

Representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo

Viviane Terezinha Koga
vivikoga28@hotmail.com - SEED/SC

Ademir José Rosso
ajrosso@uepg.br - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

O artigo analisa as Representações Sociais dos alunos do nono ano acerca do estudo. As informações foram coletadas mediante a realização de entrevistas (N=40) com roteiro organizado a partir de triagens hierarquizadas sucessivas. Para o tratamento das informações utilizou-se a análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* ALCESTE. Os resultados indicaram que os alunos representam o estudo ligado às suas possibilidades, utilidades e materialidades. As dimensões do estudo se expressam em duas vias: a primeira e mais significativa está associada à origem histórica do estudo; e a segunda é funcional e está pautada no debate dos alunos sobre as contingências e coerções associadas ao estudo. Esses achados evidenciam que as decisões tomadas pelos alunos frente ao estudo são dependentes das situações enfrentadas por eles no seu cotidiano. Espera-se que o detalhamento dessas dimensões, possa subsidiar a reflexão e a formação de professores para a promoção dos hábitos de estudo dos seus alunos.

Palavras-chave: Representações Sociais. Alunos. Estudo.

9th grade students' social representations of studying

Abstract

This paper analyses the social representations of 9th grade students of studying. Data was collected through interviews (N=40) organized from successive hierarchical trials. Data analysis was carried out through the content analysis assisted by the software ALCESTE. Results pointed to students that represent studying linked to its possibility, utility and materiality. The dimensions of studying are expressed in two ways: the first, and more significant, is associated to its historical origin; the second is functional and is based on the students' debate about the contingencies and coercion associated to studying. These findings highlight that decisions made by the students regarding studying, depend on the situations they face in their everyday life. By detailing these dimensions, the article aims to inform the reflection on the theme and teachers' education to promote studying habits among their students.

Keywords: Social representations. Students. Studying.

Introdução

O estudo, no fundo, é uma atitude frente ao mundo.
(FREIRE, 1974).

O desinteresse dos alunos pelo estudo, a falta de participação nas aulas e o menosprezo às tarefas extraescolares constituem-se em queixas frequentes dos professores (BIN, 2011). Quando associado ao desrespeito e à indisciplina, o desinteresse é compreendido

como negação e indiferença à docência, tornando-se causa de desgaste e sofrimento no trabalho docente (ROSSO, CAMARGO, 2011). A falta de interesse dos alunos se contrapõe aos simbolismos da docência (ROSSO, CAMARGO, 2013), interfere e preocupa (PREDIGER, BERWANGER, MÖRS, 2009), aborrece, assusta e estressa os docentes (AQUINO, 1997).

A resistência dos alunos às atividades escolares tem motivado pesquisas de diferentes abordagens que buscam em graus de ensino e faixas etárias diagnosticar a origem e as possíveis causas da falta de empenho dos alunos nas situações de ensino e propor alternativas para enfrentar o problema (VERÍSSIMO; ANDRADE, 2001; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004; ALVES-MAZZOTTI, 2006; TREVISOL, 2007; OLIVEIRA, 2009; REZENDE *et al.*, 2012). Mesmo assim, ainda é reduzido o número de pesquisas investigam o tema *interesse* ou *falta de interesse* dos alunos (BIN, 2011, p. 118) e os hábitos de estudo autônomos em particular.

O desinteresse dos jovens pelo estudo entre 15 e 17 anos, faixa etária contígua a dos alunos concluintes do Ensino Fundamental, está entre os principais motivos pelos quais decidem abandonar a escola (NERI, 2009). Os relatórios do PISA¹ indicam que os alunos que leem pouco têm um desempenho inferior ao dos alunos que leem de trinta minutos a duas horas diárias (OCDE, 2000, p. 115). Mesmo assim, a intencionalidade e a exigência das escolas em relação ao estudo e a leitura não conseguem alcançar índices mais favoráveis (DIAS, 2011; MASCARENHAS; PELUZO; GOMES, 2010). Para Boruchovitch (1999) “pouco tem sido feito no sentido de desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender”. Uma consequência disso é que os alunos do ensino fundamental, médio e superior não possuem hábitos de estudos definidos, nem utilizam e/ou conhecem estratégias para administrar o seu tempo de estudo (PAIXÃO; PAIXÃO, 2009). Assim, boa parte dos alunos, não estuda, e se o faz é somente no período de provas e não pelo hábito cotidiano e autônomo fruto das práticas e orientações educativas. Dessa forma, muitos alunos que poderiam obter sucesso, ou um melhor desempenho escolar não o obtêm devido à ausência de hábitos de estudo (FONSÊCA *et al.*, 2013).

