

# O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio.

What it means to be a good student? And to stop studying?  
Social representations constructed by high-school students.

Maria Cristina Smith Menandro<sup>1</sup>

Luiz Gustavo Silva Souza<sup>2</sup>

## Resumo

Estudar as representações sociais construídas pelos estudantes, pode fornecer dados importantes para (re)pensar práticas educativas. Relatamos pesquisa feita com 120 estudantes de Ensino Médio, cujo objetivo foi analisar uma rede de representações relacionadas à escolarização, enfocando especialmente “Ensino Médio”, “abandono dos estudos” e “bom aluno”. Utilizamos o método das evocações livres, aplicado no primeiro dia de aula e sete meses depois. Os dados foram analisados com auxílio do programa EVOG. Os resultados mostraram que a experiência inicial de escolarização secundária não alterou substancialmente as representações estudadas. Discutimos a naturalização de idéias e práticas educativas.

**Palavras-chave:** Representação social. Adolescentes. Ensino Médio.

## Abstract

In this paper, we analyze a net of representations related to school experience. We focus on the ideas of “secondary education”, “stop studying” and “good student”. 120 high-school students participated in this research. We used the method of free evocations at two different moments: at the beginning of the school year and seven months later. We analyzed the data using EVOG software. Results show that the initial experience of secondary education did not change substantially the studied representations. We discuss the naturalization of educational ideas and practices.

**Keywords:** Social representation. Youth. Secondary education.

---

1 Doutora em Psicologia, Professora do PPGP-UFES.

2 Doutorando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP-UFES), Mestre em Psicologia. Endereço completo: Universidade Federal do Espírito Santo, Cemuni VI. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Av. Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras, Vitória, ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 9293-8900. E-mail: luizsouza@hotmail.com. Endereço residencial: Rua Dukla de Aguiar, n. 113, apt. 703, Ed. Enseada Park, Praia do Suá, Vitória, ES, CEP 29052-160.

## 1. Introdução

Podemos começar este texto com uma hipótese: aqueles que se dedicam à prática docente, seja na educação básica, ou no nível superior, frequentemente percebem que a eficácia de sua atuação aumenta, se considerar os conhecimentos já construídos pelos alunos. É provável que essa afirmação seja verdadeira, pois, se o professor parte do que os alunos já sabem, certamente terá mais chance de acrescentar informações, verificar possíveis incongruências, transformar crenças.

Uma atitude como essa é diferente das imagens e das práticas relacionadas normalmente ao “professor tradicional”. Essa figura, que talvez nunca tenha existido em sua forma pura, paradoxalmente sobrevive com mais ou menos força em cada um de nós. O “professor tradicional” acredita firmemente no conhecimento técnico-científico e na sua superioridade com relação ao saber de senso comum. Acredita ainda que é o portador e, portanto, o legítimo transmissor desse conhecimento aos alunos que seriam, por sua vez, desprovidos de saber. Não cabe insistir nesse ponto, pois os perigos dessa prática já foram descritos de forma clara e convincente por autores como Freire (1991), para quem não existe prática educativa sem efetivo diálogo.

Ao considerar a hipótese acima, estamos, também, próximos de Vygotsky (1984) e de seus conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal. O ato educativo deve considerar o que o aprendiz consegue fazer com ajuda, as habilidades (técnicas ou conceituais) que ele pode exibir quando recebe auxílio de um parceiro mais experiente. Os conhecimentos, assim como as funções psicológicas superiores, são interpessoais, antes de se tornarem intrapessoais. E, ainda assim, é o aprendiz que os (re)constrói, por meio de uma apropriação ativa dos instrumentos culturais materiais e simbólicos.

No entanto, queremos chamar a atenção aqui, para um outro ponto. A escola, entendida em seu aspecto formal, lida com os conhecimentos sistematizados pelas ciências. Mas, obviamente o universo escolar vai muito além disso. Cada ator escolar, professor, aluno, gestor, constrói conhecimento cotidianamente sobre os mais diversos aspectos da vida social: representações ligadas a trabalho, família, futuro, política, cultura; etc. Partir do conhecimento já construído pelos alunos não é só um recurso para trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas, mas também uma forma de conhecer o universo psicossocial do público escolar e, com isso, formular melhores estratégias educativas.

Eis a importância de se considerar as representações sociais construídas pelos estudantes, em especial as que se referem ao funcionamento escolar. Conceituamos as representações sociais; junto com Jodelet (1989), como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (p. 36).

Vários autores (FRANCO; NOVAES, 2001; GILLY, 2001; MADEIRA, 2001; HOLLANDA, 2001; LINS; SANTIAGO, 2001; FRANCO, 2002) demonstraram que o estudo das representações sociais construídas pelos estudantes e seus familiares podem fornecer informações importantes e às vezes inesperadas a respeito da relação que estabelecem com a instituição escolar. Para Franco e Novaes (2001), estudar as representações construídas pelos alunos permite desvendar como atribuem sentido às experiências e processos escolares. Permite, portanto, (re)pensar as práticas educativas, considerando o universo social e simbólico de seus participantes. “Partir do conhecimento já produzido pelos alunos” ganha, então, um novo sentido e abre novas perspectivas.

