrutural das RS (Teoria do Núcleo Central - TNC), a qual adotamos para a produção deste trabalho.

Elegemos como critérios para a busca nessa base produções que tivessem como foco a escola e o aluno, no aporte teórico na TRS. Foram, também, contempladas buscas específicas em relação a representações sociais de alunos sobre a escola. Para tal, na estratégia de busca para a revisão de literatura foram utilizados os seguintes conjuntos de descritores: 1) escola e representações sociais (RS); 2) escola e TRS; 3) escola, aluno e TRS; 4) RS sobre a escola

Algumas dessas informações encontram-se dispostas nas tabelas que seguem ( 2 e 3):

**Tabela 2:** Frequência por descritor dos artigos disponíveis no SciELO (1993-2013):

Descritor	Frequência
Escola e Representações Sociais	70
Escola e Teoria das Representações Sociais	12
Escola, Aluno e Representações Sociais	02
Representações Sociais sobre a Escola	50
Total	134

**Fonte:** A autora, 2014.

A análise da distribuição dessas produções por área de conhecimento evidencia que foram os periódicos de Psicologia, Educação e Saúde os que mais veicularam artigos no campo estipulado para essa a busca (vide Tabela 3).

**Tabela 3:** Frequência de Trabalhos por Área de Conhecimento – SciELO (1993-2013)

Áreas	Periódicos por área	Número de Artigos
Educação	10	22
Educação Especial	1	1
Linguística	1	1
Psicologia	13	23
Saúde	9	19
Sociologia	3	3
Total	38	70

**Fonte:** A autora, 2014.

Na busca, verificou-se que no ano de 2011 houve maior dinamismo na produção de trabalhos relativos às representações sociais (11), a exemplo de Marques e Castanho (representações sobre escola); Azevedo (representações sobre Educação); Natividade e Camargo (representações sobre AIDS); Aranda (reflexão e análise das políticas e práticas inovadoras à luz das RS) e Leal, Lopes e Gaspar (representações sobre violência). Dentro do recorte que buscamos (TRS, escola, aluno), encontramos, por exemplo, seis trabalhos (ALVES MAZZOTTI, 2006; KOGA; ROSSO, 2014; DELALIBERA, 2004; CHECHIA; ANDRADE, 2005; LIMA et al., 2008; NOVA; MACHADO, 2013) que buscaram conhecer as representações sociais de professoras sobre o aluno de escola pública; de alunos de escolas estaduais sobre estudo; de professores sobre pré-adolescentes; de pais sobre a escola e desempenho dos filhos; de pais sobre a escola; de alunos de escolas particulares sobre escola, respectivamente.

Nas pesquisas consultadas sobre as representações de alunos sobre escola, verificou-se que essa instituição é representada como chata e com implicações para o futuro (KOGA; 2012); um fim em si mesma, espaço de convivência social e capaz de proporcionar uma formação útil num futuro distante (NOVA; MACHADO, 2013); importante, promessa de um futuro digno, mas vivida cotidianamente com aprendizagens não satisfatórias, aulas sem sentido, aulas vagas, relações interpessoais desrespeitosas, percepção de desinteresse público e sensação de cansaço de alunos e professores (MARQUES; CASTANHO, 2011); desvalorizada, mas com o esforço do aluno é possível ter tanto sucesso quanto os alunos de escolas particulares (SILVA e SALES, 2000); como espaço de maior ou menor inserção social correlacionado a diferentes modos de vida e relação com a escola (SIMÕES, 2007).

De modo geral, o levantamento confirmou um volume significativo de produção no campo da TRS em diversas áreas do conhecimento, com destaque para Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Educação Especial e Educação Física. Entretanto, um reduzido número de trabalhos deram voz ao aluno, o que justifica a relevância deste estudo.

O aporte da Teoria das Representações Sociais, diante da diversidade de áreas do conhecimento que dela se valem, mostra-se igualmente adequado para estudos em Educação, caso deste trabalho. Acreditamos que teórica e metodologicamente esse aporte pode ajudar a compreender um pouco mais a

desafiadora e complexa teia de relações que compõem a escola, bem como a configuração das representações do aluno sobre esse espaço.

### 3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, A JANELA ESCOLHIDA.

As análises psicossociais das relações interativas dos indivíduos com seu meio evoluíram de uma abordagem essencialmente social, com Durkheim, à cognitiva, com Piaget, chegando a uma abordagem de mediação entre o individual e o social, do entendimento das interações, com Serge Moscovici, para quem esta interação apresenta-se de forma dialética: o social só existe se existir um sujeito e o sujeito só existe no social (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

A expressão “representação social” foi cunhada por Moscovici (1961), por ocasião de sua tese de doutoramento na qual investigou as representações de parisienses sobre a Psicanálise, posteriormente publicada no livro *A psicanálise: sua imagem e seu público (La psychanalyse: son image et son public)*.

Nas palavras de Jodelet (2001, p.22), as representações sociais

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva.

A autora refere-se às representações como “fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social cujos elementos são organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p.2). Esclarece essa autora que saberes do senso comum são designados como: (2001, p.22)

[...] “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais. (JODELET, 2001, p.22, grifo do autor).

Jodelet caracteriza as RS como “[...] ‘um saber prático’ como sistemas de interpretações com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as

condutas sociais” (2001, p.22, grifo do autor), para explicar sua função a partir da complexidade e variedade de formas de se conceber os diferentes objetos e fenômenos que nos cercam no cotidiano e esclarece:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de interpretar esses aspectos, de tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (JODELET, 2001, p.17)

Uma definição precisa acerca de representação social, nem sempre é passível, como declara Guareschi (2000, p.35): “Cada trabalho traz uma pequena contribuição na sua delimitação e possível aprofundamento conceitual”, e prossegue: “Meu entendimento das Representações Sociais é que essa teoria tenta, e até certo ponto dá conta, de superar diversas dicotomias que se formaram no decorrer da história da Psicologia Social” (GUARESCHI, 2000, p.36). Assim, ao adentrarmos nesse campo de estudo admitimos como esse autor que as RS

podem ser compreendidas como um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs. São um conhecimento, mas diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo (GUARESCHI, 2000, p.38).

As diferentes abordagens decorrentes da proposição original da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI,1988) foram assim identificadas por Machado e Aniceto (2010, p. 352):

a primeira é uma continuidade da obra original, tem um viés antropológico e tem sido mais difundida por Denise Jodelet (2001); a segunda, através de Willem Doise (1990), centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais e a terceira surge em Aix-en-Provence, sendo representada por Jean Claude Abric (1998), que dá ênfase a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Vale frisar que um dos aspectos relevantes da TRS e de suas abordagens é o fato de que sujeito e objeto são compreendidos como elementos inseparáveis, mutuamente constituidores. Assim explica Alves-Mazzotti (2002, p.17):

Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito de certa forma o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido. Essa representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características “objetivas” do objeto, das experiências anteriores do sujeito e das normas e valores do grupo (grifo da autora).

Produtos, processos e práticas sociais se constituem em elementos das representações sociais por dois processos sociocognitivos: a objetivação – que se refere à “transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p.18) e a ancoragem – que corresponde a “uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais partilhadas pelo grupo.” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.62). Representações sociais referem a coexistência de dimensões individuais e sociais. Conforme Alves-Mazzotti (2002), para entender esses dois processos - objetivação e ancoragem - é preciso atentar para outros dois conceitos defendidos por Serge Moscovici: toda representação possui uma face figurativa e uma simbólica. Assim esclarece a autora:

Isso implica dizer que, na atividade representativa, a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido, uma figura. Assim, os processos formativos têm por função destacar uma figura e atribuir-lhe um sentido, ancorando-a no sistema de crenças e valores pré-existentes no grupo; mas têm, sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura, dando-lhe materialidade, ou seja, objetivando-o (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 18).

No entanto, se para a TRS o indivíduo é um sujeito ativo, constituído e que simultaneamente constrói, em distintas e múltiplas relações, as situações, fenômenos, objetos com os quais se relaciona, ele não pode ser compreendido apenas pela idiosincrasia de suas experiências pessoais. É seu pertencimento a um grupo que legitima determinadas cognições, valores, práticas que, como saberes – senso comum – constituem sua consciência social. De acordo com Pullin e Ens (2013, p.13):

[...]se antes o senso comum caracterizava os saberes do “homem comum”, hoje, as condições de acesso e pertencimento ultrapassam esses espaços geograficamente bem situados, ao possibilitarem ao indivíduo/grupo outras formas de pertencimento que afetam a gênese e mudança das representações sociais que compartilham (Grifo do autor).

Esse entendimento e simultânea valoração do senso comum justificam o volume de investigações realizadas em distintos campos disciplinares, tendo por aporte a TRS. Assim, quando crenças, mitos, costumes, modos de ver, compreender, sentir são partilhados por um grupo frequentemente compõem o senso comum. O estudo desse conjunto de saberes é um dos objetos de estudo no campo da TRS.

Almeida e Santos (2011, p.293) sumarizam os interesses desse campo, como segue:

podemos deduzir que o estudo de uma representação social pressupõe investigar *o que pensam* os indivíduos acerca de determinado objeto (a natureza e o próprio conteúdo da representação), *por que pensam* (a que serve o conteúdo de uma representação do universo cognitivo dos indivíduos) e, ainda a maneira *como pensam* os indivíduos (quais são, os processos e mecanismo psicológicos e sociais que possibilitam a construção e a gênese desse conteúdo). [...] Seus *conteúdos* são capturados dos discursos coletivos e individuais, das opiniões e atitudes, das práticas, e circulam na sociedade por meio de diversos canais, como nas conversações e na mídia (Grifo das autoras).

Essa teoria aplica-se ao mundo plural e multifacetado, onde não há objetos determinados, únicos que por si se imponham ao sujeito, mas que requer que os indivíduos aprendam a viver com a variação como seu grupo a percebe. Se configurações culturais dominantes, expressas em práticas discursivas possibilitam a identificação de grupos, são seus efeitos nas experiências individuais que viabilizam a apropriação daquelas, por exemplo, suas RS.

As RS permitem que se identifique o pertencimento do indivíduo a determinados grupos já que neles é que são legitimadas certas cognições, valores e práticas e, ressaltam o senso comum:

É nessa perspectiva que o senso comum vai adquirir valor como objeto de estudo, na medida em que deixa de ser considerado meramente como folclore ou como um pensamento tradicional ou primitivo para ser tomado como algo moderno, originado, em parte



da própria ciência e que assume formas particulares quando é tomado como parte da cultura (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p.289).

Percorrer os caminhos das RS inclui o reconhecimento que emergem de grupos de pertencimento do indivíduo de sua articulação com a memória social. Daí a importância na transmissão da tradição, especialmente

[...], de geração a geração, a construção que o presente faz do passado passa a ser importante, na medida em que a memória, considerada como sentido plural é a expressão de um sentimento, e modo de compreender e se relacionar no mundo (MORAES, 2000, p.95).

Assim, pode-se identificar que pesquisas em RS cubram diversos campos como o científico, cultural, social, institucional, da produção, ambiental, biológico, psicológico, educacional (JODELET, 2001), ao se aterem a saberes produzidos na dinâmica social, bem como aos processos de sua apropriação (ancoragem e objetivação) por parte dos indivíduos/grupos. O estudo das RS exige a implicação na busca criteriosa dos conhecimentos, sentimentos e valores construídos pelos indivíduos em suas relações no grupo de seu pertencimento, tarefa na qual nos empenhamos neste trabalho.

O aporte teórico adotado neste estudo propicia que se possa investigar e conhecer, de que modo se estrutura a teia de conexões de que o indivíduo dispõe acerca de um objeto, sabendo-se que seus fios se prendem ao passado e se ligam ao presente, os quais fornecem conteúdo para os sistemas de referência para que o indivíduo/grupo interprete quaisquer informações nos espaços/tempos nos quais se insere/ é inserido.

Sob esse ponto de vista, os conteúdos e saberes dos quais os alunos se apropriam não acontecem unicamente pela transmissão de conteúdos, alguns curriculares, mas também pela rede de relações e interações sociais que compõem as dinâmicas dos grupos de seu pertencimento (familiar, vizinhança, igreja), entre os quais o da escola, visto que, conforme declara Pérez Gómez (2007, p.17):

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.

No caso da escola, ao efeito dessas redes de conexão podemos denominar *cultura escolar* (JULIA, 2001, p.11), a qual, como prossegue esse autor “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (2001, p.11).

Antes de nos atermos à indicação dos pilares metodológicos que fundamentam a parte empírica deste estudo, passaremos a esclarecer a abordagem na qual nos posicionamos para alcançar o intento deste trabalho.

### 3.2 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL, UM OLHAR

Para esta pesquisa, adotamos a abordagem estrutural das representações sociais, inicialmente apresentada por Jean-Claude Abric (ABRIC, 1976), em sua tese de doutorado *Jeux, conflits e et representations sociales*. Têm contribuído para o desenvolvimento da Teoria do Núcleo Central (TNC) pesquisadores<sup>10</sup> como Claude Flament, Christian Guimelli, Pascal Moliner, Pierre Vergès e Sá (1996; 1998a; 1998b; 2002). Este destacando-se no Brasil por sua produção e divulgação da teoria. De acordo com Flament (2001, apud WACHELKE e CAMARGO, 2007, p.385):

Para a Escola de Aix-en- Provence, existem elementos estruturais centrais que definem a especificidade das representações e são de fato compartilhados, mas há também elementos periféricos que dão conta dos contextos particulares em que essas teorias são empregadas no cotidiano, abarcando o conhecimento idiossincrático e não-compartilhado. Os elementos periféricos são os aspectos individualizados das representações sociais

Segundo Sá (2002) o próprio Jean-Claude Abric (2002) destaca a pertinência da abordagem estrutural para o contexto brasileiro por considerá-la “particularmente útil para a análise, a compreensão e a intervenção sobre os grandes problemas sociais atuais” (apud SÁ, 1996, p. 9). Ainda sobre essa abordagem, apoiando-se em Abric, afirma SÁ (1996, p.52) “Ela é, de fato, como não poderia deixar de ser, uma teoria menor do que a grande teoria, mas é também uma

---

<sup>10</sup> Esse grupo de pesquisadores, em virtude da localização geográfica de seu laboratório (região do Mediterrâneo, sul da França), ficou também conhecido como o Grupo de Midi.

das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais” (Grifo nosso).

Abric parte do princípio de que “Os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto de elementos que a constituem” (2001, p.168) para argumentar que uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes que se constitui em um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: sistema central (ou núcleo central) e sistema periférico. Por conseguinte, de acordo com sua proposta teórica (TNC) os elementos de uma representação se organizam em dois sistemas: um central, onde se situam os elementos do núcleo central (NC) e um periférico no qual gravitam os demais componentes da RS. Segundo a TNC, toda RS gravita em torno de um NC, que determina a significação dos elementos do sistema periférico.

Alves Mazzotti (2002), referindo-se ao NC, explica que este depende da natureza do objeto representado, das relações do grupo com esse objeto, bem como de aspectos ideológicos - valores e normas sociais que compõem o cenário/contexto do grupo. Conforme Abric (2001) o NC é responsável por três funções: geradora - cria ou transforma uma representação; organizadora – a qual se refere à natureza das ligações presentes entre os elementos da representação e estabilizadora – que explica a resistência a mudanças.

É pertinente, e oportuno, afirmar que os grupos possuem elementos de coesão – crenças, valores - que os constituem e os identificam. Nas narrativas<sup>11</sup> veiculadas por um grupo, por exemplo, acerca da escola sempre estiveram presentes elementos unificadores para a sua sustentação, coesão necessária e sua legitimidade nos grupos. Elementos externos à escola circunscritos em narrativas como as oficiais e por circunstâncias socioeconômicas e políticas gerais (BALL, 2001), e outras expressas em seu interior pelos efeitos das opções pedagógicas<sup>12</sup> e pelas relações e representações construídas *pelos* e *entre* os atores sociais do espaço escolar (gestores, professores, demais agentes educacionais, alunos),

---

<sup>11</sup>O termo presta-se em sua intencionalidade histórica, conforme concebido em Paul Ricoeur; ou ainda “a narrativa representa a lógica das ações humanas e ainda produz o efeito de imitação de ações verdadeiras”; “A intencionalidade histórica é uma qualidade poética, isto é, onde reside a gênese do sentido ou, em termos comuns, a intencionalidade histórica é o que faz histórica a história.”

<sup>12</sup> Referimo-nos às linhas pedagógicas, tais como a comportamentalista, a construtivista, a freireana, montessoriana, tradicional, entre outras.

contribuem sobre a maneira para o modo como a escola é percebida pelos indivíduos em seus grupos.

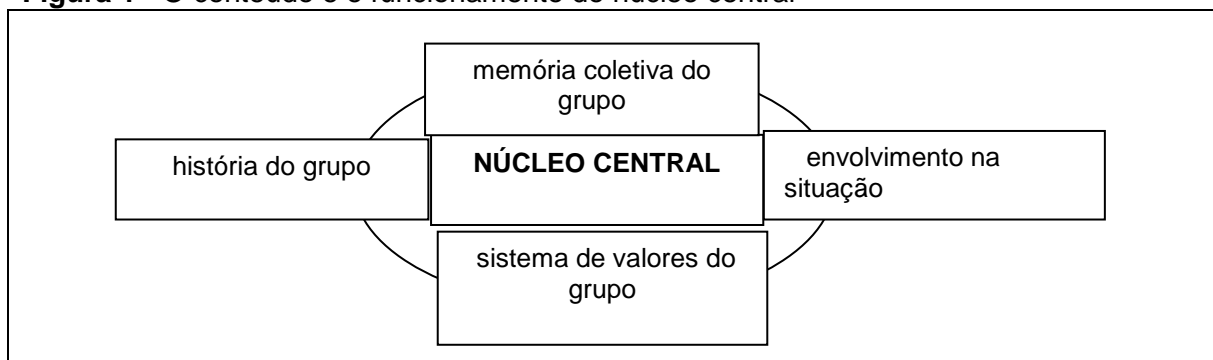
Os elementos do NC se ligam, como assinalado, a questões históricas, socioeconômicas e ideológicas, às memórias e normas de um grupo. Para que se conheça um grupo é preciso, então, identificar o que lhe é comum e compartilhado pelos indivíduos que o compõem.

Se em uma RS o sistema central é considerado o mais estável em um grupo, o sistema periférico é marcado por maior flexibilidade, como afirma Menin (2006, p.130): “O sistema periférico, menos estável que o central, desempenha um papel de modulação individual sem colocar em cheque a significação central”, não se pode minimizar sua dependência do sistema central.

Considerando que o NC e seu sistema periférico, constituintes da estrutura de uma RS, possuem características e funções distintas, porém complementares, lançamos mão de alguns esclarecimentos sobre a função de cada um tendo por suporte a obra de Sá (1996). O NC liga-se à memória coletiva e aos aspectos sócio-históricos, “é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação” (SÁ, 1996, p.22), esclarecendo, em seguida: “Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos” (SÁ, 1996, p.22). Os demais elementos da representação compõem o sistema periférico, o qual “[...] permite a integração das experiências e histórias individuais; [...] suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições [...] é evolutivo e sensível ao contexto imediato (SÁ, 1996, p.22).

A Figura 1 e Quadro 2 resumam informações sobre o Núcleo Central (NC).

**Figura 1** - O conteúdo e o funcionamento do núcleo central



**Fonte:** Figura proposta pela autora, com base no Prefácio, escrito por Jean Claude-Abric, no livro Teoria do Núcleo Central, de Celso P.de Sá, 1996.

**Quadro 2** - Características e funções diferenciais de cada um dos sistemas de representação

<b>Sistema central</b>	<b>Sistema periférico</b>
* ligado à memória coletiva e à história do grupo, consensual, define a homogeneidade do grupo, estável, coerente, rígido	- permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, flexível, suporta contradições
<b>Sistema periférico</b>	<b>Sistema periférico</b>
- permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, flexível, suporta contradições	- permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, flexível, suporta contradições

**Fonte:** Quadro proporcionado por Abric, 1994b, p.80, apud Sá, 1996, p.74.

Os elementos do NC se ligam, pois, a questões históricas, sociológicas e ideológicas, memórias e normas do grupo de pertencimento do indivíduo. Para que se identifique a RS de um grupo é preciso identificar o que é comum e compartilhado.

Os discursos elaborados a partir da TRS pressupõem que os sujeitos atribuem alguns e não outros sentidos aos objetos, ação que se liga à cultura e história. Para a TRS, essa relação (indivíduo e social) é dialética e se dá de forma dinâmica “num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz, a ambos.” (MADEIRA, 2000, p.240). Desse modo, e para a TRS, a atribuição de sentido bem como os processos que constituem as RS são construções psicossociais, pois decorrem de entrelaçamentos da história individual e do grupo. Para a TRS, somos seres que nos constituímos numa história coletiva e pessoal. Daí ser simplista e reducionista uma abordagem que para explicar os indivíduos, objetos e suas relações o faça isolando-os ou desconsiderando o todo na interpretação do individual.

Um fio responsável por essa teia de relações e de sentidos constituídos socialmente e constituintes do indivíduo é a linguagem. De acordo com a TRS, somos o que nossas representações - construídas ao longo da vida, nas muitas relações com as diferentes culturas - escolar, familiar, social, musical, religiosa, política – nos propiciam ser. É na comunicação, especialmente por meio da linguagem em cada uma dessas relações, que os indivíduos ao manifestarem, expõem seus sentimentos, opiniões, crenças e valores, influenciam e são influenciados, em uma reconstrução contínua e sutil, como pondera Madeira (2000).

Para Paulo Freire (1987, p 48), “a linguagem não existe sem um pensar e ambos, linguajar e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos”. Fazemos parte de um processo histórico e, de acordo com Freire (1987, p.52).

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais.

Porquanto, ao agirmos *no* e *sobre* o mundo o fazemos a partir das representações que temos e que foram construídas nas relações mútuas estabelecidas com o outro e a acerca dos diferentes objetos e fenômenos, concordamos com Madeira (2000, p.240) quanto a que “passamos e recebemos o que somos”. É a partir dessa perspectiva que no que tange a educação, essa autora considera: “Afirma-se, portanto, a educação como construção social e histórica de saberes, os quais, em sua pluralidade, articulam as diversas culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se fazem” (p.241).

Neste trabalho, partimos da premissa que o aluno encontra-se vinculado a essas dimensões (Quadro 2), que podem interferir em suas atitudes e no modo como ele se posiciona, afetiva e cognitivamente, em relação à escola.

### 3.3 ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nossa concordância com esses autores bem como com Alves Mazzotti (2008, p.20) quanto a que “atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam”, serviu-nos de embasamento para que efetuássemos algumas investigações em relação a representações sociais e atitudes.

É oportuno lembrar que em pesquisa sobre aprendizagem e RS da escola por alunos, Silva e Sales (2000) partem da hipótese de que o modo como o aluno concebe a escola interfere em sua aprendizagem e desempenho e direciona suas motivações e projeções para o futuro. Segundo esses pesquisadores, as RS sobre escola pública são extremamente negativas, o que leva o aluno a internalizar uma inferioridade e baixa autoestima, com desdobramentos em seu desempenho escolar. A pesquisa, realizadas em escolas públicas de Teresina, contou com a participação

de alunos do 8º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio, na qual incluíram participantes de escola particular como elemento comparativo. Os resultados indicaram que apesar do pessimismo e do olhar crítico frente à própria escola, os participantes quando indagados sobre condições para vencer na vida, responderam positivamente. Eles demonstraram ter consciência do preconceito com a escola pública, mas nem por isso a desprezam.

Para fins deste estudo e objetivando também maior familiaridade com as atitudes dos sujeitos, entendemos ser relevante compreender, à luz da TRS e à semelhança de Wachelke e Camargo (2007, p.385) “a extensão em que os indivíduos compartilham representações sociais e têm crenças e comportamentos orientados por elas, ou mesmo a maneira como os indivíduos participam para construí-las e comunicá-las.” Conforme esses autores, a abordagem é complexa por seus níveis distintos de análise. A criança, por exemplo, mesmo antes de dispor de uma ideia estruturada sobre as coisas, pode “emitir posicionamentos razoavelmente sistemáticos” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.385). E, recorrendo a Doise, esses autores afirmam que “os mesmos indivíduos podem referir-se a metassistemas diferentes de acordo com as especificidades das situações com que se deparam” (p.385). Segundo eles, (2007, p.385): “Se pensarmos nas relações entre cognições individuais e pensamento social, estudar as representações sociais é estudar as regulações de metassistemas cognitivos de ordem social no sistema cognitivo individual” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.385). Desse modo, entender crenças e comportamentos pessoais implica partir do pressuposto que os indivíduos possuem representações intraindividuais.

Admitem Wachelke e Camargo (2007, p.386) ser “válido estudar as atitudes como representações sociais [...] ou conceber a atitude como um aspecto subjetivo de representações e valores compartilhados por grupos”

Ao tratarem das representações sociais e individuais e de suas relações com o comportamento, Wachelke e Camargo, (2007, p.387) escrevem: “Cabe esclarecer que o sentido dado à palavra comportamento, aqui, é o de ação observável, emitida por indivíduos seja em contextos particulares ou interações claramente sociais”. No âmbito das RS, é de relevância analisar o comportamento dos indivíduos enquanto integrantes de grupos, pois *práticas sociais* e *comportamento* estão em relação direta, sendo que tais termos são empregados como sinônimos por esses autores.

Considerando pertinência de investigações que relacionem RS e atitude, esses autores assim se posicionam:

O estudo das relações entre representações sociais e atitudes permite também considerações acerca da ligação entre representações e comportamento, tomando as atitudes como predisposições comportamentais mais individuais e de nível mais micro (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.387. Grifo nosso).

Wachelke e Camargo (2007, p.387) esclarecem que Rouquette (2005) “situa as representações sociais num nível superior às atitudes; assim, um conjunto de atitudes seria gerada por uma representação social”, de modo que “as atitudes dependem das representações sociais, mas estas dependem pouco das primeiras”.

Reflexões sobre RS e atitudes remetem à que se considere a ação das RS sobre os comportamentos, quando se tomam “[...] as atitudes como predisposições comportamentais mais individuais e de nível mais micro” (WACHELKE e CAMARGO, 2007, p. 387).

Uma contribuição importante quanto ao estudo das relações entre RS e atitudes vem de Doise ao conceber as RS enquanto “princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (DOISE, 2001, p.246, apud WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.380). Ao tratar da história das investigações sobre atitudes no campo da Psicologia Social, Doise (2001, p.189.) esclarece as estreitas relações das atitudes com as representações sociais, nomeadamente quando: “[...] o estudo das atitudes num contexto de relações entre grupos, começam a insistir sobre a importância das opiniões ou das atitudes para manter os vínculos entre os membros de um mesmo grupo.”

Abric (2001, p. 168) por sua vez afirma que “O funcionamento operatório tanto dos indivíduos quanto dos grupos é diretamente dependente do funcionamento simbólico”, lembrando:

A representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (ABRIC, 2001, p. 156).



Para Doise (2001, p. 193), “As representações sociais são sempre tomadas de posição simbólicas organizadas de maneiras diferentes”. Discorrendo sobre o tema, afirma:

De um modo geral, pode-se dizer que, em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas organizam as tomadas de posição simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações [ e que] as representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre atores sociais (DOISE, 2001, p.193).

O estudo das atitudes desvela “[...] dinâmicas de representações sociais” (DOISE, 2001, p. 194). Porém, como complementa esse autor:

[...] nem sempre existe uma relação de causalidade simples entre a pertença do indivíduo a um grupo e o grau em que ele partilha as opiniões de seus outros membros. Cada indivíduo tem vários grupos de pertença: alguns deles servirão mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros (DOISE, 2001, p.194).

As ponderações de Doise (2001, p. 200) quanto a que “os juízos que as pessoas emitem sobre condutas, enunciações ou crenças sociais são sempre atos sociais que se inscrevem na dinâmica total de um campo social” (grifo nosso), subsidiaram, conceitual e teoricamente, nossa decisão de analisar os julgamentos dos participantes a partir de enunciados validados para o português (Brasil), por Fonseca et al. (2007) para examinar atitudes de alunos frente à escola.

A escola demanda múltiplas reflexões. Requer do pesquisador diálogos e discussões acirradas, porém serenas e amplas. Isso porque a transformação da escola, ou tal necessidade, acompanha os dizeres acerca de sua função social e seu papel, bem como auxiliam a repensar seu valor, suas raízes e o que representa para os grupos.

A leitura dos textos de Gimeno Sacristán (2005), Amorim (2003), Chartier (2005), Estevão (2006), especialmente, permitiu que por seus recortes especifiquemos aqui, sinteticamente, nossa posição sobre a instituição escola.

Concordamos com Gimeno Sacristán (2005, p.125), nesses dois pontos: “A instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem não nasceram nem são somente cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas situações: a maneira de viver nelas é que faz o ator [...]”, assim

como com Amorim (2003, p. 1113), que “a escola não é o único espaço educativo existente, os saberes escolares não são os únicos ensinados e aprendidos, nem os professores e os alunos são os únicos que ensinam e aprendem”.

Consideramos oportunas as ponderações de Anne-Marie Chartier:

É preciso reconhecer que a escola, que era o lugar unificador dos conhecimentos, depositária do tesouro dos saberes e guardiã das chaves que davam acesso a eles está morta; uma escola que oferecia a todos a prosperidade por meio do estudo e amor ao saber (CHARTIER, 2005, p.22).

Visto essa representação de escola já não existir, porque apenas atendeu a uma criação para legitimá-la, o que, de fato, nunca houve. No entanto, a escola ocupa um lugar especial na vida dos jovens não obstante ser-lhes compromisso que não possam evitar, por ser obrigatória, conforme disciplinamento legal da maioria das sociedades ocidentais, no caso brasileiro, desde 1971 (BRASIL,1971).

Nas sociedades ocidentais, seja por direito ou dever, crianças e adolescentes, transitam em espaços escolares, cuja organização complexa gera, como argumenta Estevão (2006, p.14), “impacto na (des) estruturação de comportamentos, estratégias e interações individuais e grupais”, que repercute na “[...] visão da maneira como os próprios jovens tendem a representar-se realmente nessa mesma escola”, ponderando que há que serem consideradas “suas imagens de escola ou das suas atitudes diante dela [...]”(p.16).

Outros estudiosos têm investigado alguns desses efeitos no campo da subjetividade de crianças e jovens escolares, entre esses os de suas atitudes frente ao contexto escolar (CHENG; CHAN, 2003; FONSECA et al. 2007; SEKER, 2011), por pressuporem que as atitudes dos alunos em relação à escola afetam não só seu desempenho acadêmico quanto, de modo geral, seu bem-estar e das pessoas que lhes são mais próximas (SEKER, 2011).

A seguir, no Quadro 3, apresentamos uma adaptação de um quadro de Seker (2011) no qual esse autor sumarizou as principais produções relativas às variáveis que afetam as atitudes dos alunos em relação à escola, situando os autores:

**Quadro 3** -Variáveis que afetam as atitudes dos alunos em relação à escola

VARIÁVEIS	DIMENSÕES	PESQUISADORES
Sala de aula	Atividades tediosas, monótonas/divertidas, vontade, necessidade do conhecimento	Holfve-Sabel e Gustafsson (2005)
Professores	Atmosfera da sala de aula	Urban (1999), Gerler <i>et al.</i> (1990), Johnson e Johnson (1983), Graham (2003), Bath <i>et al.</i> (2004)
	Feedback	Hattie e Jaeger (1998)
	Demonstram tranquilidade e são agradáveis ao ajudarem os comportamentos dos estudantes, bem como se preocupam com os problemas dos alunos.	Holfve-Sabel and Gustafsson (2005), Pell and Jarbis (2003), Ho (2004), Greimel-Fuhrmann e Geyer (2003)
	Controlam as atividades acadêmicas dos alunos	Pritchett <i>et al.</i> (2000)
	Professores premiam os estudantes	
	Competência dos professores	Malm and Löfgren (2006)
	<i>Students like the teachers</i> Estudantes como os professores	
Colegas de sala	Hostilidade entre os alunos, sentimento de solidão no ambiente de estudo dos alunos e nas relações de amizade	Holfve-Sabel and Gustafsson (2005)
Grupo de pares	Influência das atitudes e crenças na motivação e auto-regulação	McCoach (2002), Nelson e DeBacker
	Aspectos positivos da amizade	Allès-Jardel <i>et al.</i> (2002)
Imagem positiva da escola	Imagem da escola	McCoach (2002), Séker and Kömür (2004)
Efeitos de programas	Sucesso dos programas	Gerler <i>et al.</i> (1990)
	Participação dos alunos em atividades extra-curriculares	Darling <i>et al.</i> (2005)
Pertencimento	Participação escolar, abandono escolar e das atividades extracurriculares	Booker (2004)
	Motivação na escola	Nichols (2006), Anderman e Freeman (2004)
Família	Envolvimento do pai e mãe	Flouri <i>et al.</i> (2002), Kaplan <i>et al.</i> (2007)
	Cuidados maternos e paternos	Heaven <i>et al.</i> (2002)
	Envolvimento dos pais nas atividades escolares	Flouri <i>et al.</i> (2002)
	Formação educacional da família	Papanastasiou e Elena (2004)
Academic success	McCoach (2002), Hung e Marjoribanks (2005), Hoover-Dempsey <i>et al.</i> (1992), Maher (2000), McCoy (2005)	

Fonte: Seker (2011, p. 246). Tradução e adaptação de Pullin (2014).

No Brasil, Fonseca *et al.* (2007) referem-se às atitudes como “um conjunto de crenças, sentimentos e tendências comportamentais das pessoas frente a um determinado objeto” as quais “constituem um meio eficiente de avaliar o mundo, pois abrangem três dimensões: afeto (sentimentos), cognição (pensamentos) e comportamento (intenção), constituindo-se poderosas preditoras do comportamento” (FONSECA *et al.*, 2007, p.287). Esses autores adaptaram a escala inicialmente proposta por Cheng e Chang (2003) com o intuito de verificarem a validade fatorial e

consistência interna da sua versão brasileira<sup>13</sup>. Ressaltam, ainda, os autores que a escala não é dispendiosa (contando com nove itens) e as pontuações nela obtidas não dependem de variáveis demográficas, uma vez que no estudo que a validou “nenhuma variável conseguiu explicar as diferenças em suas pontuações através dos dois estudos” (FONSECA et al., 2007, p. 295).

O direcionamento dado a esta pesquisa, valendo-se de opções metodológicas apresentadas pelo aporte teórico adotado, a TRS e a TNC, procura identificar os elementos que compõem o provável NC das representações sociais compartilhadas por alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental sobre escola, escola pública e escola particular.

---

<sup>13</sup> Após os cuidados metodológicos pertinentes à sua tradução (método *backttranslation*, avaliação semântica), esses autores testaram a escala em 242 estudantes da 6ª e 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de João Pessoa (PB), matriculados em escolas particulares (53,7%) e públicas (46,3%), com idade média de 14, 6 anos. A análise fatorial confirmatória que realizaram reforçou a adequação da estrutura unifatorial da escala, e, apesar dos valores obtidos quanto à precisão (consistência interna) terem sido inferiores aos encontrados por Cheng e Chang (2003), foram avaliados por Fonseca et al. (2007, p.294) como satisfatórios e “plenamente aceitáveis”, por se tratar de uma medida para fins de pesquisa.

#### 4 CAMINHOS PERCORRIDOS

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa - aprovada pelo Comitê de Ética da UEL, Parecer no. 261/2013 - delinear-se a partir da Teoria do Núcleo Central (TNC), por esta possibilitar conhecer a organização e estrutura dos possíveis elementos constituintes de uma representação social.

Este trabalho configura-se como pesquisa exploratória, de cunho interpretativo, apoiada em bases metodológicas fornecidas pelo próprio referencial teórico aqui adotado (TNC). Para Mynaio (1993), a abordagem qualitativa privilegia além de uma aproximação entre sujeito e objeto uma intimidade “[...], ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas” (p.244).

Admitimos que “[...] o dado é construído por um recorte feito pelo pesquisador a partir do objeto proposto e da teoria adotada” (VASCONCELLOS et al., 2007, p.40), isto é, decorre de uma forma de pensar que imbrica o suporte teórico que o pesquisador adota e os dados que coleta, algumas ponderações se fazem necessárias para justificar a pertinência dos procedimentos metodológicos deste trabalho.

Admitindo que qualquer que seja o objeto de pesquisa este é uma “[...] simplificação do fenômeno” (SÁ, 1998, p.24), o processo de construção do objeto de interesse do pesquisador merece cuidados, desde os da relevância social e acadêmica do fenômeno aos do suporte teórico que adotará.

A relevância da opção por estudar as RS de escola justifica-se pela função social que essa instituição desempenha até hoje, principalmente em sociedades ocidentais como no Brasil e destacadas anteriormente.