A qualidade da educação contempla eixos que atuam articuladamente, entre eles estão: as características dos alunos, os insumos capacitadores, os resultados obtidos e os contextos (UNESCO, 2005, p. 36). Assim os resultados do PISA e da Prova Brasil centrado-

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

se mais nos resultados obtidos, secundando os outros eixos que a integram. No que tange à qualidade da educação, vê-se que os desafios não são poucos e que apesar dos avanços obtidos na última década, o desempenho dos estudantes brasileiros está abaixo da média dos estudantes dos demais países avaliados no PISA (OECD, 2010). A taxa média de evasão nos anos finais do Ensino fundamental apurada no Brasil em 2012 foi de 4,1% e a de reprovação 11,8%. Essas taxas agrupadas somam e 15,9% de insucesso escolar e se materializam em 28,2% de distorção idade-série (BRASIL, 2013). Essas informações, mesmo que não consigam contemplar na totalidade os eixos que expressam a qualidade da educação constituem-se em indicativos a serem considerados. Ao considerar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual leva em conta a nota média que os alunos obtêm no SAEB e na Prova Brasil e o número de anos que eles demoram a concluir uma série, podem ter implícitas entre as variáveis intervenientes, o hábito e o tempo de estudo dos alunos participantes.

A pesquisa localiza-se entre os eixos características dos alunos e insumos capacitores, expressando o significado do estudo tanto no espaço escolar quanto fora da escola. Como já levantado pelo PISA de 2003 (OECD) o tempo dedicado e o hábito de estudo possuem um peso importante nos desempenhos dos alunos. Se, entre as iniciativas para melhorar os resultados dos alunos for incluída a alteração da cultura e os hábitos do estudo dos alunos, faz-se necessária à compreensão e a valorização dos saberes, visões e representações produzidas e circulantes entre os alunos sobre o estudo (JODELET, 2007).

Desde o ingresso na vida escolar, os alunos já “mantêm não apenas uma atitude frente à escola e ao estudo, mas também uma predisposição ou intenção na hora de aprender” (BUENO-ÁLVAREZ, 2007, p. 52). Ligando essa predisposição, fruto da experiência, e conhecimentos sobre o estudo há um “sistema de valores, de noções e de práticas que dão aos indivíduos os meios necessários para se orientar no ambiente social e material e dominá-los” (MOSCOVICI, 2012, p. 28). Seja com os docentes, seja com os discentes, o sentido das experiências passam por uma ecologia cognitiva que integra a compreensão dos significados assumidos pelos alunos associadas ao estudo e as práticas de intervenção escolares (JODELET, 2007, p. 45).

Assim investiga-se a representação social (RS) dos alunos do nono ano sobre o estudo, ou seja, a “cultura” e a perspectiva dos sujeitos que fornecem a informação para o cálculo dos índices de interesse no campo educacional. Como objeto de RS, o estudo e o ato de estudar é um objeto circulante nas salas de aulas, no contexto escolar e social. Os alunos, enquanto sujeitos sociais, imersos no cotidiano escolar, social e familiar constroem

ativamente RS perpassadas de conhecimentos, atitudes e imagens; de cognições e simbolismos sobre o estudo (JOVCHELOVITCH, 1999; JODELET, 2007).

Partindo-se desse recorte, este artigo busca apresentar os conhecimentos, atitudes e imagens do estudo elaboradas por alunos de uma escola com IDEB abaixo das médias nacional, estadual e local, entre os anos de 2005 e 2011. Esse recorte apoia-se em fase anterior da pesquisa, com aplicação de questionário, fundamentada na abordagem estrutural (SÁ, 1996) que confrontou as RS sobre o estudo entre alunos de escolas com médias de IDEB no extrato superior e de alunos de escola colocada nas últimas posições. Os resultados indicaram a existência de uma RS hegemônica e ambivalente, em que não são encontrados elementos capazes de associar os níveis do IDEB e as RS de seus alunos sobre o estudo. As associações encontradas foram de natureza contextual como *background* socioeconômico, e indícios de mecanismos de controle e acompanhamento nas escolas e famílias e uma hora semanal a mais de estudo entre os alunos participantes das escolas com maior IDEB. Essas informações de natureza contextual não se constituíram em objeto de investigação.