Neste artigo, relataremos uma pesquisa desenvolvida junto a estudantes do Ensino Médio<sup>3</sup>. Seu objetivo foi apreender e analisar representações sociais elaboradas por esses estudantes acerca de aspectos de sua escolarização. Enfocamos especialmente as representações construídas em torno de três idéias relevantes: o nível de escolarização do Ensino Médio, o abandono dos estudos e o “bom aluno”.

### 1.1. Fundamentação teórica

As representações sociais são conhecimentos construídos coletivamente, que nos permitem enxergar a realidade e agir nela. É importante perceber que esses conhecimentos não são lineares ou unívocos. Ao contrário, eles são polifônicos e, via de regra, incluem elementos contraditórios. Não é exatamente dessa forma que enxergamos a realidade? De maneira complexa, contraditória e, de certa forma, instável? Para tentar dar conta de como construímos nosso mundo objetivo-subjetivo, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) contempla essa complexidade.

Entretanto, as representações sociais são também caracterizadas por uma notável estabilidade, aspecto enfatizado por teóricos de uma vertente de estudos estruturais (ABRIC, 1998, 2001; FLAMENT, 2001; MOLINER, 1996). Conforme o estudo efetuado por Menin (2007), a abordagem estrutural proposta por esses autores permite identificar elementos funcionais (como agir em relação ao objeto?) e normativos (como conferir valor ao objeto?) das representações. Abric (1998) propõe a Teoria do Núcleo Central, segundo a qual as representações se organizariam em dois sistemas interdependentes: o núcleo central, e os elementos periféricos.

---

3 Os métodos e resultados apresentados aqui são parte de uma pesquisa mais ampla que publicamos na forma de dissertação de mestrado.

O núcleo central de uma representação é formado pelo elemento ou pelos elementos que são essenciais para dar sentido à representação. Os elementos centrais são “não-negociáveis” (FLAMENT, 2001). Segundo Abric (1998), o núcleo central tem uma função geradora (é por meio dele que os outros elementos ganham sentido) e uma função organizadora (estabelece as relações e hierarquias entre os outros elementos da representação). Os elementos centrais constituem a “parte” mais estável da representação, não apresentam contradições entre si (são coerentes) e são muito resistentes à mudança. Trata-se de elementos fortemente partilhados em uma cultura, ligados à memória coletiva, cujas raízes histórico-sociais são profundas.

O sistema periférico, por contraste, inclui elementos que são “negociáveis”, ou seja, eles podem ser facilmente revistos e relativizados pelo grupo social em questão. Nesse sistema flexível encontramos idéias contraditórias, que podem coexistir justamente porque são intercambiáveis. O sistema periférico pode se transformar substancialmente conforme o contexto imediato e pode integrar diferentes experiências individuais. Operando dessa forma, ele cumpre a função de proteger o núcleo central (ABRIC, 1998), permitindo que idéias contraditórias e diretamente relacionadas às experiências concretas dos indivíduos integrem uma estrutura sociocognitiva, composta simultaneamente por idéias centrais muito estáveis (essas últimas não advêm diretamente da experiência individual, mas, sim da deriva sócio-histórica de uma coletividade).

## 2. Método

Para estudar as representações (construídas pelos alunos) e seus aspectos estruturais, adotamos o método das evocações livres, que permite verificar sentidos e valores associados a determinadas idéias. Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) afirmam que esse método apresenta duas potencialidades importantes:

[...] possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais. (p. 574-575).

Pedimos que os estudantes associassem livremente cinco palavras ou expressões a três termos indutores: “Ensino Médio”, “parar de estudar” e “bom aluno”. Esses exercícios de evocação livre foram nomeados como “jogo do pensa rápido” e foram propostos a cinco turmas inteiras na forma escrita.

As turmas eram do turno vespertino, do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada em um bairro periférico da Região Metropolitana de Vitória, ES, Brasil, distante dos principais aparatos políticos e dos maiores centros comerciais presentes na capital do Estado. O bairro em que se localiza a escola é de média e baixa renda e se caracteriza como área essencialmente urbana, com ruas asfaltadas, calçadas estreitas, muitas residências inacabadas e lojas de comércio popular.

Ao abordar as turmas, cumprimos o seguinte procedimento: Primeiro, o pesquisador se apresentou e falou sobre a pesquisa, seus objetivos e benefícios esperados, pedindo a participação dos alunos e frisando seu caráter voluntário. Em seguida, passou aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, juntamente com um questionário com perguntas de caráter sociodemográfico e com os exercícios de evocação. Antes de iniciar os exercícios, foram feitos treinamentos com o seguinte enunciado: “gostaria que vocês dissessem o que vem imediatamente à cabeça quando vocês pensam em futebol”. Em todas as turmas, alguns alunos responderam ao enunciado com expressões como “seleção brasileira”, “copa do mundo” etc. Na sequência, o pesquisador pediu aos alunos que se concentrassem na folha a sua frente, com o seguinte enunciado: “vamos fazer o mesmo exercício, só que a palavra agora é Ensino Médio” e pediu que, ao invés de falar, escrevessem as respostas. Por fim, o pesquisador orientou que os estudantes fizessem o mesmo para os termos “parar de estudar” e “bom aluno”.