Com o aporte teórico metodológico do campo das RS, este trabalho procurou identificar e conhecer a estrutura e organização das RS de alunos de uma rede pública de ensino acerca da escola, escola pública e escola particular, com o intuito de delinear as concepções de escola que prevalecem entre alunos do Ensino Fundamental 2, matriculados em duas escolas da rede pública estadual de ensino de Londrina, PR, situadas em polos opostos no Ideb 2011.

#### 4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O campo escolhido para investigação foram duas unidades escolares públicas que ofertam o Ensino Fundamental II, localizadas na cidade de Londrina, PR.

Dois critérios foram utilizados para seleção das escolas nas quais os participantes estavam matriculados: serem públicas e terem obtido pontuações extremas nos indicadores do Ideb<sup>14</sup> 2011. A inclusão do Ideb como critério de escolha das escolas se deu devido a possíveis desdobramentos que esse índice pode gerar nas atitudes, ações e dizeres da comunidade escolar sobre a escola.

O município dispunha de 69<sup>15</sup> escolas de Ensino Fundamental, que em 2011 obtiveram um índice médio no Ideb observado de 4,0, igual ao projetado. A escola que obteve o menor índice (2,7) foi a Escola A, e o maior (5,8), foi alcançado pela Escola B, conforme dados do Ideb. Por razões éticas, as escolas selecionadas serão chamadas Escola A e Escola B.

A Escola A encontra-se localizada região leste da cidade, geograficamente na periferia. Os dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR) informavam que antes do início da coleta essa escola contava com 614 alunos matriculados<sup>16</sup>. Essa escola passou a funcionar em prédio próprio em agosto de 1991, possibilidade favorecida por uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Londrina e a Fundepar. Atende à comunidade com a oferta do Ensino Fundamental II ao Médio, além de Espanhol.

Quanto ao rendimento escolar, em 2013, do 9º ano, dados indicaram uma taxa de 75,50% de aprovados por conselho de classe; 53% reprovados e 45,90% de aprovações, de acordo com site oficial da SEED/PR. Em relação à infraestrutura, o estado de conservação para os itens águas pluviais, alvenaria e equipamento de incêndio é regular (41% a 60%).<sup>17</sup> O índice do Ideb/2011 (2,7) ficou abaixo da meta

---

<sup>14</sup>Ação do Ministério de Educação criada em 2007 que tem por intuito medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O Ideb é um indicador que avalia a qualidade da educação escolar, a partir do desempenho do estudante em avaliações do INEP (Prova Brasil ou SAEB), levando em conta as taxas de aprovação, em uma escala de zero a dez.

<sup>15</sup>NRE de Londrina. Disponível em: [www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp](http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp). Acesso em: 05 jul. 2014.

<sup>16</sup>SEED. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>. Acesso: 5 jul. 2014.

<sup>17</sup>No tempo que durou o desenvolvimento desta pesquisa, três focos de incêndio ocorridos na Escola A danificaram o laboratório de informática, uma sala de aula e a secretaria administrativa

projetada para o mesmo ano (3,2), embora tenha apresentado um crescimento mínimo em relação a 2009 (2,6). Entre os anos de 2005 e 2011, os índices observados pelo Ideb oscilaram entre 2,5 e 2,7 (máximo). No período 2005 a 2013, os índices registrados sempre estiveram aquém das metas projetadas.

A Escola B localiza-se na região central do município. Dados atualizados em 2014 pela SEED/PR indicaram que antes da coleta de dados essa escola atendia 1.538 alunos no Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, com oferta de espanhol e japonês. A fundação dessa instituição, em 15 de fevereiro de 1967, anterior à da Escola A, ocorreu funcionando inicialmente em dependências cedidas por duas escolas particulares. Só em 1969 passou às atuais instalações. A infraestrutura<sup>18</sup> no quesito estado de conservação encontra-se *bom* (maioria dos itens) e *muito bom*, não havendo registro de nenhum aspecto considerado *regular*.

Em relação ao rendimento escolar dos alunos do 9º ano, em 2013, os dados indicaram 87% de aprovados; 18,90% de reprovados e 42,80% aprovados por conselho de classe. Em 2011, a escola superou a meta projetada (5,0), obtendo pontuação 5,8.

Segue Tabela 4, com os índices gerais do Estado e das escolas selecionadas (A e B).

**Tabela 4:** Índices do Ideb – Paraná (2005-2021)

	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>PR</b>	3.3	4.0	4.1	4.0	4.1	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
<b>ESCOLA A</b>	2.5	2.8	2.6	2.7	2.6	2.6	2.8	3.2	3.7	4.1	4.3	4.6	4.9
<b>ESCOLA B</b>	4.6	5.2	4.8	5.8	5.2	4.6	4.7	5.0	5.4	5.7	6.0	6.2	6,4

**Fonte:** A autora, 2015. Adaptação de informações fornecidas pelo Inep <http://Ideb.inep.gov.br/>

#### 4.2 PARTICIPANTES

Frequentes são as discussões acerca do aluno da escola pública, de seu desempenho e da não importância que atribui à escola. Porém, é nesse espaço público que ele deve aprender para exercer continuamente sua cidadania e desenvolver suas percepções acerca de si, do outro e do coletivo. É sobre uma

<sup>18</sup> Os dados referem-se às últimas informações oficiais disponíveis, conforme levantamento SEED 2000/2001. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/estadoconservacao.jsp>. Acesso:5 jul. 2014.

escola “*abstrata*<sup>19</sup>, a *minha e a do outro*” que os alunos participantes deste estudo foram convidados a falar, por considerarmos neste estudo que o aluno no espaço escolar exerce a ação do “ser eu” na composição do “nós”, assim como é ele quem tece elaborações acerca de lugares distintos: “o meu lugar” (a escola pública), “o lugar do outro” (a escola particular), “o nosso lugar” ( a escola).

Essas e outras questões são tratadas por Antônio Fávero (2010), segundo o qual as mudanças que se observam correspondem a uma verdadeira “transição paradigmática” para afirmar que “a imagem clássica do aluno esgotou-se, histórica e conceitualmente, em face do cenário cultural da sociedade” (FÁVERO, 2010, p.3). Fávero descreve que no decorrer do tempo, consolidou-se

a matriz histórica de ser aluno em uma tradição escolar ocidental, de tal forma que, nessa “identidade cultural”, agregaram-se, de forma conjugada, tanto a posição de sujeito do conhecimento, norteado pela razão, como a posição de sujeito disciplinado, que se submete a um amplo poder disciplinar escolar constituído por prescrições e normatizações de comportamentos, atitudes, hábitos e habilidades contemporânea (FÁVERO, 2010, p.2, grifo do autor).

Contra-pondo-se a uma visão histórica e saudosista de um aluno ideal, “muito diferente dos alunos de hoje” se encontra Gimeno Sacristán (2005) cuja chave para uma leitura sobre essa temática deve partir da “reflexão sobre o que o adulto fez do aluno como menor” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p.192).

A partir dessas considerações, e das apresentadas anteriormente, é que situamos os participantes das duas escolas deste estudo, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II na rede pública estadual de ensino do município de Londrina, PR. Considerando o total de alunos matriculados, o índice de participação inicial por escola foi superior a 80% (81,8% da Escola A e 85,4% da Escola B), conforme pode ser constatado na Tabela 5, correspondente aos respondentes do Questionário Sociodemográfico.

**Tabela 5** - Perfil Geral dos participantes respondentes do questionário sociodemográfico

Escola	Número de ALUNOS		Sexo	
	Matriculados	Participantes	FEM.	MASC.
<b>A</b>	110	90	47 (52,2%)	43 (47,7%)
<b>B</b>	186	159	87 (54,7%)	72 (45,3%)
<b>Total</b>	296	249	134 (53,8%)	115 (46,1%)

Fonte: A autora, 2014.

<sup>19</sup> O termo *abstrata* é usado no sentido de nenhuma vivência específica, isto é, conhecimentos gerais sobre escola.



É oportuno informar que nem todos responderam aos vários instrumentos, o que justifica a necessidade de indicarmos por instrumento o total de respondentes. Houve, também, diferença no número de respostas de cada instrumento. Essas particularidades foram consideradas na análise dos dados.

#### 4.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Cinco instrumentos foram utilizados para a coleta de dados:

a) um questionário sociodemográfico (Apêndice A), composto de 30 itens, para caracterização dos participantes, com questões predominantemente fechadas. Os itens contemplam gênero, idade, grau de instrução, tipo de ocupação, hábitos escolares, dentre outros;

b) uma Escala de Atitudes frente à Escola (Anexo E), validada por Fonseca et al. (2007) composta por nove (9) itens, cuja opção de resposta é a de uma escala tipo Likert de cinco (5) pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Essa escala foi usada por entender-se que “as atitudes constituem um meio eficiente de avaliar o mundo, pois abrangem três dimensões: afeto (sentimentos), cognição (pensamentos) e comportamento (intenção), constituindo-se poderosas preditoras do comportamento.” (FONSECA et al. 2007, p.287);

c) três Testes de Associação de Palavras (TAP) correspondentes aos indutores: <Escola é...> (Apêndice B); < Escola pública é...> (Apêndice C); <Escola particular é...> (Apêndice D). Em cada um deles é solicitado, após a identificação do participante (nome, turma, data da aplicação), que atendessem sequencialmente ao proposto: escrevessem as cinco palavras que de imediato completassem a frase proposta (indutor do respectivo protocolo); hierarquizassem as palavras que tinham registrado; justificassem a resposta considerada mais importante; construíssem uma frase relacionando o indutor à palavra que tinham informado como mais importante.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A condução da coleta de dados foi realizada por escola e turma do 9º ano, em duas sessões (de um total de nove turmas). A aplicação dos instrumentos só ocorreu após a apresentação e esclarecimentos relativos à pesquisa prestados à direção da escola, agendamento dos dois encontros por turma, o qual foi viabilizado pela direção da Escola A e pela coordenação da Escola B, bem como do envio e

recebimento assinado de um termo de consentimento dos pais referente ao aceite da participação dos filhos na pesquisa.

Na primeira sessão foi aplicado o questionário sociodemográfico. Após respondido e recolhido foi entregue a Escala de Atitudes Frente à Escola. Na segunda sessão, os participantes responderam aos Testes de Associação de Palavras (TAP), na seguintes ordem: < Escola é>; <Escola pública é> e <Escola particular é>. E sendo que cada TAP só foi entregue após o aluno ter concluído, e entregue à pesquisadora, o anterior.

#### 4.5 PERCURSO DAS ANÁLISES

As respostas obtidas no questionário sociodemográfico, na Escala de Atitudes e nos três TAPs foram lançados em planilhas EXCEL. As palavras evocadas e hierarquizadas pelos participantes foram inicialmente registradas em planilhas EXCEL, por indutor <Escola é...>; <Escola Pública é...> e <Escola Particular é...>. Em seguida, os vocábulos de cada arquivo do TAP foram copiados no programa *Word* para serem lematizados. A tarefa de lematização seguiu as orientações de WACHELKE (2009, p.105) e pelas quais determinamos a frequência de cada palavra no corpus, verificando as que ocorreram em pelo menos 5% da amostra para fins de agrupamento “dando origem mais propriamente a categorias que correspondem a elementos representacionais ao fim da análise” (p.105). Para a definição de categorias, Wachelke recomenda que se parta das palavras mais frequentes, pois, segundo ele, tal procedimento torna mais válida a categoria dentro do contexto da pesquisa, evitando que termos de pouco expressividade sejam equivocadamente destacados. A redução do *corpus* inicial teve por referência a frequência do radical e a classe gramatical das palavras (WACHELKE; WALTER, 2011).

As recomendações de Wachelke e Wolter (2011) foram seguidas para a definição dos critérios de corte utilizados para rodar EVOG, isto é, quanto à frequência e ordem média admitidas, ou seja, 20% do número de respondentes e ordem média (OM) três (3), considerando serem cinco as possibilidades de registro para as respostas no TAP.

Cada *corpus* dessas lematizações foi submetido ao *software Ensemble de Programmes Permettant's L'analyse des Evocations*, desenvolvido por Pierre

Vergès (2000). O *Randgraf*, programa que integra esse *software*, informa a distribuição dos elementos em um quadro de quatro quadrantes (Quadro 4):

**Quadro 4 – Elementos que asseguram o funcionamento da representação**

<p>Quadrante 1 Provável núcleo central Elementos com maior frequência e com ordem média baixa no grupo</p>	<p>Quadrante 2 1ª. periferia Elementos com ordem média e frequência iguais ou superiores à estipulada.</p>
<p>Quadrante 3 Zona de contraste Elementos com frequência menor e ordem média menores que as estipuladas</p>	<p>Quadrante 4 2ª periferia Elementos com frequência menor e com ordem média superior às estipuladas</p>

**Fonte:** A autora, 2014.

O livro *Méthodes d'étude des représentations sociales*, organizado por Abric (2003), inicia com o texto de Thèmes Apostolidis que tem por título *Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques*, no qual o autor defende a triangulação como uma estratégia pluri-metodológica “incontornável” (APOSTOLIDIS, 2003, p.14) para que os fenômenos representacionais possam ser circunscritos na sua complexidade. Apostolidis (2003, p.14-15) afirma que “a ideia de triangulação repousa no princípio de validação de resultados pela combinação de diferentes métodos visando verificar a exatidão e a estabilidade das observações.” Apostolidis (2003, p.16) evidencia que a triangulação: “é sobretudo uma *estratégia indutiva* de pesquisa [...que] tem por objetivo geral construir um saber pertinente e consistente sobre o fenômeno a partir de diferentes operações de cruzamento sobre os planos teórico, metodológico e/ou de produção de dados”.

Por sua vez, Joaquim, Villas Bôas e Carrieri (2012) retomam Denzin (1978) para indicarem quatro formas principais de triangulação: dos dados, de pesquisadores, teórica, metodológica. Neste estudo, propomos a triangulação de resultados a partir dos dados do questionário sociodemográfico, testes de associação de palavras e atitudes frente à escola.

De modo geral, tendo em vista a complexidade dos fenômenos que constituem as RS, a triangulação é relevante porque fortalece e valida os resultados (JOAQUIM; VILLAS BÔAS; CARRIERI, 2012). A triangulação é uma “estratégia de pesquisa indutiva” (APOSTOLIDIS, 2006, p. 211), e em estudos de RS é “primordial” (APOSTOLIDIS, 2006, p.214). Quatro são os tipos de triangulação (de dados, de

pesquisadores, de teorias, de métodos), propostos por Denzin (1978 apud APOSTOLIDIS, 2006, p. 214). Neste trabalho optamos por utilizar uma triangulação de dados, analisando os obtidos nos vários instrumentos selecionados para a sua execução (Questionário Sociodemográfico; Testes de Associação Verbal – TAPs e Escala de Atitudes Frente à Escola. O que trazemos é resultado de um exame interpretativo que, de forma alguma, esgota as conexões possíveis.

Entendemos que face à multiplicidade de cenários e atores, bem como às dificuldades e fragmentações de como tem sido tratada a realidade escolar, cabe ao pesquisador buscar estratégias que propiciem análises diversificadas sobre o fenômeno que se propõe a investigar. Quando na investigação o pesquisador objetiva trabalhar com intenções, opiniões, crenças, valores e atitudes de grupos, no caso de alunos de duas escolas situadas em pontos opostos demarcados pelo Ideb, ele opera com dimensões subjetivas, algumas delas compartilhadas e em territórios cuja interpretação não pode ser reduzida à análise da quantificação dos dados obtidos em cada instrumento. Esclarecemos que não se trata de atribuir à estratégia de triangulação o poder de desvendar a verdade, mas de assumi-la enquanto contribuição para a clareza dos fenômenos selecionados para análise. Referindo-se a Adorno et al. (2009), declaram Souza e Zioni (2003, p.78):

a estratégia de triangulação vem perdendo a conotação de estratégia de validação ou validade, através da aferição de índices, ou da expressão estatística da coerência entre diferentes recortes do objeto dentro da pesquisa, emergindo como alternativa à validação, ou seja, como aprofundamento da análise e não como caminho para chegar à verdade objetiva (Grifo nosso).

Esses autores esclarecem que a triangulação dos dados coletados permite que se alcance, ao mesmo tempo, maior validade dos dados e uma “inserção mais aprofundada dos pesquisadores no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos” (SOUZA; ZIONI, 2003, p.78).

## 5 A ESCOLA NA VOZ DOS PARTICIPANTES: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Anterior à apresentação dos resultados dos instrumentos aplicados, acreditamos ser relevante algumas considerações sobre o perfil dos participantes, visto a natureza psicossocial das RS e o que elas regulam, ao desempenhar “[...] um papel simbólico representando algo, um objeto para alguém, uma pessoa ou grupo” (WACHELKE, 2012, p.1). Prosseguimos com a análise dos dados obtidos nas respostas aos Testes de Associação de Palavras (TAP) e na Escala de Atitudes Frente à Escola (FONSECA et al. 2007). Os exames dos dados não pretenderam estabelecer comparações senão conhecer quais representações sociais de *escola*, *escola pública* e *escola particular* prevalecem nos alunos do 9º ano das duas escolas selecionadas.

Alunos são indivíduos social e culturalmente inseridos em um tempo e espaço definidos; sujeitos, porque ativos em quaisquer relações em que se envolvem, cujo perfil requer, no mínimo, análises vinculadas às dimensões familiares, sociais, culturais. Reiteramos o fato de que as representações sociais são parte da realidade, portanto individuais e coletivas. As representações sociais interferem nos modos de pensar e agir no ambiente, por isso é fundamental que se considerem sua dimensão subjetiva e identitária, construídas no grupo de pertença sobre quaisquer fenômenos relevantes para os indivíduos desse grupo.

Aproximar-se do aluno representa uma tentativa de se conhecer não apenas a(s) janela(s) através das quais esses protagonistas veem e entendem os espaços, mas em que ângulo se posicionam e o que têm a dizer. Para as representações sociais é fundamental a rede de conceitos e as experiências acumuladas que podem interferir nas formas como esses sujeitos concebem, por exemplo, o fenômeno escola.

### 5.1 DESENHO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Considerando o perfil sociodemográfico geral dos participantes da pesquisa, observou-se que mais da metade dos 254 que responderam são meninas (52,7%) e 45,2% meninos (115), com idade entre 13 (47,6%) e 17 anos (0,03%). Alguns alunos informaram já terem reprovado em seu trajeto escolar. De um total de 249 respostas obtidas ao item trabalho, 205 foram negativas e 44 positivas, isto é, para 80,7% dos participantes, a escola (e não o trabalho) é a principal ocupação. Seguem, nas

Tabelas 6 e 7, os resultados por escola (A e B) bem como a idade média dos participantes e média de reprovações.

**Tabela 6 – Perfil dos participantes: sexo, idade, trabalho**

Escola	N	Feminino	Masculino	N	Trabalha	Não trabalha
Escola A	90	47 (52,2%)	43 (47,7%)	90	25 (27,7%)	65 (72,2%)
Escola B	159	87 (54,7%)	72(45,3%)	159	19 (12%)	140 (88,%)
<b>Total</b>	<b>249</b>	<b>134 (53,8%)</b>	<b>115 (46,1%)</b>	<b>249</b>	<b>44 (17,6%)</b>	<b>205 (82,3%)</b>

Fonte: A autora, 2014.

Obs: N, refere-se ao número de respondentes ao item do instrumento

**Tabela 7– Idade média e de reprovações dos participantes**

	Idade média			N	Reprovações			
	Idade	Freq.	%		Sim		Não	
					Freq	%	Freq	%
GERAL (N=219)	13-14 anos	180	82	248	77	31	171	69
	15-16 anos	32	14,7					
	17-20 anos	07	3,2					
ESCOLA A (N=80)	13-14 anos	55	68,7	90	50	55,5	40	44,5
	15-16 anos	19	23,7					
	17-20 anos	6	7,5					
ESCOLA B (N=139)	13-14 anos	125	90	158	27	17,1	131	82,9
	15-16 anos	13	9,3					
	17 anos	01	0,7					

Fonte: A autora, 2014.

Obs: N = total de respondentes

A observação dos índices (Tabela 7) dos dados gerais (N=219) indica que expectativas oficiais<sup>20</sup> entre idade e ano escolar se constatam para a maioria dos participantes (82%) deste estudo. Verifica-se, no entanto, que 39 dos alunos participantes estão acima desse índice, isto é, com atraso escolar. Na Escola A, a porcentagem dos alunos entre 15 e 20 anos, matriculados no 9º ano em atraso no ano escolar é de 31,2%, isto é, superior ao triplo constatado na Escola B (10%). Nesta escola a maioria (90%) encontra-se na idade esperada para essa etapa da escolarização. Dados do INEP informam que a Taxa de Distorção Idade Série (TDI), em 2013, na Escola A foi de 39,6% e na Escola B, 11%. Na rede pública, conforme

<sup>20</sup> "Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais." (MOREIRA, 2014).

Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Fundamental por Série – Brasil – 2013, informa que no 9º ano a idade média é de 14,5 anos e a idade adequada de 14 anos.

De modo geral, o índice de aprovação é muito superior (69%) ao de participantes que experienciaram, no mínimo, uma reprovação (31%). No entanto, conforme pode se observar na Tabela x, esse índice diferencia e muito os trajetos de experiências escolares (Escola A: 55,5% com reprovação e 82,9% sem reprovação na Escola B).

Tais resultados podem, pelo menos em parte, compor as possibilidades de explicação quanto a diferenças de como percebem a contribuição da escola para seu futuro, suas atitudes em relação à escola e nas representações sociais de escola (pública e particular). Podem também ser indicativos dos hábitos de estudo e das atividades culturais dos alunos-participantes quando não estão na escola, conforme mostra a Tabela 8. Sabemos que os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, não estão restritos ao espaço da escola, eles decorrem das relações e práticas sociais mais usuais aos diferentes grupos de pertença dos indivíduos.

## 5.2 O QUE OS ALUNOS PARTICIPANTES FAZEM QUANDO NÃO ESTÃO NA ESCOLA

Quanto às atividades praticadas quando não estão na escola (Tabela 8), a pluralidade de respostas registradas a esse item exigiu que fossem categorizadas. Interessou-nos conhecer os tipos de atividades nas quais os participantes costumam estar envolvidos no cotidiano<sup>21</sup>. A frequência (Freq.) corresponde ao número de vezes em que determinada atividade foi mencionada. As atividades foram classificadas em dez categorias e dispostas por escola:

**Tabela 8 - Atividades praticadas quando não estão na escola - Escola A (N=90)**

<b>Tipo</b>	<b>Práticas e Tarefas Realizadas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>auxiliam em casa/familiares</b>	de modo geral (11), mãe (2), filho e casa (1), ajudam a mãe a cuidar da sobrinha (1), buscaram a irmã na escola (1), ajudam a tia que é cega (1).	17	18,8
<b>ficam ...</b>	em casa (10), com familiares (7)	17	18,8
<b>com amigos</b>	saem (6), na rua conversando (1), na casa de amigas (1), com os amigos (3), shopping (2)	13	14,4
<b>usam meios eletrônicos</b>	facebook (3), internet (5), jogo no computador (1), no playstation (1), videogame (1), celular (1), computador (4)	16	17,7

<sup>21</sup> Foram desconsideradas as respostas que incluíam estudo e televisão, pois esses dois elementos já foram mencionados anteriormente, sendo prática de alta frequência nos grupos.

<b>Atividades esportivas</b>	skate (1), jogam bola (6), esportes (1), treinam (2), bicicleta (1)	11	12,2
<b>outros</b>	brincam (1) , bagunçam (1), soltam pipa (1), vão à igreja (1), clube (1), namoram (2), não fazem nada (4)	11	12,2
<b>trabalham</b>	trabalham	14	15,5
<b>dormem</b>	dormem	12	13,3
<b>atividades culturais</b>	aula de música (1), aula de dança (1)	2	2,2
<b>assistem televisão</b>	menos de 1 h	23	25,5
	de 1 a 3 h	35	38,8
	de 3 a 5 h	14	15,5
	mais de 5 h	17	18,8

Fonte: A autora (2014)

Segue, na Tabela 9, a sumarização das práticas relativas às atividades realizadas quando não estão na escola, concernentes à Escola B bem como possíveis considerações a partir desses resultados (Escola A e Escola B).

**Tabela 9 - Atividades praticadas quando não estão na escola – Escola B (N=156)**

<b>Atividades</b>	<b>Identificação</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>auxiliam em casa/familiares</b>	vó (2), de modo geral (13), pai (1) , cuidam do irmão (1)	17	10,9
<b>ficam em casa</b>	ficam em casa (27), em casa na internet (1) , em casa no computador(1), em casa me divertindo(1), fico em casa no face (1), fico na firma do meu pai (1),	32	20,5
<b>com amigos</b>	casa de amigos (1), conversam com amigos (2), ficam com amigos(3), saem com amigos (5), jogam com amigos (1), shopping (3)	15	9,6
<b>saem/ passeiam</b>	com a cachorra (1), passeiam (5), saem em geral (12), à igreja (6), com familiares (5).	29	18,9
<b>usam meios eletrônicos</b>	celular (8) , computador (30), facebook (3), internet (18), jogam no computador (2), videogame (12), redes sociais (4), <i>whatsApp</i> (1) caminham (2), bicicleta (2), skate (3), treino (5), academia (5),	78	50,0
<b>atividades esportivas</b>	caminhada (1), takendo (1), jogam bola (8) , jogam futebol com amigos (3), jogo futebol (2), jogo (1), exercitam (3) , praticam esportes (2) , praticam tênis (1)	39	25,0
<b>outros</b>	bebem (1), brincam(5), cantam (1), comem (9), não sabem (2), muitas coisas (1), conversam (1), atividades indeterminadas (1), depende do dia (1), descansam (1), divertem-se (3),vão à escola (1), viajam (1), namoram (1), não fazem nada (3), compõem (1), procuram emprego (1)	34	21,8
<b>trabalham</b>	Com o pai (1), trabalham (5),	6	3,8
<b>dormem</b>	Dormem (19)	19	12,2
<b>atividades culturais</b>	cinema , participam de bandas e orquestras do colégio e da BSGI, curso de música, aula de música, tocam violão, dançam (3)	9	5,7
<b>assistem televisão</b>	menos de 1 h	34	22
	de 1 a 3 h	68	43,8
	de 3 a 5 h	39	25
	mais de 5 h	15	9,6

Fonte: A autora, 2014



Os resultados das Tabelas 8 e 9 revelaram pouca variação nos tipos de atividades praticadas pelos dois grupos quando não estão na escola, porém permitiram constatar índice mais elevado quanto ao uso de meios eletrônicos nos participantes da Escola B, por exemplo. Acreditamos que essas atividades sinalizam questões culturais e ajudam na construção do perfil dos alunos participantes. O acesso aos meios eletrônicos, por exemplo, demonstra ser comum entre os participantes da Escola A e B e não pode ser desconsiderada na construção do perfil do aluno contemporâneo.

Se concordarmos que a tecnologia favorece a liquidez e, portanto, altera as relações humanas e a dinâmica espaço/tempo, conforme defende Baumann (2001), e se considerarmos baixos os índices dos dois grupos para as demais atividades culturais, temos ampliado o desafio da escola no processo de humanização e civilidade humana.

Os índices mais altos das respostas do grupo da Escola A foram categorizados nas atividades relativas a responsabilidades com familiares (37,6%).

Para os participantes da Escola B, os índices mais elevados se referem ao uso de meios eletrônicos, seguido de práticas esportivas. A frequência do verbo dormir pode ser atribuída ao fato de esses alunos estudarem no período vespertino. É possível que pela mesma razão a frequência do *ficar em casa* supere *sair com amigos*. Verificou-se dizeres referentes à participação nas tarefas de casa.

Os resultados também mostraram que, de modo geral, assistir *tv* diariamente, e por tempo considerável, é uma prática comum entre eles: 22% assistem menos de uma hora; 40% de 3 a 5h; 12,4% mais de 5h. O maior índice correspondeu à opção 1 a 3 horas nos dois grupos pesquisados. Para os participantes da Escola A, o índice dos que tem a tv como entretenimento por mais de 5 h é superior aos que passam entre 3 e 5 horas diante da tela. Quanto aos participantes da Escola B, verifica-se que menos de 10% dos participantes costumam passar tempo excessivo (mais de 5 horas) diante da TV, sendo razoável (25%) o número dos que dedicam entre 3 a 5 horas a esse lazer. Podemos dizer que os dois grupos têm na televisão uma forte opção de entretenimento.

Esse lazer possivelmente justifica-se por ser o suporte de um dos bens culturais selecionados pelos pais e demais adultos para terem em casa e compartilharem com as crianças (MORDUCHOWICZ, 2014). Endossa o resultado

pesquisa francesa<sup>22</sup> realizada pela Eurodata TV Worldwide e divulgada pela Folha de S. Paulo (JBCC, 2005), informando que as crianças brasileiras são as que passam mais tempo diante da TV: em média 3h30 min. por dia. Além disso, estudo desenvolvido pela Motorola Mobility (JBCC, 2005) indicou que o Brasil está entre os países onde mais se assiste TV, em média 20 horas semanais, em estudo com 9,5 mil consumidores, de 17 mercados, incluindo Brasil, Estados Unidos, Reino Unido, França, Alemanha, Países Nórdicos, Rússia, Turquia, Emirados Árabes Unidos, Argentina, México, Austrália, Malásia, Japão, Coreia, China e Índia.

Apesar de os participantes indicarem conhecer a importância do estudo, nas respostas relativas a essa hábito não são confirmadas realizações de ações que contribuam para sua vida escolar acadêmica. É possível inferir acerca da responsabilidade da escola na conscientização dos aprendizes, na valorização do estudo, na aquisição do conhecimento e na construção de sujeitos ativos, autônomos e de cidadãos críticos, o que demanda comprometimento e consciência de quem ensina. É baixo o índice de leitores e a falta de hábito de estudos bem como de realizar de tarefas, por exemplo, assim o indicam os resultados na Tabela 10.

**Tabela 10** - Perfil dos participantes quanto ao item estudo

<b>Costumam estudar em casa</b>		<b>Escola A</b> (n=97)	<b>Escola B</b> (n=143)	<b>Geral</b> (n=240)
	<b>Sim</b>	61 (62,8)	103 (72,0)	164 (68,3)
	<b>Não</b>	36 (37,1)	40 (27,9)	76 (31,6)
<b>Hábitos de estudo</b>		(n=97)	(n=149)	(n=246)
	<b>Aula de redação</b>	0	1 (0,6)	1(0,4)
	<b>Algum curso</b>	14 (14,4)	13 (8,7)	27 (11)
	<b>Estudam</b>	15 (15,4)	09 (6,0)	24 (9,7)
	<b>Lêem</b>	07 (7,2)	14 (9,4)	21 (8,5)
	<b>As tarefas da escola</b>	06 (6,1)	04 (2,6)	10 (4,0)

Fonte: A autora (2014).

### 5.3 CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA O FUTURO

Os dados a seguir constam no item “Contribuições da escola para o seu futuro”. Primeiramente, as respostas, num total de 236, foram lançadas em planilha Excel; em seguida, copiadas em tabela no programa Word. Considerando a variedade temática do conteúdo das respostas individuais, as mesmas foram

<sup>22</sup> Brasileiro assiste mais de 3 horas de tv por dia. Jornal Brasileiro de Ciências da Computação (JBCC), Ano 8, N. 276 - São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil – novembro de 2005. Disponível em: [http://www2.metodista.br/unesco/jbcc/jbcc\\_mensal/jbcc276/jbcc\\_dialogos\\_brasileiro.htm](http://www2.metodista.br/unesco/jbcc/jbcc_mensal/jbcc276/jbcc_dialogos_brasileiro.htm). Acesso em 30 nov.2014

classificadas em nove categorias, conforme Quadro 5, que agrupa os dizeres dos participantes de acordo com a categoria.

**Quadro 5 - Contribuições da escola para o futuro (N=236)**

<b>Categorias</b>	<b>Recortes das respostas</b>
Dimensão Identitária	não <i>ser</i> ignorante, <i>ser</i> alguém bem sucedido, <i>ser</i> alguém na vida, <i>ser</i> bom profissional, <i>ser</i> pessoa inteligente, <i>ser</i> trabalhadora, <i>ser</i> um cidadão de bem, <i>ser</i> uma pessoa boa, <i>ser</i> uma pessoa melhor, <i>ser</i> alguém no futuro, a <i>ser</i> mais competente, a <i>ser</i> melhor ou pior, a <i>ser</i> mulher inteligente, a <i>ser</i> uma pessoa melhor, amadurecimento, maturidade
espaço do aprender	muitas coisas boas, o português correto, o que não sabia, para melhorar o futuro, aprendizado, aprendizagem na faculdade aprendizagem, ter e aprimorar conhecimento)
espaço do ensinar	ensina coisas úteis, ensina o que é preciso, ensina o que vai precisar, ensina para ter alguma coisa no futuro, ensinar, ensino, educação
formação acadêmica	entrar na faculdade (arte, direito, medicina), entrar na faculdade de artes, entrar na faculdade de Direito, ajudar na faculdade, estudos, formar-se, mais conhecimento, qualifica (apesar de ser fraca), ter uma profissão, ajuda na profissão, ajuda profissional, tornar-se bombeiro, saber geografia, matemática.,ciências, português,inglês, ajuda no cv, em curso, em curso profissionalizante, conhecer a história dos antepassados, conhecimentos gerais, sabedoria
ajuda nos exames de seleção	No vestibular, no Enem, passar no vestibular, boas notas
expectativa futuro melhor	fundamental para o futuro, futuro, futuro, futuro melhor, futuro melhor, futuro melhor, futuro profissional e familiar, ter um futuro de glórias e conquistas, um futuro promissor, a ter futuro, vida digna, a enfrentar o mundo lá fora, crescer na vida
emprego	conseguir bom emprego, oportunidade de trabalho, vantagens mercado de trabalho, trabalho melhor, abrir uma empresa
Base	para alcançar os objetivos, realizar metas, sem ela não conseguimos nada, para quase tudo, toda/tudo/total, para quando precisar de algo, base de tudo, em tudo, base para o sucesso, muitas coisas, muito grande, importante/muito importante, ajuda muito, ajuda pessoal, estrutura, melhorias

**Fonte:** A autora (2014)

Os índices gerais por categoria e escola podem ser conferidos na Tabela 11.

**Tabela 11** - Índices das respostas ao item *Contribuições da escola para o seu futuro*

CATEGORIAS	GERAL (N=236)		ESCOLA A (N=87)		ESCOLA B (N=149)	
	Freq	%	Freq	%	Fre	%
dimensão identitária	42	17,8	13	14,9	26	17,4
espaço do aprender	35	14,8	20	10,0	19	12,7
espaço do ensinar	14	5,9	05	5,7	9	6,0
formação acadêmica	64	27,1	24	27,9	34	22,8
ajuda nos exames de seleção	03	1,27	-	-	3	2,0
expectativa futuro melhor	19	8,05	5	5,7	18	12,0
emprego	66	28	27	31,0	39	26,1
base	43	18,2	8	9,1	27	18,1
desconhece	07	3,0	1	1,14	6	4,02

Fonte: A autora, 2014.

A ocorrência do verbo *ser* (17,8%) dos dizeres inscritos na categoria *função identitária* permite-nos inferir que, para parte do grupo de participantes, a contribuição da escola esteja ligada a aspectos identitários.

Um das funções das representações, conforme ABRIC (2003a) é situar os indivíduos no grupo social, possibilitando-lhes a elaboração de uma identidade social e harmônica aos princípios e valores mais relevantes para o grupo, os quais são social e historicamente construídos. Nota-se, nos recortes do quadro, a potencialidade da escola como viabilizadora de dimensões importantes para a própria identidade. Reivindica-se dessa instituição o compromisso assumido.

Dentre as categorias apresentadas, as relativas a respostas de ordem acadêmica, cognitiva, formativa (*espaço do aprender, espaço do ensinar e formação profissional*) somam 47,8% (113), indicando-as como de alto valor para os participantes. É válido observar que o dado sinaliza certa contraposição às estatísticas nacionais sobre o número de jovens brasileiros que concluem a Educação Básica ou chegam ao Ensino Superior, cujo número é ainda bastante restrito.<sup>23</sup> Note-se que, embora a pergunta tenha sido formulada para a contribuição da escola para o futuro, o aprendizado é fundamental no presente. Constata-se a

<sup>23</sup> Segundo a pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp, doutoranda em Economia do Setor Público pelo Instituto de Economia da Unicamp e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Cibele Yahn de Andrade: "No Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 90. Houve a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e também do ensino superior, cujas matrículas triplicaram. Apesar desse intenso crescimento observado no ensino superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos[1] (PNAD, 2009). Quando comparamos a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, vemos que o acesso ao ensino superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul[2]."

Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

relevância da escola para os participantes quanto à expectativa da contribuição desta para processos de aquisição e oportunidades de trabalho, ligando-a à possibilidade (certa) de alcançar não apenas um futuro, mas um futuro melhor. Obter formação acadêmica (27,1%) e ter uma profissão e emprego (28%) parecem também fundamentais para os participantes. Trata-se de uma visão aprendida seja no seio familiar ou no grupo social.