Com base nessas informações decidiu-se aprofundar as informações da fase anterior com os alunos da escola com menor IDEB, pois a intervenção de pesquisa poderia beneficiar os alunos participantes e a escola. Tendo isso presente, delimita-se como questão central: quais são os conhecimentos, atitudes e imagens que os alunos do nono ano possuem acerca do estudo? Para dar conta de responder a esse questionamento utiliza-se a abordagem dimensional das RS, proposta por Moscovici. Busca-se a dimensionalidade – conhecimentos, imagens e atitudes – em virtude da possibilidade de um maior detalhamento das construções sobre o sentido de estudar, do seu conteúdo e significado, bem como das traduções de experiências dos alunos relacionadas ao estudo (MOSCOVICI, 2012).

O estudo e a representação social

O estudo é influenciado não somente pelas características individuais de cada aluno, mas também pelas particularidades do contexto social do aluno e pela proposta educacional implícita na escola (CHARLOT, 2009); pela forma como está organizado o ensino e como está posto o sistema de avaliação (JACOMINI, 2011); pela interação com pais e professores que orientam os alunos no estudo (NONES, 2006), entre outros. Essas influências modulam o modo pelo qual o aluno regula as relações de coação e cooperação estabelecidas com os adultos e a escola. Se, por meio do respeito unilateral, às regras e ao dever prescrito e aceito passivamente pelo aluno, favorecendo a heteronomia e o sentimento de obrigação. Nesse

sentido, o aluno estuda em virtude do medo à reprovação, por interesse nas vantagens a serem conseguidas, como as notas ou aprovação (PIAGET, 1994). Ele segue as normas da escola “por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade” (MENIN, 1996, p. 40).

Já em situações nas quais o aluno entende as regras e as razões propostas pela escola e considera-se agente, ele torna-se capaz de estabelecer e defender novos hábitos de estudo mediante relações de cooperação e reciprocidade com o grupo. Pode-se dizer que nessas situações o aluno considera necessário estudar, independentemente das pressões e das consequências externas imediatas (MENIN, 1996), e pela sua consciência ele elabora certas estratégias e hábitos de estudo por vontade própria, manifesta atitudes autônomas (PIAGET, 1994). Assim, mesmo que ocorram mudanças no contexto e na pressão social, o aluno permanece fiel aos seus princípios, pois ele “obedece aquilo que lhe faz um sentido interno” (MENIN, 1996, p. 41). Estudar de forma autônoma tem a ver com autogovernar-se (KAMII, 1993); é ser capaz de pensar sobre o estudo, decidir quais são as melhores estratégias a serem empregadas, agir por si mesmo de acordo com suas convicções, sem ser esmagado pelo peso da autoridade do professor ou da tradição escolar (DELVAL, 2009, p. 10). Segundo Piaget (1994, p. 91), os alunos que conquistam a autonomia não mais se satisfazem com explicações do tipo “Estudar é importante!” Mais que isso, eles procuram descobrir novas formas e estratégias de estudo no seu dia-a-dia, pensam sobre a aprendizagem e sugerem hipóteses sobre o estudo (PASCUAL, 1999, p. 5), assumem o papel de protagonistas capazes de coordenar diferentes formas de aprender um conteúdo em um contexto dinâmico.

A relação existente entre o aluno (sujeito social ativo) e o estudo (objeto socialmente valorizado) expressa uma RS. Ela é dinâmica na medida em que não apenas reproduz, mas produz e determina os comportamentos dos alunos e suas relações com o estudo, definindo a origem dos estímulos que circulam e provocam os alunos (MOSCOVICI, 2012). As RS não são apenas opiniões sobre o estudo ou imagens do que é “estudar”, mas são “teorias”, ciências coletivas elaboradas pelos alunos, destinadas à interpretação e a formação do real. Portanto, as RS possuem uma lógica e uma linguagem que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas” pelos alunos (p. 47). Analisá-las implica deter-se na forma como o aluno apreende e compreende o estudo, além de verificar como se dão as ações desses alunos, enquanto sujeitos sociais ativos que pensam, produzem e comunicam representações (MOSCOVICI, 1981), as quais são necessariamente constituídas de conhecimentos, atitudes e imagens.