A variedade de expressões associadas livremente a cada um desses termos indutores foi muito grande. Ao termo “bom aluno”, por exemplo, os estudantes associaram palavras como “fazer o dever”, “inteligente”, “não fazer bagunça”, “inteligência”, “comportado” etc. Para analisar todas essas evocações precisamos reduzir essa variedade, colocando em uma mesma categoria expressões que adquiriram o mesmo sentido. Chamamos essas categorias de termos-chave. No exemplo que citamos, as expressões “inteligente” e “inteligência” foram tratadas como um mesmo termo-chave: “inteligente”. Na tabela a seguir, fornecemos mais um exemplo da classificação em termos-chave, desta vez para o termo indutor “parar de estudar”:

Tabela 1. Redução de evocações livres a um termo-chave.

Evocações livres para “parar de estudar”	Termo-chave
Desemprego Sem mercado de trabalho Não conseguir emprego Não trabalhar Ser um desempregado, etc.	Desemprego

Categorizadas em termos-chave, as evocações foram analisadas com auxílio do programa Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse des Evocations (EVOC) (VERGÈS, 2000). O EVOC efetua análises estatísticas capazes de mostrar quais evocações os estudantes fizeram mais frequentemente e com maior prioridade (ordem de evocação), permitindo a construção de um “quadro de quatro casas” e uma análise estrutural das representações sociais (OLIVEIRA et al., 2005). Falaremos mais sobre esse tipo de quadro em nossa exposição dos resultados.

Os procedimentos que descrevemos foram efetuados em dois momentos do ano de 2006: em fevereiro e em setembro. Chamaremos esses momentos, respectivamente, de primeira e segunda coletas. A primeira foi realizada no primeiro dia letivo, ou seja, na primeira vez em que os estudantes se sentavam nos bancos escolares do Ensino Médio (somente foram consideradas as evocações feitas pelos calouros). A segunda coleta foi feita sete meses depois e só foram consideradas as evocações dos alunos que haviam participado da primeira coleta. No primeiro momento, tivemos a participação de 120 estudantes (61 meninas e 59 meninos); no segundo, contamos com 77 estudantes (34 meninas e 43 meninos)<sup>4</sup>. Nosso intuito foi comparar os dados obtidos nos dois momentos de coleta, para verificar aspectos da mudança das representações estudadas nos primeiros meses de escolarização secundária.

4 A diminuição do número de participantes se deu principalmente por mudanças de turno ou de escola. Não obtivemos dados exatos sobre a porcentagem de evasão escolar, mas estimamos esse índice, com base em informações da escola, em cerca de 5%.

### 3. Resultados

Vamos expor primeiramente os dados obtidos com as questões de caráter sociodemográfico, de forma a melhor descrever os estudantes pesquisados. Dentre eles, 96% tinham entre 13 e 17 anos e a média de idade dos participantes foi de 15,1 anos. Cerca de 42% moravam no mesmo bairro da escola e o restante em 17 outros bairros (vizinhos). A maior parte deles havia feito o Ensino Fundamental em escola pública (92%) e não estava trabalhando (85%). Os que tinham sido reprovados pelo menos uma vez no Ensino Fundamental contavam 27% e os que já tinham se afastado da escola, 8%. A escolaridade dos pais desses alunos era, principalmente, Ensino Fundamental completo ou incompleto (55%), seguida de Ensino Médio completo ou incompleto (23%). As profissões dos pais (mães e pais) eram, em geral, caracterizadas como de baixa remuneração: doméstica, dona de casa, auxiliar de serviços gerais; etc., no caso das mães e pedreiro, motorista, vigilante, policial; etc., no caso dos pais.

Como se pode constatar, eram estudantes oriundos de “classes populares”, ou seja, pertencentes a famílias com baixa renda, se comparadas às classes médias (essas últimas optam em geral pelas escolas particulares, para tentar garantir educação de qualidade para seus filhos). Entretanto, não estavam em situação de miséria. Faziam parte do ainda pequeno número de jovens que consegue chegar ao Ensino Médio no Brasil. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2005), a média de estudo da população brasileira é de 6,4 anos. Pela idade média observada nos alunos que pesquisamos, podemos afirmar que, em geral, não apresentavam defasagem entre idade e ano escolar. Eram estudantes do turno vespertino, o que os caracterizava como não trabalhadores. Decidimos pesquisar jovens de classes populares por ser essa a camada populacional mais numerosa em nosso país. São famílias que têm que contar com a escola pública e para quem a maior parte das vagas de nosso sistema educacional deve ser dirigida. Como essa população atribui sentido às suas vivências escolares?