Para Demerval Saviani (2007, p.152) “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico”. Ao tratar dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, prossegue, “fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem ou acidentais” (p.153). Reflexão (educação) e práxis (trabalho), para Paulo Freire (1979, p.8), “são a maneira humana de existir”; para Saviani, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (p.154). Deveria, pois, a escola *ser e agir* de forma integrada à realidade do mundo e dos alunos, visando contribuir, de fato, para o desenvolvimento de seus aprendizes. O descompasso da escola em relação ao seu papel e às gerações é endossado por Arroyo (2005, p.10) ao analisar as metáforas relativas ao ofício de ensinar às novas gerações:

ao longo da história da pedagogia, múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e educar: parteiras, jardineiras, artifices, bordadeiras. Não foi fácil encaixar nossas identidades nessas metáforas. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos educandos: plantinha, massinhas, fios maleáveis... Não tem sido fácil ao longo da história da infância, adolescência e juventude encaixá-los nesses românticos imaginários. Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que freqüentam a sala de aula.

A escola é percebida por 18,2% dos participantes como estruturante e estruturadora visto assinalaram como uma de suas funções a *base para a vida*.

Para os participantes do grupo da Escola A e B, a categoria *emprego* (conseguir emprego, conseguir bom emprego) foi a mais apontada (31%) na contribuição da escola para o futuro. Como visto, um número significativo de participantes do grupo A declarou desenvolver atividade de trabalho, o que pode justificar suas expectativas quanto ao apoio da escola para o exercício de um trabalho na sociedade. A ação de aprender – papel do aluno- está em relação

superior ao ensinar – papel da escola. A perspectiva da contribuição da escola para ensinar obteve baixo índice de respostas dos participantes.

As respostas nas categorias *formação acadêmica* e *emprego* sobressaem quanto ao que percebem da contribuição das escola para seu futuro. Note-se que alguns desconhecem qual possa ser essa contribuição.

#### 5.4 RSESCOLA, RSESCOLA PÚBLICA E RSESCOLA PARTICULAR

As respostas (termos evocados e hierarquizados) foram submetidas à análise quantitativa e qualitativa. Para tanto, procedeu-se inicialmente à lematização por indutor (<Escola é...>; <Escola pública é...>; <Escola particular é...>) e escola dos participantes (A e B). Posteriormente, foram examinados quanto à estrutura e organização (análise prototípica) com auxílio do programa de computador *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC, versão 2000) e analisada a força das relações entre os elementos pela técnica da análise de similitude (Apêndices E, F, G, H, I, K, L, M). Para que seja realizada uma análise prototípica, compete ao pesquisador, quando roda o EVOC, decidir a frequência e a média no grupo. Neste estudo, os parâmetros de frequência mínima de palavras e ordem média foram respectivamente 10% no *corpus* examinado e a frequência três, em face da solicitação para que cada participante registrasse cinco palavras em ambas as situações, ou seja, evocação inicial (OME) e hierarquização de suas respostas (OMI).

Após o tratamento das palavras inicialmente evocadas pelos participantes para cada indutor (<Escola é ...>; < Escola Pública é...> ; <Escola Particular é...>), o *corpus* lematizado de cada indutor foi submetido à análise prototípica para a construção de quadros de quatro casas (ou quadrantes), para os quais foram considerados respectivamente as frequências e ordem média na situação de evocação inicial (OME) e da hierarquização por ordem de importância realizada pelos participantes (OMI). A partir dos quadrantes (OME e OMI), a distribuição desses dados permite determinar o grau de centralidade das palavras que compõem a estrutura da representação social sob análise. Dito de outra maneira, a distribuição desses elementos no quadro de quatro casas permite conhecer o possível núcleo central das representações, no caso de *Escola, Escola Pública e Escola Particular* dos participantes deste estudo, bem como os elementos que compõem os

respectivos sistemas periféricos (VERGÈS, 1984, 1992; FLAMENT, 1986a, apud OLIVEIRA et al., 2004).

A apresentação dos resultados obtidos, e respectivas análises, foi organizada por indutor, inicialmente com os dados dos participantes, independentemente da escola na qual se encontravam matriculados e em seguida por escola (A; B). As árvores máximas obtidas pela análise de similitude são apresentadas ao final dessas análises por indutor, subsequenciadas pelos resultados das respostas à Escala de Atitudes Frente à Escola e de uma triangulação de dados entre os elementos do provável núcleo central, atitudes e perfil dos participantes.

É oportuno esclarecer que para a análise dos dados, além do necessário retorno à Teoria das Representações e nesta à Teoria do Núcleo Central, consideramos os efeitos da nossa experiência e sensibilidade, pois, conforme propõe Arruda (2005, p.229), elas são “duas mestras” do ofício de interpretar. A autora atribui à interpretação o sentido de “um nervo da pesquisa [...pois este] conecta os dados entre si com o problema pesquisado e dá a eles um desenho integrado” (ARRUDA, 2005, p.230). Logo, para interpretar é fundamental retornar à fundamentação teórica, mesmo com o risco de incorrer na repetição. Assim, primando pelo rigor científico, mas sem desconsiderar a sensibilidade, foi que procedemos à análise dos dizeres dos alunos participantes.

#### 5.4.1 RSESCOLA – As Vozes dos Participantes das duas escolas

No tratamento e análise dos dados gerais dos participantes, isto é, independentemente da escola em que estavam matriculados, na situação de evocação inicial (OME), constatou-se um *corpus* de 1.113 respostas, que após a lematização ficou reduzido a 207 (Apêndice N). O Quadro 6 sintetiza por quadrante os vocábulos presentes nas duas situações de resposta: evocação inicial (OME) e de importância atribuída pelo participante a suas respostas (OMI).

**Quadro 6:** Estrutura e organização dos elementos da RSEscola - Geral

Ponto de corte	1ª Quadrante (Provável Núcleo Central)				
	Vocábulos	OME (N=224)		OMI (N=224)	
		f	OM	f	OM
Freq≥22 OM<3	aprendizagem	55	2,236	70	2,000
	chata	65	2,385		
	importante	44	2,250	76	1,776
	legal	76	2,342		
	educação			53	2,623
	estudo			44	2,545
	futuro			49	2,306
Freq≥22 OM<3	2º. Quadrante (1ª Periferia)				
	chata			85	3,788
	legal			103	3,495
Freq<22 OM>=3	3º Quadrante (Zona de Contraste)				
	amigos	25	2,760		
	cansativa	24	2,250		
	divertida	43	2,581		
	educação	38	2,447		
	entediante	24	2,417		
	estudo	30	2,167		
	futuro	34	2,088		
	boa			29	2,966
	interessante	23	2,391	30	2,733
Freq<22 OM>=3	4º Quadrante - 2ª Periferia.				
	amigos			28	3,250
	cansativa			28	3,071
	divertido			41	3,463
	professores			22	3,364

Fonte: A autora, 2014.

Os resultados obtidos, com os pontos de corte adotados, indicaram 14 palavras integrantes da estrutura da RS <Escola é...> dos participantes das duas escolas selecionadas. A posição e deslocamento de cada uma nas situações de evocação inicial (OME) e de hierarquização (OMI) podem ser verificados no Quadro 6. Os elementos constituintes do quadro de quatro casas, gerado pelo EVOC, nas situações OME e OMI, possuem saliência de acordo com a posição/quadrantes em que se localizam. Interessaram-nos, em especial, os vocábulos hierarquizados (situação OMI) visto informarem os de maior força para os participantes. Não houve variação no número de participantes na situação OME e OMI.

Para esses participantes, a RSEscola demonstra ligação com: *aprendizagem, importante, educação, estudo, futuro (OMI), chata e legal (OME)*. Esses sete termos compõem o 1º quadrante e constituem o provável núcleo central (NC) da RS Escola. Por sua posição, esses elementos são os mais salientes para o grupo, revelam por si valores, normas e cultura dos participantes, remetem à memória do meio social de pertencimento dos indivíduos, neste caso dos alunos do 9º ano de



duas escolas públicas estaduais. Conforme explica Wachelke (2012, p.2), os elementos do NC são “elementos-chave que geram o significado global da representação e organizam toda a estrutura”. Observa-se que os termos *chata* e *legal*, embora prontamente evocados pelos alunos-participantes, não foram por eles considerados de alto valor cognitivo, visto não terem sido hierarquizados em nível de importância, isto é com ordem superior ou igual a 3 que lhes garantissem presença no NC na situação OMI.

Na 1ª periferia na situação OMI registra-se a presença dos adjetivos *chata* e *legal*, que embora por sua localização indiquem ser menos importantes para esses participantes são importantes para a significação da RSEscola. Esses dois termos sofreram deslocamento de posição no provável NC na situação OME para a 1ª periferia em OMI.

A zona de contraste na situação OME ficou constituída por nove elementos, dos quais apenas dois (*boa* e *interessante*) situaram-se nesse quadrante em OMI, indicando sua relevância para os participantes. Observa-se que os demais termos, *entediante*, *boa* e *interessante*, assim localizados em OME, não aparecem em nenhum quadrante na situação OMI, ao contrário dos elementos *amigos*, *cansativa*, *divertida*, que se deslocaram da zona de contraste, na situação da análise prototípica e evocação inicial OME para o 4º quadrante da OMI, isto é, para a periferia mais distante.

Na 2ª periferia na situação OMI encontra-se o vocábulo *professores*, figura historicamente indispensável no espaço escolar. Provavelmente, a ausência desse elemento no possível NC na situação OME e OMI, bem como de elementos na 1ª e 2ª periferias na situação OME, reforça a probabilidade dos elementos localizados no 1º quadrante (NC) indicarem uma significância maior para esses participantes, a qual é reforçada pelos elementos do 1º quadrante na situação OMI (*aprendizagem*, *importante*, *educação*, *estudo*, *futuro*). Isso porque dos elementos do provável NC, *aprendizagem* e *importante* destacam-se por sua ausência nos demais quadrantes, face à OM na condição OMI (1,776 e 2,000, respectivamente). O fato de esses vocábulos não terem migrado para qualquer quadrante do sistema periférico solidifica a hipótese da alta relevância e valor cognitivo dos mesmos para os participantes. Os vocábulos *educação*, *estudo* e *futuro*, por terem migrado para o 3º quadrante (zona de contraste) podem representar “[...] espaços de representações que embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se

revelam facilmente” (MENIN, 2006, p. 43) entre todos. No caso em que se manifestam a ordem de evocação e de importância é inferior à OM estipulada (<3), como pode ser constatado no Quadro 5, tanto para a situação OME como OMI.

Os termos *aprendizagem, importante, educação, estudo, futuro* (situação OMI), *chata e legal* (situação OME) constroem uma rede de significações e valores interiorizados pelos participantes ao longo do tempo. Ainda que na condição OME no provável NC, os elementos *chata e legal* tenham sido inicialmente evocados por 29% e 33,9% dos participantes, respectivamente com OM 2,385 e 2,342, na condição OMI pela OM obtida ficaram situados na 1ª periferia. O trabalho cognitivo exigido para a hierarquização denota alguns dos efeitos da socialização, especialmente dos relativos à situação e aos valores tidos como adequados, embora não inteiramente apropriados

O exame dos quadros de quatro casas, sumarizados no Quadro 5, indica a presença de 14 vocábulos diferentes, dos quais apenas três com conotação negativa (*chata, cansativa, entediante*). Podemos afirmar que as representações de escola dos participantes (Escola A e B) são caracterizadas mais por dimensões positivas (10), que se referem a aspectos formativos (*estudo, aprendizagem*), valorativa (*importante*), afetiva (*legal*) e social (*futuro*) do que negativas. Ao falarem sobre a escola, os respondentes recorreram a aspectos dessa RS, culturalmente solidificados e socialmente legitimados, como os da escola estar sempre associada a um espaço viabilizador *do saber, do conhecimento, do acesso ao futuro*. Na revisão de literatura, verificamos como é grande a expectativa familiar quanto a essa instituição - conceito esse historicamente partilhado e compartilhado. Conforme Lima et al. (2008, p.32):

[...] os pais tendem a atribuir à escola o papel de traçar a trajetória social de seus filhos, desencadeando possibilidades de ascensão profissional, econômica e familiar, para que eles sejam incluídos socialmente e reconhecidos pela sociedade em que vivem.

Pesquisas, como a de Oliveira et al. (2004), tendo como aporte a TNC, indicam que para os pais, a escola é fundamental para a aquisição de capital intelectual e social aos quais os filhos não têm acesso em seu cotidiano extraescolar, além de ser uma via importante para o trabalho e para um futuro melhor. Entre os participantes dessa pesquisa as autoras registraram que a escola

está associada a um emprego melhor, à profissão e a “ser alguém na vida” (OLIVEIRA et al. 2004, p.35). Na investigação realizada por Nova (2013), ao serem analisados os desenhos de criança a fim de conhecer como elas representam a escola foi observado que para o grupo pesquisado a escola é “garantia de inclusão social, caminho para o mercado de trabalho e reconhecimento social” (NOVA, 2013, p.7). Lima (2005) evidenciou que para o aluno, a escola é o lugar em que se aprende, além de espaço de relacionamentos. Esses são alguns dos estudos que corroboram com a forma pela qual os respondentes de nosso trabalho representam a escola.

As palavras constitutivas das RSEscola dos alunos (Escolas A e B), que participaram da nossa investigação, indicam que essa não se constrói/foi construída apenas na dimensão cognitiva. Outros elementos foram identificados como os avaliativos (*chata; legal; boa; interessante; cansativa; divertida*), que em seu conjunto revelam contradições acerca de como percebem e sentem essa instituição. Para eles, apesar da escola ser chata e cansativa, é importante, divertida, legal, boa e interessante. Nela aprendem, educam-se e estudam com vistas ao futuro, o que pode ser constatado nos quadrantes da OMI, no Quadro 5.

*Importante* foi o elemento de maior valor simbólico ( $f= 76$ ;  $OM=1,776$ ) para esses respondentes na condição OMI. Ao buscarmos uma compreensão para essa valoração pelos dizeres dos próprios participantes em suas justificativas constatamos que as razões estão ligadas ao: futuro (16), aprender (12), emprego (4), ser alguém na vida (3), o que queremos ser um dia (2), avançar (1), melhorias (3), sem ela não chega a lugar nenhum em alto nível (1), ser bem de vida (1), ser bom profissional (1), ser pessoa melhor (1), sucesso em nossas vida (1), crescer (1), cultura (1), sabedoria (1), importante para mim (1), ensinar(1), ensino (1), estudar (3), escrever (1), ler (1), estudo (1).

Apresentamos, em seguida, recortes de algumas das justificativas dos participantes (transcritas literalmente) para o termo que foi hierarquizado por mais respondentes e que obteve maior valoração ( $OM=1776$ ), isto é, *importante*. Pelos dizeres desses participantes Escola é... *importante* porque:

*vai ensinar tudo que eu preciso saber pra no futuro ( P.47; sic);*

*eu acho que a escola e bastante importante para o futuro, para o que queremos ser um dia (P.6; sic);*

*para o nosso futuro a escola é importante para nós sermo uma pessoa bem de vida, etc (P.11; sic);*

*é eu aprendendo nela que vai garantir meu futuro (P.27; sic);*

*e um lugar de aprender e ser alguém na vida (P.84; sic);*

*na escola a gente aprende e garante o nosso futuro (P.104);*

*a escola é algo realmente importante na vida das pessoas, garantindo para ela um futuro com mais cultura e conhecimento, proporcionando uma vida melhor<sup>24</sup> (P.234).*

As representações associadas à escola operam na sociedade brasileira historicamente como um grande investimento, visto que desde o Brasil Colônia a valia dessa instituição tem sido disseminada e propagada, por exemplo, em documentos oficiais. De modo geral, a escola representada pelos alunos respondentes das Escolas A e B, como já descrito, é, acima de tudo, importante, é a que ensina, é onde se aprende e parece que para eles é a via segura para um futuro garantido. Mas é também chata/legal; cansativa/divertida; entediante/interessante. Essa complexa dinâmica de dimensões opostas pode ser percebida à luz de Rockwell (1999), pois essa autora entende que se por um lado no processo escolar pode ser identificado um conjunto de relações e práticas historicamente institucionalizadas e dentre elas o currículo oficial, que se constitui apenas em nível normativo, por outro as experiências vivas desse processo e que se verificam nas trocas entre aluno, professores, pais, gestores não podem ser ignoradas. Solidifica-se, então, no espaço escolar, uma trama na qual interação tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas além de interpretações diferentes que os professores e alunos produzem, melhor dizendo foram levados a produzir acerca das funções da escola e dos conteúdos que ensina.

#### 5.4.2 RSEscola – As vozes dos Participantes da Escola A

Conforme procedimento previamente definido, o TAP com o indutor <Escola é...> foi o primeiro que os participantes responderam, sem que soubessem quais seriam os demais. Essa preocupação visou assegurar que não fossem influenciados

---

<sup>24</sup> Apesar de não ser um espaço de mobilidade social para todos e não atender a diversidade de populações, a escola, como demonstram as afirmações, é um espaço para realização de expectativas sociais, como argumenta Arroyo (2005).

em suas respostas pelo conhecimento dos outros dois indutores. O número de respondentes à situação de registro das evocações iniciais (OME) foi igual ao dos que hierarquizaram por ordem de importância suas respostas (N=97).

**Quadro 7-** Estrutura e organização dos elementos da RSEscola – Escola A

Ponto de corte	1ª Quadrante (Provável Núcleo Central)				
	Vocábulos	OME (N=97)		OMI (N=97)	
		f	OM	f	OM
Freq ≥ 18 OM < 3	aprendizagem	38	2,737	47	1,617
	chata	32	2,750	-	-
	estudo	18	2,111	21	2,952
	importante	37	2,324	-	-
	interessante	22	2,364	-	-
	legal	56	2,268	-	-
	educação			30	2,233
Freq ≥ 18 OM < 3	<b>2º Quadrante (1ª Periferia)</b>				
	divertida	26	3,385		-
	chata	-	-	32	3,250
	legal	-	-	39	4,231
Freq < 18 OM ≥ 3	<b>3º Quadrante (Zona de Contraste)</b>				
	boa	16	2,438	13	2,154
	da-hora	9	2,444		
	futuro	15	2,333		
	cansativa			10	2,700
	ensino			9	1,889
	entediante			10	2,300
	importante			16	2,750
Freq < 18 OM ≥ 3	<b>4º Quadrante (2ª Periferia)</b>				
	cultura	13	3,462		
	educação	17	3,235		
	amigos			17	3,000
	divertida			14	3,286
	futuro			17	3,294
	professores			12	3,583

Fonte: A autora, 2014.

Lembramos que o provável NC de uma representação “é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é, nesse sentido, fortemente marcado pela *memória coletiva* do grupo e pelo sistema de normas ao qual se refere.” (SÁ, 1996, p.73, grifo do autor). Seguem os dizeres dos participantes da escola A ao indutor <Escola é...>.

Para os participantes da escola de menor Ideb (Escola A), o provável NC da RSEscola é: *aprendizagem, estudo, educação* (OMI), *aprendizagem, chata, estudo, importante, interessante, legal* (OME). Verifica-se que, pelos critérios de corte usados para rodar o programa *Ranqgraf* do *software* EVOC, dos seis elementos

prontamente evocados apenas três (*aprendizagem; estudo; educação*) mantiveram sua posição no 1º quadrante, isto é, no provável NC na condição OMI (Quadro 7).

A relevância desses três termos para os respondentes, possivelmente, se justifica por comporem historicamente, conforme já pontuamos em outras seções, elementos das pautas das discussões sociais e acadêmicas sobre Educação, as quais incluem aspectos relacionados à tradição das memórias sociais, familiares, dos governos e institucionais, por exemplo. Desses termos, *aprendizagem* constituiu-se o de maior valor simbólico compartilhado pelos respondentes (OM=1,617), seguido de *educação* (OM=2,233) e *estudo* (OM=2,952). *Chata e legal*, em oposição semântica, embora tenham sido vocábulos prontamente evocados e com OM<3, situados no 1º quadrante na condição OME, não foram contemplados no processo cognitivo de hierarquização, conforme se verifica por sua ausência na situação OMI.

O exame dos deslocamentos dos vocábulos por situação nos quadrantes pode ser analisado no Quadro 7 do NC da OME: *chata e legal* para a 1ª periferia da OMI, *importante* para a zona de contraste da OMI e *educação* para a 2ª periferia da OMI. O elemento *interessante* presente no provável NC da OME ficou ausente nos quadrantes da OMI. No sistema periférico também se constatam mudanças de posição dos elementos da OME quando comparado ao da OMI: da 1ª periferia para a 2ª (*divertido*), da zona de contraste para a 2ª periferia (*futuro*). Outros elementos (*da-hora; ensino; entediante*) situados na zona de contraste na situação OME, bem como *cultura e educação* na 2ª periferia da OME não estão presentes na estrutura da OMI. Os demais elementos (*boa; cansativa; ensino; entediante; importante*) e *amigos, futuro e professores*, respectivamente situados na zona de contraste e na 2ª periferia em OME permaneceram nesses quadrantes na situação OMI.

De modo geral, a estrutura e organização dos elementos da RSEscola dos participantes da escola A na situação OMI, isto é, após a hierarquização realizada pelos próprios respondentes dos termos que tinham prontamente registrado (OME), se distinguem.

O objeto *escola* é representado de modo positivo pelos respondentes da Escola A. As três palavras com conotação negativa (*chata, cansativa, entediante*), parecem remeter a avaliações sobre práticas e processos pedagógicos que vivenciam/vivenciaram em sua escolarização, ou a efeitos extraescolares dos modos de seus socializadores (pares, família etc.) falarem sobre escola, dizeres esses que denotam a escola como enfadonha e entediante. Para Pérez Gómez (2007, p.53):

“[...] em grande parte, a realidade de nossas escolas continua dominada pela cultura pedagógica tradicional”. Some-se a isso a qualidade das vivências pessoais na escola, nem sempre exitosas ou aquém do esperado por alunos, professores e família. Assim, se considerarmos a dimensão dessas vivências, por exemplo, quanto à tríade conteúdo-espaco-tempo, podem-se encontrar razões que nos favoreçam uma compreensão desses qualificadores que, conforme veremos são recorrentes nas vozes dos alunos e alunas participantes deste estudo, independente da escola onde se encontram matriculados.

Para os participantes da Escola A, o termo *aprendizagem* possui maior valor simbólico ( $f=47$ ;  $OM=1,617$ , na situação OMI) quando comparado aos demais elementos que estruturam a RSEscola, revelando expectativas quanto ao que esperam que a escola propicie. *Aprendizagem, estudo e educação* (elementos do provável NC em OMI) remetem ao papel da escola e da sua responsabilidade na educação formal dos indivíduos; revelam expectativas dos sujeitos sobre essa instituição com a qual estabelecem relações afetivas desde crianças e nas quais interferem as dos pais, que costumam concebê-la como uma verdadeira coautora e parceira na educação dos seus filhos. Uma escola pública, como é a dos participantes deste estudo, que ensine, viabilize a aprendizagem e a educação geral dos alunos, que os estimule a estudar atende às exigências e expectativas da sociedade que a mantém.

A seleção dos recortes das justificativas à escolha do termo *aprendizagem* como o mais importante evidencia alguns dos efeitos das dimensões denotativas históricas relativas à criação das escolas que certamente subsistem na memória social: dos alunos aprenderem o que se espera quando a escola cumpre o dever de ensinar. Madeira (2000, p.240) afirma que “[...] a consideração das representações sociais permite integrar, no sentido atribuído a um dado objeto, as relações complexas que a ambos constitui, em diferentes níveis, vinculando-os ao dinamismo de uma cultura e de uma história.” Nos recortes das respostas selecionadas, o *aprender* se volta ao histórico papel do espaço escolar e o incumbe ao cumprimento de sua tarefa: a de ensinar.

Em busca de maior compreensão para essa RS, interessou-nos conhecer as justificativas dos alunos e alunas da escola A para o termo de maior valor do provável núcleo central. Assim, a partir das justificativas ao elemento *aprendizagem*

foi possível verificar que, para esses participantes, a escola deve gerar aprendizado, visto que:

*todo lugar que vai tem que tem o apredisado tem que saber tudo tem que ter estudo é muito importante aprender a matematica é tem a educação (P.67; sic);*

*o mais importante da escola é a aprendizagem que a gente vem para a escola para aprender mesmo (P.38);*

*o que você aprende coisa que você não sabia (P.42; sic);*

*agente aprende bastante coisas diferente e o que vai trazer o nosso futuro, e é muito importante (P.37; sic);*

*na escola você aprendi fazer varias coisas como, artes, portugues, matematica, istoria, futebol, inglês (P.48; sic);*

*na escola se aprende muitas coisas boa (P.55; sic).*

As vozes dos alunos e alunas da escola A que responderam ao TAP ,<Escola é...>indicam que compartilham aspectos socialmente legitimados quanto à importância dessa instituição, quer do que se espera deles nesse espaço-tempo (*estudo, aprendizagem*), ou à dos seus reflexos para a vida futura. Lá se aprendem coisas novas (P.42), *diferentes* (P.37) e *boas* (P.55). Afinal “a gente vem para a escola para aprender mesmo” (P.38) e para “*saber tudo tem que ter estudo é muito importante*” (P.67).

Prosseguimos com a análise dos resultados pertinentes à RSEscola dos alunos participantes da Escola B.

#### 5.4.3 RSEscola – As Vozes dos Participantes da Escola B

Nem todos os participantes desta escola responderam ao solicitado nesse TAP, o número de respondentes na situação OMI (123) foi inferior ao da condição OME (N=127).

Os resultados obtidos no *software* EVOC podem ser examinados na síntese comparativa por quadrante exposta no Quadro 8, que nos permite identificar os elementos do sistema central (provável NC) e periférico (2º, 3º e 4º quadrantes) dos participantes da escola de maior Ideb, isto é, da Escola B).

Os pontos de corte (Freq=20% dos participantes e OM=3) foram os mesmos para as duas situações, visto que o número de respondentes pouco se diferenciou.



**Quadro 8 –** Estrutura e organização dos elementos da RSEscola – Escola B

Ponto de corte	1ª Quadrante (Provável Núcleo Central)				
	Vocábulos	OME (N=127)		OMI (N= 123)	
		f	OM	f	OM
Freq ≥ 24 OM < 3	aprendizagem	35	2,629	-	-
	cansativa	26	2,846	-	-
	chata	57	2,737	-	-
	educação	37	2,486	-	-
	estudo	26	2,731	-	-
	futuro	34	2,500	32	1,781
	importante	42	2,190	60	1,517
Freq ≥ 24 OM < 3	2º Quadrante (1ª Periferia)				
	chata	-	-	53	4,113
	divertida	-	-	27	3,556
	legal	52	3,058	64	3,047
Freq < 24 OM ≥ 3	3º Quadrante (Zona de Contraste)				
	aprendizagem	-	-	23	2,783
	estudo	-	-	23	2,174
	interessante	-	-	22	2,545
	boa	12	2,333	-	-
entediante	22	2,955	-	-	
Freq < 24 OM ≥ 3	4º Quadrante 2ª Periferia				
	boa	-	-	16	3,625
	cansativa	-	-	18	3,278
	educação	-	-	23	3,130
	entediante	-	-	17	3,412
	divertida	18	3,722	-	-
professores	18	3,111	-	-	

Fonte: Adaptado de Rosa e Pullin, 2014.

Na condição OME, sete elementos compõem o possível NC da RSEscola dos participantes da Escola B, sendo três desses qualificadores (*cansativa*; *chata*; *importante*) Após processo cognitivo de hierarquização dos termos evocados, *importante* seguido de *futuro* foram os dois vocábulos de maior saliência para esses participantes, que circunscrevem o provável NC dessa RS na condição OMI.

No sistema periférico, os termos *cansativa*; *chata*; *educação*; *estudo*; *divertido* moveram-se do 1º quadrante da OME para o sistema periférico da OMI. Em ambas as condições (OME/OMI) pode-se perceber o paradoxo das qualificações para escola: *cansativa*, *chata*, *divertido*, *legal*, *entediante*. Essa tensão entre avaliações opostas nos permite perceber a escola enquanto espaço provocativo e inquietante de afetos. Como pondera Arruda (2014, p. 74): “Os afetos estão na base das representações sociais porque o objeto nos provoca [...]”, visto que “[...] a relação ao objeto expressa na representação, além do aspecto conceitual/cognitivo, implica também o afetivo” (ARRUDA, 2014, p.75).

À exceção do termo legal, que se situa no 2º quadrante em ambas as situações (OME; OMI), os demais sofreram mudança de posição no sistema periférico. O termo *professores* ocupa a 2ª. periferia, apenas na situação OME, porém ausente em OMI.

Para os participantes da Escola B na situação OMI, apenas dois elementos (*importante e futuro*) constituem o 1º quadrante (provável NC da RSEscola). A valoração da importância da escola para o futuro é inquestionável para esses respondentes.

Buscamos nas justificativas dos participantes as razões apresentadas para o termo de maior saliência na condição OMI (*importante*). Assim, na voz dos alunos e alunas da Escola B, a escola é importante...

- *por influenciar positivamente o futuro* (14 vezes mencionado)

*a escola é algo realmente importante na vida das pessoas, garantindo para ela um futuro com mais cultura e conhecimento, proporcionando uma vida melhor* (P.234);

*na escola a gente se aprende tudo aqui a gente vai ver o que queremos para o nosso futuro* (P.247; sic);

- *por ser espaço do aprender* (nove vezes mencionado)

*com a escola eu vou ser uma pessoa melhor e ela é muito importante para o meu aprendizado* (P.241);

*eu aprendo coisas úteis e que vão me ajudar no futuro.* (P.231);

- *crescer, estudar, mais conhecimento, mais cultura* (pelo menos uma vez cada)

*para que algum dia possamos nos tornar pessoas mais sábias e para que consigamos um emprego bom* (P.253);

- *sem ela não se chega a lugar nenhum* (duas vezes mencionado)

*sem ela ninguém é nada* (P.255).

A inculcação valorativa, predominantemente pragmática da escola quanto a que nela se aprende *coisas úteis* que auxiliarão *no futuro* (P. 231), garantindo mais *cultura, conhecimento e uma vida melhor* (P. 234), e desse modo as pessoas consigam ser mais *sábias* e possam obter um *emprego bom* (P. 253), porque *sem ela ninguém é nada*, denota de um lado a posição social dos participantes, alunos de

escola pública, filhos de trabalhadores, para quem a escola é “[...] uma possibilidade de mudança de vida” (NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p. 125).

Quanto ao vocábulo *futuro* ( $f=32$ ;  $OM= 1,781$ ), a escolha deste como mais importante na RSEscola foi relacionado pelos participantes aos seguintes termos: *ajuda, base para faculdade, bom cargo, cansativa, carreira bem sucedida, dinheiro, é o que vai ajudar no futuro, educação, emprego, estudo, futuro, melhor profissão, pessoal e familiar, ser alguém na vida, trabalhar, um saco, viajar*. O vocábulo aprender foi associado a fins específicos que antevem para suas vidas. O recorte da justificativa do P.110 exemplifica a importância do *futuro* na RS.

*eu acho que é importante  
pois é aqui onde as pessoas aprendem  
tanto como conteúdo como personalidade  
como passamos muito tempo aqui nossa  
personalidade é aperfeiçoada aqui. (P.110; sic)*

Como assinalam vários autores, entre eles Rockwell (1999), o longo tempo de permanência na escola deixa marcas na vida dos indivíduos, sendo pertinente afirmar que nesse espaço, seus atores influenciam e são influenciados. A escola é representada como espaço importante por ser instrumento viabilizador de um futuro melhor para um de seus grandes protagonistas: o aluno.

Compõem a estrutura do NC da RSEscola dos participantes da Escola B, dois vocábulos reconhecidos social, histórica e culturalmente quanto ao papel da escola: futuro, importante. Os demais situados no sistema periférico da OMI (*chata; divertido; legal; aprendizagem; estudo; interessante; boa; cansativa; educação; entediante*) mais pincelam aspectos valorativos do que propriamente cognitivos relacionados ao que sentem no espaço-tempo de suas vivências na escola.

Concordamos com Naiff, Sá e Naiff (2008, p. 132) quanto a que “A sociedade funciona em um suposto ideal de igualdade, sancionando leis e criando papéis com base na percepção de que todos podem estar onde quiserem na teia social, bastando para isso seguir alguns princípios gerais.” Porém, como esse suposto raramente se constata, mesmo que sejam seguidos alguns princípios gerais, como os relacionados à escolarização, por assim já o perceberem e sentirem os respondentes da Escola B tenham para si que, apesar da importância da escola para o futuro, ela não deixa de ser *chata, cansativa e entediante*. Alguns deles até a consideram positivamente - *legal; divertida; boa; interessante*- (vide especialmente

OMI, no Quadro 8), e como espaço-tempo para *aprendizagem e educação*. No entanto, a figura que eles desenham e colorem em pouco se diferencia daquela dos participantes da Escola A (Quadro 7), apesar de frequentarem uma instituição que se diferencia das demais da rede pelo Ideb alto que obteve em 2011.

O segundo TAP aplicado aos participantes deste estudo, alunos das escolas A e B, teve por indutor <Escola pública é...>, sendo o primeiro TAP circunscrito ao indutor <Escola é...> e o último ao indutor <Escola particular é...>.

Os resultados gerais pertinentes às respostas ao indutor <Escola pública é...>, são a seguir descritos: inicialmente os gerais (respondentes das escolas A e B), prosseguindo com as análises por escola (A; B).

#### 5.4.4 RSEscola Pública – As Vozes dos Participantes das duas Escolas

Tendo por princípio os critérios de corte adotados neste estudo (Freq=20% dos respondentes e para OM 3), em face do número de respondentes a cada situação do TAP (OME; OMI) ter sido distinto, 221 nas evocações iniciais (OME) e 217 nas respostas hierarquizadas (OMI), as frequências mínimas adotadas para o corte foram, respectivamente, de 44 e 42.

O Quadro 9 sumariza por situação os resultados por quadrante obtidos no programa *Ranqfrq* do *software* EVOC.

**Quadro 9** – Estrutura e organização dos elementos da RSEscola Pública - Geral

Ponto de corte	1º quadrante – Provável Núcleo Central						
	OME (N=221)			OMI (N=217)			
	Vocabulos	f	OM	Ponto de corte	Vocábulos	f	OM
Freq<44 OM>=3	boa	80	2,425	Freq>=42 OM>=3	boa	68	2,397
	chata	52	2,769		-	-	-
	legal	96	2,740		-	-	-
Freq <44 OM>=3	2º Quadrante (1ª. Periferia)			Freq>=42 OM>=3	chata	50	3,680
	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS				legal	91	3,132
Freq <44 OM>=3	3º Quadrante (Zona de contraste)						
	importante	40	2,650	Freq>=42 OM>=3		37	2,351
Freq <44 OM>=3	4º Quadrante ( 2ª. Periferia)						
	divertida	25	3,080	Freq>=42 OM>=3	divertida	22	3,591
	ensino	22	3,273		-	-	-
	ruim	30	3,133		ruim	30	3,500

Fonte: A autora, 2014.

De pronto, observa-se reduzido número de palavras/elementos (7) na estrutura da RSEscola Pública, resultado distinto daquele verificado na RSEscola (Quadro 6). É pertinente reiterar que o sistema periférico é o que confere sentido ao sistema central (provável NC) e é no sistema periférico (2º, 3º e 4º quadrantes) onde se podem registrar as diferenças, os acordos e desacordos, de um grupo em relação ao objeto proposto.

Entendemos que os dados da RSEscola Pública sejam os de uma representação construída a partir não mais de um objeto ideal (escola), mas real (escola pública), pois nesta estão inscritos os respondentes. Não se trata, agora, de um espaço genérico (escola), nem do outro (particular), mas do espaço que ocupam e no qual vivenciam suas experiências. Essas observações acerca do fenômeno (escola pública), comporta heterogeneidade, porém retrata o modo como o grupo o concebe como objeto, afinal “[..] uma representação social é um conjunto de cognemas que se refere a um objeto social e forma a estrutura de conhecimento integrada pelo grupo” (WACHELKE, 2012, p.730. Tradução nossa<sup>25</sup>).

Para os participantes das duas escolas (A; B), a escola pública é *boa, chata, legal* – qualificativos que demonstram pelos termos empregados que para eles a escola pública é percebida numa escala afetiva de pontos positivos (*boa, legal, divertida*) a negativos (*chata, ruim*). Destaca-se o termo *boa*, único na situação OMI e, portanto, de maior valor simbólico constatado no grupo (OM=2,425 em OME e de 2,397 em OMI).