Os conhecimentos indicam as informações possuídas pelos alunos a respeito do estudo. São construções advindas das suas experiências pessoais e partilhadas enquanto

realidade ou fenômeno social (JOVCHELOVITCH, 1999). Esses conhecimentos são: objetivações da consciência, reveladas e comunicadas pelos sujeitos mediante os conjuntos de explicações, conceitos, afirmações que contribuem para a construção de uma realidade comum entre os alunos; implícitos ou subentendidos que ao regularem interações e práticas que formam atitudes ou derivam delas, favoráveis e desfavoráveis (MOSCOVICI, 2012).

As atitudes apontam a orientação global em relação ao estudo, considerando-o, de um lado, como uma fórmula valorizada pela sociedade na qual o aluno está inserido; e, de outro, como uma tomada de posição frente a um problema discutido pela sociedade em geral e dos alunos em particular. Entre as dimensões que envolvem uma RS:

A atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente seja a primeira. Consequentemente é razoável concluir que nos informamos e representamos alguma coisa unicamente depois de ter tomado uma posição e em função desse posicionamento. (MOSCOVICI, 2012, p. 68)

Além do mais, as atitudes expressam, no plano social, as convenções, do que é permitido ou não comunicar sobre o estudo. Assim os conhecimentos circulantes sobre o estudo, ou da sua função social, depende da atitude em relação a ele ou aos docentes e pais e da experiência pessoal do aluno ao se pronunciar sobre ele.

As imagens remetem ao conteúdo concreto e restrito sobre um aspecto preciso do estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Pode ser entendida como um espelho interno de uma realidade externa; uma reprodução leal dentro do espírito do que se localiza do lado de fora. A imagem ou campo de representação remete ao modelo social, com conteúdo concreto e limitado dos conhecimentos que traduzem e condensam um ângulo determinado do objeto da representação. Ela desempenha uma função semelhante a um painel responsável pela seleção, que tem como função o recebimento de novas mensagens, o controle da percepção e a interpretação de mensagens não totalmente ignoradas e rejeitadas (MOSCOVICI, 2012). Assim, as atitudes e as imagens perpassam, contextualizam e dão materialidade as informações expressas e partilhadas pelos alunos sobre o estudo.

Metodologia e análise das informações coletadas

Na pesquisa foram entrevistados 40 alunos do nono ano do ensino fundamental. Esses alunos estudam em uma escola da cidade de Ponta Grossa-PR, dentre o universo de 43 escolas estaduais que possuem o nono ano do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2012). A escola localiza-se em um dos maiores bairros da cidade, ainda em processo de expansão

devido à implantação de novos loteamentos. O bairro é formado por numerosas vilas, onde são encontrados locais com população com renda elevada, próximos de favelas situadas em encostas com declividade acentuada (NASCIMENTO; MATIAS, 2011). Os alunos atendidos na escola são filhos de trabalhadores: autônomos, assalariados e temporários, atuando em variadas profissões; com remuneração mensal entre dois a quatro salários mínimos; que moram em casa própria com a infraestrutura necessária. A escolaridade dos pais é das séries iniciais do ensino fundamental, alguns possuem ensino fundamental e ensino médio completo, encontrando-se, ainda entre eles, pais analfabetos ou semialfabetizados, somente uma minoria deles possui o ensino superior (PPP, 2010).

A escola conta com 55 professores, além de pedagogos, funcionários e diretores. A maioria dos professores possui curso de especialização, e apenas 10% têm mestrado (PPP, 2010). Em 2011 havia na escola 35 turmas, as quais totalizaram 1.152 alunos matriculados (PARANÁ, 2012). São oferecidos nessa escola os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio regular. As turmas do ensino fundamental são divididas entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Os discentes do nono estão distribuídos em quatro turmas, sendo que três delas – cujos alunos participaram da investigação – do período matutino. Em virtude da dificuldade de contato e agendamento de horários, a quarta turma, do noturno, não participou da pesquisa. Optou-se por investigar as RS do estudo elaboradas pelos alunos dessa escola em virtude dos resultados obtidos no IDEB. Na escola investigada o índice de abandono é de 3% e o de reprovação, 24,7%, chegando a acumular 27,7% de insucesso escolar (BRASIL, 2013).