Vejamos primeiro as evocações que os estudantes fizeram a partir do termo indutor “Ensino Médio”. Estamos interessados em saber quais evocações eles fizeram primeiro (com maior prioridade na ordem de evocação) e com maior frequência. Segundo Oliveira et al. (2005), esses são provavelmente os elementos mais importantes da representação. Esses dados nos são fornecidos pelo programa EVOC, citado anteriormente, e organizados em um quadro de quatro casas, no qual o quadrante superior esquerdo (“elementos centrais”) mostra os elementos mais importantes, com maior prioridade na ordem de evocação (“rang”) e com maior frequência. O quadrante superior direito (“elementos periféricos I”) mostra os elementos com frequência alta, mas baixa prioridade. O inferior esquerdo (“elementos de contraste”) mostra os elementos com frequência baixa, mas alta prioridade. Finalmente, o inferior direito (“elementos periféricos II”) mostra os elementos com frequência e prioridade baixas.

Segundo Oliveira et al. (2005), o quadrante superior esquerdo apresenta os elementos que provavelmente fazem parte do núcleo central da representação e que, portanto, correspondem a núcleos de sentido mais estáveis e enraizados sócio-historicamente, tendendo a um maior nível de abstração. No quadrante “elementos periféricos I”, estes são intermediários e complementam os elementos centrais. Essa função pode ser também desempenhada pelos “elementos de contraste”, embora possa haver núcleos de sentido contraditórios que apontem para diferenças intragrupo. Finalmente, os “elementos periféricos II”, tendem a ser os mais flexíveis, intercambiáveis e os que mais se aproximam da vivência concreta do grupo.

As figuras 1 e 2 correspondem, respectivamente, aos quadros de quatro casas referentes aos dois momentos de coleta (fevereiro e setembro), para o termo indutor “Ensino Médio”:

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência $\geq 8$ / Rang $\leq 2,8$			Frequência $\geq 8$ / Rang $\geq 2,8$		
aprender	43	2,651	diversão	11	3,818
difícil	26	2,462	ensino-melhor	11	3,091
escola	8	2,250	amigos-e-fazer-amigos	31	3,194
estudar	37	1,757	fazer-faculdade	15	3,200
estudar-muito	22	2,318	futuro-bom	12	3,000
passar-de-ano	30	2,633	novas-matérias	15	3,400
professores	15	2,533	professores-novos	10	3,400
responsabilidade	25	2,160	ser-alguém-na-vida	16	3,313
provas e notas	14	2,571	ser-bom-aluno	37	2,973
			terminar-os-estudos	16	2,813
			trabalho	24	3,000
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência $\leq 8$ / Rang $\leq 2,8$			Frequência $\leq 8$ / Rang $\geq 2,8$		
aulas	5	2,400	alunos	5	3,000
jovens	3	2,333	bom	4	3,500
mais-rígido	6	2,667	chato	3	3,000
materiais	3	2,333	deveres	3	4,667
amadurecimento	4	2,000	escola-nova	5	3,600
primeiro-ano	6	1,667	esportes	4	3,750
professores-bons	5	2,400	matérias	5	3,400
qualificação	4	2,500	meninas	4	3,250
			nova-fase	6	3,000
			oportunidade	3	4,000

Figura 1. Evocações em fevereiro para o termo “Ensino Médio”.



ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 12 / Rang < = 2,8			Frequência > = 12 / Rang > = 2,8		
aprender	23	2,609	amigos-e-fazer-amigos	29	3,069
difícil	17	2,176	ser-bom-aluno	25	3,200
estudar	19	1,947	terminar-os-estudos	12	2,917
futuro-bom	15	2,400			
novas-matérias	17	2,588			
passar-de-ano	14	2,500			
responsabilidade	22	2,636			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 12 / Rang < = 2,8			Frequência < = 12 / Rang > = 2,8		
amadurecimento	5	2,600	diversão	7	4,000
bom	8	2,750	ensino-melhor	9	2,889
chato	4	2,250	escola	6	3,000
estudar-muito	8	2,500	escola-nova	3	5,000
fazer-faculdade	10	2,700	professores-bons	4	3,750
nova-fase	9	2,556	regras-escolares	6	3,333
professores	4	1,750	ser-alguém-na-vida	10	4,100
professores-novos	8	2,500	trabalho	10	2,800
provas-e-notas	6	2,333			

Figura 2. Evocações em setembro para o termo “Ensino Médio”.

Primeiramente, vamos considerar o quadrante relativo aos elementos centrais. No início do ano letivo; apareceram elementos contextuais associados ao Ensino Médio por proximidade: escola e professores. São elementos descritivos, de associação óbvia. Apareceram também elementos de expectativa, cuja análise é mais interessante. São eles: aprender, difícil, estudar, estudar muito, provas e notas, passar de ano e responsabilidade. Para a representação de Ensino Médio, no momento da entrada nesse nível de ensino, são centrais as expectativas de que ele será caracterizado não só por “aprender e estudar”, mas também por “estudar muito”. Nas expectativas formuladas pelos estudantes, o Ensino Médio é uma etapa mais difícil, que implicará em responsabilidade. Passar de ano, as provas e as notas foram também indicados como preocupações centrais em uma nova etapa que deve ser “mais rígida” (conforme um dos elementos de contraste).