A ausência de elementos na 1ª periferia na condição OME reforça a probabilidade de que os elementos do 1º quadrante (*boa, chata, legal*) possam ser considerados o NC da RSEscola Pública. No entanto, como pode ser examinado no Quadro 8, apenas o elemento *boa* se situa no 1º quadrante na condição OMI e os outros dois pelas OMs obtidas foram deslocados para a 1ª periferia. No entanto, pela frequência e OM obtidas (50 para *chata* e 91 para *legal*, com OMs respectivamente de 3,680 e 3,132) pode-se considerar que para esses participantes (alunos das escolas A e B) a RSEscola Pública se reveste de aspectos valorativos essencialmente positivos (*boa, legal*). As contradições entre os termos avaliativos, denotam algumas das dimensões tensionais vivenciadas na dinâmica do cotidiano escolar, as quais podem ser interpretadas à luz dos esclarecimentos iniciais de Abric

---

<sup>25</sup> “A social representation is a set of cognemes that refer to a social object and form an integrated knowledge structure shared by a group”.

sobre o sistema periférico sobre o qual o autor reporta que este sistema suporta “as contradições” e “a heterogeneidade do grupo” (ABRIC, 1994b, p.80, apud SÁ, 2002, p.74).

Tanto na situação OME como na OMI, *importante* foi o único elemento da Zona de Contraste (3º quadrante). Na 2ª. periferia observa-se que o elemento *ensino* é o que diferencia a estrutura da RSEscola Pública da situação OME da verificada em OMI (Quadro 8). Os demais elementos (*divertida*, *ruim*) situaram-se no 4º quadrante nas duas situações, com baixas frequências registradas (respectivamente, de 25 e 22 (*divertida*) em OME e 22 em OMI; *ruim* com o mesmo valor (30) nas duas situações).

Como constatado, sete vocábulos constituem os quadros de quatro casas da RSEscola Pública. Se adjetivos são os recursos linguísticos para qualificar o mundo e os substantivos são os que nomeiam os produtos sociais e os elementos naturais que nos rodeiam e aprendemos a nomear, os resultados do EVOC que nos informam sobre a estrutura da RSEscola Pública indicam que esta é formada basicamente por qualificativos, à exceção de *ensino*, localizado na 2ª periferia, na situação OME. De modo geral, os elementos que compõem a estrutura dessa representação associam-se muito mais a aspectos valorativos que qualificam a escola pública.

As justificativas dos respondentes ao termo *boa* como a mais importante foram agrupadas em duas linhas argumentativas: a escola pública é *boa* pelo ensino, aprendizagem, professores; a escola pública é boa mesmo sendo pública, mesmo não sendo paga, mesmo não sendo particular. Reforçam a proposição dessas linhas argumentativas o uso de alguns elementos adversativos utilizados nas respostas dos participantes: *porém*, *apesar*, *mesmo não sendo*, *nem toda*, *apesar de*. Ademais, registrou-se que a positividade da escola pública foi construída em contraposição à particular.

#### 5.4.5 RSEscola Pública – As Vozes dos Participantes da Escola A

O número de elementos (9) que estruturam a organização da RSEscola Pública dos participantes da Escola A, no Quadro 10, superior à verificada não levando em conta a escola na qual os respondentes estavam matriculados, indica a presença de elementos diferentes: *aprendizagem*, *interessante*, *normal*. Estes

apenas localizados na Zona de Contraste (3º quadrante) em ambas as situações analisadas, isto é, nos registros das palavras prontamente evocadas (OME) e nas hierarquizadas por ordem de importância (OMI).

**Quadro 10:** Estrutura e organização dos elementos da RSEscola Pública – Escola A

Ponto de corte	1º. Quadrante (Provável Núcleo Central)				
	OME (N=74)		OMI (N=74)		
	Vocábulos	f	OM	f	OM
Freq≥14 OM<3	importante	15	2,400	20	2,550
	legal	25	2,040	-	-
	boa	-	-	19	2,737
Freq≥14 OM≥3	2º. Quadrante (1ª Periféria)			32	3,281
	legal	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			
Freq<14 OM<3	3º. Quadrante (Zona de Contraste)				
	aprendizagem	7	2,000	7	1,429
	boa	13	2,692	-	-
	divertida	9	2,000	-	-
	ensino	7	2,286	8	2,750
	interessante	9	2,333	8	2,375
	normal	-	-	7	2,857
Freq<14 OM>3	4º. Quadrante (2ª Periféria)				
	chata			10	3,900
	divertida	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS		11	3,636
	ruim			7	3,429

Fonte: A autora, 2014.

Na condição OME, o provável NC da RSEscola Pública dos respondentes da Escola A (N=74) constituiu-se de três elementos distribuídos nas dimensões afetiva (*boa, legal*) e valorativa (*importante*). A dimensão afetiva dessa RS, ou como diria Arruda (2014, p. 76) “a impregnação afetiva” reafirma-se com outros dois elementos do sistema periférico (*divertida* e *interessante*, situados no 3º quadrante) à qual se soma apenas uma cognitiva (*aprendizagem*) e outra mediadora (*ensino*).

Ao nos depararmos com uma RS na qual os termos são prioritariamente de cunho afetivo, como a agora examinada, lembramo-nos das ponderações de Arruda (2014, p.74, grifo nosso) para quem “Os afetos estão na base da construção das representações sociais porque o objeto [no caso, escola pública] nos provoca.”, cientes de que: “A forma como o objeto afeta o sujeito sem dúvida decorre de outras representações, dos valores pré-existentes, e a atitude seria a fagulha resultante desse encontro” (ARRUDA, 2014, p.75-76).

A ausência de elementos na 1ª periferia em OME, reforça a probabilidade de que os termos do NC (*boa, legal, importante*) sejam os que definam a estrutura da

RS. A zona de contraste (3º quadrante) foi a única constatada do sistema periférico e na qual os elementos *aprendizagem, boa, divertida, ensino, interessante* se situaram. É na Zona de Contraste que se encontram os elementos mais próximos aos elementos do provável núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2007), porque constituído por evocações consideradas muito importantes para apenas um pequeno grupo de sujeitos.

Na condição OMI, o provável NC constitui-se de dois elementos, um comum ao observado em OME (*importante*) e por *boa*, o qual por sua frequência e OM sofreu deslocamento do 3º quadrante em OME, após o trabalho cognitivo exigido para a hierarquização para o NC em OMI (vide Quadro 9).

No provável NC em OMI *importante* é o termo de maior valor simbólico (OM=2,550, com freq.= 20) para os respondentes da Escola A ao indutor <Escola Pública é...>. É pertinente afirmar que a escola pública não é conceituada, mas apenas qualificada por eles. A leitura do Quadro 10 permite constatar que na condição OMI a estrutura organizativa da RSEscola Pública é distinta daquela da OME: 10 elementos ocupam um dos quadrantes do quadro de quatro casas. Na 1ª periferia, o termo *legal* (OM=3,281, com freq.=32), na Zona de Contraste (3º quadrante) situaram-se os elementos *aprendizagem, ensino, interessante e normal*, este último ausente na situação OME, e no 4º quadrante (2ª periferia) dois termos: *divertida e ruim*.

Os quadros de quatro casas nas duas situações (OME; OMI) se distinguem e se assemelham após a hierarquização pela presença de elementos na 1ª periferia (*legal*), e de novos elementos (*aprendizagem, ruim*). Apresentam similaridade quanto à predominância de qualificativos que mais reportam sentimentos e avaliações, do que propriamente cognições.

Para os alunos da Escola A que responderam a esse TAP, a escola pública, a concreta de suas vidas, é retratada em termos como: *nua e crua, abandonada, desorganizada, às vezes ruim, baderna, descuidada, destruída, desvalorizada, esquecida, lixo, violento, feia, péssima, louca, ruim, suja, uma bosta, uma vergonha, terrível, ridícula, sem graça, feia, chata, desinteressado, enjoativa, entediante, ignorância, impaciente, mais ou menos, meio chata, não tem muito do que precisamos, nível baixo, pobre, precária, prejudicada, razoável, regular; menos aprendizagem, menos educação, menos rígida, menos valorizada; sem ensino, sem crianças na rua*.



Contudo, a essas respostas, que não obtiveram a frequência e OM estipulados como linha de corte para rodar o EVOC, sobrepõem-se e prevalecem discursos e memórias mais antigas, conforme indicam recortes às justificativas do elemento *importante*:

*se não existisse ela talvez muitas pessoas não estudariam (P.3; sic);*

*é bastante importante pra gente (P.6; sic);*

*aprender é sempre bom para o nosso futuro. (P.16);*

*voce aprende muito. (P.18; sic);*

*é legal estudar mas, na escola pública é menos matérias. (P.64; sic);*

*pois não são todas as pessoas que podem estudar em um colegio particular (P.90; sic).*

Alguns participantes indicaram certo conhecimento quanto a questões sociais e políticas relativas ao tipo de instituição que frequentam, conforme se percebe nas respostas que deram ao indutor <Escola pública é...>: *bancada com impostos, de graça, da-prefeitura, do governo, leis, pública, mais para município, da comunidade, para o público, para todos*. Porém, não foram evocados termos que reportassem aos atores principais de qualquer escola: professor(es) e alunos. A ausência da indicação desses protagonistas possivelmente esteja associada à delicada relação professor-aluno e escola-aluno bem como ao dificultoso percurso do indivíduo para tornar-se *aluno*, conforme explica Gimeno Sacristán (2005); ou aos novos desafios, no século XXI, da ação docente de ensinar, tema sobre o qual argumentam Malacrida e Barros (2011, p.513):

No contexto atual de acesso à informação e de estruturação da sociedade em torno do conhecimento enquanto capital global a concepção de ensinar enquanto transmissão pertence ao passado mais distante, quando esse significado era socialmente pertinente num contexto onde o saber disponível era menor, pouco acessível e seu domínio limitado a um número restrito de grupos e indivíduos, caracterizado até meados do séc.XX.

Poderíamos dizer, que em face do modo afetivo e significativo pelo qual a escola pública é essencialmente representada pelos participantes da Escola A, dados da revisão de literatura para este estudo nos alertam quanto aos possíveis efeitos de discursos pessimistas de professores sobre o aluno dessas escolas. Por exemplo, Alves Mazzotti (2008) observou que o aluno de escola pública é percebido

por professores como não tendo apoio da família, pobre, carente de afeto, desinteressado, que encontra muitas dificuldades e não possui bagagem cultural suficiente para acompanhar o que a escola precisa ensinar.

As dinâmicas tensionais das relações que decorrem desses dois grupos de percepção, as de alunos e professores, uns percebendo a escola pública como *boa, legal, interessante*, mesmo que por vezes *chata e ruim*, e as dos que devem ensiná-los guiando suas aprendizagens, que os percebem de antemão como carentes e sem pré-requisitos que consideram necessários para a sua ação educativa (apoio da família, interesse), são frequentemente correntes em nossas escolas. A nosso ver, os índices de reprovação, evasão e violência assim o vêm demonstrando.

Descrita a RSEscola Pública dos participantes da Escola A, a que obteve o menor índice no Ideb (2011), a seguir são apresentados os resultados da análise prototípica das respostas inicialmente evocadas (OME) e hierarquizadas (OMI) dos participantes da Escola B ao indutor < Escola pública é...>.

#### 5.4.6 RSEscola Pública – As Vozes dos Participantes da Escola B

Com elementos distribuídos de modo diferente aos observados nos quadros de quatro casas (Quadro 11), a estrutura da RSEscola Pública dos alunos da Escola B que responderam ao TAP <Escola é...> pode ser examinada no próximo quadro.

O número de respondentes foi maior na situação OME (146) do que em OMI(142). No entanto, pelos critérios de corte adotados, a frequência mínima para rodar o EVOC ficou a mesma, isto é, 28.

**Quadro 11-** Estrutura e organização dos elementos da RSEscola Pública – Escola B

Ponto de corte	1º quadrante – Provável Núcleo Central						
	OME (n=146)			OMI (n=142)			
	vocábulos	f	OM	Ponto de corte	Vocábulos	f	OM
$f > 28$ $OM \leq 3$	boa	52	1,981	$f \geq 28$ $OM \leq 3$	boa	49	2,265
	chata	32	2,219		-	-	-
	legal	47	2,277		-	-	-
$f > 28$ $OM > 3$	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			$f > 28$ $OM > 3$	chata	40	3,625
					legal	58	3,086
$f < 28$ $OM > 3$	3º. Quadrante (Zona de contraste)						
	importante	18	2,667	$f \geq 28$ $OM > 3$	importante	17	2,118
	ruim	17	2,353		diferente	14	2,500
$f < 28$ $OM > 3$	4º. Quadrante (2ª. Periferia)						
	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			$f < 28$ $OM > 3$	ruim	23	3,478

Fonte: A autora, 2014

Na situação OME, o provável NC da RSEscola Pública dos participantes da Escola B que responderam ao TAP ficou constituído por três elementos, que qualificam de imediato esse espaço (*boa, chata, legal*), dois deles indicativos de uma avaliação positiva, sendo *boa* o termo de maior saliência ( $f= 52$ ,  $OM=1,91$ ), e o único assim situado na situação OMI.

A estrutura dessa RS é formada por seis elementos dos quais *chata, legal e ruim* ocupam diferentes posições nos quadrantes. A ausência de elementos na 1ª periferia na situação OME aumenta a probabilidade de que os elementos identificados no 1º quadrante constituam o NC dessa RS, bem como sugere menor variação de opiniões no grupo. Na situação OMI a 1ª periferia contém os elementos *chata e legal*, um dos quais (*chata*) circunscreve o sentido de *boa*, a despeito de *legal*.

Para os respondentes da Escola B na situação OMI, a escola pública é *boa* por diferentes razões. Recortes de respostas assim o demonstram:

*em primeiro lugar a escola tem que se boa* (P.98; sic);

*essa escola é boa* (P.99);

*o encinamento e muito* (P.105; sic);

*a gente se diverti mais que nas escolas particulares* (P.116; sic);

*bom ensino, apesar de não ser paga ainda sim o ensino é ótimo* (P.135; sic);

*bom ensino, porque eu acho as escolas publicas com muito bom ensino, com um aprendizado otimo* (P.136; sic);

*umas boas que são poucas escolas publicas que são boas.* (P.141; sic);

*depende da escola é boa arte* (P.146);

*muitas vezes é desprezada pela sociedade mas para mim são boas e de qualidade* (P.157; sic);

*ela e bõo porque ela não e ruim* (P.168; sic);

*boa: pois não paga e é boa* (P.169);

*boa porque tem um ensino bom* (P.173);

*boa, diferente* (P.175).

Resultados das análises prototípicas e de alguns dizeres dos participantes das duas escolas selecionadas (A; B), isto é, matriculados em escolas que

obtiveram índices opostos no Ideb (2011), permitem depreender marcas que em suas vozes desqualificam a escola pública, como *ruim* e *chata*. Essas palavras remetem a preconceitos sociais, à discriminação em relação ao serviço público, a problemas quanto à questão da gratuidade *versus* qualidade. Os termos de dimensão afetiva *boa*, *legal*, *importante*, *chata* e *ruim* remetem, como já vimos, a discursos provenientes de diferentes lugares (midiáticos, sociais, familiares, professores, etc) sobre a escola pública que criam situações ambíguas e conflitantes frente à realidade. Sabe-se que os sujeitos não são passivos ao social, mas estão nele inscritos. Conforme Jodelet (2001, p. 17)

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de interpretar esses aspectos, de tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (Grifo nosso).

Na RSEscola Pública dos participantes das escolas A e B predominam aspectos valorativos *chata* e *ruim*, apesar de *boa*, *legal* e *importante* a qual em seu todo evidencia dimensões de conflito entre diferentes modos frequentes de como é concebida a escola pública socialmente.

É pertinente, pois, dizermos que no caso dessa RS “a carga afetiva [*boa*, *ruim*, *chata*, *legal*] que o objeto carrega e as contingências da situação incidem, assim, sobre cada etapa e cada processo de elaboração da representação” (ARRUDA, 2014, p.79).

A norma oficial é recebida e reinterpretada pela escola a partir de uma conduta social existente e de diversas tradições pedagógicas em jogo na escola. (ROCKWELL,1999). Para Rockwell, isso não quer dizer que há uma prática específica que condiz com a norma, e sim que toda experiência escolar participa desta dinâmica, por vezes conflitante entre o proposto por normas oficiais e o possível para os atores da sua realidade cotidiana.

Discorrendo em capítulo anterior sobre os princípios teóricos das representações e a dinâmica do espaço escolar, reiteramos as tradições e as diferentes pedagogias que subsistem na escola, apesar das normas e sugestões

oficiais instituídas internamente, como os projetos pedagógicos de cada escola e externamente pelos órgãos estaduais e federais. A complexidade dessas dinâmicas não permite que se leia e entenda a escola a partir de questões apenas disciplinares ou de comportamento, tendência muito presente nos atuais discursos da escola, dos docentes, da mídia.

#### 5.4.7 RSEscola Particular – As Vozes dos Participantes das duas Escolas

Durante a aplicação do TAP <Escola particular é...> houve certa dúvida por parte de alguns alunos, especialmente os da Escola A, quanto a que palavras escolher para completar a frase, pois não sabiam quais usar visto não terem estudado em uma escola particular, conforme argumentaram. Os esclarecimentos feitos pela pesquisadora foram dados guardando o princípio de qualquer indução que pudesse interferir nas respostas, isto é, os alunos participantes foram informados oralmente pela pesquisadora que deveriam completar a frase com as primeiras palavras que lhes ocorressem, não importando o teor dos termos escolhidos.

Os resultados da associação da frequência das respostas com sua ordem média e as respectivas distribuições nos quadrantes, pelos critérios de corte adotados, foram obtidos após a rotação do *software* EVOC e se encontram sumarizados no Quadro 12. Essa distribuição nos quadros de quatro casos por situação (OME; OMI) permite que sejam identificados os elementos que constituem o sistema central (possível NC) e o sistema periférico dessa RS (programa *Rangfrq*), bem como o índice da força das relações das coocorrências desses elementos (programa *Aidecat*) dos respondentes das Escolas A e B ao indutor <Escola Particular é...>.

Como pode ser constatado no próximo quadro o número de respondentes a cada uma das condições de resposta propostas no TAP, isto é, evocação inicial-OME e hierarquização das respostas que haviam registrado-OMI, foi o mesmo (208)

**Quadro 12-** Estrutura e organização dos elementos da RSEscola Particular - Geral

1º quadrante – PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL							
Ponto de corte	OME (N=208)			OMI (N=208)			
	vocábulos	f	OM	Ponto de corte	Vocábulos	f	OM
f<44 OM>=3	boa	76	2,408	f>=40 OM>=3	boa	74	2,716
	cara	47	2,745		cara	43	2,860
	legal	74	2,905		-	-	-
2º. Quadrante – 1ª. Periferia							
f<44 OM>=3	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			f>=40 OM>=3	legal	70	3,471
3º. Quadrante – Zona de contraste							
f<44 OM>=3	melhor	24	2,625	f>=40 OM>=3	melhor	23	2,391
	rica	23	2,957		interessante	21	2,714
4º. Quadrante – 2ª. Periferia							
f<44 OM>=3	chata	39	3,205	f>=40 OM>=3	chata	36	3,528
	interessante	23	3,043		paga	21	3,286
					rica	20	3,000

Fonte: A autora, 2014.

Observa-se no Quadro 12 que na condição OME dos oito vocábulos que atenderam aos pontos definidos para corte, três deles (*boa*, *cara*, *legal*) encontram-se no provável NC da RSEscola Particular para os respondentes das duas escolas (A; B). Desses três termos, somente dois - *boa* e *cara* – assim se situaram na condição OMI. O vocábulo *boa*, por sua frequência e OM (74; 2,716), demonstra ser o de maior importância para os participantes.

Na análise prototípica nas situações OME e OMI não se observa a presença de elementos de conotação negativa no 1º quadrante, isto é, que desqualifiquem a escola particular. De fato, os vocábulos em OME – *boa*, *cara*, *legal* – denotam avaliações positivas e expressam o modo como a escola particular é representada pelos participantes das Escolas A e B. Considerando esse provável NC, o elemento *legal* foi o único que sofreu alteração de posição, migrando do provável NC para o sistema periférico (2º quadrante=1ª periferia) na condição OMI (OM=3,471, com frequência=70).

Comparando-se os quadrantes na situação OME, verifica-se a ausência de elementos na 1ª periferia, o que ajuda a reforçar a hipótese de que os termos do 1º quadrante (NC) constituam o NC dessa representação. O exame dos demais quadrantes dessa situação permite constatar a presença de três vocábulos no 3º quadrante (Zona da Contraste), os quais referem sentidos de comparação, (*melhor*, *rica*), que de forma indireta expõe como esses participantes percebem a própria

instituição (escola pública) na qual se encontram matriculados. Essa interpretação ganha respaldo no exame dos quadrantes da condição OMI: *melhor e interessante* situados no 3º quadrante, apesar de *chata, paga e rica* no 4º quadrante (2ª periferia).

Cabe observar que um único elemento de cunho negativo do campo afetivo foi verificado: *chata*. Os elementos de cunho valorativo (*boa, legal, melhor, interessante, paga, rica*) sobressaem, nas duas condições de análise prototípicas examinadas (OME; OMI).

Os resultados das análises prototípicas sumarizados no Quadro 12, permitem dizer que a escola particular, de modo geral, é concebida pelos participantes com grau de distanciamento o qual remete à posição dos participantes, contexto e vivências sociais e escolares, que de algum modo reproduzem discursos de uma sociedade de consumo, na qual os valores estão fortemente ligados ao poder de compra e à aquisição de bens comuns a outros grupos sociais que não os de seu pertencimento. Em suma, acerca da RSEscola Particular dos participantes das escolas A e B, pode-se presumir que esse tipo de instituição para ser entendida por eles como *melhor, legal, boa, interessante*, porém *cara* e pela qual se *paga*. Essas duas últimas avaliações (*cara, paga*) são aspectos que marcam o distanciamento social que em si percebem.

Os termos *cara, rica e paga* usados pelos participantes remetem a um espaço que percebem como “do outro”, e parecem reproduzir os recorrentes discursos de valorização do sistema privado, melhor do que o público. Sugerem, ainda, possíveis sentimentos de exclusão social que já começam a sentir, no que percebem, mesmo que difusamente que “os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados” (DUBET, 2003, p.36).

#### 5.4.8 RSEscola Particular – As Vozes dos Participantes da Escola A

Esta sessão, à semelhança das anteriores, sistematiza os resultados da análise prototípica da RSEscola Particular dos participantes da escola que em 2011 obteve o menor índice no Ideb (Escola A). O Quadro 13 sumariza a distribuição dos elementos por situação (OME; OMI) e quadrantes que foram utilizados pelos participantes da Escola A ao indutor <Escola particular é...>.

**Quadro 13** - Estrutura e organização dos elementos da RSEscola Particular – Escola A

Ponto de corte	Vocábulos	1º Quadrante (Provável Núcleo Central)				
		OME (N=75)		OMI (N=73)		
		f	OM	f	OM	
Freq≥14 OM<3	boa	21	2,286	21	2,810	
	chato	18	2,667	18	2,778	
	interessante	16	2,903	14	2,571	
	legal	31	2,903	-	-	
Freq>14 OM≥		2º Quadrante (1ª Periferia)				
		f	OM	f	OM	
	legal	AUSENTE		28	3,286	
Freq<14 OM<3		3º Quadrante (Zona de Contraste)				
		f	OM	f	OM	
		aprender	-	-	12	2,250
		difícil	7	2,571	7	2,571
		ensinar	-	-	11	2,182
		estudo	7	2,429	7	2,571
		importante	10	2,700	10	2,100
	melhor	-	-	8	2,500	
Freq<14 OM≥3		4º Quadrante (2ª Periferia)				
		f	OM	f	OM	
		aprender	13	3,154		
		de-playboy	7	3,429	7	4,286
		educativa	9	3,556	9	3,000
		ensinar	11	3,091	-	-
		melhor	8	3,375	-	-
	paga	11	3,364	11	3,455	
	top	9	3,899	7	3,286	

Fonte: A autora, 2014.

Conforme se verifica no Quadro 13, 14 vocábulos diferentes desenham a RS Escola Particular dos participantes da Escola A: três dos qualificadores usados para responder (*boa*, *chato*, *interessante*), com frequências e OMs que lhes assegurou posição no 1º quadrante (provável NC da RS) e nas duas condições OME e OMI. O vocábulo *legal*, embora tenha obtido frequência alta e OM baixa na condição de evocação inicial ( $f=31$ ;  $OM=2,903$ ) por isso situado no 1º quadrante na condição OME, após o trabalho da hierarquização (OMI) localizou-se na 1ª periferia da RS. Ainda, na condição OMI destacam-se como os de maior saliência os termos *interessante* ( $f=14$  e  $OM=2,571$ ) e *boa* ( $f=21$  e  $OM=2,810$ ). Conforme explica Wachelke e Wolter (2011, p.521) “O núcleo é composto por um conjunto restrito de elementos que define a representação social e a organiza; é fortemente compartilhado pelo grupo”. Dos elementos do provável NC da RSEscola Particular dos participantes da Escola A, observa-se a variação de posição apenas do termo *legal*, do 1º quadrante, condição OME, para o segundo quadrante, na condição OMI, sendo que neste quadrante (1ª periferia) não foram encontrados elementos na condição OME.



Pela observação do sentido das setas verifica-se que o número de palavras que sofreram alteração de posição nos quadrantes foram os que seguem: da 2ª. periferia da condição OME para a Zona de Contraste de OMI: *aprender, ensinar melhor*. Destaca-se que dentre esses três vocábulos, *ensinar* pode ser o de maior relevância para esses participantes ( $f=11$ ,  $OM=2,182$ ) antecedido em termos de OM menor por menos participantes ( $f=10$ ;  $OM=2,100$ ) pelo elemento *importante* situado na Zona de Contraste. Localizados nesse quadrante (Zona de Contraste), os termos *aprender, ensinar e estudo* apontam para aspectos que remetem a funções e práticas esperadas que aconteçam na instituição escola, seja ela pública ou particular: a de *ensinar* e conduzir o *aprender*.

A análise prototípica dessa representação, em face dos elementos do sistema periférico que a constituem permitem presumir que as concepções de escola particular dos alunos participantes da Escola A, não remetem a questões socioeconômicas, mas a dimensões avaliativas e funcionais: na dimensão avaliativa, elementos como *interessante, legal, difícil, importante, melhor, de-playboy, paga, top*; na dimensão funcional, *aprender, estudo, ensinar* dão sentido aos elementos do NC (*boa, chato, interessante*) identificados na situação OMI. O NC, conforme explicam Wachelke e Wolter (2011), “[...] é composto por um conjunto restrito de elementos que define a representação social e a organiza; é fortemente compartilhado pelo grupo”. O aprender na escola particular é considerado *difícil* e pode ser que justamente por isso que exija estudo e um ensino melhor. Na RS Escola Particular desses participantes confirma-se, então, a percepção da dinâmica de ensino e aprendizagem que eles visualizam para o que acontece em escolas particulares. Se “A experiência que marca o indivíduo está em seu aprender, delimitando-o” (MADEIRA, 2000, p. 243), é esperado que a concretização de tal processo seja uma constante, independentemente da escola na qual o aluno está matriculado, seja pública ou particular.

Durante o processo de lematização dos vocábulos, a escola particular foi desenhada pelos participantes com termos como *aceitável, agradável, arrumada, bem-cuidada, nova, bonita, simpático, comida-boa, conforto, conhecida, boa, top, qualidade, divertida, limpa, educativa,[igual], disciplinada, sem badernas, especial, esperta, espetacular, interessante, exemplar, exigente, fácil, felicidade, igual, igualdade, importante, grande, diferente, inteligente, interessante, inexplicável, limpa, rica, maior, legal, não chata, ter profissional, melhor, valorizada, regras,*

*responsável, vida-melhor, ótima, amizades, aprender, arte, atividade, avanço, ensino, paga, chato, não-divertida, sem-graça, frescurenta, horrível, lixo, merda, ruim, não-gostar, desonesta, indisciplinada, corrupção, nerd, conhecimento, cuidado, cultural, de-playboy, patricinha, metidos, descultural, diferenças-sociais, preconceito, mais-confortável, mais-crianças-nas-ruas, mais-cuidada, mais-difícil, mais-inteligente, mais-ou-menos-legal, mais-divertido, não-precisa-do-governo, professores*, as quais sugerem que a oferta escolar “não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia” (DUBET, 2003, p.35).

As justificativas dos participantes ao termo que informaram como mais importante (OMI) entre os que havia respondido nas evocações iniciais (OME) o mais frequente na posição 1 foi *interessante* informando que a assim consideram a escola particular, porque:

*lá nois tem aulas muito boa e os professores são dos melhores e esprica mais melhor é tem tempo para da aula sucegado (P.41; sic);*

*é muito cheio de frescura escola particular e é para rico (P.17; sic);*

*no nível certo, é legal mas, não é pra mim (P.64; sic);*

*pois tem um ensino melhor. (P.32);*

*para minha vida é muito legal para saber das coisas uteis, para saber de tudo na vida e muito importante (P.21; sic);*

Embrenhadas nas demais justificativas dos participantes estão concepções mais profundas acerca do espaço da escola particular; discursos sociais que foram apreendidos ao longo da história de suas vidas, como exemplificam estes recortes: “a aula é melhor, o professor é melhor, a explicação é melhor e o tempo na aula é melhor” (P.41), “é para rico” (P.17), não é para mim” (P.64), que denotam consciência da diferença social que os separa de outros mais abonados.

#### 5.4.9 RSEscola Particular – As Vozes dos Participantes da Escola B

O Quadro 14 sumariza os resultados das análises prototípicas realizadas com as respostas dos alunos da Escola B que responderam ao TAP < Escola particular é...> nas duas condições (OME; OMI), quadro esse que permite identificar os elementos que compõem a estrutura e organização dessa representação,

observando que o núcleo central “mantém uma relação dialética com os elementos do sistema periférico, que o protegem”, conforme lembram Polido e Pullin (2014,p.6).

Como o número de respondentes em cada situação foi diferente (143 em OME; 137 em OMI), a frequência para o ponto de corte também o foi (28 para OME e 26 para OMI), mantida a  $OM=3$ , visto que no TAP estavam previstas cinco respostas para cada uma das situações.

**Quadro 14** - Estrutura e organização dos elementos da RSEscola Particular – Escola B

Ponto de corte	1º Quadrante (Provável Núcleo Central)					
	Vocábulo	OME (N=143)		Ponto de Corte	OMI (N=137)	
		f	OM		f	OM
$f \geq 28$ $OM < 3$	boa	31	2,581	$f \geq 26$ $OM < 3$	41	2,171
	cara	32	2,344		31	2,387
	chata	-	-		30	2,967
	legal	36	2,278		40	2,725
$f > 28$ $OM \geq 3$	2º Quadrante (1ª Periferia)					
		OME		$f \geq 26$ $OM \geq 3$	OMI	
	chata	f	OM		f	OM
		28	3,071		AUSÊNCIA DE ELEMENTOS	
$f < 28$ $OM < 3$	3º Quadrante (Zona de Contraste)					
	OME			OMI		
	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			$f < 26$ $OM < 3$	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS	
$f < 28$ $OM \geq 3$	4º Quadrante (2ª Periferia)					
	OME			OMI		
	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS			$f < 26$ $OM \geq 3$	AUSÊNCIA DE ELEMENTOS	

Fonte: Autora, 2014

Como pode ser observado no Quadro 14, a estrutura e organização dessa RS distingue-se das demais pelo reduzido número de vocábulos (4). Na situação OME no 1º quadrante, onde se localizam os elementos do provável NC da RS, três palavras o constituem: *boa*, *cara*, e *legal*. Na situação OMI, além desses elementos nessa posição (1º quadrante), registra-se a presença do elemento *chata*, o qual que foi deslocado da 1ª periferia em OME para essa posição em OMI. Considerando os termos do provável NC observa-se que a RSEscola Particular para os respondentes da Escola B, a de maior índice Ideb do município, contém elementos que a caracterizam positiva (*boa*, *legal*) e negativamente (*cara*, *chata*).

Entre os quatro vocábulos que ao atenderem o ponto de corte estipulado constituem o provável NC da RSEscola Particular da situação OMI o termo *boa* ( $f=41$ ,  $OM=2,171$ ) é o de maior importância para o grupo, seguido do termo *cara* ( $f=31$ ,  $OM=2,387$ ). A escola particular é *boa*, *legal* e é *cara*, porém *chata* para os respondentes da Escola B. Observa-se, então, nesse provável NC a presença de dois termos qualificativos de oposição: *legal* ( $f=40$ ,  $OM=2,725$ ) e *chata* ( $f=30$ ,  $OM=2,967$ ).

A ausência de elementos, especialmente na 1ª periferia e nos demais quadrantes na condição OMI, a nosso ver, indica que a força dos elementos do núcleo são compartilhados pelo coletivo. Se o sistema periférico compreende a maior parte dos elementos de uma RS, e se seus elementos “possuem natureza condicional e têm caráter mais flexível e prático, adaptando a representação às experiências cotidianas (SÁ, 1996; FLAMENT; ROUQUETTE, 2003, apud WACHELKE; WOLTER, 2011, p.521), a ausência de elementos no sistema periférico corresponde à solidez do provável NC dessa RS.

Há um efeito exercido pela escola particular sobre seus alunos. Podemos inferir pelas palavras evocadas e hierarquizadas que a escola particular é uma escola de qualidade, onde se ensina e se aprende. Concordamos com Charlot (2002, p.24) quanto a que “ a questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola.”

De acordo com alguns recortes das justificativas dos alunos participantes da Escola B, a escola particular é *boa* porque...

- tem um ensino melhor* (P.99);
- o ensino e bom (puxado)* (P.104; sic);
- a escola particular estraga a sociedade* (P.115);
- não pode ser aceito qualquer tipo de aluno e isso faz com que o colegio tenha mais qualidade e limpa* (P.125; sic);
- eu acho que é uma boa escola.* (P.130);
- o ensino é muito bom* (P.159; sic);
- em relação a estudo a particular e pública são boas* (P.195; sic);
- ensino bom e tudo na vida* (P.211; sic);
- bom ambiente, acho bom ambiente porque é claro, limpo, ventilado* (P.212; sic);
- bom ensino as escolas particulares quase nunca tem alguma vaga e o ensino é melhor* (P.223; sic);

*se você for um bom aluno você terá melhores oportunidades de vida (P.230; sic).*

Ao afirmarem as vantagens da escola particular, os participantes da Escola B, anunciam sua consciência quanto a direitos que lhes cabem. Há uma negação do sistema público de ensino imbricada nos dizeres desses participantes sobre escolas do sistema privado, como daquelas onde o ensino é melhor, é *bom*, é *muito bom*, é *puxado*, é seletiva (não entra “qualquer um”), é limpa, possui bom ambiente (ventilado), mas onde o aluno (se for bom) terá melhores oportunidades.

### 5.5 TESTAGEM DOS NÚCLEOS CENTRAIS - ANÁLISE DE SIMILITUDE

Um dos métodos de análise do conteúdo de uma RS é o da análise de similitude (MOLINER; GUIMELLI, 2015). Esse método permite testar a centralidade dos elementos de uma RS a partir dos resultados obtidos no quadro de quatro casas na situação OMI, realizando a análise de similitude dos elementos informados, por esta permitir identificar a força da relação entre os termos que compõem o quadro obtido pelo EVOC. Entre os programas desse *software*, o *Aidecat* indica a força de relação entre os elementos que compõem esse quadro. Com os resultados do *Aidecat* o pesquisador pode construir uma “árvore máxima, para sintetizar graficamente o conjunto das conexões entre tais elementos” (PECORA; SÁ, 2008, p.321).

Segundo Moliner (2015, p. 52), a análise de similitude foi introduzida em 1962 por Flament como uma técnica que permite “identificar a estrutura de relações fortes entre os elementos um conjunto de itens. Como assinala Sá (1996, p.123), ela permite que se averigüe a “quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação.” A análise de similitude permite que sejam testada a centralidade e conexidade dos elementos da estrutura de uma RS obtida pelo EVOC. Elucida Moliner (1996, p.7),

[...] a teoria do núcleo sugere que, para assegurar suas funções geradora e organizadora, os elementos centrais estão em relação com grande número de cognições relativas ao objeto de representação. Sob um ponto de vista *quantitativo*, os elementos centrais se distinguiriam, portanto, dos outros, por uma maior conexidade e, portanto, uma maior evidência.

Para a análise de similitude, foram considerados os termos identificados em cada uma das estruturas da situação OMI das RS examinadas neste estudo. Para

tanto, identificamos inicialmente o número de participantes que havia elencado por importância pelo menos dois dos termos constituintes de um dos quadros de quatro casas na situação OMI da RS estudada. Em seguida, com os resultados disponibilizados pelo respectivo Aidecat foram verificadas as forças das relações entre os elementos de cada estrutura, dividindo esse resultado pelo número de participantes que atenderam ao critério já especificado. Os resultados de cada matriz podem ser lidos nos Apêndices de E,F,G,H,I,J,K,L,M).