As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2011. Na seleção dos alunos foram para as entrevistas a partir de fichas de pré-conselho de classe, cedidas pela escola. Essas fichas consistiam em tabelas com anotações feitas pelos professores com as notas dos alunos, referentes ao 1º e ao 2º bimestre, e por meio dessas notas os professores classificavam os alunos como “estudiosos” e “preguiçosos”. Essa classificação, corrente no cotidiano escolar, é tomada na pesquisa em sentido figurado e sem conotação moral. Assim, durante as entrevistas e ao longo deste texto são sempre grafadas entre aspas, indicando os alunos interessados pelo estudo, como “estudiosos”, e o contrário, os alunos desinteressados, que estudam pouco, ou não cumprem com as tarefas escolares, de “preguiçosos”.

Na entrevista intercalou-se um aluno “estudioso” e um aluno “preguiçoso”. No início da entrevista registravam-se os dados censitários como sexo, avaliação feita pela escola do aluno, histórico de aprovação/reprovação, horas de estudo e sua autoavaliação enquanto estudante (se ele considerava-se “estudioso” ou “preguiçoso”). Em meio à sua resposta,

buscando a descontextualização normativa e dos estereótipos (ABRIC, 2005) era perguntado o que ele achava do aluno que fora entrevistado anteriormente. Após essa abertura utilizava-se o procedimento de “triagens hierarquizadas sucessivas” (SÁ, 1996) para a fixação do roteiro da entrevista. Na triagem apresentavam-se aos alunos, em forma de cartelas, 32 palavras para que eles fizessem as triagens separando as 16 mais significativas, depois as oito, até chegarem às quatro palavras mais expressivas e a ordem de importância delas, as quais constituíam o roteiro da entrevista. Essas escolhas passavam a ser justificadas, contextualizadas e exemplificadas pelos alunos.

As 32 palavras foram as mais citadas nos questionários aplicados a 213 alunos de três escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa- PR nos meses de outubro e novembro de 2010. Nessa ocasião foi solicitado aos alunos que escrevessem seis palavras ou expressões que evocam o estudo. Após listar as palavras, eles deveriam enumerá-las segundo o grau de importância e justificar a expressão indicada em primeiro lugar. As 32 palavras utilizadas no decorrer das entrevistas foram: aprender, aprovação, esforço, futuro, importante, preguiça, provas, trabalho, professores, chatice, emprego, escola, livros, sono, atenção, conhecimento, depois, disciplinas, inteligência, tarefas, notas, não gosto, obrigação, pensar, responsabilidade, ser alguém, superação, tempo, tédio, vontade, amizade e bom (AUTOR).

As 40 entrevistas foram transcritas e organizadas em um *corpus* no qual a fala de cada um dos alunos foi antecedida por uma linha de identificação, considerando as variáveis: número da entrevista, avaliação recebida no pré-conselho da escola (“estudioso” ou “preguiçoso”), autoavaliação feita pelo aluno (“estudioso” ou “preguiçoso”), reprovação (sim ou não) e horas de estudo (mais, ou menos, que três horas semanais). O perfil dos 40 alunos entrevistados encontra-se na Tabela 2.

Tabela 1: Caracterização dos alunos entrevistados.

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

Fonte: Os autores, 2013.

Essas informações ao serem analisadas em tabulações cruzadas revelaram discrepâncias da avaliação dos professores com a autoavaliação dos alunos, aprovação/reprovação, horas semanais dedicadas ao estudo e sexo. Essas discrepâncias indicam que a

avaliação dos professores pode se apoiar em critérios pouco precisos e sem relação direta com os hábitos, a qualidade e a interpretação dos alunos sobre o estudo (CARVALHO, 2001). Em suma, um objeto escolar atravessado por RS.