Em setembro, os elementos contextuais desapareceram e podemos inferir que a experiência já vivida pelos estudantes dissipou sua presença redundante. Entretanto, surgiu aqui um novo elemento contextual, “novas matérias”, fazendo referência às disciplinas que ainda não tinham sido abordadas no Ensino Fundamental, e que parecem tomar um espaço psicológico importante na escolarização média inicial. O termo “estudar muito” deixou de ser central, indicando que os estudantes podem ter revisto as expectativas quanto a seu esforço acadêmico. Os alunos continuaram a associar Ensino Médio com as palavras “difícil” e “responsabilidade”. O termo “futuro bom” passou a ser central. Tudo indica que os jovens se sentiam chamados a assumir novos papéis frente a sua família e comunidade: ser responsável, estudar para se encaminhar a um trabalho ou para a faculdade e, dessa forma, ter um bom futuro.

Consideremos agora os quadrantes da periferia mais próxima. Em fevereiro, aparecem elementos que indicam a expectativa de que o Ensino Médio fosse melhor que o Ensino Fundamental. Outras evocações reforçam a exigência de responsabilidade (“amadurecimento”; etc.) para ser um bom aluno e ter um bom futuro. Esses termos mostram a importância conferida ao Ensino Médio, entendido como instrumento legítimo para alcançar o sucesso pessoal e profissional. Ele possibilita “ser alguém na vida”. O termo de contraste “qualificação” reforça essas idéias. É preciso destacar também os elementos associados à sociabilidade: fazer amigos e diversão. Ensino Médio é, em princípio, estudo, responsabilidade e futuro, mas é também (aparecendo num segundo momento) amizade e relações afetivas.

Em setembro, os termos referentes à importância da sociabilidade na escola continuaram a aparecer. Os elementos “terminar os estudos” e “fazer faculdade” continuaram a indicar os dois caminhos percebidos: ou o trabalho ou a tentativa de fazer o curso superior (é possível que só a segunda alternativa aparecesse se os estudantes fossem de classe média). Considerando o quadro como um todo, vemos que os elementos da representação se apresentaram de forma mais ou menos constante, com algumas exclusões e rearranjos.

Passemos às evocações feitas para o termo indutor “parar de estudar”. As figuras 3 e 4 mostram os resultados para a primeira e para a segunda coletas:

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência >= 10 / Rang <= 2,8			Frequência >= 10 / Rang >= 2,8		
desemprego	45	1,956	desinteresse	14	3,214
estupidez	16	2,063	dificuldades-na-vida	24	3,500
ficar-burro	14	2,429	emprego-ruim	11	3,455
ficar-à-toa	11	2,545	ignorância	29	2,828
futuro-ruim	33	2,485	não-ser-alguém-na-vida	17	3,176
jamais	18	1,778	pobreza	10	3,600
perder-oportunidade	11	2,727	vagabundagem	12	3,417
só-por-motivos-sérios	11	2,455			
trabalhar	18	2,222			
é-ruim	17	1,941			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência <= 10 / Rang <= 2,8			Frequência <= 10 / Rang >= 2,8		
atraso	5	1,800	arrependimento	6	2,833
diversão	4	2,000	drogas	4	3,250
educação	3	2,667	ficar-em-casa	3	3,000
não-posso	3	2,333	fome	3	3,333
ruas	3	2,000	fracassar	7	3,000
se-prejudicar	3	2,000	incompetência	7	3,571
ser-analfabeto	6	1,333	irresponsabilidade	9	3,111
um-mundo-pior	9	2,778	loucura	6	3,000
			não-fazer-faculdade	4	4,250
			não-quero	9	3,111
			não-ter-amigos	8	3,375
			não-ter-casa-própria	4	4,250
			para-fazer-cursos	3	3,667
			preguiça	5	2,800
			virar-bandido	6	3,333
			é-chato	8	3,125

Figura 3. Evocações em fevereiro para o termo "parar de estudar".

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 13 / Rang < = 2,8			Frequência > = 13 / Rang > = 2,8		
desemprego	35	2,286	dificuldades-na-vida	17	3,059
emprego-ruim	15	2,600	ficar-burro	13	3,231
futuro-ruim	15	2,467	ignorância	22	2,955
jamais	14	2,071			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 13 / Rang < = 2,8			Frequência < = 13 / Rang > = 2,8		
atraso	6	2,000	ficar-à-toa	9	3,000
estupidez	12	1,583	não-ser-alguém-na-vida	12	3,167
irresponsabilidade	12	2,583	não-ter-amigos	6	3,667
pobreza	6	2,500	ser-analfabeto	7	3,000
é-ruim	11	2,091	vagabundagem	9	3,556

Figura 4. Evocações em setembro para o termo “parar de estudar”.

Pode-se observar que as evocações associadas, nos dois momentos de coleta, a “parar de estudar” expressam valoração fortemente negativa (o único elemento com valoração claramente positiva, “diversão”, foi citado somente quatro vezes). O abandono dos estudos aparece como gerador de consequências indesejáveis: desemprego, futuro ruim, não encontrar um bom trabalho. Parar de estudar é definido como “estupidez” e “perda de oportunidade”, significando não obter uma boa inserção profissional e ser estigmatizado pela ignorância (“ficar burro”).