Apresentamos a seguir cada uma das análises de similitude realizadas e as respectivas árvores máximas, para que o leitor possa visualizar comparativamente a força de conexão entre os termos identificados inicialmente nos quadros de quatro casas obtidos pelo *Ranqgraf* em cada uma das RS objetos deste estudo (Quadros 5 a 13).

#### 5.5.1 Análise de Similitude – RSEscola

A Figura 2 demonstra que os vocábulos *aprendizagem* e *legal* centralizam as relações dos demais elementos. As maiores forças registradas com *aprendizagem* foram observadas com *estudo* (.11) e com *futuro* (.10), sendo duas as mais fortes centralizadas com o elemento *legal*: *chata* (.25) e *importante* (.20).

Pode ser constatada a força entre dois agrupamentos: um de ordem afetiva (*legal*) e outro de ordem formativa (*aprendizagem*). A Figura 2 permite a visualização da força entre o elemento *legal* com um contrastante (*cansativa* -.11), bem como entre *importante* e *entediante*-.06. Na estrutura dessa RS (Quadro 5) na condição OMI *aprendizagem*, *estudo* e *educação* constituem o provável NC e os elementos *chata* e *legal* a 1ª periferia. Entretanto, os resultados da análise de similitude evidenciam que *aprendizagem* pode ser confirmada como elemento do NC da RS Escola dos participantes da Escola A.

A análise de similitude da RSEscola dos participantes da Escola A reitera a centralidade, também registrada quando da análise das respostas dos participantes independente da escola em que se encontravam matriculados, de um dos dois termos do provável NC: *aprendizagem*, conforme pode ser visualizado na Figura 3. Os resultados das coocorrências observadas nas respostas dos participantes da Escola A (Apêndice E) parecem revelar uma visão conflitante sobre escola por parte desses participantes, pelos termos que sustentam dois blocos de palavras (*legal* e *aprendizagem*): de um lado, dois vocábulos (*estudo*, *futuro*) vinculados a crenças

sociais sobre como a escola pode fomentar melhores condições de vida futura, outro indicativo de atitudes: negativas (*chata, entediante, cansativa*) e positivas (*importante, divertido, interessante*) o qual aponta para possíveis vivências experienciadas na relação dos participantes com a escola.

Em relação à análise de similitude da RSEscola dos participantes da Escola B verifica-se na árvore máxima (Figura 4), matrizes de relações centradas nos elementos *legal*, confirmando-o assim como elemento do NC, apesar de situado na 1ª periferia na situação OMI (Quadro 7) e *importante*, já localizado no 1º quadrante. Continuando a leitura dessa árvore máxima verifica-se que a intensidade da força das relações decai de *legal X chata* (.33) para *legal X importante* (.32) e de *legal X interessante* (.16), a primeira indicativa de uma tensa relação binária. Observa-se que o elemento *futuro*, situado no 1º quadrante, estabelece relação de .10 com *importante*, bem como com *educação* (.14), *aprendizagem* (.10), e *estudo* (.09). O *futuro* encontra-se em uma cadeia de conexões com *importante* (.10), e deste com *legal* (.32) na RSEscola desses participantes.

Os resultados destas análises de similitude encontram-se sumarizados na próxima página e podem ser melhor verificados nas Figuras 2, 3 e 4.

### ÁRVORES MÁXIMAS DE SIMILITUDE – RSESCOLA

Figura 2 (N=202)

Árvore máxima de similitude RS Escola (Geral)

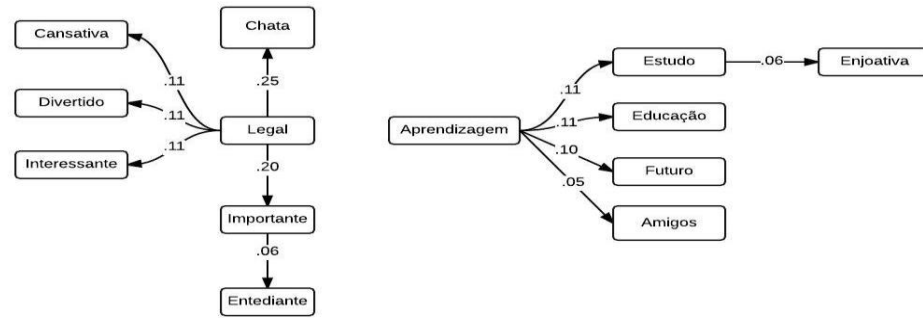


Figura 3 (N=95)

Árvore máxima de similitude RS Escola (Escola A)

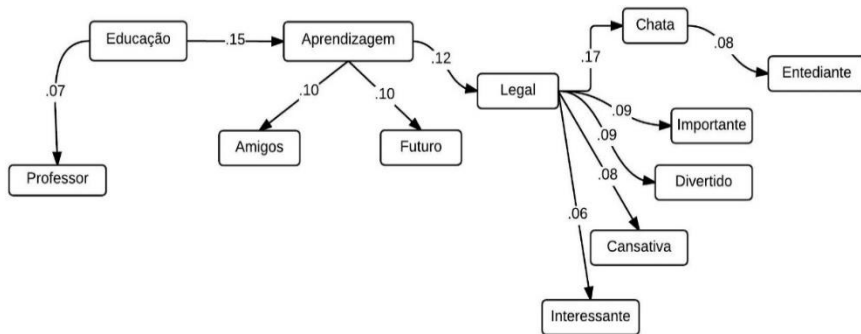
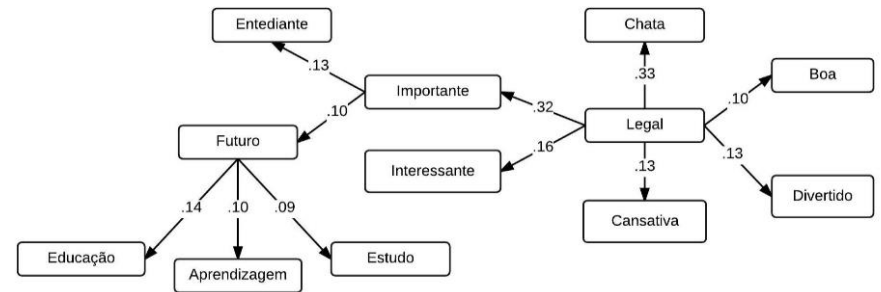


Figura 4 (N=102)

Árvore máxima de similitude RS Escola (Escola B)





### 5.5.2 Análise de similitude – RSEscola Pública

Constatou-se como único elemento do provável NC o elemento *boa* para a RSEscola Pública (Quadro 8). Como assinalado apenas sete elementos (*boa, chata, legal, importante, divertida, ensino, ruim*) atenderam aos critérios de corte propostos para rodar o *Ranqgraf* com os dados recolhidos na situação OMI. A Figura 5 apresenta os resultados da força de centralidade desses termos elencados por importância pelos participantes, independente da escola em que estavam matriculados. Registra-se com maior força de conexão *boa* com *legal* (.34) e deste último com força igual e expressiva (.23) com *chata* e *importante*. A partir da análise de similitude realizada com esses resultados destaca-se que para os participantes das escolas A e B, o termo *legal* associa-se com forças menores a *divertida* (.13), *interessante* (.10), *ensino* (.08) e a *aprender* (.07). A intensidade das demais forças podem ser lidas na Figura 5.

A força das relações obtida para a RSEscola Pública da Escola A indica conexões a partir do elemento *legal*, confirmando esse elemento no NC. Percebe-se que as relações binárias mais altas referem-se a elementos qualificadores da escola pública, como se confirma em *legal X importante* (.35), *legal X boa* (.32) elementos situados no 1º quadrante, e entre *legal X interessante* (.35). A matriz das coocorrências permite observar que o elemento *amigos*, mesmo não compondo a estrutura dessa RS, mantém relação de força com *boa* (.05). O valor da força das demais ocorrências é apresentado no Apêndice F.

No que se refere à Escola B, verificamos um reduzido número de conexões a partir do único elemento (*boa*) do provável NC (Quadro 10). Os resultados da matriz das coocorrências encontram-se no Apêndice I, os quais indicam que *legal* é o elemento com maior número de conexões. Algumas delas fortes como com *chata* (.29), *importante* (.14), *divertida* (.14), outras mais fracas, porém com força igual (.07) com *bagunça* e *interessante*. Observam-se algumas oposições na RSEscola Pública dos participantes da Escola B: a escola pública é *legal*, mas *chata*; ela é *chata*, mas é *importante*; nela há *bagunça*, mas é *interessante*. Sobressai, no entanto, que ela é *boa* e *legal*.

### Árvores Máximas de Similitude - RS Escola Pública

Figura 5 (N=202)

Árvore máxima de similitude RS Escola pública (Geral)

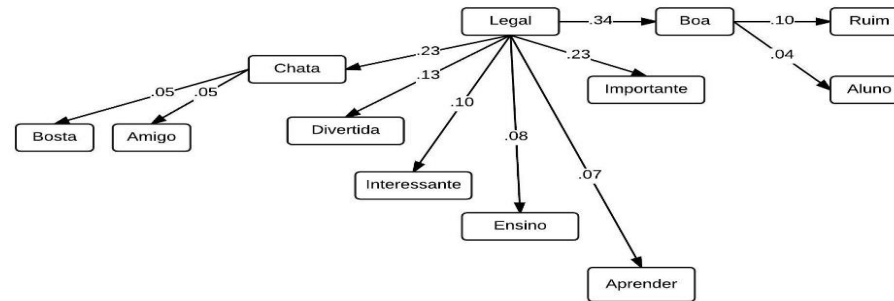


FIGURA 6 (N=40)

Árvore máxima de similitude RS Escola pública (Escola A)

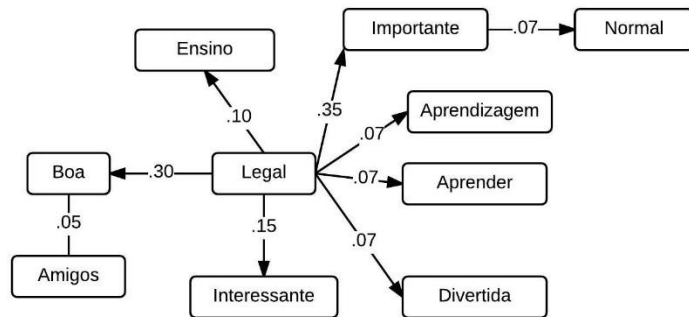
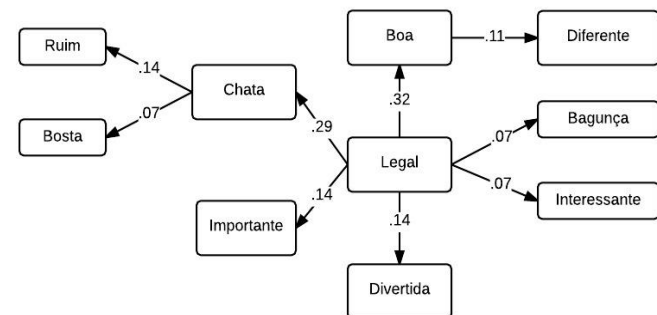


FIGURA 7 (N=71)

Análise de similitude RS Escola pública (Escola B)



### 5.5.3 Análise de similitude - RSEscola Particular

Os resultados das análises de similitude relativas à testagem dos elementos dos NCs das RS Escola Particular identificados com o auxílio do programa *Ranqgraf* do EVOC para a condição OMI (Quadro 11,12,13), isto é, dos elementos dos quadros de quatro casas das respostas hierarquizadas dos participantes das duas escolas (A+B), e de cada escola, demonstram que as matrizes de força de relação entre os elementos são similares quanto aos elementos que mantêm maior relação: *legal* e *boa*. Enquanto que a análise da força dos elementos constituintes desses quadros relativos aos resultados pertinentes aos participantes das duas escolas, ou seja, independente da instituição na qual se encontravam matriculados (Escola A+B) essa relação foi de .23; para os participantes da escola que obteve menor índice no Ideb (Escola A) foi menor (.19), e superior para os participantes da Escola B (.26). Além da diferença da intensidade de força entre esses elementos, os sentidos que se constatarem diferem. Como indicam Moliner e Guimelli (2015, p.53), quanto “mais longa for [...a distância] de um item a outro, mais esses itens darão lugar a respostas diferentes por parte dos sujeitos”. A polissemia, intrínseca à linguagem, denota a polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 2000). As árvores máximas construídas (Fig. 8, 9, 10) assim o demonstram.

Quanto à testagem do NC da RS Escola Particular dos participantes das duas escolas (A+B) pode-se afirmar que os elementos *boa* e *cara* confirmam-se como constituintes do sistema central dessa RS (Quadro 11 X Fig. 8). Os sentidos de *boa* associam-se a *legal* (.23) e de *cara*, com maior força, a *chata* (.09). Nota-se com a mesma força (.05) a ligação de *boa* com *paga* e *aprendizagem*. Parece, então, que para os alunos participantes das duas escolas (A e B), isto é, sem levar em conta o índice do Ideb que as diferenciam, a escola particular é *boa*, *cara* e *legal*.

Três elementos - *boa*, *chata*, *interessante* (Quadro 12) - constituem o provável NC da RS Escola Particular dos participantes da Escola A na situação OMI. A análise de similitude confirma os dois primeiros. *Boa* tendo como principais sentidos: *legal* (.19); *melhor* (.07); *de playboy* (.07); *aprender* (.07); *ensinar* (.05). *Chata* por ser *paga* (.09) e *difícil* (.07). Os resultados da análise das coocorrências (Apêndice G) demonstram que *legal* é um dos eixos importantes sob o qual esses participantes apreendem a escola particular. Ela é *legal* e *interessante* (.15), além de *importante* (Fig. 9).

A árvore máxima construída com os resultados das coocorrências dos termos constituintes do quadro de quatro casas da RS Escola Particular na condição OMI (Quadro 13) evidencia a centralidade dos elementos *legal* e *boa* (Fig.10), bem como da força entre eles (.26). Nesse quadro registra-se que quatro elementos constituem o provável NC dessa RS: *boa, cara, chata; legal*. No entanto, a análise das ocorrências (Apêndice J) aponta para outra configuração do NC (*legal, boa*), como eixos principais das conexões com os demais termos localizados no sistema central. Note-se que na análise prototípica foram obtidos elementos que atenderam aos critérios de corte apenas para o 1º quadrante. Contudo, a análise de similitude expande as informações com os resultados das coocorrências, como pode ser verificado pela árvore máxima (Fig. 10).

Se, por um lado, a escola particular é visualizada e compreendida pelos participantes da Escola B como *boa* e *legal*, por outro não deixa de ser *chata* e *cansativa*, como indicam as forças dessa ligação com *legal* (12; 0.8, respectivamente) e de .18 entre *boa* e *cara*.

### Árvores Máximas de Similitude – RSEscola Particular

FIGURA 8 (N=110)

Árvore máxima de similitude RS Escola Particular (Geral)

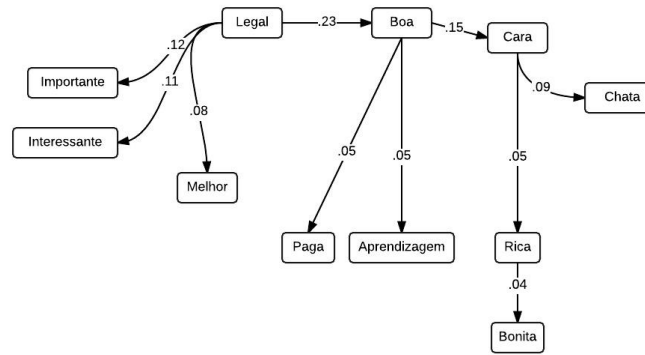


FIGURA 9 (N=52)

Árvore máxima de similitude Escola particular (Escola A)

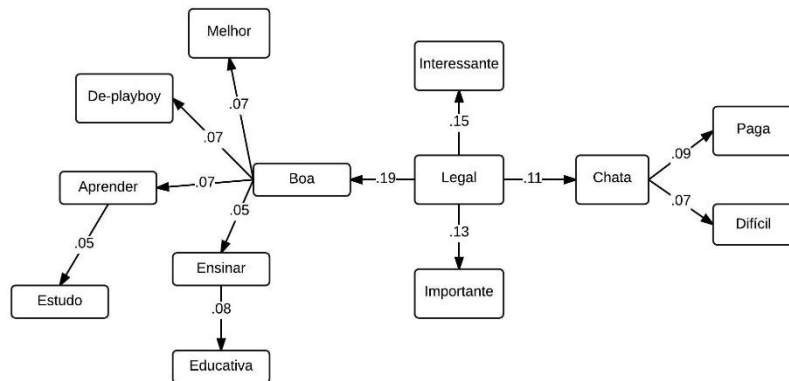
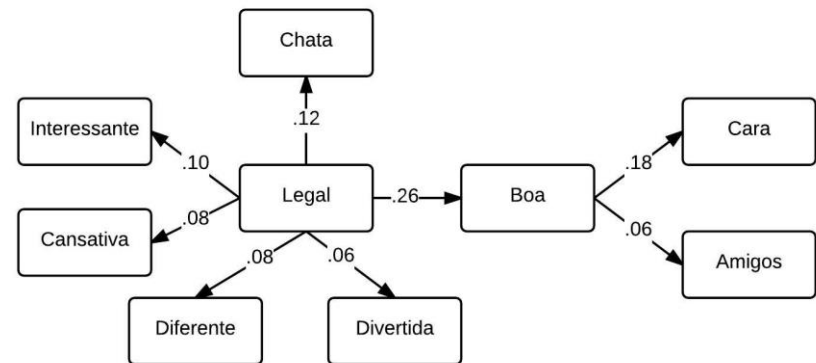


Figura 10 (N=50)

Árvore máxima de similitude RS Escola Particular (Escola B)



Descritos os resultados pertinentes às análises prototípicas das evocações iniciais (OME), das respostas hierarquizadas pelos participantes, justificativas da escolha da mais importante e das análises de similitude de cada uma das RS objeto deste estudo (RSEscola; RSEscola Pública; RSEscola Particular) dos participantes levando ou não em conta o índice do Ideb que cada escola obteve em 2011, apresentamos como último resultado com vistas à triangulação final dos dados obtidos a análise dos dados colhidos com a aplicação da Escala de Atitudes Frente à Escola.

## 5.6 ATITUDES FRENTE À ESCOLA

Conhecer os posicionamentos de indivíduos acerca de um objeto, no caso sobre escola, além de auxiliar condutas e práticas docentes pode permitir que os agentes educativos na escola explorem mais eficazmente o que um grupo revela. Os afetos trespasam as experiências na vida cotidiana (ARRUDA, 2014). Ao se admitir a força de guia das RS para o agir (ABRIC) não se pode ignorar que cada uma delas “não cumpre uma função apenas em relação à familiarização do objeto, mas também em relação à familiaridade com o grupo, e a dimensão afetiva está na base deste trânsito, apoiada na memória, nas experiências, nas contingências da situação” (ARRUDA, 2014, p, 75. Grifo nosso).

Escala de atitudes permitem que se conheçam dimensões afetivas, cognitivas e intencionais (FONSECA et al. 2007), fornecendo pistas ao pesquisador acerca de sentimentos, cognições e intenções dos indivíduos em sua relação ao objeto que proponham. No caso deste estudo, sobre escola.

Os resultados obtidos neste estudo a partir da Escala de Atitudes frente à Escola<sup>26</sup> (Anexo E) foram organizados em tabelas, conforme a frequência das respostas (Freq.) e índice de concordância a cada item (%). Os participantes deveriam posicionar-se em relação a cada um dos nove enunciados, sendo três deles formulados de modo negativo.

As respostas dos participantes a essa escala foram analisadas em relação ao enunciado, e verificados os respectivos índices de concordância e discordância. Em face dos modos em que são apresentados os enunciados a constatação de

---

<sup>26</sup> Conforme detalhado em capítulo anterior, trata-se de uma Escala de Atitudes frente à Escola, validada por Fonseca et al.(2007), propondo a opção de resposta em uma escala tipo Likert de cinco (5) pontos, variando de 1(discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

valores altos de discordância pode sinalizar tanto uma atitude positiva quanto negativa em relação à escola. Como os participantes deveriam assinalar um dos pontos (discordo totalmente, concordo, não estou certo/a, discordo, concordo totalmente) da escala Likert apresentada identificando sua posição os índices de concordância e discordância foram calculados por enunciado.

Responderam à escala 251 participantes. Na Tabela 12 pode-se constatar por item a incidência do grau de concordância e discordância, além da que informa a % de indecisos.

**Tabela 12 – Incidência das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (Geral)**

Enunciados	Discordo totalmente		Concordo		Não estou certo(a)		Discordo		Concordo totalmente		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	5	2,0	99	39,4	27	10,8	15	6,0	105	41,8	251	100
2	16	6,4	75	29,9	77	30,7	42	16,7	41	16,3	251	100
3	6	2,4	110	43,8	41	16,3	13	5,2	81	32,3	251	100
4	112	44,6	15	6,0	24	9,5	78	31,1	22	8,7	251	100
5	80	31,9	26	10,3	40	16,0	85	33,8	20	8,0	251	100
6	12	4,8	100	39,8	60	24	28	11,1	51	20,3	251	100
7	38	15,1	66	26,3	37	14,7	22	8,8	88	35,1	251	100
8	122	48,6	20	8,0	25	9,9	59	23,5	25	10,0	251	100
9	26	10,4	70	27,9	58	23,1	46	18,3	51	20,3	251	100

Fonte: A Autora, 2014.

**Obs-** Códificação:1= Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura; 2=A escola tem me dado um sentido de realização pessoal; 3= Empenho-me bastante para aprender muitas coisas; 4= Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola; 5= A vida escolar é chata e desinteressante; 6= Participo ativamente da vida escolar; 7= Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego; 8= Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego; 9= Sinto que sou parte da escola.

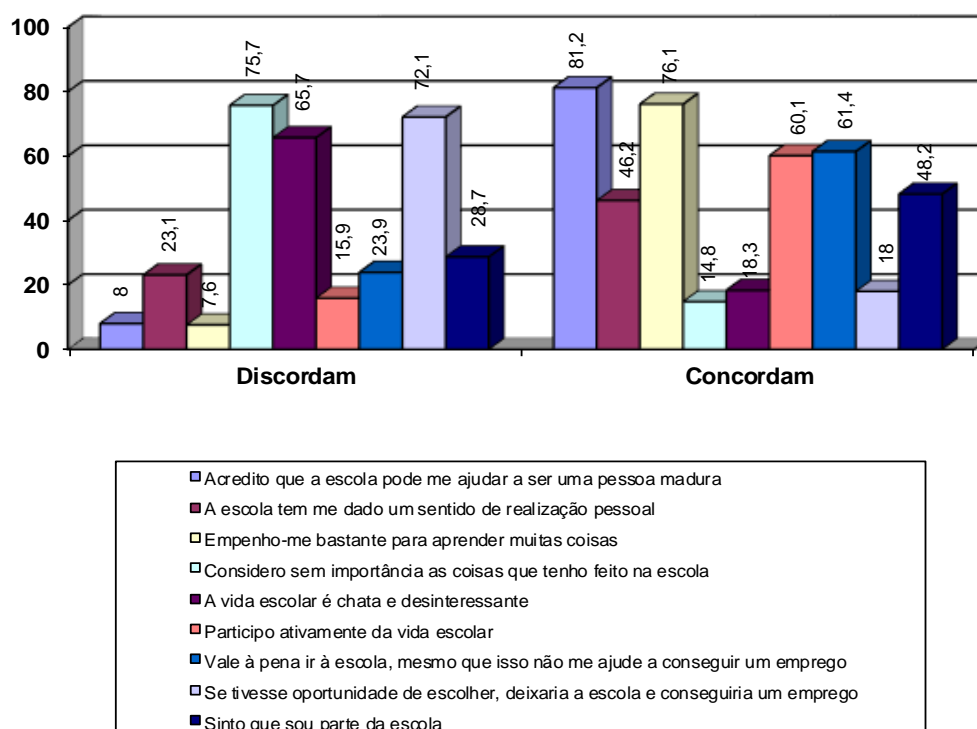
No que se refere aos dados obtidos das respostas dos participantes, não levando em conta a escola em que se encontravam matriculados, verificou-se que nos enunciados de cunho negativo (4;5;8) a incidência de respostas não alcançou 80% de discordância, total ou em parte. No item 8 (Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego) registram-se valores maiores de rejeição (discordância total=48,6% e parcial=23,5%) quando comparados aos apurados nos itens 4 e 5. Por conseguinte, para mais de 70% dos respondentes das duas escolas a permanência na escola é a sua escolha. Esse resultado converge com outros: a) com o reconhecimento desses participantes quanto a que a escola

pode contribuir para o alcance da maturidade enquanto pessoa (81,2%); b) com a indicação do comprometimento com os estudos, pois 76,1% declararam se esforçar para aprender; c) com a relevância que atribuem ao que realizam na escola (75,7%). Esses resultados vêm ao encontro de uma das ponderações do estudo realizado junto a alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau e de 1.<sup>a</sup> a 3.<sup>a</sup> série do ensino médio por Oliveira et al. (2004), na qual os autores ponderam quanto à difusão entre grupos sociais similares aos dos participantes de nosso estudo de “uma crença na escola como instituição capaz de ensinar e de possibilitar um melhor futuro” (p.45).

Entretanto, essa instituição parece não ser percebida como fonte de sentimentos de realização pessoal, visto aproximadamente 1/3 dos participantes (30,7%) sequer conseguiu assumir posição sobre o enunciado e menos da metade ter concordado. É equivalente o número dos que acreditam participar da vida escolar e valorizar a escola. Sentir-se parte da escola revelou-se não ser um sentimento compartilhado pelos participantes, pois alguns participantes não definiram sua posição sobre o assunto (23,1%), e 28,7% não se sente parte da escola.

As informações encontram-se sumarizadas no Gráfico 1.

**Gráfico 1** - Índice por Item das Respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (N= 251)



Fonte: A Autora, 2015



Os resultados da análise das respostas dos participantes por escola (A;B) são apresentados nas Tabelas 13 e 14. O total de respondentes foi respectivamente de 89 e 162.

**Tabela 13 - Incidência das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (Escola A)**

Enunciados	Discordam totalmente		Concordam		Não estão certos(as)		Discordam		Concordam totalmente		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	4	4,5	31	34,8	9	10,1	6	6,7	39	43,8	89	99,9
2	6	6,7	29	32,6	16	18	14	15,7	24	27	89	100
3	1	1,1	41	46,1	9	10,1	3	3,4	35	39,3	89	100
4	40	44,9	8	9	8	9	25	28,1	8	9	89	100
5	36	40,4	7	7,9	9	10,1	32	35,7	5	5,6	89	99,7
6	3	3,4	39	43,8	18	20,2	7	7,9	22	24,7	89	100
7	9	10,1	22	24,7	10	11,2	6	6,7	42	47,2	89	99,9
8	38	42,7	9	10,1	7	7,9	20	22,5	15	16,8	89	100
9	11	12,4	24	27	19	21,3	10	11,2	25	28,1	89	100

**Fonte:** A autora, 2014.

Codificação: 1=Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura; 2=A escola tem me dado um sentido de realização pessoal; 3=Empenho-me bastante para aprender muitas coisas; 4=Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola; 5=A vida escolar é chata e desinteressante; 6=Participo ativamente da vida escolar; 7=Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego; 8=Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego; 9=Sinto que sou parte da escola.

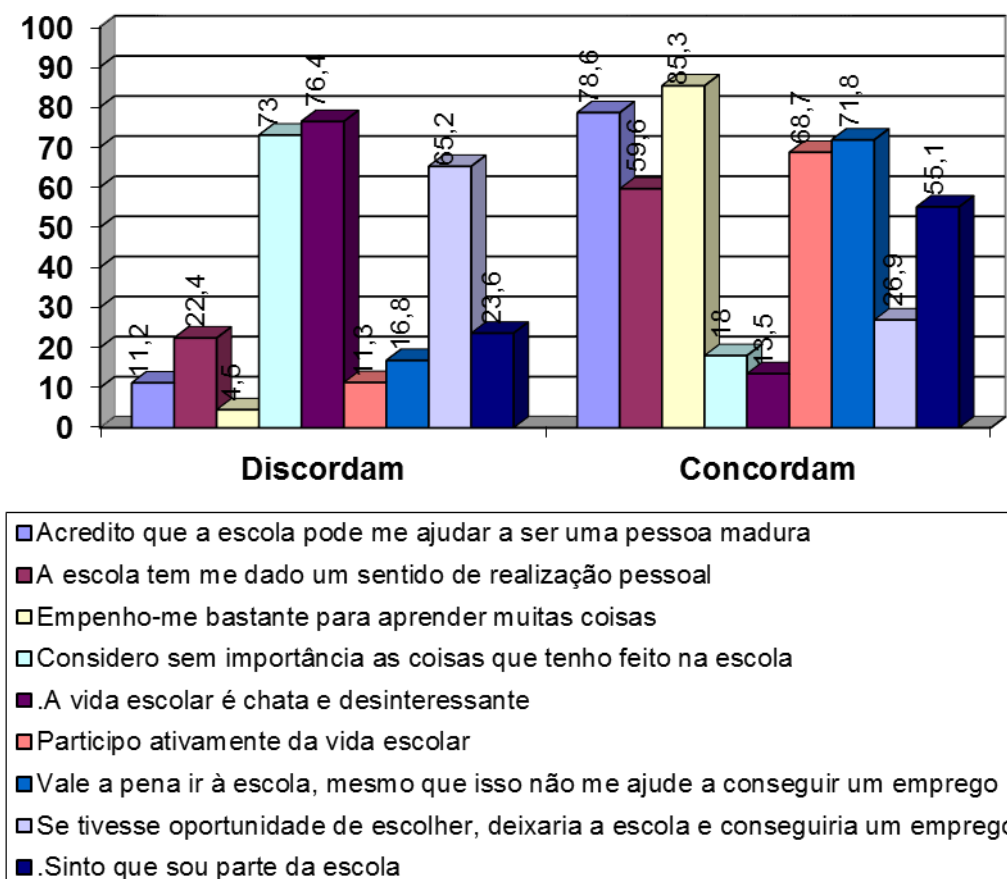
Na Escola A, embora para 71,9% deles a ida à escola não os ajude a conseguir emprego, muitos são os que se esforçam em aprender (85,4%). Apenas 55,1% dos participantes sente-se parte da escola, o que nos permite inferir acerca de um sentimento precário de pertença compartilhado em relação à instituição onde estudam. Talvez por isso, 26,9% se tivessem ocasião deixariam a escola para conseguir emprego, o que remete, pelo menos em parte, aos índices de evasão escolar registrados nas redes públicas, e justificam, tanto a preocupação quanto as ações governamentais, para seu enfrentamento.<sup>27</sup>

Para os participantes da Escola A que responderam à Escala de Atitudes Frente à Escola (N=89), a vida na escola é desinteressante e chata, embora considerem importante o que nela aprendem (73%) e 68,7% informarem que participam ativamente da vida escolar e se sintam parte da escola (55,1%).

<sup>27</sup> "Em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. E o índice se torna ainda mais preocupante se comparado com países vizinhos, como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%)." Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasao-escolar>. Acesso em 30 jan./2015.

O intervalo dos índices de incerteza para responder aos enunciados variou de 7 a 19%. O Gráfico 2 sintetiza por enunciado a concordância e discordância dos participantes a cada um dos itens do instrumento aplicado.

**Gráfico 2** - Índice por Item das Respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (N= 89)



**Fonte:** A autora, 2015.

Se entre mais da metade dos respondentes da Escola A os sentimentos de fazerem parte da escola, de participarem ativamente da vida nesse espaço e de considerarem importantes as atividades que nela desenvolvem, os resultados obtidos na Escola B desenham um esboço distinto, como pode ser constatado na Tabela 14 e Gráfico 3.

Comparando os resultados à Escala de Atitudes Frente à Escola, foram os respondentes da escola que havia obtido maior pontuação no Ideb (2011), isto é, alunos da Escola B, os que relativamente mais informaram acreditar que a escola pode ajudá-los a serem pessoas maduras (82,7%), que se empenham bastante em aprender mais coisas (71%), consideram importante o que fazem na escola (77,5%), e que discordam sentirem-se fazendo parte da escola (32,5%)

**Tabela 14 -** Incidência das respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (Escola A)

Enunciados	Discordam totalmente		Concordam		Não estão certos(as)		Discordam		Concordam totalmente		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1	4	4,5	31	34,8	9	10,1	6	6,7	39	43,8	89	99,9
2	6	6,7	29	32,6	16	18	14	15,7	24	27	89	100
3	1	1,1	41	46,1	9	10,1	3	3,4	35	39,3	89	100
4	40	44,9	8	9	8	9	25	28,1	8	9	89	100
5	36	40,4	7	7,9	9	10,1	32	35,7	5	5,6	89	99,7
6	3	3,4	39	43,8	18	20,2	7	7,9	22	24,7	89	100
7	9	10,1	22	24,7	10	11,2	6	6,7	42	47,2	89	99,9
8	38	42,7	9	10,1	7	7,9	20	22,5	15	16,8	89	100
9	11	12,4	24	27	19	21,3	10	11,2	25	28,1	89	100

**Fonte:** A autora, 2015

**Codificação:** 1-Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura; 2-A escola tem me dado um sentido de realização pessoal; 3-Empenho-me bastante para aprender muitas coisas; 4-Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola; 5-A vida escolar é chata e desinteressante; 6-Participo ativamente da vida escolar; 7-Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego; 8- Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego; 9-Sinto que sou parte da escola.

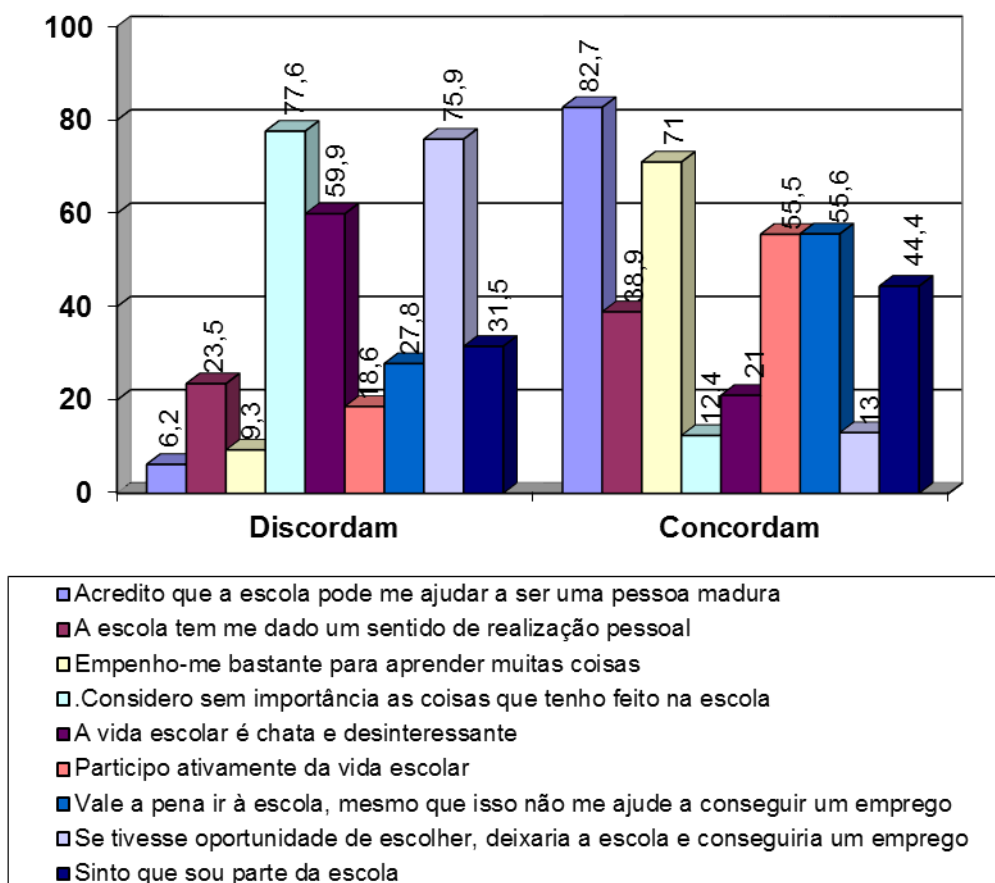
O conjunto desses resultados da escala de atitudes frente à escola dos respondentes da Escola B, demonstra que os índices mais altos são em relação à maturidade e à importância dada aos conteúdos com os quais se ocupam na escola, trata-se de um valor atribuído ao ensino viabilizado pelo espaço escolar. Vale considerar que “os modos mais permanentes de pensar, sentir e atuar são desenvolvidos na sala de aula e na escola e também, naturalmente, na vida extraescolar, ao longo de um prolongado processo de socialização, de imersão e de aprendizagem da cultura da escola.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.91).