O *corpus* das entrevistas foi analisado com o apoio do ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Esse *software*, amplamente utilizado na análise de banco de dados textuais, realiza a análise lexicográfica mostrando as unidades de contexto elementar (UCEs), caracterizadas pelas palavras e por segmentos de textos que compartilham essas palavras. O *corpus* inicial é dividido em classes que podem indicar os agrupamentos de conteúdos sobre determinados objetos.

O *software* procede à leitura e classificação das palavras de acordo com as suas ocorrências, agrupando-as em classes. Essa análise é executada em quatro etapas distintas: na etapa A, o programa faz a leitura do texto e o cálculo dos dicionários; na etapa B, acontecem o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs; a etapa C equivale à descrição das classes; na última etapa são realizados cálculos complementares, a partir dos quais o programa fornece as UCEs peculiares a cada classe. Essa etapa permite a contextualização do vocabulário específico de cada uma delas. Nessa fase, são observadas quatro operações: a D1 seleciona as UCEs características de cada classe; a D2 pesquisa nas classes os segmentos repetidos; a D3 faz a classificação hierárquica ascendente (CHA); a D4 seleciona as palavras características de cada classe. As UCEs são específicas de cada classe, assim elas possibilitam a interpretação do conjunto textual (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

No relatório fornecido pelo *software* verifica-se a formação de 399 UCEs, das quais 77,93% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD). Ao ser lida da direita para a esquerda, a figura 1 apresenta a organização do *corpus* em quatro classes distintas e mostra as relações entre as classes (CAMARGO, 2005). Na figura 1 também pode ser visualizado o número de UCEs que compõem cada classe, bem como a porcentagem em relação ao número total de UCEs selecionadas. Observa-se, também, a nomeação das classes feita de acordo com as principais palavras que nelas se faziam presentes.

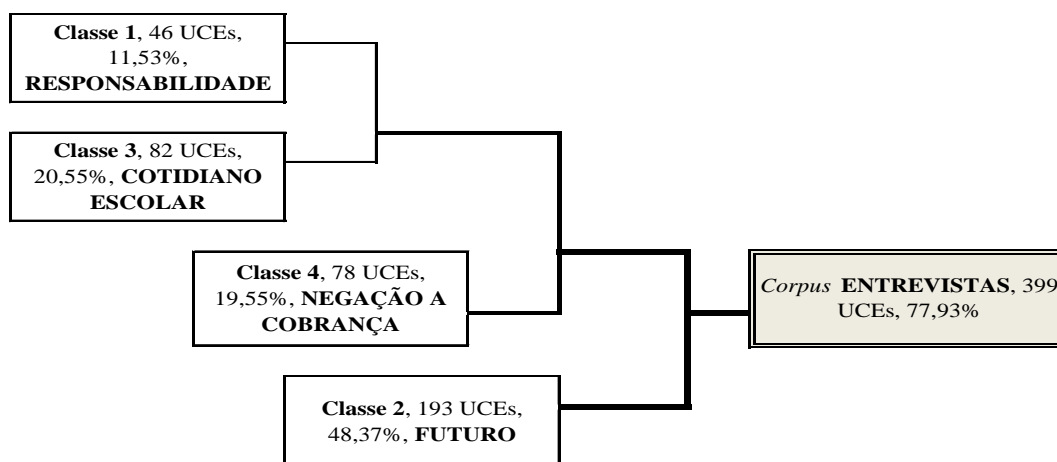


Figura 1 - Dendograma ilustrando os elementos característicos de cada classe.

Nota-se que em um primeiro momento o *corpus* Entrevistas foi dividido (1ª partição) em *dois subcorpus*: de um lado originou a classe 2 – Futuro –, e do outro o *subcorpus* sofre outra divisão (2ª partição), a qual de um lado origina a classe 4 – Negação à Cobrança –, e do outro se divide (3ª partição), formando as classes 1 e 3, denominadas, respectivamente, Responsabilidade e Cotidiano Escolar. Nesse momento a divisão é finalizada, uma vez que as quatro classes se mostraram estáveis (CAMARGO, 2005).