Os termos da periferia próxima reforçam as idéias centrais. Segundo os dados expostos nos quadros, parar de estudar implica também em desinteresse, não ser alguém na vida, ignorância, pobreza e vagabundagem, mostrando que é grande a importância que os jovens pesquisados atribuem à sua escolarização. Os estudantes reafirmam para si o valor do esforço que fazem para permanecer estudando, no momento em que entram no Ensino Médio. Os dados também estabelecem uma associação muito clara: escola-trabalho-futuro, tendo em vista os elementos centrais dos dois quadros. Passemos agora às evocações feitas para o termo “bom aluno”.

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência >= 11 / Rang <= 2,9			Frequência >= 11 / Rang >= 2,9		
boas-notas	29	2,414	atencioso	14	3,429
esforçado	30	2,600	educado	27	3,111
estudioso	53	2,019	estar-presente	11	3,000
inteligente	50	2,720	respeitador	24	3,417
passar-de-ano	16	2,750			
responsável	33	2,364			
comportado	48	2,625			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência <= 11 / Rang <= 2,9			Frequência <= 11 / Rang >= 2,9		
boa-coisa	4	1,750	bem-humorado	3	4,667
compreensivo	5	2,800	bom-futuro	9	3,333
esperto	5	2,200	conquista	4	4,250
eu-mesmo	10	2,200	conseguir-um-emprego	4	3,500
exemplar	7	2,571	feliz	5	3,800
gosta-dos-professores	4	2,750	honesto	4	3,000
prestativo	3	2,333	legal	10	3,800
			obediente	10	2,900
			organizado	3	3,333
			os-professores-gostam	3	3,333
			participativo	8	3,375
			respeitado	3	3,667
			ser-amigo	8	3,875
			ótima-pessoa	9	4,000

Figura 5. Evocações em fevereiro para o termo "bom aluno".

ELEMENTOS CENTRAIS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS I		
Frequência > = 12 / Rang < = 2,9			Frequência > = 12 / Rang > = 2,9		
boas-notas	34	2,353	bom-futuro	12	3,500
comportado	28	2,750			
educado	17	2,647			
esforçado	25	2,520			
estudioso	31	2,452			
inteligente	25	2,240			
responsável	18	2,556			
ELEMENTOS DE CONTRASTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS II		
Frequência < = 12 / Rang < = 2,9			Frequência < = 12 / Rang > = 2,9		
eu-mesmo	6	1,333	atencioso	10	3,300
passar-de-ano	10	2,300	boa-coisa	6	3,167
			estar-presente	10	3,800
			respeitador	9	3,222

Figura 6. Evocações em setembro para o termo “bom aluno”.

Ao estudar a representação de “bom aluno”, a partir das evocações, verificamos de forma clara que seus elementos centrais correspondem a valores cultuados tradicionalmente pelas escolas, ou seja, a características de uma espécie de discente utópico, correlato do “professor tradicional” do qual falávamos na introdução. Ser bom aluno é ser estudioso, inteligente, esforçado, responsável e, com isso, tirar boas notas e invariavelmente passar de ano.

O termo “comportado” deixa entrever que o bom aluno é, essencialmente, submisso às normas escolares pré-estabelecidas. Esse elemento central é reforçado pelos termos da primeira periferia: o bom aluno é educado, atencioso, respeitador, prestativo e está sempre presente. Esse aspecto de submissão do bom aluno foi reforçado pela ausência de termos como “independente”, “autônomo” ou “criativo”, para citar alguns exemplos. Elementos que evocam certas “competências” emocionais ou morais apareceram timidamente na periferia distante do primeiro quadro (bem-humorado, feliz, honesto, ótima pessoa).

Comparando os dois quadros, é possível verificar uma grande consistência dos elementos centrais. A experiência dos primeiros meses no Ensino Médio parece ter alterado em muito pouco essa representação. No segundo momento de coleta, ser bom aluno continua a corresponder essencialmente a ser estudioso e comportado. O esforço, a valorização do estudo e a obediência às regras continuaram a ser a tônica desse conceito. Mais uma vez, destaca-se a ausência de termos relacionados à criatividade, à autonomia e ao desenvolvimento emocional.

### 3.1. Discussão

A pesquisa que relatamos, baseada nas evocações livres, permite analisar aspectos da organização estrutural prevista pela Teoria do Núcleo Central. É importante dizer que não adotamos procedimentos de teste de centralidade (como o “*mise en cause*” descrito por FLAMENT, 2001 ou o “cenário ambíguo” criado por Moliner (1996). Portanto, não podemos afirmar categoricamente que este ou aquele elemento faz parte do núcleo central das representações que estudamos. Entretanto, como a coleta foi feita em dois momentos e como as representações estudadas estão relacionadas de forma direta, podemos fazer inferências sobre quais elementos se apresentaram com mais estabilidade e coerência. Ademais, o objetivo de nossa análise não será delimitar uma resposta conclusiva sobre os elementos centrais, mas, sim, dar relevo a aspectos importantes do pensamento social construído acerca da escola e do Ensino Médio.