Cerca da metade dos participantes espera que a escola dê retorno em termos de emprego e a maior parte (75%) declarou não deixar a escola se isso fosse uma escolha pessoal, evidenciando que ela é por eles considerada como uma via importante de preparação para o trabalho. Para Rockwell, nas questões relativas à escola, é fundamental compreender como o modo como são interpretados os fazeres na escola afetam os alunos, visto serem as “experiências escolares cotidianas que determinam o caráter e senso do que é possível aprender na escola” (ROCKWELL, 1999, p.15).

O intervalo dos índices de incerteza por parte dos respondentes da Escola B para responder aos enunciados da escala de atitudes foi superior ao registrado entre

os participantes da Escola A (Tabela 13), estendendo-se de 9,9 a 37,6% (Tabela 14). O próximo gráfico evidencia os graus de concordância e discordância em cada item obtidos na Escola B.

**Gráfico 3** – Índice por Item das Respostas à Escala de Atitudes frente à Escola (N= 162)



Fonte: A autora, 2015.

## 5.7 TRIANGULAÇÕES POSSÍVEIS

Tomamos como referência o fato de que as representações sociais “são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados” (SÁ, 1996, p.22) para afirmarmos que os resultados obtidos nas escolas A e B, independente do Ideb apresentado, confirmam a escola enquanto espaço de complexidade onde emergem sentidos, alguns afetos e atitudes, falas e ações dos alunos, bem como reafirmam a relevância dessa instituição para a vida e futuro dos participantes deste estudo, não obstante as tensões e complexidades que a configuram.

Assim, compondo o entrelaçamento dos dados, julgamos apropriado e oportuno para este item, apresentar as intenções dos participantes quanto a um

futuro próximo, mediado pela escola. Os dizeres dos participantes foram sumarizados e organizados em temas<sup>28</sup> para facilitar a apreensão de suas vozes.

**Quadro 15 - O que pretendem fazer os participantes após o Ensino Fundamental**

EXPECTATIVAS	RECORTE DAS RESPOSTAS	
	ESCOLA A (n=94)	ESCOLA B (n=151)
<b>Faculdade/ Trabalho</b>	arrumar emprego (1), trabalhar (4), faculdade e trabalhar (6)	ensino médio e emprego (4); faculdade, ter bom emprego e salário (1); faculdade e trabalhar(6); faculdade, trabalhar, viajar, construir família (1); faculdade, montar o próprio negócio, casar (1); trabalhar, juntar dinheiro, comprar um carro e uma casa (1); trabalhar (5); trabalhar e fazer curso (2),
<b>Estudar</b>	fazer faculdade (2); completar todos os estudos (1); continuar estudando (6); continuar estudando e trabalhar (2); continuar estudos e jogando vôlei (1); fazer cursinho (1), ENEM(1); curso e entrar em boa empresa (1); curso profissionalizante (1); curso (1) ;ensino médio (15); ensino médio e curso para trabalhar (1);ensino médio e faculdade (3), ensino médio e terminar os estudos (1), estudar mais (1), faculdade para ser alguém na vida (1), faculdade e continuar jogando volei (1); fazer <i>high school</i> em outro país (1); me formar (1); terminar estudos (1);faculdade (23);	continuar estudando (6); continuar estudando e trabalhar (3); cursinho (1); curso (2); curso de autoelétrica (1); curso de mecânica automotiva (1); curso profissionalizante (3); curso que trará bom futuro financeiro; ensino médio (35); ensino médio e cursos técnicos (1); estudar mais (1); faculdade(38); faculdade e ser profissional de MMA (1); faculdade na UEL (1); faculdade para ter profissão bem sucedido (1); faculdade, me formar, viajar, constituir família (1); fazer faculdade, comprar minha casa, trabalhar e casar e depois ter meus filhos (1); me formar (2); pós-doutorado (1); seguir em frente (1); terminar os estudos (1)
<b>Outros</b>	criar jogos (1); não sei (2); não sou nada hoje em dia (1)	fazer teatro, dançar ballet, pintar quadros, escrever (1); não fazer nada (1); não sei ainda (3); parar de estudar só (1); ser alguém na vida (1); me casar no Japão, me tornar adestradora e morar no japão (1)
<b>Profissões</b>	direito (2) ;engenharia civil ou arquitetura (1); história (1); veterinária (2); química ou engenharia (1); bombeiro (1); músico (1); medicina (2); música (1); polícia criminalística e talvez escrever livros(1)	advogado(1); aeromoça (1); design gráfico (1); designer (1); direito (1); medicina (3); medicina ou direito (1); piloto (1); policial (1); publicidade e propaganda (1); doutorado em psicologia ( e Phd)(1); engenharia civil e arquitetura (1); engenharia civil, casar e mudar de cidade (1); engenheiro (1); historiador ou pintor (1); virar policial ou mexer com mecânica automotiva (1); informática e engenharia civil (1); técnico em agronomia e técnico em meio ambiente (1).

Fonte: A autora, 2014.

Os resultados quanto a profissões apresentam divergências ao item “profissões que alunos de escola pública/particular vão trabalhar”, da pesquisa de Silva e Sales (2002, s/n). Nesse estudo as profissões menos valorizadas

<sup>28</sup> Tema é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (BARDIN, 1979, p.105). O significado do tema foi explicitado a partir da categoria “expectativas.”

socialmente, como gari, doméstica, comércio, pedreiro, faxineiro, secretária e professor, foram relacionadas a alunos da escola pública, enquanto medicina, advocacia, engenharia, administração, odontologia, contabilidade aos de escolas particulares.

Registrou-se a vinculação entre os planos para o futuro com *estudo, futuro, educação*, elementos das RS, bem como ao empenho em aprender, conforme declarado pelos participantes. Nota-se, contudo, certo desequilíbrio de ideias e proposições ao cruzarmos esses dados com a baixa concordância (38,9%) ao item realização pessoal proporcionada pela escola, item da escala de atitudes, o que nos permite inferir que os participantes alimentam sim planos e projetos futuros, mas não se sentem totalmente confiantes de que a escola pode ser, de fato, instrumento eficaz para um futuro promissor, talvez porque se vejam destituídos do saber exigido nas escolas (MADEIRA, 2000), ou mesmo parte da escola que frequentam.

A triangulação dos dados permitiu que fosse percebida a pouca incidência ou mesmo a ausência do termo *professor* no NC das RS analisadas, bem como nas profissões pretendidas pelos participantes, o que pode sinalizar para o pouco valor desse ator na escola e como opção profissional para os participantes.

É possível verificar, ainda, certa tensão entre as representações positivas em relação à escola pública, declarada como *importante* e *boa* pelos alunos-participantes da Escola A e *boa* pelos da Escola B, com a falta de engajamento dos participantes nessa instituição e o sentido de realização pessoal, comum aos dois grupos-participantes.

*Aprender* é um dos elementos do possível núcleo central das RS sobre escola e compõe uma das expectativas dos participantes ao confirmarem na escala de atitudes que se esforçam para que isso ocorra. No cruzamento com dado do perfil desses participantes, constatamos que o estudo se resume ao espaço escolar: foram baixos os índices relativos a hábitos de estudo quando não estão na escola, embora tenha sido considerável o número dos que declararam que costumam estudar em casa (62,8% escola A e 72% escola B).

A ausência do termo *aluno* – não mencionado por nenhum dos grupos participantes e ausente nos quadros de quatro casas das RSs- remete a que possamos interpretá-la por não se sentirem parte integrante da escola, conforme respostas à escala de atitudes.

De modo geral, para os participantes, escola e emprego mostram-se importantes, entretanto, a escola ainda é referência na vida dos alunos. Essa relevância pode ser confirmada pela presença do termo *importante* no provável NC e verificada no alto índice de discordância (72,1%) ao item “deixar a escola para conseguir um emprego”.

Uma conexão pode ser verificada do termo *educação* (NC RSEscola) com a contribuição da escola para o amadurecimento individual (81,2% dos participantes da Escola A e 82,7% da Escola B) para a efetivação da função *identitária* da escola. Há que se considerar que a maturidade encontra-se intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, bem como a ações pedagógicas coesas que sejam reiteradas pelos diferentes agentes imbricados no processo educativo com tal propósito. Acreditamos, no entanto, que o papel da escola quanto à sua contribuição para a maturidade dos sujeitos (alunos) deve ser "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 1996, p. 11).

Algumas dessas triangulações encontram-se sumarizadas a fim de permitir a visualização do entrelaçamento de informações.

**Quadro 16** - Triangulações possíveis

Questionário sociodemográfico	Teste de Associação de Palavras (TAPs)	Escala de Atitudes frente à Escola
Planos para o futuro	Estudo, futuro, educação	Empenho em aprender
<i>versus</i>		
Baixa concordância (38,9%) ao item realização pessoal proporcionada pela escola		
Ausência do termo <i>professor</i> nas profissões pretendidas	Ausência do termos professor no PNC	
	Termo <i>aluno</i> (ausente no PNC)	Alunos: não se sentem parte integrante da escola
Experiência de reprovação/ Baixo índice de realização das tarefas	Aprender (presente no PNC)	Esforçam-se para aprender
Possuem planos para o futuro	Presença dos termos <i>estudo, futuro, educação</i>	
Escola e emprego são importantes	Presença do termo <i>Importante e futuro</i>	x alto índice de discordância (72,1%) ao item “deixar a escola para conseguir um emprego”;
	Presença do termo <i>educação</i> no PNC	Contribuição da escola (educação) para o amadurecimento pessoal e função <i>identitária</i>
Escola enquanto espaço do aprender e base para a vida		Concordância em relação à importância das coisas feitas na escola
Estudo se resume no espaço escolar	Baixo índice a hábitos de estudo fora da escola	Mas (62,8% escola A e 72% escola B) disseram estudar em casa.
	Escola: importante e boa	Baixo índice de sentido de realização pessoal via escola e engajamento

Fonte: A autora, 2015.

Neste trabalho, dados obtidos no Questionário Sociodemográfico, no Teste de Associação Verbal e na Escala de Atitudes Frente à Escola (ora triangulados) permitem-nos constatar uma diversidade de significados, atitudes, e emoções dos sujeitos em relação à escola.

O argumento de Gilly (2202, 248) quanto a que “os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus laços com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais eles são dependentes.”, entrelaçado ao da defesa da “polifasia cognitiva”, proposta por Moscovici (2000;1961/2012 ), e cujo conceito é explicitado por Jovchelovitch como o de um estado “em que registros lógicos diferenciados inseridos em modalidades diferentes de saber coexistem” (2004 apud LIMA, 2014, p.62) dá contornos “a cara multifacética da representação” (ARRUDA, 2014, p. 43).

Quanto ao Ideb, conforme já anunciado, o critério para a escolha do campo de pesquisa deste estudo se deu pelos índices divulgados do Ideb 2011, que entre outros divulgou o desempenho das escolas estaduais do município de Londrina, baseado na sistematização dos dados da Prova Brasil, aplicadas aos alunos (neste caso alunos do 9º.ano) para verificar o índice de desempenho em Português e Matemática, índice do rendimento escolar (aprovação) e de evasão. Esses resultados permitiram selecionar as duas escolas públicas para este estudo: uma localizada em região da periferia, a de menor Ideb (Escola A), e a outra localizada na região central, a de maior Ideb (Escola B). É importante lembrar que não foi o foco deste estudo debater os impactos diretos do Ideb no cotidiano escolar. Não se tratou, portanto, de que fosse proposta como janela de interpretação uma relação unívoca entre dimensões subjetivas dos participantes quanto à nota alcançada no Ideb e as RS sobre escola. Esse indicador foi usado como critério de escolha das escolas pelos possíveis desdobramentos para a percepção, nas atitudes, sentimentos e dizeres dos atores da comunidade escolar sobre a escola.

Considerando os resultados deste estudo somos levadas a crer que, em parte, os índices desse indicador permitem explicar algumas diferenças e semelhanças entre os participantes.

Levando em conta os desdobramentos já delineados brevemente acerca do Ideb, algumas diferenças, por exemplo, puderam ser verificadas nas respostas aos indutores propostos e já caracterizadas neste estudo, as quais se encontram sumarizadas nos quadros de quatro casas; nos índices de aprovação (em favor da



Escola B) e repetência (em maior número na Escola A); na competência demonstrada em Língua Portuguesa e Matemática, conforme se depreende do índice alcançado pela Escola A (2,7) e B (5,8), nas diferentes atitudes quanto à realização pessoal proporcionada pela escola, sendo maior a realização dos participantes da Escola B (59,6) e menor da Escola A (38,9%).

Possíveis semelhanças, por sua vez, foram constatadas nos termos evocados e hierarquizados pelos participantes de ambas escolas em resposta aos indutores; nas atitudes positivas em relação a essa instituição e verificadas, não obstante, os diferentes índices nos dois grupos de alunos respondentes; quanto às expectativas dos familiares depositadas na escola pública, no sentimentos e avaliações partilhados muitas vezes em grupos dessa faixa etária quanto a que a escola é chata, porém necessária e importante, constatados nos dois grupos participantes, independentemente do índice do Ideb.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu acho que quem não tem conhecimento não tem nada pq sem o conhecimento que é uma coisa fundamental a gente não tem nada pra nos auxiliar na vida.*  
(P.28)

Os primeiros impactos dos resultados desta pesquisa, quando ainda em construção, expuseram meu preconceito em relação aos participantes, fruto de uma avaliação pré-concebida quanto à capacidade de percepção desses atores, isso porque “vemos o mundo e o interpretamos a partir das viseiras de nossos preconceitos” (SPINK, 2008, p.142), Entretanto, à medida que as análises dos dados avançaram, o teor dos dizeres e posições dos alunos participantes moveram-me dessa postura inicial para uma de respeito.

As considerações apresentadas nesta sessão foram tecidas a partir do problema e objetivos que conduziram este estudo, do aporte teórico que o sustentou, cientes de que “não existe uma única interpretação, [...] nenhuma garantia de que a interpretação escolhida é mais verdadeira que as demais. A escolha é regida, sem dúvida, por opções teóricas que antecedem e mesmo determinam as interpretações” (SPINK, 2008, p. 142).

Podemos concluir que as RS são uma janela importante a partir da qual se pode visualizar e compreender as relações individuais e coletivas que acontecem na escolas. Há que se reafirme que as RS correspondem a uma parcialidade do que se pode chamar de realidade, não sendo possível nem coerente generalizar os resultados deste estudo dado o fato de estarmos trabalhando com objetos e indivíduos em constante processo de transformação, definidos e subordinados a questões de ordem psicossocial.

*Quais as representações de alunos (de duas escolas da rede estadual de ensino) sobre escola, escola pública e escola particular?* Em torno dessa questão empreendemos nossa investigação optando para sua resposta pela Teoria do Núcleo Central (TNC), no campo da Teoria das Representações Sociais (TRS). Assim, à medida que os dados foram sendo analisados, respostas e outras questões foram emergindo. Os resultados do Ideb, adotados neste estudo, contribuiram, ao menos em parte, para a compreensão dos dizeres dos participantes desta pesquisa.

Surgiram aspectos que nos surpreenderam, a exemplo da pouca relevância atribuída pelos alunos participantes ao termo *professores*, visto que esse vocábulo apenas compôs a 2ª. periferia estrutura da RSEscola, ou ainda a ausência do termo *aluno* na organização e estrutura das representações de escola, escola pública e escola particular. Apesar de serem dois atores fundamentais no cenário dessa instituição, por si esses resultados demonstram que nesse espaço formal construído socialmente para a disseminação e aprendizagem de alguns saberes essenciais à vida social, professores e alunos não são assim percebidos pelos participantes. Ainda, esses resultados nos permitem inferir acerca da existência de algum descompasso nas relações desses atores, bem como de suas relações com o ensino e a aprendizagem. É oportuno considerar que a escola é, por princípio, espaço do ensinar, do aprender, da aprendizagem que

envolve o educador de um lado, e de outro o educando, e ao envolvê-los (educador e educando) necessariamente terá que partir da compreensão que ambos tem do espaço pedagógico – pois não há prática educativa sem espaço educativo. ” (FREIRE, 1994, p.6).

As análises prototípicas revelaram que, embora haja elementos comuns, as RS de escola, escola pública e escola particular são diferentes, visto que “duas representações são diferentes quando pelo menos um elemento de seus núcleos não é o mesmo” (WACHELKE, 2012, p. 4). As diferenças encontram-se nas RS de cada grupo sobre cada indutor bem como entre os dois grupos participantes.

Tendo como premissa que os elementos hierarquizados (condição OMI) de uma representação indicam os de maior força para o grupo, verificamos que os sentidos compartilhados pelos participantes acerca da escola são predominantemente constituídos por dimensões cognitivas e afetivas. Como lembra Arruda (2014, p.69) “a emoção aparece no nosso cotidiano de trabalho sob formas diversas, individuais, sociais e coletivas”.

De modo geral, impactou-nos a dimensão cognitiva dos termos evocados e hierarquizados ao indutor <Escola é...>, uma vez que os alunos participantes revelaram uma concepção de escola enquanto lócus de ensino, ideal, à semelhança da que “existia antigamente” ou “aquela que está preservada” (VALLE, 2007, p.37), assim o confirmam os vocábulos na condição OMI, do provável núcleo central dessa representação, ou seja, *aprendizagem*, *estudo*, *educação* (Escola A), e *futuro*, *importante* (Escola B). Como assinala Franco (2002, p. 200): “[...] bem ou mal, essa

escola que está aí e que está sendo oferecida, é sempre vista a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância para as camadas menos favorecidas socialmente”

Quanto à RSEscola Pública, destacando-se os elementos na condição OMI do provável NC dessa representação, verificou-se ser esse composto basicamente por termos que qualificam a instituição escolar, tanto para os participantes da Escola A (*importante/, boa*) quanto para os da Escola B (*boa*). A RSEscola Particular, da mesma forma, possui em seu NC, na condição OMI, palavras que avaliam a escola: *boa, chata, importante* (Escola A) e *boa, cara, chata, legal* (Escola B).

Os elementos do sistema periférico das representações são os que “dão a cara multifacética da representação” (Arruda, 2014, p. 43) e que em seu conjunto tem como função as de “atualiza[r] e contextualiza[r] as determinações normativas e consensuais deste último [isto é, do núcleo central] daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada das representações sociais” (SÁ, 1996, p.22, grifo nosso). Como descrito, o sistema periférico das RS investigadas neste trabalho compõe-se de termos afetivos, cognitivos e valorativos. O sistema periférico da RSEscola, independente do grupo de participantes, evidencia a presença de termos nas dimensões cognitiva, valorativa e afetiva. O sistema periférico da RS Escola Pública dos participantes da Escola A comporta vocábulos de ordem cognitiva, valorativa e afetiva, e para os da Escola B apenas valorativos e afetivos. Em relação aos termos do sistema periférico da RSEscola Particular/Escola A, verificou-se a presença de palavras nas três dimensões. No sistema periférico na RS Escola Particular da Escola B observou-se apenas a presença de um termo – *chata* – de valor afeto-valorativo.

Os resultados indicaram interesse e expectativas dos participantes quanto à formação acadêmica e ao trabalho futuros, embora nem sempre a escola seja capaz de suprir plenamente esses anseios. Sabe-se, entretanto, que, de modo geral, os alunos “percebem que precisam do estudo e do diploma para tentar se livrar de um futuro incerto, para conseguir empregos dignos, não podendo abrir mão da escola, por pior que ela seja” (MARQUES e CASTANHO, 2011, p..28). Podemos dizer que subjaz a essa conduta a lógica da dignidade, pois ela “conduz à escola”. (ARROYO, 2003, p.128).

O uso de meios eletrônicos mostrou-se uma realidade, com destaque para os participantes da Escola B. Dois mundos parecem coexistir, aumentando as

diferenças entre a dinâmica da escola e a dinâmica da vida. Aquela, ainda marcada pelo cotidiano de cenas estáticas (o professor e 30 ou 40 adolescentes reunidos em um mesmo espaço por cerca de 4 horas), e aquela impregnada pela velocidade das telas eletrônicas, constatação que vai ao encontro do que afirma Madeira (2000, p.242): “o aprender específico à escola contrapõe-se ao aprender da vida.”

Menos citado, portanto de pouca saliência, foi o elemento professor, que esteve presente apenas na 2ª. periferia da RSEscola dos participantes quando analisadas por escola (A; B). Esse dado permite-nos inferir acerca de um possível deslocamento da figura desse protagonista da função que lhe foi sempre hegemônica: ser o detentor do conhecimento – papel que precisa ser repensado/ressignificado em uma sociedade da comunicação, como situam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2007, p.63): “o aluno/a entra em contato com os instrumentos e produtos culturais por meio de vias e canais muito mais poderosos e atrativos de transmissão da informação.” Além disso, é nas práticas escolares que os alunos “vão se apropriando de conhecimentos, valores, formas de viver e de sobreviver,” como acredita Rockwell (1999, p.14).

Os discursos que atravessam os resultados desta pesquisa permitem-nos inferir acerca da fragilidade das relações de alguns grupos com a escola e dos sistemas de representação sobre esse espaço.

É pertinente a afirmação de que as representações dos participantes sobre Escola parecem corresponder muito mais às expectativas acerca do papel dessa instituição, conforme demonstraram seus dizeres e os elementos estruturantes das RSs examinadas. Os dizeres sobre a escola pública e escola particular, por sua vez, parecem ter emergido de processos de assimilação e rejeição – pela valorização do próprio espaço em que estudam e do que assimilam dos discursos de exclusão, visto demonstrarem o seu distanciamento da possibilidade de acesso à rede privada (a escola pública é para quem não pode pagar e a particular é cara), conforme verificado nas justificativas.

Outro aspecto diz respeito à cidadania. Nas falas de alguns dos participantes foi possível observar a consciência de direitos, bem como o sentimento da falta de acesso a eles. Em algumas caracterizações da escola pública ficaram evidentes as faltas, as ausências, o que se verificou no uso dos conectivos “sem” e “falta” ao se referirem a benefícios, infraestrutura e aspectos do ensino. Podemos dizer que a escola pública, de onde os participantes desta pesquisa pronunciaram seus dizeres,

provoca, pois, em seus aprendizes, inúmeras sensações e avaliações, positivas e negativas, e que eles, “apesar de”, insistem em valorizar o espaço de maior ocupação para eles (a escola) e no qual passam boa parte do tempo.

Os participantes revelaram atribuir importância à escola, que lhes ajuda no processo de aquisição da maturidade; acreditam que a escola é base para que alcancem objetivos e metas. A escola, também, foi reconhecida por eles por sua função identitária, por lhes possibilitar o conhecimento e o aprender, para os quais se esforçam. Para Charlot (2008, p.73) “A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito [...] “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” (p.53). Os sujeitos aprendem para se apropriarem do mundo, para instrumentalizarem as relações com eles mesmos e com o outro. A escola configura-se, nesse sentido, como um espaço público onde marcas dessas dinâmicas se estabelecem, se desenvolvem e podem ser mudadas. Essa interpretação tem como um dos arrimos as palavras de Jovchelovitch (1998, p.68) “é a arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado”.

As atitudes dos sujeitos em relação à escola são marcadas por tensões que se manifestaram nos sentimentos conflitantes reportados: essa instituição é chata, porém necessária e importante; nela se esforçam por participar; porém, estar nela não significa estar nela inserido nem realizado. Com base nas análises prototípicas, nas justificativas apresentadas e no que informaram no questionário sociodemográfico podemos dizer que para os participantes deste estudo há diferenças entre a escola *abstrata*, a *escola real* e a *escola do outro*.

As representações sobre escola pública e escola particular evidenciaram - conforme os termos evocados e hierarquizados pelos alunos participantes - a existência de duas escolas, uma (a particular) mais valorizada socialmente e na qual registram-se benesses do ensino, e outra (a pública) onde, não obstante o valor atribuído a ela, verificam-se mais facilmente as discrepâncias entre idade/série, estrutura, recursos, atitudes, por exemplo. Conforme Gilly (2001), a escola como instituição social sempre esteve marcada duplamente e contraditoriamente: por um discurso ideológico baseado na igualdade de direitos, extinguindo, assim, as diferenças de classes e por um funcionamento desigual, marcado pelas diferenças

sociais, bem como por algumas destinadas aos mais abastados das quais ficam privados os menos favorecidos.

Cientes da relevância do tema e da complexidade do objeto, empenhamo-nos neste texto no sentido de não estabelecer comparações entre os dois grupos pesquisados, tarefa que esperamos ter cumprido, senão total ao menos parcialmente.

Retomo a imagem da janela para dizer que pensar a escola a partir da janela das RS exigiu um esforço constante de deslocamento e redirecionamento do olhar para formular nossas interpretações.

Embora não tenha sido nossa intenção analisar as competências linguísticas dos participantes, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, nos surpreendemos com a quantidade de falhas que demonstraram nas justificativas e razões registradas, algumas delas transcritas neste trabalho. Considerando que para a maioria da população brasileira os anos finais do Ensino Fundamental é o máximo de escolaridade que atingem, essas constatações são preocupantes.

Com este trabalho esperamos ter contribuído para que as vozes dos alunos sobre escolas possam redirecionar discursos, ações e práticas no interior da escola a fim de que ela seja capaz de ouvir seus maiores protagonistas, os alunos, e, assim, avance nos enfrentamentos das problemáticas do seu cotidiano.

Como pesquisadora ressalto, a importância da realização deste trabalho para a minha formação acadêmica e profissional e os cuidados do leitor quanto a generalizações. Algumas possíveis como as da relevância do aporte teórico adotado, outras não cabíveis como as pertinentes aos resultados.

Qualquer que seja a investigação limitações atinentes à escolha do marco teórico, às fontes utilizadas de informação, aos instrumentos, aos procedimentos, análises e às interpretações formuladas pelo pesquisador podem ser constadas. Verificamos que a extensão do questionário sociodemográfico e alguns dos vocábulos dos enunciados na escala de atitudes devem ser levados em conta em futuras pesquisas. Quanto ao procedimento de aplicação, dividido em etapas, consideramos adequado para sujeitos desse nível de escolaridade.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S. P.; Oliveira, D. C. (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto C.; LOUREIRO, Marcos C. da S (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia. UCG, 2003a. p.37-57.
- ABRIC, Jean-Claude, (Org.). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: \_\_\_\_\_. **Méthodes d' étude des représentations sociales**. Ramonville Sain-Agne: Érès, 2003b, p. 59-80.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed UERJ, p. 155-171, 2001.
- ALMEIDA, Angela M.de O.; SANTOS, Maria de Fátima de S. A teoria das representações sociais. In: TORRES, Cláudio V.; NEIVA, Elaine R. (Orgs.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.287-295.
- ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 87, No 217, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.39-50, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, SP, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14/15, p.17-37, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: Avaliação e Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 579-594, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>>. Acesso em: 12 ago. 2014.
- AMORIM, Marina A. Por uma história da educação para além da escola. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** Uberlândia (MG): UFU, p. 1113-1123, 2003.



APOSTOLIDIS, Thèmes. Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Sain-Agne: Érès, 2003. p. 13-34.

APOSTOLIDIS, Thémis. Representations sociales et triangulation: une application en Psychologie Sociale de la sante. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 211-226, mai-ago, 2006.

ARANDA Virgínea. Reflexão e análise das políticas e práticas inovadoras, à luz das representações sociais e da necessidade de uma educação intercultural na formação inicial de professores. *Estud. pedagóg.* 37(2): 301-314, ND. 2011

ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo. Rio de Janeiro, UNESP/Contraponto, 1996.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-149.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia S.P.; CAMARGO, Brígido V.; JESUÍNO, Jorge. C.; NÓBREGA, Sheva. M. (Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUEPB, 2005. p.229-258.

ARRUDA, Angela. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza P. de; ENS, Romilda T.; VILLAS BÔAS, Lúcia;

NOVAES, Adelina de O.; STANICH, Karina A. B. (Orgs.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014. São Paulo: Carlos Chagas, 2014, p. 387-396.

AZEVEDO Alessandro A.de. "Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...": representações sobre educação a partir de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. *Educ. rev.* (40): 207-221, TAB. Jun. 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANOU, Maria. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, séc. XX. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien, Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire: o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras**. São Paulo: UNESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, 14 jul. 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6704&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid=>). Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0038-0041\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo.: Fundação e Editora da UNESP, 1999.

CENSO EDUCAÇÃO BÁSICA. O Globo. Educação. Os números do censo da escola básica. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-os-numeros-do-censo-da-educacao-basica-de-2013-11730940>. Disponível em: Acesso em: 5 nov. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>>. Acesso em 8 fev.2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: MENDONÇA et al.(Orgs.). **Escola, culturas e saberes**, Rio Janeiro: FGV, 2005. p.9-28.

CHENG, Sheung-Tak.; CHAN, Alfred. C. M. The development of a brief measure of school attitude. **Educational and Psychological Measurement**, v. 63, n.6, p.1060-1070, 2003.

CHECHIA, V. A. e ANDRADE, A. S. (2002) "Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos". IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA, V, Ribeirão Preto, SP, Tomo II, Livro de Artigos, p. 207-219.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Tradução de Maria Manuela Rocha. Oeiras: Celta Editora, 1999.

COSTA, Leandro Oliveira; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque e; VERA-HERNANDEZ, Marcos. Identificação parcial do efeito das escolas privadas brasileiras. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2297>> Acesso em 7 nov. 2014.

COSTA, Wilse A. da; ALMEIDA, Angela Maria de O. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 8, n.13, p.250-280, 1999. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html)>. Acesso em 15 mar 2014.

CURY, Carlos Roberto J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em 20 nov.2015.

DELALIBERA, Edna Salete R. **Representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes**. Maringá, 2004, ?fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá.

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de

Janeiro, v.15, n.55, p. 181-206, abr./jun. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a02v1555.pdf>> Acesso em 24 ago.2013.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 187-203.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.29-45, julho/ 2003. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso 20 jan.2015

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra C. Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ESTEVÃO, Carlos V. Direitos humanos, justiça social e educação pública: repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba, PR: CRV, 2006, p. 13-28.

ESTÊVÃO, Carlos V. Educação e juventude: o lugar da escola nas representações dos jovens. **Impulso**, Piracicaba (SP), v. 17, n. 2, p.11-19, 2006.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda T.; PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000400007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000400007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 20 out.2015.

FÁVERO, Antônio. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.505-526, ago. 2010.

FGV. Números do ensino privado. Colaboração da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), p. 46. Disponível em:  
<[http://www.colegio24horas.com.br/sineperio/arquivos/Numeros\\_do\\_ensino\\_privado\\_2013.pdf](http://www.colegio24horas.com.br/sineperio/arquivos/Numeros_do_ensino_privado_2013.pdf)> Acesso em: 15 out 2014.

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

FONSECA, Patrícia N. da et al. Escala de atitudes frente à escola: validade fatorial e consistência interna: medindo atitudes frente à escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.11, n. 2, p. 285-297, jul/dez. 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 189-205, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12<sup>a</sup> Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. A Escola. Rev. da FAEEBA, Salvador, nº 7, jan./junho, 1997.  
Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero7.pdf>.  
Acesso em: 5 set.2014.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GILLY, Michel. As representações no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 321- 34.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRUPO PITÁGORAS; MEC; SEE-MG; SINEPE-MG; FIEMG; INSTITUTO VOX MERCADO. A Escola de que o Brasil Precisa – Pesquisa Nacional de Opinião, 1996, Disponível em:  
<http://www.sjt.com.br/tecnico/gestao/arquivosportal/file/A%20escola%20que%20o%20Brasil%20precisa.pdf>. Acesso em: 5 out.2014.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Especial Temática, p.33-46, 2000.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS-BÔAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, (SP), v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p.17- 44.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, ES, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

KOGA, Viviane T.; ROSSO, Ademir José. Representações sociais dos alunos do nono ano sobre estudo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n.24, p. 192-212, 2014.

LAHIRE, Bernard. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

LEAL Sandra M.Cezare; LOPES Marta J.Marques; GASPAR Maria F.Mendes. Representações sociais da violência contra a mulher na perspectiva da enfermagem. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.15, n.37, p.409-24, abr./jun. 2011.

LIMA Rita de Cássia P. et al. Qualidade e saudosismo: representações sociais de pais sobre a escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 27, p. 31-51, 2008.

LIMA, Andreza Maria. Teste do núcleo central: uma via de acesso a 'polifasia cognitiva' nas representações sociais. In: CIRS, 12. **Anais...**, São Paulo: Carlos Chagas, 2014, p. 58-64.

LIMA, Carlos Augusto. R. **Ser adolescente**: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação- Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**, 2.ed.Goiânia: AB, 2000. p. 239-250..

MALACRIDA, Vanessa Ananias e Barros, Helena Faria de. A ação docente no século XXI: novos desafios. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. Especial, p.511-518, jul-dez, 2011.

MARQUES, Patrícia B.; CASTANHO, Marisa Irene S. O que é a escola a partir do sentido construído pelos alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 23-33, jan./jun. 2011.

MENIN, Maria Susana. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MOLINER, Pascal. La structure des représentations sociales. In: \_\_\_\_\_. **Images et représentations sociales**. Grenoble: PUG, 1996, p. 51-78.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales**: fondements théoriques et développements récents. Grenoble: Presses universitaires, 2015.

MORAES, Nilson Alves de. Memória e Mundialização: algumas considerações. In: LEMOS, Maria Teresa T. Brittes; MORAES, Nilson Alves de (Orgs.). **Memória, identidade e representação**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.92-107, 2000.

MORDUCHOWICZ, Roxana. Presentación. **Los chicos y las pantallas**: las respuestas que todos buscamos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014, p. 15-19.

MOREIRA, Camila Ferreira. Distorção idade-série na educação básica. JusBrasil, 2014. Disponível em:<<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em 05 mar.2015.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrmann. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge Moscovici. Prefácio. In: GUARESCHI; Pedrinho; Sandra JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.89-111.

NAIFF, Luciene A. M.; SÁ, Celso P. de; NAIFF, Denis Giovanni M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paideia**, Ribeirão Preto, v.18, n. 39, p. 125-138, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>>. Acesso em: 5 mar.2015

NASSER, Sérgio D. Conflitos entre escola pública e escola privada e suas repercussões no cotidiano escolar do estudante da escola pública. In:

CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, ago., Salvador, 2011. Disponível em:

<[http://www.xiconlab.eve.ntos.dype.com.br/resources/anais/3/1307103426\\_ARQUIVO\\_Congresso\\_Conflitosentreescolapublicaeescolaprivadaeasuasrepercussoesnocotidianoescolardoestudentedaescolapublica.pdf](http://www.xiconlab.eve.ntos.dype.com.br/resources/anais/3/1307103426_ARQUIVO_Congresso_Conflitosentreescolapublicaeescolaprivadaeasuasrepercussoesnocotidianoescolardoestudentedaescolapublica.pdf)>. Acesso em 15 out 2014.

NATIVIDADE Jean C.;CAMARGO Brígido V. Representações sociais, conhecimento científico e fontes de informação sobre aids. *Paidéia* maio-ago. 2011, Vol. 21, No. 49, 165-174

NOVA, T. B. BARRA. A ancoragem nas representações sociais de escola entre crianças. In: MACHADO, Laêda B. (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: UFPE, 2013. p. 175-188.

NOVA, Taynah de Brito B.; MACHADO, Laêda Bezerra. A escola nas representações sociais de alunos da rede particular de ensino (s/d,s/pag). Disponível em:

<[https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2007.2/a%20escola%20nas%20representaes%20sociais%20de%20alunos%20da%20rede%20particular%20de%20ensino.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/a%20escola%20nas%20representaes%20sociais%20de%20alunos%20da%20rede%20particular%20de%20ensino.pdf)>. Acesso em: 05 jul.2013.

OLIVEIRA, Dalila A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611>>. Acesso em: 2 fev.2015.

OLIVEIRA, Denise C. et al. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.6, n. 3, p. 31-47, 2004.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PECORA, Ana Rafaela; SA, Celso P. de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v.21, n. 2, p. 319-325, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a18v21n2.pdf>> Acesso em: 10 fev.2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO

SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

PIRES, Pierre André G. A escola e sua contribuição na formação de sujeitos: um olhar a partir da nova concepção de currículo. **Linguagem e cultura: múltiplos olhares**. Caratinga, p. 29-38, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/282/408>>. Acesso em 30 out./2014.

POLIDO, Rosimeire M.; PULLIN, Elsa Maria M. P.; Representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre aprender. In: ANPED SUL, 10, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. 17p. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1612-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1612-0.pdf)>. Acesso em: 2 ab. 2015.

PULLIN, Elsa Maria M. P.; ENS, Romilda T. Teoria das representações sociais e teoria do núcleo central: contexto e interfaces. In: ENS, Romilda T.; VILLAS BÔAS, Lúcia S.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 173-212.

ROBLE, Odilon. **Escola e sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2008.

ROCKWELL, Elsie (Coord.). **La escuela cotidiana**. 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v.1, n. 2, p. 8-22, jul. / dez. 2008.

SÁ, Celso P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

SÁ, Celso Pereira. Núcleo central das representações sociais. Revista. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Celso P. de; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição especial temática 2000, p.11-31, 2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/24121/21516>>. Acesso em: 5 ago.2014.

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

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. Temas em Psicologia, Rio de Janeiro, no.3, p19-33, 1996.

SILVA, Rafael C. da.; SALES, Luís Carlos. Representações sociais de alunos de escolas públicas.11p., 2000. Disponível em:

<[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.16/GT16\\_9\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.16/GT16_9_2002.pdf)> Acesso em: 10 jun.2013

SAVIANI, Demerval. A escola pública brasileira no 'longo século XX'. In: SAVIANI et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, 2007, p.3-27.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152-182, jan./abr. 2007.

SEKER, Hasan. Developing a questionnaire on attitude towards school. **Learning Environments Research**, v. 14, n.3, 2011, p. 241-261.

SIMÕES, Eduarda. Representações sociais da escola rural de meados do século XX em Portugal . **Análise Psicológica**, Lisboa, 2007, v. 25, n.2, p. 211-228, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v25n2/v25n2a04.pdf>>. Acesso em: 05 fev.2015.

NETO, SOARES et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, Dilmara V.; ZIONI, Fabíola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.12, n.2, p.76-85, jul-dez 2003.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho;

JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 117-143.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena.C. História, memória e história da educação. IN: STEPHANOU Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 3, séc. XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 416-429.

TAFANI, Eric; HAGUEL, Vanessa. Identité et représentations sociales: approche expérimentale du rôle des représentations sociales dans le favoritisme endogroupe. In : RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal. **Représentations sociales et processus sociocognitifs**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 45-66.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VASCONCELLOS, KARINA D.M VIANA, KARINE MARIA P; SANTOS, Maria de Fátima S. Pensando o método de pesquisa em representação social. In: RODRIGUES, Maria Margarida P. ; MENANDRO, Paulo Rogério M. (Orgs.). **Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa me psicologia**. Vitória: GM Gráfica, 2007, p.39-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.103-129.



VERGÈS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian. (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233- 253.

WACHELKE, João Fernando R.; CAMARGO, Brígido V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, Flórida, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WACHELKE, João Fernando R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV); exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.22, n.1, p.102-110, 2009.

WACHELKE, João Fernando R. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. **Universitas Psychologica**, Bogotá (Colômbia), v. 11 n. 3, p. 729-741, 2012.

WACHELKE, João Fernando R.; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WITTER, Geraldina P. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n.1, p.5-30, 1990.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO

Nome: \_\_\_\_\_  
 Série em que está matriculado(a) \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
 Período: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

*Responda sinceramente, por favor.*

1) Trabalha? ( ) Não. ( ) Sim. Fazendo o quê \_\_\_\_\_

2) Em suas horas de folga, você costuma ler:

( ) Sempre; ( ) Frequentemente; ( ) Às vezes ( ) Raramente; ( ) Nunca

3) Desde quando estuda nesta escola? (*Informe o ano*) \_\_\_\_\_

4) Estudou em outras escolas? ( ) Não; ( ) Sim

5) Por que mudou da última escola?

6) Você mora com

seus pais e irmãos? ( ) Sim ;( ) Não

Com outros familiares ( ) Não; ( ) Sim

Quais? \_\_\_\_\_

7) Quantas pessoas moram com você? \_\_\_\_\_

8) Sua casa tem quantos cômodos? \_\_\_\_\_

9) Qual o cômodo onde você estuda? \_\_\_\_\_

10) Seu pai trabalha? ( ) Não; ( ) Sim. Fazendo o quê? \_\_\_\_\_

11) Sua mãe trabalha ( ) Não; ( ) Sim. Fazendo o quê? \_\_\_\_\_

12) Quando não está na escola você. fica onde? \_\_\_\_\_

13) Com quem? \_\_\_\_\_

14) Você costuma estudar em casa? ( ) Sim; ( ) Não

15) Você costuma ler? ( ) Sim; ( ) Não

16) O que você lê com mais frequência?

Os livros didáticos ( ) Sim ( ) Não

Livros da biblioteca? ( ) Sim ( ) Não

Revistas ( ) Sim ( ) Não Quais? \_\_\_\_\_

Jornais ( ) Sim ( ) Não Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_

Gibis ( ) Sim ( ) Não Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_

Bíblia ( ) Sim ( ) Não Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_

Outros ( ) Não ; ( ) Sim Quais? \_\_\_\_\_

17) Você é um bom aluno? Marque abaixo com um **X** sua opinião

Excelente ( ); Muito bom ( ); Bom ( ); Médio ( ); Fraco ( ); Ruim ( ); Não sei ( )

Por quê?

18) Tem irmãos? Não (...) Sim ( ) Quantos?\_\_\_ Informe o nome, a idade de cada um e a série/ano que fazem

19) Todos estudam na sua escola? Sim ( ) Não (...) Onde estudam?(Informe o nome de cada um e a escola onde estudam\_\_\_\_\_

20) Algum deles já reprovou? Não (...) Sim ( ) Quantas vezes? (Informe o nome de cada um, e quantas vezes reprovaram em cada série/ano)

21) Quantas vezes você reprovou?

Escreva o número de vezes abaixo de cada série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série

Você reprovou porque\_\_\_\_\_

22) Quantas vezes você reprovou?

Escreva o número de vezes abaixo de cada série/ano	5ª Série/ 6º Ano	6ª Série/ 7º Ano	7ª Série/ 8º Ano	8ª Série/ 9º Ano

Você reprovou porque\_\_\_\_\_

23) Você nunca reprovou

porque\_\_\_\_\_

Muito obrigada

## APÊNDICE B: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – ESCOLA É...

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data de aplicação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

01. Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

### Escola é ...

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

2) Use os espaços (.....) para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

2.1) Justifique a escolha da palavra mais importante:

---



---



---



---



---



---



---



---

2.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com “Escola”.

---



---



---



---



---



---



---



---

*(caso precise use o verso para continuar)*

Caso deseje, deixe seus comentários

---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE C: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – ESCOLA PÚBLICA É...

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data de aplicação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1) Escreva as cinco primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: **Escola pública é ...**

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

2) Use os espaços (.....) para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

2.1) Justifique a escolha da palavra mais importante:

---



---



---



---



---



---



---



---

2.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com “Escola pública”.

---



---



---



---



---



---



---



---

*(caso precise use o verso para continuar)*

Caso deseje, deixe seus comentários

---



---



---



---



---



---



---



---

## APÊNDICE D: TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – ESCOLA PARTICULAR É...

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data de aplicação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

1) Escreva as cinco primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase: **Escola particular é...**

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

(.....) \_\_\_\_\_

2) Use os espaços (\_\_\_) para hierarquizá-las por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

2.1) Justifique a escolha da palavra mais importante:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com “Escola particular”.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*(caso precise use o verso para continuar)*

Caso deseje, deixe seus comentários

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E

COOCORRÊNCIAS RS ESCOLA - ESCOLA A ( n=95)																						
CATEGORIAS	1 ALUNOS	2 AMIGOS	3 AMIZADE	4 APRENDIZAGEM	5 ARTE	6 AULA	7 BOA	8 CANSATIVA	9 CHATA	10 CONHECIMENTO	11 CULTURA	12 DA-HORA	13 DIVERTIDO	14 EDUCAÇÃO	15 ENSINO	16 ENTEDIANTE	17 ESTUDO	18 FUTURO	19 IMPORTANTE	20 INTERESSANTE	21 LEGAL	22 PROFESSORES
1	0	0	0	.04	0	0	.02	0	0	0	0	0	.01	.03	0	0	.01	0	0	0	0	.04
2	0	0	0	.10	.01	.01	0	0	.06	.01	0	0	.01	.08	.01	.01	.04	.04	.02	0	.03	.06
3	0	0	0	.03	.01	0	.01	.01	.01	0	.02	0	.02	0	.01	0	.03	0	0	0	0	0
4	4	10	3	0	.03	.02	.03	.02	.08	.03	.04	0	.04	.15	.02	.02	.14	.10	.06	.03	.12	.06
5	0	1	1	3	0	0	.01	0	0	0	.03	0	.01	.01	0	0	.01	0	.01	0	.03	0
6	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	.01	0	0	.02	0	0	0	.01	0
7	2	0	1	3	1	0	0	.02	.02	0	0	0	.01	.02	.02	.01	.01	.01	.02	.01	.05	.01
8	0	0	1	2	0	0	2	0	.07	0	0	0	.01	.01	0	.03	0	.01	.03	.02	.08	0
9	0	6	1	8	0	0	2	7	0	.01	.01	.01	.06	.09	.02	.08	.04	.04	.06	.05	.17	.02
10	0	1	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	.02	0	.01	0	.02	0	0	0	.03	0
11	0	0	2	4	3	0	1	0	1	0	0	0	.03	.02	.0	0	.02	.01	.01	0	.04	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	.01	.01	.03	0
13	1	1	2	4	1	1	1	1	6	2	3	0	0	.03	.02	.01	.03	.01	.01	.01	.09	.01
14	3	8	0	15	1	1	2	1	9	0	2	0	3	0	0	.02	.08	.08	.07	0	.08	.07
15	0	1	1	2	0	0	2	0	2	1	0	0	2	0	0	0	.02	.03	0	0	.04	.01
16	0	1	0	2	0	0	1	3	8	0	0	0	1	2	0	0	0	0	.02	.02	.07	0
17	1	4	3	14	1	2	1	0	4	2	2	1	3	8	2	0	0	.02	.02	0	.04	.01
18	0	4	0	10	0	0	1	1	4	0	1	0	1	8	3	0	2	0	.04	0	.04	.04
19	0	2	0	6	1	0	2	3	6	0	1	1	1	7	0	2	2	4	0	0	.09	0
20	0	0	0	3	0	0	1	2	5	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	.06	0
21	0	3	2	12	3	1	5	8	17	3	4	3	9	8	4	7	4	4	9	6	0	0
22	4	6	0	6	0	0	1	0	2	0	0	0	1	7	1	0	1	4	0	0	0	0





## APÊNDICE G

COOCORRÊNCIAS - RS ESCOLA PARTICULAR - ESCOLA A (n= 52 )																						
	20. AMIAZDE	2.APRENDER	3. BOA	4. CARA	5. CHATO	6. DE-PLAYBOY	7. DIFÍCIL	8. EDUCATIVA	9. ENSINAR	10. ESTUDO	11. IMPORTANTE	12. INTERESSANTE	13. LEGAL	14. MELHOR	15. NÃO-SEI	16. ORGANIZADA	17. OUTRO-NÍVEL	18. PAGA	19. QUALIDADE	20 .RICA	21. RUIM	22. RÍGIDA
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.02	.02	.03	0	.02	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	.07	0	.05	0	.02	.03	0	.05	0	.02	.03	0	0	.02	.02	.03	.02	0	0	0
3	0	4	0	.02	.05	.07	.02	.03	.05	.02	.09	.13	.19	.07	0	.02	.03	.07	.02	.02	.03	.02
4	0	0	1	0	0	0	.02	.02	.02	0	0	.02	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	3	3	0	0	.03	.07	.02	.03	.02	.02	.03	.11	.02	.02	.02	0	.09	0	.03	.03	0
6	0	0	4	0	2	0	0	0	0	0	.02	.05	.02	.03	0	0	0	.05	0	.02	.02	0
7	0	1	1	1	4	0	0	0	.02	.02	0	.02	.07	0	.02	0	0	.03	0	.02	0	0
8	0	2	2	1	1	0	0	0	.03	0	0	.03	.07	.02	0	.02	0	.03	.02	0	0	0
9	0	0	3	1	2	0	1	2	0	0	.03	.02	.05	.03	0	0	.05	.03	.05	0	0	.03
10	0	3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	.07	0	0	0	0	0	.02	0	0	0
11	1	0	5	0	1	1	0	0	2	0	0	.09	.13	0	0	0	0	0	0	0	.03	.02
12	1	1	7	1	2	3	1	2	1	0	5	0	.15	.02	.02	0	0	0	0	0	.02	0
13	2	2	10	1	6	1	4	4	3	4	7	8	0	.02	.05	0	0	.05	.02	.02	.02	.05
14	0	0	4	0	1	2	0	1	2	0	0	1	1	0	0	0	.03	.02	0	.02	.02	.03
15	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	.02	0	.02
16	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	.02	0	0	.02	0	0
17	0	1	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	.03	0	.02
18	0	2	4	0	5	3	2	2	2	0	0	0	3	1	0	0	0	0	.03	.02	0	0
19	0	1	1	0	0	0	0	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	.02
20	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0
21	0	0	2	0	2	1	0	0	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	3	2	1	0	1	0	1	0	0	0

## APÊNDICE H

COOCORRÊNCIAS – RS ESCOLA - ESCOLA B ( n=125)																										
	- Amigos	2. aprendiza	3. bagunça	4. boa	5. cansativa	6. chata	7. cultura	8da-hora	9. divertido	10. educação	11. ensino	12. entediante	13. essencial	14. estranha	15. estudo	16. fundament	17. futebol	18. futuro	19. importante	20. inspiração	21. interessan	22. irritante	23. legal	24. lucro	25. professore	26. prova
1	0	.01	.0,1	0	0	.01	0	0	.01	.02	0	0	0	0	.03	.01	.01	.02	.01	.01	0	0	.03	0	.05	.02
2	1	0	0	.01	.01	.03	0	0	.03	.07	.02	.02	0	0	.07	0	.01	.09	.06	0	.02	0	.06	.01	.02	0
3	1	0	0	.01	0	.02	0	0	0	0	0	.01	0	0	.02	0	0	0	.01	0	.01	0	.02	0	0	0
4	0	1	1	0	.02	.06	0	.01	.04	0	.02	.01	0	0	.01	0	0	.01	.06	.01	.03	0	.08	.01	0	0
5	0	1	0	3	0	.10	0	0	.02	0	0	.04	0	0	0	.01	.01	.01	.10	0	.02	.03	.11	0	0	0
6	1	4	2	7	13	0	0	.02	.10	.03	.02	.10	.05	.02	.02	.02	.02	.03	.26	0	.08	.05	.27	0	.02	.01
7	0	0	0	0	0	0	0	0	.02	.01	0	.01	0	0	0	0	0	.02	.03	0	.02	0	.02	0	0	0
8	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	.02	0	.01	0	.01	0	.03	0	.05	0	0	0
9	1	4	0	5	3	13	3	0	0	.04	0	.04	.01	.02	.02	0	.01	.03	.11	.01	.05	.02	.11	.01	.01	.01
10	2	8	0	0	0	4	1	0	5	0	.03	.01	.02	0	.03	.01	0	.12	.07	.01	.02	0	.06	.02	.02	0
11	0	2	0	2	0	2	0	0	0	4	0	.01	0	0	.01	0	0	.02	.02	0	.01	0	.03	0	.01	0
12	0	2	1	1	5	12	1	0	5	1	1	0	.02	.01	.01	.01	0	.01	.11	0	0	.01	.06	0	0	0
13	0	0	0	0	0	6	0	0	1	2	0	3	0	0	0	0	0	.01	.06	0	0	0	.03	.01	0	0
14	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0	.01	0	0	0
15	4	8	2	1	0	3	0	2	3	4	1	1	0	0	0	.02	0	.07	.02	0	.01	0	.06	.01	.04	.02
16	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0	.02	.04	0	.01	.01	.02	0	0	0
17	1	1	0	0	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.02	0	.01	0	.02	0	0	0
18	3	11	0	1	1	4	3	0	4	15	2	1	1	0	9	2	0	0	.09	.02	.01	0	.06	.03	.01	0
19	1	7	1	7	12	32	4	1	14	9	3	14	7	1	2	5	3	11	0	0	.09	.02	.26	.01	0	0
20	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	.01	0	.02	.01	0	0
21	0	2	1	4	3	10	2	4	6	3	1	0	0	0	1	1	1	1	11	1	0	0	.13	0	0	0
22	0	0	0	0	4	6	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	.03	0	0	0
23	4	7	3	10	14	34	3	6	14	7	4	7	4	1	7	2	3	8	33	2	17	4	0	0	.02	.01
24	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0
25	6	2	0	0	0	2	0	0	1	2	1	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	.03
26	3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0





## APÊNDICE K

## COOCORRÊNCIAS – RS ESCOLA - GERAL ( 202)

	1. ALUNOS	2. AMIGOS	3. AMIZADE	4. APRENDI ZAGEM	5. ARTE	6. AULA	7. BAGUNÇ A	8. BOA	9. CANSATI VA	10. CHATA	11. CONHECI MENTO	12. CULTURA	13. DIVERTID O	14. EDUCAÇÃ O	15. ENJOATIV A	16. ENSINO	17. ENTEDIA NTE	18. ESSENCI AL	19. ESTUDO	20. FUNDAM ENTAL	21. FUTURO	22. HORA	23. IMPORTA NTE	24. INSPIRAÇ ÃO	25. INTERES SANTE	26. IRRITANT E	27. LEGAL	28. LUCRO	29. PROFESS ORES	30. PROVA	31. RESPEIT O	32. SALA	33. TÉDIO	
1	0	0	0	.02	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.03	0	0	.01	0	
2	1	0	0	.05	0	0	0	0	0	.03	0	0	0	.04	0	0	0	0	.04	0	.03	0	.01	0	0	0	.03	0	0	.02	.01	0	0	
3	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	4	11	4	0	.01	.01	0	.02	.01	.05	.01	.02	.03	.11	0	.02	0	0	.11	0	.10	0	.06	0	.02	0	.09	.01	.04	0	.01	0	0	
5	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	.10	0	0	0	0	0	0	0	.02	0	0	0	0	.02	0	0	0	0	0	0	
6	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	0	
8	3	2	1	4	1	0	1	0	.02	.04	0	0	.03	0	0	.02	0	0	0	0	0	0	.04	0	.02	0	.07	0	0	0	0	0	0	
9	0	0	1	3	1	0	0	5	0	.10	0	0	.02	0	0	0	.03	0	0	0	0	0	.07	0	.02	.02	.11	0	0	0	0	0	0	
10	0	7	1	12	0	1	2	9	20	0	0	0	.09	.02	.06	.02	.07	.03	0	0	.04	.02	.18	0	.07	.03	.25	0	.02	0	0	0	.03	
11	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	.03	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	0	
12	0	0	2	4	3	0	0	1	0	1	1	0	.03	.01	0	0	0	0	0	0	.02	0	.02	0	0	0	.03	0	0	0	0	0	0	
13	1	1	3	8	1	1	0	6	4	19	2	6	0	.03	0	0	.02	0	0	0	.02	0	.07	0	.03	0	.11	0	0	0	0	0	0	
14	3	10	1	23	21	2	0	2	1	4	0	3	7	0	.0	.02	0	.01	.03	0	.11	0	.07	0	.01	0	.07	0	.04	0	.01	0	0	
15	0	0	1	0	0	0	0	1	2	13	0	0	0	0	0	0	0	0	.06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16	0	1	1	4	1	0	0	4	0	4	1	0	2	4	0	0	0	0	0	0	.02	0	.01	0	0	0	.04	0	0	0	0	0	0	
17	0	0	0	2	0	0	1	1	6	14	1	1	5	2	0	0	0	.01	.01	0	0	0	.06	0	0	0	.06	0	0	0	0	0	0	
18	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7	0	0	1	3	1	0	3	0	.0	0	0	0	.04	0	0	0	.03	0	0	0	0	0	0	
19	3	8	4	22	1	5	2	2	0	7	2	2	6	12	0	3	0	0	0	0	.05	.01	.02	0	0	0	.05	0	.03	.01	0	0	0	
20	0	1	1	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	0	1	0	2	0	.01	0	.03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
21	0	7	2	21	1	1	0	2	2	8	1	4	5	23	0	5	1	1	11	3	0	0	.07	.01	0	0	.05	.02	.02	0	0	0	0	
22	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	.02	0	.04	0	0	0	0	0	0	
23	0	3	2	13	4	0	1	9	15	38	1	5	15	16	2	3	13	9	4	6	15	2	0	0	.05	0	.20	0	0	0	0	0	.01	
24	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	.01	.01	0	0	0	0	0	0	0	
25	0	0	0	5	0	0	1	5	5	15	0	2	7	3	2	1	2	0	1	1	1	5	11	1	0	.11	0	0	0	0	0	0	0	
26	0	0	0	0	0	0	0	0	5	7	0	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	0	.01	0	0	0	0	0	0	0	0
27	2	7	2	19	4	1	3	15	22	51	3	7	23	15	2	8	12	6	11	2	12	9	42	3	23	4	0	.01	0	0	0	0	0	
28	0	0	1	3	0	0	0	1	0	1	0	0	1	2	0	1	0	1	2	0	5	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
29	6	2	0	8	0	1	0	1	0	4	0	0	2	9	0	2	0	0	6	0	5	0	0	0	0	3	0	0	.01	0	.01	0	0	
30	0	4	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	
31	0	3	0	3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
32	3	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	
33	0	1	0	2	0	0	0	1	2	6	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0

## APÊNDICE L

## COOCORRÊNCIAS – RS ESCOLA PÚBLICA – GERAL (n=102)

	1. ALUNOS	2. AMIGOS	3. APRENDER	4. APRENDIZAGEM	5. BAGUNÇA	6. BOA	7. BOM	8. BOSTA	9. CHATA	10. DE-GRAÇA	11. DESORGANIZADA	12. DIFERENTE	13. DIVERTIDA	14. DIVERTIDO	15. EDUCAÇÃO	16. ENSINO	17. ESPECIAL	18. ESTUDO	19. FEIA	20. FUTURO	21. GRÁTIS	22. HUMILDE	23. IMPORTANTE	24. INTERESSANTE	25. LEGAL	26. MELHOR	27. NORMAL	28. POBRE	29. PROFESSOR	30. PROFESSOR	31. QUENTE	32. RUIM	
1	0	0	0	0	0	.04	0	0	0	.01	0	.01	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	.01	0	0	.02	.01	0	0	.02	.01	0	0	
2	0	0	.03	0	0	.02	0	.01	.05	0	0	.02	.03	0	.02	.01	0	.01	0	.01	.02	.02	0	0	.05	0	0	0	.01	.02	.01	.01	
3	0	3	0	0	0	.02	.01	0	.02	0	0	.01	.02	.01	.01	0	0	.02	.01	.01	0	.02	0	0	.07	0	0	0	.01	.01	0	0	
4	0	0	0	0	.01	.01	0	0	.01	.01	0	.01	0	0	0	.01	0	.01	0	.02	0	0	.02	0	.03	0	0	0	0	0	0	0	
5	0	0	0	0	0	.01	0	0	.02	0	0	.01	0	0	0	.02	0	0	0	0	0	0	.01	.01	.05	0	.01	0	0	0	0	0	
6	4	2	2	1	1	0	0	0	.13	.04	0	.10	.07	0	.03	.05	.02	.01	.01	0	.03	.05	.17	.05	.34	.01	.06	.02	.01	.01	.04	.10	
7	0	0	1	0	0	0	0	.01	.01	0	.01	0	0	.01	0	0	0	.07	0	0	0	.01	.02	0	.07	0	0	0	0	0	0	0	
8	0	1	0	0	0	1	0	0	.05	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	.03	0	0	0	0	0	0	0	
9	0	5	2	1	2	13	.01	5	0	.01	0	.03	.04	.01	.01	.01	.02	.01	.02	0	.02	.03	.07	.04	.23	0	.01	.03	.02	.01	.05	.11	
10	1	0	0	1	0	4	0	0	1	0	0	0	0	.01	0	.01	0	0	0	.01	0	0	.01	0	0	0	0	0	0	0	.01	.01	
11	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	.01	0	0	0	0	0	0	.01	0	.01	0	0	0	0	0	0	.01	
12	1	2	1	1	1	10	0	0	3	0	0	0	0	0	.01	.01	.01	.01	0	0	.05	0	.01	.06	.01	.03	0	.01	0	0	0	0	
13	0	3	2	0	0	7	0	0	4	0	0	0	0	0	.01	.02	0	.01	0	.01	0	.02	.02	.03	.13	0	0	0	0	.01	.02	0	
14	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	.01	0	.01	0	0	0	0	.01	0	.05	0	0	0	0	0	0	0	
15	0	2	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	.01	0	.01	.01	.01	0	.01	.03	.01	.03	.01	0	0	0	0	.01	.01	
16	0	1	0	1	2	5	0	0	1	1	1	1	2	1	1	0	.01	.02	0	.01	0	0	.04	.02	.08	0	.01	.01	0	0	0	.02	.01
17	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	.01	.03	0	.05	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	1	2	1	0	1	7	0	1	0	0	1	1	1	1	2	0	0	.01	0	0	0	.01	.02	0	.02	.01	0	0	0	0	.01	0
19	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	.02	0	0	.01	.01	0	.03	.01	
20	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0	0	0	.01	0	
21	0	2	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	.01	0	.03	0	0	0	0	.01	
22	1	2	2	0	0	5	1	0	3	0	0	5	2	0	1	0	1	1	0	0	0	0	.01	.02	.04	.01	.01	0	.02	.01	0	0	
23	0	0	0	2	1	18	2	0	7	1	1	0	2	1	3	4	3	2	0	0	1	1	0	.04	.23	0	.05	0	.01	0	0	.05	
24	0	0	0	0	1	5	0	1	4	0	0	1	3	0	1	2	0	0	0	0	0	2	4	0	.10	0	0	.01	.01	0	0	.01	
25	2	5	7	3	5	35	7	3	24	0	1	6	13	5	3	8	5	2	2	1	1	4	24	11	0	.02	.03	.04	.03	.03	.03	.07	
26	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	.01	0	.02	
27	0	0	0	0	1	6	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5	0	3	0	0	0	.01	0	0	0	
28	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	
29	2	1	1	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	3	0	1	0	0	0	0	.02	
30	1	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	
31	0	1	0	0	0	4	0	0	5	1	0	0	2	0	1	2	0	1	3	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	.03	
32	0	1	0	0	1	10	0	2	12	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	5	1	7	2	0	0	2	0	3	0	

## APÊNDICE M

## COOCORRÊNCIAS – RS ESCOLA PARTICULAR - GERAL (110)

	1. AMIGOS	2. APRENDER	3. AR-CONDICIONAD	4. BOA	5. BONIA	6. CARA	7. CHATA	8. CHATO	9. DE-PLAYBOY	10. DIFERENTE	11. DIFÍCIL	12. DIVERTIDA	13. EDUCATIVA	14. EDUCAÇÃO	15. ENSINAR	16. ENSINO	17. ESTUDO	18. IMPORTANTE	19. INTERESSANTE	20. LEGAL	21. LIMPA	22. MELHOR	23. NÃO SEI	24. ORGANIZADA	25. PAGA	26. PROFESSORES	27. RICA	28. RIGOROSA	29. RUJIM	30. RÍGIDA	31. TOP	
1	0	3	0	.03	0	0	0	0	0	0	0	0	.0	.0	0	.0	.0	0	.0	.03	0	.0	0	0	0	.04	.0	0	0	0	0	0
2	3	0	0	.05	0	0	0	.03	0	0	0	0	.02	.0	0	.02	.04	0	.02	.04	.0	.02	0	.0	.03	.03	.0	0	0	0	.0	.02
3	0	1	0	.03	0	.03	0	0	0	0	0	0	0	.0	0	.02	.02	0	0	.0	.02	.0	0	.02	.0	.0	.0	0	0	0	.0	0
4	3	6	3	0	.02	.15	.09	.03	.04	.07	.04	0	.02	.06	.03	.04	.03	.07	.07	.23	.04	.07	.0	.05	.05	.04	.04	0	.04	.04	.04	
5	0	0	0	2	0	.02	0	0	0	0	0	0	.0	0	.0	.0	0	.0	.03	.03	.0	0	0	.0	.03	0	.04	0	.0	0	.0	
6	0	1	3	17	2	0	.09	0	0	.05	.03	0	.0	.03	.0	0	.03	.02	.0	.06	.03	.03	.0	.03	.03	0	.05	.0	.02	0	0	
7	1	0	0	10	1	10	0	0	0	.02	.04	.0	0	0	0	.02	0	.03	.03	.07	.03	.02	0	.04	.0	0	.02	.0	.02	.0	0	
8	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	.04	.0	.0	0	.02	0	.0	.0	.02	.05	0	.0	.0	.0	.04	.0	.02	.0	.02	0	0	
9	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.0	.03	.0	0	.02	0	0	.03	0	.0	0	.0	0	0	
10	1	1	1	8	0	6	2	1	0	0	.03	0	0	.03	.0	.0	0	.02	0	.04	0	0	0	.0	.0	.0	.0	0	.0	0	0	
11	0	1	0	4	0	3	4	4	0	3	0	0	0	.0	0	0	.0	.0	.04	0	0	0	.0	.02	.02	0	.0	0	0	0	0	
12	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	.0	0	0	0	.0	.02	0	.06	0	.02	0	.0	0	0	.0	0	0	0	0	
13	1	2	0	2	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	.02	0	0	.02	.03	0	.0	0	0	.0	.02	.0	0	0	0	0	0	
14	1	1	1	7	0	4	0	0	0	3	0	0	0	0	.0	.02	0	.0	0	.03	0	0	0	0	0	.0	.02	0	0	.0	0	
15	0	0	0	3	1	1	0	2	0	1	1	0	2	0	0	0	.02	.0	.03	0	.02	0	0	0	.02	.0	0	0	0	.02	.0	
16	1	2	2	5	1	0	2	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	.03	.0	0	0	.02	0	.0	0	0	0	0	0	0	
17	1	5	2	3	0	3	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	.04	.04	.0	0	.0	0	.0	0	.0	0	0	0	0	
18	0	0	0	8	1	2	3	1	1	2	0	2	0	1	2	0	0	0	.04	.12	0	.0	0	.0	0	0	0	0	.02	.0	.02	
19	1	2	0	8	3	1	3	2	3	0	1	0	2	0	1	0	0	5	0	.11	.0	.02	.0	.0	.0	0	.0	0	.02	0	.02	
20	3	5	1	26	3	7	8	6	1	5	5	7	4	4	3	3	5	14	13	0	.03	.08	.04	.02	.03	.02	.03	.03	.0	.04	.04	
21	0	1	2	5	1	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	1	3	0	.03	0	.04	0	0	.03	0	0	0	0	
22	1	2	1	8	0	4	2	1	2	0	0	2	1	0	2	0	1	1	2	9	3	0	0	.0	.02	.03	.02	0	.02	.02	.0	
23	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	.0	0	.0	.0	0	0	0	0	
24	0	1	2	6	1	3	4	1	0	1	2	1	1	0	0	2	1	1	1	2	4	1	0	0	0	0	.0	0	0	.02	0	
25	0	3	1	6	4	4	1	5	3	1	2	0	2	0	2	0	0	0	1	4	0	2	1	0	0	.02	.03	.0	0	0	0	
26	4	3	1	5	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	2	0	3	0	0	2	0	0	0	0	.02	0	
27	1	1	1	5	5	6	2	2	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	4	3	2	1	1	3	0	0	0	0	0	0	
28	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	0	.0	.0	0	
29	0	0	0	5	1	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	0	2	0	1	0	0	0	1	0	.0	.0	
30	0	1	1	4	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2	0	0	1	0	4	0	2	1	2	0	2	0	1	1	0	.0	
31	0	2	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	5	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	

**APÊNDICE N – Lematização ESCOLA É... - DADOS GERAIS**

Palavras evocadas	f	Lematização	f		
agradável	2	agradável	2		
ajuda agente	1	ajudar	2		
ajuda as pessoas	1				
alegre	2	alegre	3		
alegria	1				
aluno	3	alunos	9		
alunos	6				
amigos	25	amigos	28		
amigos(as)	1				
colegas	2				
amizade	8	amizade	9		
amizades	1				
andar	1	andar	1		
antiga	1	antiga	1		
apredizado	2	aprendizagem	73		
apredizagem	2				
aprender	15				
aprendimento	1				
aprendizado	3				
meu aprendizado	1				
aprendisagem	2				
aprendizado	17				
aprendizagem	17				
gostoso de aprender	2				
amprendo	1				
lugar de aprender	2				
mais aprendis	1				
para aprende	1				
para aprender	4				
para aprendermos	1				
para aprendizagem	1				
arte	8			arte	8
atenção	1			atenção	1
atividade	2	atividade	3		
atividades	1				
aula	2	aula	6		
aula de educação física	1				
aula vaga	1				
aulas	2	avançar	1		
avança para futuro	1				
bacana	2	bacana	2		
bagunça	3	bagunça	5		
bagunceira	1				
bagunsada	1				
barulhento	1	barulho	2		
barulho	1				
bem sucedida	1	bem sucedida	1		
boa	15	boa	27		
bom	8				
bom comportamento	1				
bom para o futuro	2				
bom, mas as vezes chato	1	bonita	3		
bonita	2				
bonito	1	borracha	1		
borracha	1				
bosta	2	bosta	2		
brinca	1	brincar	1		
cadeia	1	cadeia	1		
caderno	1	caderno	1		
caminho para uma boa profisão	1	caminho	1		
cansativa	17	cansativa	27		
cansativo	10				



caracter	1	caráter	1
chata	46	chata	88
as vezes chata	1		
chata às vezes	1		
chatição	1		
chato	36		
meia chata	2		
meio chato	1		
chavozo	1	chave	1
cheia	2	cheia	2
comer	1	comer	3
comida	2		
complicada	1	complicada	1
compreender	1	compreender	2
compreensível	1		
comunicação	1	comunicação	1
conhece	1	conhecimento	5
conhecer	1		
conhecimento	3		
conquista	1	conquista	1
contas	1	contas	1
conteúdo	1	conteúdo	2
conteudos	1		
convivencia	1	convivência	1
cultura	14	cultura	16
cultural	2		
cursos	1	cursos	1
da hora	7	da hora	10
dahora	1		
daora	2		
dedicação	2	dedicação	2
desanimadora	2		2
desarrumada	1		1
desinteressante	2		2
destruída	1		1
determinação	2	determinação	2
dever	1	dever	2
dever de casa	1		
diciplina	1	disciplina	3
disciplina	2		
difícil	1	diffícil	1
dinheiro	1	dinheiro	1
diretor	2	diretor	2
diversão	4	divertido	44
diverti	1		
divertida	18		
as vezes divertida	1		
tivertida	1		
divertido	19		
dor de cabeça	1	dor de cabeça	1
doutorado	1	doutorado	1
ed.física	2	ed.física	2
educacao	1	educação	54
educação	40		
educacional	1		
educadora	2		
edução	3		
educar	1		
educasão	1		
educativa	4		
educativo	1		
emocionante	2	emocionante	2
emprego	4	emprego	4
enjoativa	1	enjoativa	5

enjoativo	2		
enjuativa	2		
ensinadora	1		
ensinamento	1		
ensinamento otimo	1		
ensino	11	ensino	15
encinamento	1		
entediante	9	entediante	9
escencial	1	essencial	1
esforçada	1		
esforço	1	esforço	3
esforo	1		
especial	3	especial	3
esporte	2	esporte	2
essencial	8	essencial	8
estranha	3		
estranho	1	estranha	4
estressante	1	estressante	1
estrutura	1	estrutura	1
estuda	3		
estudar	12		
estudioso	1		
estudo	22	estudar	43
estudos	4		
lugar de estudar	1		
estupida	1	estupida	1
evolução	1	evolução	1
excelente	1		
excencial	1	excelente	3
exclusiva	1		
exigente	3	exigente	3
falta de paz	2	falta de paz	2
fazer provas	1	fazer provas	1
feia	2	feia	2
fezes	1	fezes	1
ficar	2	ficar	2
firmeza	1	firmeza	1
foco	1	foco	1
fome	1	fome	1
força de vontade	1	força de vontade	1
fraca	1	fraca	1
fundamenta	1		
fundamental	8	fundamental	9
futebol	4	futebol	4
futro	1		
futuro	43		
futuro (bom para o futuro)	1		
futuro bom	1	futuro	49
futuro das pessoas	1		
futuro melhor	1		
melhoria para o futuro	1		
graduação	1	graduação	1
grande	1	grande	1
grupos	1	grupos	1
horriavel	1	horriavel	1
impassiente	1	impaciente	1
importamte	1		
importancia	1		
importante	73		
importante <i>para ser alguém na vida</i>	1	importante	79
importante para seu futuro	1		
importanti	1		
impotante	1		

impresível	1	imprevisível	2
imprevisível	1		
interessante	1	interessante	1
inconveniente	1	inconveniente	1
incrível	1	incrível	1
indispensável	2	indispensável	2
influência	1	influência	1
informação	1	informação	1
inspiração	6	inspiração	6
insplicable	1	inexplicável	1
insuportável	1	insuportável	1
intediante	11	entediante	11
inteligencia	2	inteligência	2
intendimento	1	entendimento	1
intereçante	1		
interessante	1	interessante	30
interessante	28		
intervalo	1	intervalo	1
intolerante	1	intolerante	1
intrigante	1	intrigante	1
irritante	1		
irritante	6	irritante	7
jogo	1	jogo	1
jovem	1	jovem	1
lápiz	1	lápiz	1
lazer	1	lazer	1
legal	105		
é legal	1	legal	107
legau	1		
lição	1	lição	1
livro	1		
livros	1	livros	2
local	1		
locau	1	local	2
lucro	6	lucro	6
má infraestrutura	1	má infraestrutura	1
mais ou menos	2	mais ou menos	2
mão suada	1	mão suada	1
maravilhosa	2	maravilhosa	2
massa	3	massa	3
matematica	1	matemática	1
materia	3		
material	2	material	5
meio estúpido	1	estúpida	1
melhorar	1	melhorar	1
mundo melhor	1	mundo melhor	1
não gosto muito	1	não gosto muito	1
não sei	1	não sei	1
não tem aula vaga	1	aula vaga	1
necessária	2		
necessario	1	necessária	3
números	1	números	1
obrigação	1	obrigação	1
onibus	1	ônibus	1
ótima	3		
ótimo	1	ótima	4
paciencia	1	paciência	1
para crescermos na vida trabalística	1	crescer	1
para estudar	1	estudar	1
para evoluirmos	1	evoluir	1
para o bem	1	para o bem	1
para ter requisitos	1	requisitos	1
para você se formar	1	formar	1

paraíso	1	paraíso	1
participação	1	participação	2
participante	1		
passa tempo	2	passatempo	3
passatempo ótimo	1		
pátio	1	pátio	1
pensar	1	pensar	1
pequena	1	pequena	1
peessoas	1	peessoas	1
piscante	3	piscante	3
preguiça	2	preguiça	2
preocupação	1	preocupação	1
preparação	3	preparação	3
prisão	1	prisão	1
produtiva	1	produtiva	1
professor	7		
professor - sem professor não tem como estudar	1	professor	22
professora	1		
professores	12		
temprofessores	1		
profição	1		
profições da profições	1	profissão	3
profissão	1		
prova	5	prova	5
refúgio	1	refúgio	1
repetida	1	repetida	1
respeitada	1		
respeito	4	respeito	8
responsabilidade	3		
rígida	1		
rigorosa	1	rigorosa	2
rotina	2	rotina	2
rua	1	rua	1
ruim	3	ruim	3
sabedoria	1		
saber	1	sabedoria	2
saída	1	saída	1
sala	3		
sala de aula	1	sala	5
salas	1		
satirizada	1	satirizada	1
se ensina coisas boas	1	coisas boas	1
sem graça	2	sem graça	2
ser alguém	1	ser alguém	1
seriedade	1	seriedade	1
significante	1	significante	1
simpática	1	simpática	1
simples	1	simples	1
socialização	1	socialização	1
sono	4	sono	4
sucedida	1	sucedida	1
super legal	1	legal	1
superação	4	superação	4
tediante	1		
tedio	1		
tédio	2	tédio	7
um tédio	1		
tedioso	2		
texto	1	texto	1
top	4	top	4
trabalhista	1		
trabalho	2	trabalho	3
triste	1	triste	1

tudo	1	tudo	1
tudo muito igual	1	igual	1
um lugar interessante	1	interessante	1
um pouco cansativo	1	cansativo	1
um saco	1	um saco	1
uma bosta	3	uma bosta	3
uma formação pessoal	1	formação pessoal	1
uniforme	1	uniforme	1
util	3	util	3
velha	1	velha	1
vida	7	vida	7
zico	1	zico	1
zuaeira	1	zoeira	2
zueira total	1		