Tomemos os elementos que se repetem nos quadrantes superiores esquerdos dos quadros de quatro casas. Ao pensar em Ensino Médio, os estudantes evocaram: aprender, difícil, estudar, passar de ano e responsabilidade. Encontramos a idéia central de que o Ensino Médio é um nível de ensino mais difícil e que o estudante tem que ter mais responsabilidade do que tinha no Ensino Fundamental. É possível inferir a função de delimitação identitária (SÁ, 1995) da representação social: os estudantes se vêem como adolescentes que têm que se preparar para entrar no mundo adulto, que têm, portanto, que assumir responsabilidades, pois estão a um passo de “começar a trabalhar”, ou de “entrar em uma faculdade”. Observamos, portanto, que os estudantes pesquisados atribuíam grande importância à escolarização e que apostavam em sua função de permitir o acesso ao trabalho e/ou ao Ensino Superior. Isso contraria a percepção, tão frequente entre os docentes, de que os alunos são “uns desinteressados”. Lins e Santiago (2001) mostram que, quando os alunos são ouvidos, percebe-se que eles valorizam o ensino: professores que ensinam bem, que se preocupam em avaliar os alunos, que não faltam, que interagem efetivamente com os estudantes.

Os dados sobre o abandono dos estudos confirmam a importância conferida à escolarização. Os elementos que se repetiram foram desemprego e futuro ruim. Parar de estudar significa essencialmente ficar desempregado e ter dificuldades financeiras, sociais e pessoais, no futuro. Esses elementos mostram a forte associação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. Trata-se de uma associação que nos faz remontar às origens da escola, como instituição massificada na Europa e nas Américas.

Esse assunto é tratado com densidade por Enguita (1989), que apresenta uma questão que pode parecer banal, mas que deve nos intrigar: como o trabalho pode ser percebido pela maioria das pessoas como atividade essencialmente desprazerosa e ser, ao mesmo tempo, objeto de cobiça por parte dos indivíduos, que enxergam nele a fonte de sua “dignidade” e de sua legitimação social? Ele analisa os meandros históricos de constituição das formas capitalistas de organização do trabalho, mostrando que a conformação de povos inteiros a essas formas de trabalho não se deu de maneira fácil, nem rápida e tampouco por meio unicamente da força. Nas palavras do autor: “[...] foi necessária uma profunda revolução cultural”, que contou com uma “[...] encarniçada e prolongada cruzada ideológica” (ENGUITA, 1989, p. 28), associada a práticas de perseguição, internamento e disciplina daqueles que se colocaram à margem do funcionamento hegemônico. A escola foi um importante instrumento dessa revolução e dessa cruzada. Na modernidade da Europa ocidental, para formar os trabalhadores, educar os adultos e cultivar as crianças, não se pôde contar unicamente com os próprios locais de trabalho, nem só com as famílias, nem só com o exército. “Era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola [...]” (ENGUITA, 1989, p. 30).

Nas idéias centrais partilhadas pelos estudantes sobre escola e Ensino Médio, encontramos os ecos dessa produção histórica, construídos por coletividades humanas se materializam em instituições, organizações sociais, formas de interação interpessoal e também nas estruturas sociocognitivas, tomadas como a realidade na qual os sujeitos agem. Impõe-se a idéia de que os adolescentes precisam naturalmente estar na escola, de que se trata de uma instituição natural. Assim como nas pesquisas de Franco (2002) e Lins e Santiago (2001), a escola foi apresentada com o caminho para o futuro profissional e para uma vida melhor.

A instituição escolar aparece como a fonte de legitimação para acesso ao trabalho. Essa idéia é importante, pois ela fundamenta uma concepção “instrumental” da escola (FERREIRA, 2006). Ao adotar essa concepção instrumental, professores e alunos não enxergam as práticas escolares como importantes em si mesmas, mas como meros “meios” a serem manipulados da forma mais conveniente para que se atinja um determinado “fim”. Ferreira (2006) se interessou pela relação que estudantes estabelecem com o saber escolar e concluiu que essa relação é predominantemente “instrumental”. Os saberes escolares parecem não ter valor em si. Eles servem como



mero instrumento para chegar a algum objetivo, esse sim, importante: passar de ano, obter um diploma, passar em um concurso, entrar na faculdade. Alguns alunos ouvidos pelo autor relataram que nada os mobilizava a realizar os trabalhos escolares<sup>5</sup>, pois a única coisa que os mantinha na escola era a perspectiva de conseguir um diploma, que abriria maiores e melhores possibilidades de inserção profissional. Prevalencia a vontade de ter um bom emprego e de ser alguém na vida, apesar da desmobilização para com os processos escolares em geral.

Nos dados que apresentamos, “não obter conhecimento significativo” não apareceu como consequência central de parar de estudar. E isso deveria soar estranho para todos nós.