**APÊNDICE O – Lematização ESCOLA PÚBLICA É... - DADOS GERAIS**

Palavras evocadas	f	Lematização	f
a educação é melho	1	educação	1
abandonada	4	abandono	4
aberta	1	aberta	1
aceitável	1	aceitável	1
acessível	1	acessível	2
acessível	1		
aconselhavel	1	aconselhável	1
agradavel	1	agradável	1
água quase sempre quente	1	água-quente	2
água quente	1		
ajuda bastante	1	ajudar	2
ajuda pessoas	1		
alegria	1	alegria	1
alternativa	2	alternativa	2
aluno educado	1	alunos	5
alunos	4		
amigas	2	amigos	13
amigos	7		
amizade	3		
amizades	1		
anarquia	1	anarquia	1
animada	1	animada	1
antiga	2	antiga	2
aprende	2	aprender	21
aprende bem	1		
aprender	6		
aprendisagem	1		
aprendisagem	1		
aprendizado	1		
aprendizado bom	1		
aprendizagem	5		
aprendo	1		
abrente menos	1		
para aprende	1		
arrumada	1	arrumada	1
arte	5	arte	5
as vezes ruim	1	ruim	1
até que é legal	1	legal	1
atividade	1	atividade	2
atividades	1		
aula vaga	1	aulas	4
aulas	2		
aulas legais	1		
auto teor de QI	1	QI	1
bacana	2	bacana	2
baderna	1	bagunça	13
bagunça	9		
bagunçada	2		
bagunceira	1		
bancada com dinheiro dos impostos	1	bancada	1
barata	1	barata	1
barulhenta	1	barulhenta	1
bateria	1	bateria	1
boa	57	boa	82
boa a educação	1		
boa educação	1		
boa escolha	1		
boas condições	1		
bom	12		
bom ensino	3		

bons estudos	1		
a minha é boa	1		
bão	1		
depende da escola é boa	1		
é bom pranois	1		
umas boas	1		
bosta	3		
uma bosta	1		
merda	2	bosta	8
fezes	1		
uma merda	1		
cadeia	1	cadeia	1
cadeiras marrom	1		
cadeiras quebradas	1	cadeira	3
carteiras	1		
calor	1	calor	1
cansativa	4		
canssativa	1	cansativa	5
castigo	1	castigo	1
centro de ensinamento	1	centro-de-ensinamento	1
Champagnat	1	champagnat	1
chata	40		
chata as vezes	1		
chato	10	chata	53
meio chato	1		
um pouco chato	1		
cheia	1		
cheia de conhecimentos	1	cheia	3
cheio de greve	1		
chique	1	chique	1
chuta de vez em quando	1	chutar	1
coisa de adulto	1		
coisa de pobre	1		
coisa de rico	1	coisa	4
coisas legais	1		
com bastante brincadeira	1	brincadeira	1
com bastante fumantes	1	fumante	1
comida de graça	1	comida	1
competência	1	competência	1
complicada	2		
complicado	1	complicada	3
comportada	1	comportada	1
comum	3	comum	3
conhecida	3		
conhecimento	3	conhecimento	6
conteudo deferente	1	conteúdo-diferente	1
corrimão quebrado	1	corrimão-quebrado	1
corrupção	1		
corupção	1	corrupção	2
cozinheira	1	cozinheira	1
crescimento	1	crescimento	1
cultura	3		
cultural	3	cultura	6
da comunidade	2	da-comunidade	2
da hora	5	da-hora	5
da hora da diversão	1	da-hora-da-diversão	1
da Prefeitura	1	da-prefeitura	1
de boa	1	de-boa	1
de graça	5	de-graça	5
de má qualidade	2	de-má-qualidade	2
de parabéns	1	de-parabéns	1
dedicação	2	dedicação	2
desatenciosa	1	desatenciosa	1
descuidada	1	descuidada	1

desempenhacre	1	desempenho	1
desenvolvimento	1	desenvolvimento	1
desestimulante	1	desestimulante	1
desigual	1	desigual	1
desinterençante	1	desinteressante	3
desinteressado	1		
desinteressante	1		
desnecessario	1	desnecessário	1
desorganizada	3	desorganizada	3
despreparada	1	despreparada	1
desrespeito	2	desrespeito	2
destruída	1	desdruída	1
desvalorizada	1	desvalorizada	1
determinação	1	determinação	1
diciplinada	1	disciplinada	1
diferente	16	diferente	18
diferente da particular	1		
diverente	1		
difícil	2	difícil	4
difício	2		
direitos iguais	2	direitos-iguais	2
diversão	4	divertida	28
divertida	16		
divertido	8		
do governo	2	do-governo	2
drogas	1	drogas	1
é legal para entender	1	legal	1
educa menos	1	educação	10
educação	4		
educação precária	1		
educacional	1		
educativa	3		
eficiente	2	eficiente	2
emocionante	1	emocionante	1
encentivadora	1	incentivadora	1
engraçada	1	engraçado	5
engracado	1		
engraçado	3		
enjoativa	1	enjoativa	1
ensina	1	ensino	17
ensina bem	1		
ensina ruim	1		
ensinamento fraco	1		
ensino	4		
ensino "mediano"	1		
ensino bom	3		
ensino é bom	1		
ensino exelente	1		
ensino fraco (a maioria)	1		
ensino muito puxado	1		
mas tem bom ensino	1		
entediante	4		
entendiantente	1		
tediante	1		
escola	2	escola	9
escola alunos bãos	1		
escola boa	1		
escola de menos aprendizagem	1		
escola e o mesmo aprendisage	1		
escola mais fácil	1		
escola normal	1		
escola pública	1		
escrever	1	escrever	1
esforço	1	esforço	1



especial	6	especial	6
espontânea	1	espontânea	1
esporte na ed.física	1	esporte	1
esquecida	2	esquecida	2
essencial	2	essencial	2
estranha	1	estranha	2
estranho	1		
estuda	1	estudar	12
estudar	4		
estudo	6		
estudos	1		
excelente	2	excelente	2
exemplar	1	exemplar	1
exigir	1	exigir	1
fácil	3	fácil	4
fácil de pular o muro	1		
falta	1	falta	13
falta água	1		
falta ar condicionado	1		
falta de água	1		
falta de diciplina	1		
falta de disciplina	1		
falta de educação	1		
falta de estudo	1		
falta de professor	1		
falta de professores	1		
falta de recursos	1		
falta disciplina	1		
a falta de professores	1		
fazer amigos	1		1
feia	8	feia	9
feia, funkeiros	1		
fezes	1	fezes	1
fundamental	3	fundamental	3
fundamental I	1		1
fundamental II	1		1
funk	2	funk	2
futebol	1	futebol	1
futuro	6	futuro	6
garotas bonitas	1	garotas	1
gosto bastante	1	gostar	2
gostosa	1		
governo	1	governo	7
governamental	1		
governo	5		
graduação	1	graduação	1
grande	1	grande	1
gratis	3	grátis	9
grátis	4		
gratuita	1		
gratuito	1		
greve	1	greve	1
honesta	1	honesta	1
horrrível	2	horrrível	2
houtimismo	1	otimismo	1
humilde	14	humilde	16
umilde	1		
umiudi	1		
ignorada	1	ignorar	3
ignorância	1		
ignorante	1		
iguadade	1	igual	6
igual	1		
igual a qualquer outra	1		

igual as outras	1		
igualdade	2		
impassiente	1	impaciente	1
Importante	40	importante	41
uma coisa pela qual eu me importo	1		
imprevisível	1	imprevisível	2
imprevisível para as matérias	1		
improviso	1	improvisoso	1
inadequada	2	inadequada	2
incompleta	1	incompleta	1
indiferente	1	indiferente	1
indispensável	2	indispensável	2
insegura	1	insegura	1
insuportável	2	suportável	2
interativa	1	interativa	1
interessante	1	interessante	20
interessante	3		
interessante	15		
interessante pra mim	1		
intervalo	1	intervalo	1
intrigante	1	intrigante	1
irritante	4	irritante	4
istoria	1	história	1
jogo	2	jogo	2
julgada	1	julgada	1
largada	1	largada	1
lazer	1	lazer	1
lega	1	legal	94
legal	89		
legau	3		
legue	1		
leis	1	leis	1
leitura	1	leitura	1
lenta	1	lenta	1
limpa	1	limpa	1
lixo	1	lixo	1
loco	1	louca	3
loka	1		
louca	1		
longe	1	longe	1
lotada	2	lotada	2
lucro	1		2
lucros	1		
lugar de aprender	1	lugar-de-aprender	1
má qualidade	1	má-qualidade	2
má qualidade de ferramentas escolares	1		
<i>mais acabada</i>	1	mais	18
<i>mais alunos</i>	1		
<i>mais divertida</i>	1		
<i>mais educação</i>	1		
<i>mais fácil</i>	2		
<i>mais fraca ainda</i>	1		
<i>mais interesse</i>	1		
<i>mais ou menos</i>	7		
<i>mais para município</i>	1		
<i>mais responsabilidade</i>	1		
<i>mais rígida</i>	1		
<i>mal</i>	1		
<i>mal condicionada</i>	1		
<i>mal cuidada</i>	5		
<i>mal organizada</i>	2		
<i>mal vista</i>	1		
maravilhosa	1	maravilhosa	1

massa	4	massa	4
matéria	1	matéria	2
materias ruins	1		
materiais	1	materiais	1
mau	1	má	1
mediana	1		
médio	1	mediana	2
melhor	7		
melhor que escola particular	1	melhor	9
melhor que particular	1		
<i>menos educação</i>	1		
<i>menos favorecida</i>	1		
<i>menos formada</i>	1		
<i>menos rígida</i>	1		
<i>menos rígida</i>	1		
<i>menos valorizada</i>	1		
<i>menosprezada</i>	1		
mesa marrom	1	mesa-marrom	1
<i>mesma coisa</i>	1		
<i>mesmas coisas</i>	1		
<i>mesmo aprendizado</i>	1	mesma-coisa	3
meu futuro	1	futuro	1
<i>muita gente</i>	2		
<i>muita materia</i>	1		
<i>muitas aulas vagas</i>	1		
<i>muitas pessoas</i>	1		
<i>muitas regras</i>	1		
<i>muito boa</i>	1		
<i>muito calor</i>	1		
<i>muito ótima</i>	1		
<i>muito quente</i>	1		
<i>muitos alunos</i>	1		
na meida	1	na-média	1
nacional	2	nacional	2
nada contra	1	nada-contra	1
não "mimar"	1		
não é tão ruim	1		
não gosto	1		
não gosto muito	1		
não mimar	1		
não sei	6		
não tem ar condicionado	1		
não tem muita coisa do que precisamos	1		
necessaria	1		
necessária	1		
nessesária	1	necessária	3
nível baixo	1	nível-baixo	1
nobre	1	nobre	1
noch	1	noch	1
nojenta	1	nojenta	1
normal	15	normal	15
nosso direito	1	nosso direito	1
o estudo	1	o estudo	1
o mesmo ensino	1	o mesmo ensino	1
o que tenho no momento	1	o que tenho no momento	1
oportunidade	2		
oportunidades	1		
orpotunidade	1		
organizada	4	organizada	4
orgulho	1	orgulho	1
orrível	1	horrível	1
ótima	3	ótima	3
otimos professores	1	professores	2

bastante professores	1		
para o público	1	para-o-público	1
para passa de ano é mais difícil	1	difícil	1
para todos	3	para-todos	3
parede rabiscada	1	parede-rabiscada	1
pequena	3	pequena	3
perto	1	perto	2
perto de casa	1		
pessima	1	péssima	2
péssima	1		
peessoas estranhas	1	peessoas-estranhas	1
pioir	1	pioir	2
pioir que a particular	1		
pisca	1	piscante	4
piscante	2		
pisca-pisca	1		
pobre	12	pobre	12
poderosa	1	poderosa	1
podre	2	podre	2
popular	1	popular	1
porta quebrada	1	porta-quebrada	1
possivel	1	possível	1
precaria	1	precária	5
precária	4		
preconceitoolizado	1	preconceituosa	1
prejudicada	1	prejudicada	1
prioridade	1	prioridade	1
professor	5	professores	14
professores	5		
professores bons	1		
professores chatos	1		
professores legais	1		
profisional	1		
progresso	1	progresso	1
prova	1	prova	1
pública	2	pública	2
pudim	1	pudim	1
quadro	1	quadro	1
qualificada	1	qualificada	1
quebrada	1	quebrada	1
quente	12	quente	12
razoavel	1	razoável	1
rebelião	1	rebelião	1
regional	1	regional	1
regular	1	regular	1
respeito	1	respeito	1
responsabilidade	1	responsabilidade	1
ridicula	1	ridícula	1
rígida	3	rígida	3
ruim	27	ruim	29
ruim na estrutura	1		
ruin	1		
sabe	1	saber	2
sabedoria	1		
saída	1		1
sem ar condicionado	4	sem	14
sem arcondicionado	1		
sem crianças na rua	1		
sem disposição	1		
sem ensina	1		
sem ensino	1		
sem equipamentos novos	1		
sem graça	1		
sem qualidade	1		

sem responsabilidade	1		
sem ventilador	1		
simples	4	simples	5
simples	1		
solo	1	solo	1
sonolenta	1	sonolenta	1
suja	13	suja	13
superação	2	superação	2
superior	1	superior	1
tem alunos	1		
tem coisas novas	1		
tem gente legal	1		
tem mais gente	1	tem	6
tem prova	1		
ter amigos	1		
terrível	1		
terrível	1	terrível	2
top	4	top	4
totalmente destruída	1	destruída	1
tras muita briga	1	briga	1
triste	1	triste	1
tudo	2	tudo	1
UEL	1	UEL	1
uma vergonha	1		
uma vergonha	1	vergonha	2
uniforme mal organizada	1	mal-organizada	1
util	1	útil	1
valorizada	1	valorizada	1
vandalizada	1	vandalizada	1
velha	1	velha	1
vida	3	vida	3
violento	1	violento	1
volei	1	volei	1
zica	1		
zueiro total	1		
zueira	1	zoeira	3

**APÊNDICE P – Lematização ESCOLA PARTICULAR É... - DADOS GERAIS**

Palavras evocadas	f	Lematização	f
a mesma coisa	1	mesma-coisa	1
aceitável	1	aceitável	1
adequada	1	adequada	1
agradavel	1	agradável	2
agrádavel	1		
aluno	1	alunos	6
aluno chato	1		
alunos	3		
alunos exibidos	1		
amigos	3	Amigos	10
amigos falsos	1		
amigos intereseiros	2		
mais amigos	1		
amizade	1		
amizades	1		
conhecer amigos	1		
anormal	1	anormal	1
antepisca	1	antepisca	1
apenas um livro	1	apenas-um-livro	1
se aprende mais	1	aprender	16
aprende bastante	1		
aprende bem	1		
aprende mais	2		
aprende melhor	1		
aprender	3		
aprendizado	1		
aprendizado bom	1		
aprendizagem	3		
aprendizagem melhor	1		
lugar de aprender	1		
ar condicionado	9	ar-condicionado	10
ar gelado	1		
arrumada	1	arrumada	1
arte	5	arte	5
as pessoas são muito orgulhosas	1	peessoas-orgulhosas	1
até que boa	1	boa	1
atencioso	1	atencioso	1
atividade	1	atividades	2
atividades diferenciadas	1		
atraente	1	atraente	1
atualizada	2	atualizada	3
atualizada em tecnologia	1		
aula	1	aula	1
avanço	1	avanço	1
bacana	1	bacana	1
bagunça	1	bagunça	1
bandido	1	bandido	1

bem cuidada	3		
bem cuidado	2		
bem falada	1		
bem feita/acabada	1		
bem organizada	1		
bem sucedida	1		
boa	52		
boa em tudo	1		
boa no insino	1		
boa qualidade	1		
boas	1		
boas amizades	1		
boas condições	1		
bom aprendizagem	1		
super bom	1		
bom demais	1		
bom ensino	2		
bom hambiente	1		
bom	12		
		boa	76
boba	1	boba	1
bola	1	bola	1
bolsa	1	bolsa	1
bonita	9		
bonitas	1		
bonito	1		
		bonita	11
bons recursos	1	bons recursos	1
bosta	2	bosta	2
burgues	2	burgues	2
calma	1	calma	1
cansativa	4	cansativa	4
capetálista	1		
capitalista	1		
		capitalista	2
cara	36		
cara (financeiramente)	1		
cara R\$	1		
caro	7		
		cara	45
carteira bonita	1		
carteiras boas	1		
carteiras inteiras	1		
		carteiras-boas	3
castigo	1	castigo	1
certinha	1	certinha	1
chanta	1		
chata	38		
chata as vezes	1		
chata legal	1		
chato	16		
		chata	57
cheirosa	1	cheirosa	1
chia de nerd	1	cheia –de-nerd	1
chique	3	chique	3
cimpatico	1	simpático	1
coisa de rico	1	coisa-de-rico	1
colegas	1	colegas	1
com água gelada	1		
com ar condicionado	1		
com carteiras inteiras	1		
com equipamentos novos	1		
com regras	1		
		com	15

comida boa	1	comida	2
comida melhor	1		
competente	1	competente	1
confortabilidade	1	confortável	4
confortavel	2		
conforto	1		
conhecida	1	conhecida	1
conhecimento	1	conhecimento	2
maiores conhecimento	1		
conservada	1	conservada	1
corrupcao	1	corrupcao	1
crianças	1	crianças	1
cuidado	1	cuidado	1
cultural	2	cultural	3
cuntural	1		
da hora	3	da-hora	4
da hora para andar com os amigos	1		
de boa qualidade	1	boa-qualidade	1
de play boy háhá	1	playboy	2
de playboy	1		
dedicação	1	dedicação	1
defisiel	1	difícil	1
demais	3	demais	3
depende	1	depende	1
desanimada	1	desanimada	1
descultural	1	sem-cultura	1
desempenho	1	desempenho	1
desigualdade	1	desigualdade	1
desinteressante	1	desinteressante	1
desnecessária	5	desnecessária	5
desonesta	1	desonesta	1
desumilde	1	sem-humildade	1
desvantagem	1	desvantagem	1
deve ser legal	1	legal	1
diferenças sociais	1	diferenças-sociais	1
diferenta da publica	1	diferente	15
deferente	1		
diferente	12		
diferentes	1		
difícil	14	difícil	16
difficio	1		
difficiul	1		
dinheirista	1	dinheiro	6
dinheiro	3		
dinherista	1		
dinheristas	1		
disciplina	1	disciplina	3
disciplinada	2		
divertida	7	divertida	9
divertido	2		
drogas	1	drogas	1
é bom	1	bom	1
é caro	1	caro	1
é igual a qualquer outra	1	igual-qualquer-outra	1
é imprevisível para as lições de casa	1	?	
é limpa	1	limpa	1
e mais rigida	1	mais-rígida	1
e não é chata	1	não-chata	1



e preconceito com a sociedade baixa	1	preconiteuosa	1
educação	6	educação	20
educação melhor	1		
educacional	1		
educada	3		
educada (educação)	1		
edução melhor	1		
educativa	7		
engenharia	1	engenharia	1
ensina a mesma coisa	1		
ensina bem	1		
ensinamento bem forte	1		
ensino	6		
ensino bom	2		
ensino é melhor	1		
ensino exelente	1		
ensino melhor	3		
ensino ótimo	1		
o ensino é bom	1		
ótimo ensino	1		
o mesmo ensino	1		
enteresante	1	interessante	1
escola	1		
escola de boy	1	escola	1
escola paga	1		
escrever	1	escrever	1
esforço	1	esforço	1
esigente	1	exigente	1
esnobe	1	esnobe	1
especial	3	especial	1
esperta	1	esperta	1
espetacular	1	espetacular	1
esportes com muito interesse	1	esportes	1
estado	1	estado	1
estraga	1	estraga	1
estranha	1		
estranho	1	estranha	2
estruturas melhores	1	estruturas-melhores	1
estuda	1		
estudar	2		
estudo	5		
estudo avançado	1		
estudo bom	1		
estudo mais avanssado	1		
estudo rigoroso	1		
estudos	1		
estudos	1		
estudos mais bom	1		
eu não sei	1	não-sei	1
exagerada	1	exagerada	1
excelente	2		
exelente	5	excelente	7
exemplar	1	exemplar	1
exibidos	1	exibidos	1
exigente	4	exigente	4
extra	1	extra	1
facil	2	fácil	3

fácil	1		
felicidade	1	felicidade	1
fezes	1	fezes	1
final	1	final	1
fresca	1	frescurenta	4
frescura	1		
frescurenta	2		
fundamental	2	fundamental	2
futuro	5	futuro	6
futuro melhor	1		
gente estranha	1	gente	4
gente metida	2		
gente rica	1		
gostosa	1	gostosa	1
grande	3	grande	3
higienica	1	higienica	1
horrrível	4	horrrível	5
horrrível	1		
igual	4	igual	7
igual a pública	1		
igual a qualquer outra	1		
mesma coisa que a pública	1		
igualdade	2	igualdade	2
impatante	1	importante	18
importante	16		
importante na educação	1		
incentivadora	2	incentivadora	2
indisciplinada	1	indisciplinada	1
indispensavel	1	indispensável	1
inesplicave	1	inexplicável	1
informatica	1	informática	1
insinoforsado (puchado)	1	ensino -puchado	1
intediante	2	entediante	2
inteligente	2	inteligente	2
interecante	1	interessante	27
interessante	5		
interessante	17		
interessante para minha vida	1		
interesses	1		
interessante	2		
internet	1	internet	1
intervalo	1	intervalo	1
inútil	1	inútil	1
irritante	4	irritante	4
lache	1	lanche	2
lanche gostoso	1		
ladrão	1	ladrão	1
lega	2	legal	74
legais	1		
legal	68		
legalzinha	1		
legauzinho as materias	1		
é legal para saber das coisas úteis	1		
leitura	1	leitura	1
limpa	11	limpa	11
loco	1	louco	1
longe	1	longe	1
lucrativa	2	lucro	4
lucro	2		
luxo	3	luxo	3
má qualidade de ensino	1	má-qualidade-de-ensino	1
maior	2	maior	2
mais aprendizado de qualidade	1	mais	24

mais aprendizagem	1		
<b>mais</b> aproveitamento dos alunos	1		
<b>mais</b> bonita	1		
<b>mais</b> confortavel	1		
<b>mais</b> conhecimento	1		
<b>mais</b> conservada	2		
<b>mais</b> crianças nas ruas	1		
<b>mais</b> cuidada	1		
mais difícil	2		
<b>mais</b> educação	1		
<b>mais</b> educada	1		
<b>mais</b> esperta	1		
<b>mais</b> estrutura	1		
<b>mais</b> inteligente	1		
<b>mais</b> legal	1		
<b>mais</b> mesmo divertido	1		
<b>mais</b> nem sembe boa	1		
<b>mais</b> ou menos legal	1		
<b>mais</b> para alunos quietos e responsaveis	1		
<b>mais</b> valorizada	1		
mais vazias	1		
	1		
maravilhosa	1	maravilhosa	1
massa	1	massa	1
me divertir	1	divertir	1
melhor	22		
melhor desempenho	1		
melhor educação	1		
melhor ensino	2		
melhor na sala	1		
melhor professor	1		
melhores	1		
melhores professores	1		
		melhor	30
meninos bonitos	1	meninos-bonitos	1
menos anima	1		
menos gente	2		
menos perigoso	1		
menos precária	1		
menos rígida	1		
		menos	6
merda	2	merda	2
mesmo conteudo	1	mesmo-conteúdo	1
metides	1		
metidos	1	metidez	2
mimada	1		
mimados	1	mimados	2
moderna	1		
modinha	1	moderna	2
muita diciplina	1		
muito cara	1		
muito caro	1		
muito certinha	1		
muito chato	1		
muito muito boa aprendizagem	1		
muito playboy	1		
muito rígida	1		
muito ruim	1		
		muito	9
nacional	1	nacional	1
nada	2	nada	1
não da hora	1		
não da para fazer nada	1		
não é todos que podem	1		
não gosto	1		
não gosto muito	1	não-gosto	2
não ligam se a pessoa não sabe	1		

não muito divertida	1		
não precisa do governo	1		
não presta	1		
não sabem explicar	1		
não sei	7		
não tão boa	1		
necessaria	1		
nem sempre boa	1		
nerds	1	nerds	1
nobre	1	nobre	1
nojenta	1	nojenta	1
normal	4	normal	5
normau	1		
nova	2	nova	1
nunca fui em uma	1		
obediência	1	obediência	1
organizada	16	organizada	20
organizado	4		
orrível	2	horrível	2
os professores são legais	1	professores-legais	1
ostentação	2	ostentação	2
ótima	6	ótima	21
ótima	1		
ótima	12		
ótimo	1		
ótimo	1		
outra coisa	1	outro-nível	5
outro nível	2		
outro nível	2		
paga	11	paga	15
pagar	1		
pago	4		
para aprender	1		
para estudar	1		
para pessoas que não gostam da pública	1		
para pessoas ricas	1		
para ricos	1		
participante	2	participante	2
particular	1	particular	1
passeia	1	passear	2
passeios	1		
patricinha	1	patricinha	1
pega muito no pé	1	exigente	2
pega no pe	1		
pequena	2	pequena	2
perigoso	1	perigoso	1
péssima	1	péssima	1
pessoas esnobes	1	pessoas-metidas	4
pessoas metidas	3		
pisca	1	piscante	4
piscante	3		
Playboys	1	burguês	2
Pra burgues	1		
poucas pessoas	2	poucas-pessoas	2
prática	1	prática	2
pratico	1		
preço	1	preço	1
prefiro a pública	1		
preparados	1	preparados	1
previsível	1	previsível	1
prisão	1	prisão	1

professor	1		
professores	4		
professores atenciosa	1		
professores atenciosos	1		
professores atualizados (novos)	1		
professores bem estudados	1	professores	14
professores melhores	1		
professores prestativos	1		
profissionais bons	1		
profissional	2		
prova	1	prova	1
provavelmente melhor	1	melhor	1
pudim	1	pudim	1
puchado	2		
puxada	2	puxado	5
puxado	1		
qualidade	5		
qualidade de vida	1		
qualidade moderada	1	qualidade	8
qualificada	1		
queria ir de uma	1		
queta	1		
quieta	1	quieta	3
quieto	1		
rapido	1	rápido	1
reforsada	1	reforçada	1
regras	1		
regras diferentes	1	regras	2
respeito	1	respeito	1
responsabilidade	2		
responsável	1	responsabilidade	3
rica	11		
rico	4	rica	19
ricos	4		
ridicula	1		
ridiculos	1	ridícula	5
rídiga	1		
rídigo	1		
rigida	2		
rígida	4		
rígido	1	rígida	18
algumas rígidas	1		
rigorosa	5		
rigoroso	1		
rijo	1		
ricoroza	1		
riqueza	1	riqueza	1
ruim	10		
ruim pra personalidade	1	ruim	11
sabe	1		
sabedoria	1	saber	3
saber cada vez mais	1		
saida	1	saída	1
sala boa	1		
sala de aula	1	sala	3
salas melhores	1		
segura	1	segura	1

sem aula-vaga	1		
sem badernas	1		
sem bagunça e cara	1		
sem bagunça e etc	1		
sem graça	1		
sem importancia	1		
		<i>sem</i>	6
semelhante	1	semelhante	1
ser inteligente	1	ser-inteligente	1
skate	1	skate	1
so gostoso	1		
só isso	1		
so mala	1		
so tem boysinho	1	só-tem-boizinho	2
só tem bozinho	1		
só tem metidos	1	só-tem-metidos	1
só tem patricia	1	só-tem-patricinha	1
sofisticada	1	sofisticada	1
teatro	1	teatro	1
tecnológica	1	tecnológica	1
tem água	1		
tem apredizado melhor	1		
tem ar condicionado	2		
tem boa aparência	1		
tem coisas divertidas	1		
tem muita gente metidinha	1		
tem que pagar	1		
tem rango bom	1		
		<i>tem</i>	8
top	6	top	6
trabalhosa	2	trabalhosa	2
trasbeneficios	1	beneficios	1
tudo de bom	1		
tudo di bom	1	tudo-de-bom	2
tudo muito certinho	1	tudo-certinho	1
um lixo	1	lixo	1
um ótimo aprendiz	1	aprendizado	1
um sonho	1	sonho	1
uma merda	2	merda	1
útil	1	útil	1
valorizada	1		
valorizado	1	valorizada	2
vantagem	1	vantagem	1
vazia	1	vazia	1
ventilador	1	ventilador	1
viagens	1	viagens	1

**ANEXO A: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: Escola: Representações Sociais de alunos da rede pública de ensino.

Prezados pais e/ou responsáveis

Gostaríamos de solicitar sua permissão para que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa “Escola: representações sociais de alunos da rede pública de ensino”, a ser realizada nas dependências da escola na qual encontra-se matriculado/a.

O objetivo da pesquisa é conhecer as representações de escola de alunos do 9º. ano do ensino fundamental, da rede pública de ensino, Londrina, PR. Em outras palavras, queremos saber o que os alunos pensam sobre a escola e conhecer qual a principal matriz conceitual acerca do objeto ESCOLA prevalece nos grupos participantes.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante e se daria por meio de questionários (com questões predominantemente objetivas) e da seguinte forma: em um primeiro encontro, ele(a) deverá preencher o questionário sociodemográfico, que apresenta questões sobre a caracterização do participante. Na sequência, deverá responder questões que dizem respeito às impressões que ele tem sobre os motivos pelos quais frequenta a escola e o significado da escola para ele, apenas assinalando os itens compatíveis com a própria opinião ( Escala de Atitudes frente à Escola e Escala de Motivação). Em um segundo encontro serão aplicados 3(três) testes - teste de associação de palavras - em que o(a) aluno(a) será solicitado a escrever as palavras que imediatamente lhe vêm à mente, a partir de outras palavras motivadoras/indutoras, previamente selecionadas pela pesquisadora e relativas unicamente à escola.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu (sua) filho (a) é totalmente voluntária, podendo ele (ela): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do seu filho.

.Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para que a dinâmica escola-aluno se dê de forma cada vez mais transformadora além cooperar para que as intervenções pedagógicas sejam mais adequadas no contexto escolar.

Informamos ainda que esta pesquisa segue os requisitos legais e que não haverá riscos relacionados à participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa.

Informamos que o(a) senhor(a) nem seu(sua) filho(a) pagarão nem serão remunerados pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as possíveis despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação na pesquisa.

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar : Selma Almeida Rosa, Rua Alm.Tamandaré, 98B, tel.(43) 8481-2596/3344-5063, srosaselma@gmail.com; Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin (orientadora), Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação, (43) 3371-4338,ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, no telefone 33712490 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Selma Almeida Rosa  
Pesquisador Responsável  
RG::5.875.581-8 SSP-PR  
Profª Drª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin  
(Orientadora)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, estou devidamente esclarecido sobre os objetivos e procedimentos deste trabalho e concordo que meu(minha) filho (a) participe **voluntariamente** da pesquisa acima, respondendo-a.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pai ou responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.



## **ANEXO B: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO**

Eu **Selma Almeida Rosa, brasileira, divorciada, professora, inscrita no CPF/ MF sob o nº 285438071-15**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“Escola: Representações Sociais de alunos da rede pública e privada de ensino”**, a que tiver acesso nas dependências das escolas da rede pública e privada que vier a desenvolver a pesquisa.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia “xxx”, acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 29 de outubro de 2013

---

**Pesquisador(a) Responsável**

**ANEXO C – DECLARAÇÃO NÚCLEO REGIONAL DE ENSINO DE LONDRINA****DECLARAÇÃO**

Eu, Lucia Aparecida Cortez Martins, na qualidade de chefe do Núcleo Regional de Educação de Londrina, estabelecido na Av. Maringá, 290 - Londrina/PR, inscrito no CNPJ 76416965/0001-21, DECLARO para os devidos fins, que estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Escola: Representações sociais de alunos da rede pública e privada de ensino", sob a responsabilidade de Selma Almeida Rosa, em escolas da rede pública estadual de Londrina, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final, em fevereiro de 2015.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão alunos matriculados no 9º ano da rede estadual de Londrina -

- bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. A inclusão dos informantes está condicionada à concordância de diretores e alunos em participarem da coleta de dados nas escolas contatadas pela pesquisadora. Uma vez aceita pelo grupo de informantes em potencial, a condução da pesquisa fica autorizada por este órgão.

Por ser verdade, firmo a presente para que surta seus efeitos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Londrina, 30 de outubro de 2013.

  
Lucia Aparecida Cortez Martins  
CHEFE DO NRE/LONDRINA  
DECRETO Nº 788/2011

## ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**  
 Universidade Estadual de Londrina  
 Registro CONEP 5231

<b>Parecer CEP/UEL:</b>	261/2013
<b>CAAE:</b>	25987013.1.0000.5231
<b>Data da Relatoria:</b>	20/12/2013
<b>Pesquisador(a):</b>	Selma Rosa
<b>Unidade/Órgão:</b>	CECA – Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

**"ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO."**

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 06 de fevereiro de 2014.

  
**Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli**  
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
 Universidade Estadual de Londrina



## ANEXO E: ESCALA DE ATITUDES FRENTE À ESCOLA

Para cada enunciado abaixo registre a sua opinião.

Utilize este código para responder:

1= Discordo totalmente;

2= Concordo;

3= Não estou certo/a;

4=Discordo;

5=Concordo totalmente

Enunciados	Resposta
1) Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa madura	
2) A escola tem me dado um sentido de realização pessoal	
3) Empenho-me bastante para aprender muitas coisas	
4) Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola	
5) A vida escolar é chata e desinteressante	
6) Participo ativamente da vida escolar	
7) Vale à pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego	
8) Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria um emprego	
9) Sinto que sou parte da escola	