Por fim, tomemos os “elementos centrais” que se repetem na representação de “bom aluno”: boas-notas, comportado, esforçado, estudioso, inteligente e responsável. Como já destacamos, são características valorizadas tradicionalmente pelas escolas, relacionadas à disciplina, à “obsessão” pela ordem, à heteronomia hegemônica, ao privilégio dado às habilidades acadêmicas, em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento humano. Esses dados são coerentes com resultados obtidos por Souza Filho (2008), que notou uma naturalização da divisão de tarefas entre pais e professores e a pequena preocupação com o desenvolvimento de características como a criatividade.

Os sentidos associados ao “bom aluno” parecem ter raízes profundas, constituídas desde as primeiras experiências escolares, como demonstra Hollanda (2001), que realizou um estudo sobre as representações sociais de “bom aluno” entre estudantes de primeira série de uma escola pública, e uma análise evolutiva dessas representações ao longo do primeiro semestre. Foi possível verificar que o cotidiano escolar contribui ativamente para que os alunos construam conceitos e imagens sobre a escola e sobre si mesmos, estabelecendo padrões de valorização e desvalorização dos indivíduos.

O “bom aluno” foi definido, sobretudo, por sua relação de obediência à professora (ele fica quieto, não briga, obedece, respeita, é educado, não diz palavrões). Secundariamente, aparece a relação com os estudos (o bom aluno sabe

---

5 O autor pesquisou os principais determinantes dessa desmobilização. Verificou que alguns deles se referem a certos defeitos de infra-estrutura escolar: calor, uniformes quentes, cadeiras inadequadas. Os estudantes citaram também a insensibilidade dos professores, a distância colocada entre eles e os alunos, a falta de interesse quanto ao efetivo aprendizado, a falta de diálogo e o autoritarismo. Citaram ações sentidas como “injustiças” praticadas pelos professores contra os alunos (incluindo ocasiões em que o professor manipula certas regras para punir um ou vários alunos). Muitos reclamaram de matérias repetidas e da falta de utilidade prática dos conteúdos das disciplinas, seja no dia-a-dia, seja na profissão almejada ou mesmo nas próprias avaliações de cada matéria (FERREIRA, 2006).

a matéria, sabe ler e escrever, é dedicado). A pesquisadora verificou que os alunos constroem ativamente uma autoclassificação e passam a se entender como bons ou maus alunos. Além disso, percebeu que a representação de bom aluno não variou substancialmente ao longo do primeiro semestre (HOLLANDA, 2001). A valorização da sua ordem e da submissão, acompanhada de uma cultura do silêncio, foi também identificada na pesquisa de Cruz (1997).

#### 4. Considerações finais

Em suma, com base em nossos dados, podemos afirmar que a experiência de entrada no Ensino Médio não foi capaz de alterar substancialmente uma rede de representações sociais importantes sobre os processos escolares, construídas pelos adolescentes. O Ensino Médio é visto como nível mais difícil e que exige mais responsabilidade, mas a escola e seu funcionamento são naturalizados, vistos sob o prisma do tradicional “bom aluno”. Abandonar os estudos implica em desemprego e em um futuro ruim, mais do que em ficar sem a escola em si. O trabalho educativo deve se preocupar com essas representações e com sua transformação? A resposta a essa questão deverá ser afirmativa, se estivermos interessados em construir escolas capazes de cumprir integralmente suas funções de transmissão cultural, desenvolvimento dos sujeitos e promoção de cidadania. Cabe insistir que, transformar as representações sociais dos adolescentes sobre a escola, significa transformar a própria forma como eles a vivem.

Rouquette (1998), ao analisar as relações entre representações e práticas, faz um apontamento importante: “[...] convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações” (p. 43, grifos do autor). Adicionalmente, Abric (1998) nos lembra que uma transformação efetiva das representações só ocorre se a situação vivida e suas práticas forem percebidas como irreversíveis, pelo grupo em questão. Programas e iniciativas de caráter temporário ou excepcional não mudam o cenário educacional. Seria preciso apostar em uma reorganização radical e duradoura.

## 5. Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.
- ABRIC, J. C. L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. **Psychologie et société**. v. 4, n. 2, 2001.
- CRUZ, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**. v. 8, n. 1, 1997.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, A. C. R. **Texto e contexto da relação aluno, escola e saber**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. **Psychologie et société**. v. 4, n. 2, 2001.
- FRANCO, M. L. P. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da educação**. n. 14/15, 2002.
- FRANCO, M. L. P.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de pesquisa**. n. 112, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 321-341.
- HOLLANDA, M. P. A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 451-463.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Radar Social**. Brasília: IPEA, 2005.
- JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 411-440.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2001, p. 123-144.

MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**. v. 16, n. 30, 2007.

MOLINER, P. **Images et représentations sociales**. Grenoble: PUG, 1996.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, D. C.; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. Paraíba: UFPB, 2005, p. 573-603.

ROUQUETTE, M. L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 39-46.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SOUZA FILHO, E. A. Ensinar e aprender segundo pais e professores de escolas públicas do Rio de Janeiro: um estudo de representações sociais. **Revista de Educação Pública**. v. 17, n. 35, 2008.

VERGÈS, P. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations**: manuel version 2.00. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebimento em: 15/05/2009.

Aceite em: 06/12/2009.