No dendograma como um todo, observa-se que a classe 2, Futuro, é a mais significativa em termos de produção discursiva entre as quatro classes, com 48,37% das UCEs analisadas. Essa classe evidencia que os alunos representam o estudo a partir de uma percepção positiva, devido às possibilidades que ele pode trazer para o seu futuro. Nas outras classes sobressaem três percepções ligadas ao caráter funcional do estudo: a) o reclame dos alunos acerca da coerção durante o estudo, representado pela classe 4: Negação à Cobrança; b) o cotidiano escolar marcado fortemente pela presença das disciplinas, em especial a matemática, evidenciado na classe 3: Cotidiano Escolar; c) a responsabilidade enquanto aluno, característica da classe 1: Responsabilidade.

Ao analisar as classes em separado nota-se que a classe 2 (193 UCEs, 48,37%), **Futuro**, integra elementos textuais originários da contribuição de alunos de ambos os sexos que estudam menos que três horas semanais e que nunca foram reprovados. Ao analisar os elementos que compõem essa classe verificam-se indicativos que apontam para a possibilidade e utilidades do estudo. Os elementos mais expressivos foram: futuro, emprego, dinheiro, ser alguém, universidade, profissão. Essas palavras evidenciam que o estudo é visto pelos alunos como uma forma de conseguir um emprego, uma vaga na universidade e assim ganhar dinheiro para ajudar a família, enfim, para ter uma vida melhor no futuro. A escola é

vista “como um caminho para o emprego”, “como promessa de inserção socioprofissional” (CHARLOT, 2009, p. 95). Em meio aos elementos que compõem essa classe aparecem adjetivos que expressam o aspecto normativo do estudo como algo necessário e imprescindível para ser alguém.

A seguir são apresentados alguns extratos que foram significativos nessa classe. Essas justificativas contribuem para uma melhor visualização do sentido atribuído aos elementos textuais discutidos acima (CAMARGO, 2005).

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

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

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

Os extratos acima revelam atitudes favoráveis ao estudo, enquanto elemento necessário para ser alguém na vida. Essas potencialidades, esperanças depositadas no estudo podem ser alimentadas pelo contexto socioeconômico dos alunos, o que faz com que eles vejam no estudo um meio de promoção social e econômica. Essas atitudes podem indicar uma sinalização para o estudo autônomo, pois na medida em que os alunos refletem, avaliam e ajuízam sobre a materialidade do estudo, pode favorecer o estudo em virtude daquilo que almejam conseguir por meio dele. Da mesma forma, pode reproduzir as normas e ideologias sobre a ascensão social.

A classe 4 (78 UCEs, 19,55%), **Negação à Cobrança**, origina-se das contribuições dos alunos do sexo masculino, avaliados negativamente pela escola e que se autoavaliam da mesma forma. Entre os elementos textuais estão escola, pedagoga, bimestre, conselho, dia, data, obrigação. Acompanhadas dos verbos cobrar, reprovar, ligar, entregar, mudar, essas expressões apontam para uma recusa, rejeição, ou até mesmo uma luta desses alunos frente à coação, à cobrança que sofrem durante o estudo. Associadas a esses elementos textuais, evidenciam-se atitudes de negação ao estudo, visto como algo chato e complicado.

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

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

Acompanhados das justificativas dos alunos, os elementos característicos dessa classe admitem a projeção do reclame dos alunos às coerções associadas ao estudo. Os alunos, quando optam, estudam; o fazem por medo de reprovar ou pelo interesse em conseguir notas. Esse sentido de *dever estudar* (PIAGET, 1998, p. 29) não se mantém por si mesmo, pois depende sempre de uma regulação externa.

A classe 3 (82 UCEs, 20,55%), **Cotidiano escolar**, teve uma maior contribuição de dois alunos em especial. Ambos do sexo masculino, sempre foram aprovados e estudam menos que três horas semanais. Entre os elementos textuais destacados nessa classe estão presentes aqueles que se referem ao dia-a-dia da escola, como a necessidade de prestar atenção nas aulas e na explicação dos professores para entender o conteúdo, conseguir tirar boas notas nas provas e gostar das disciplinas, entre elas a matemática, o português, a geografia e as ciências. Na fala dos alunos estão sempre presentes menções às disciplinas, em especial à matemática, que teve o maior destaque. Apesar de sua presença no cotidiano das pessoas, não tem uma boa receptividade nas instituições escolares, chegando a ser a disciplina pela qual os alunos declarem ter menos interesse. Isso é percebido principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental (PREDIGER, BERWANGER, MÖRS, 2009, p.23).

Não tem uma disciplina que eu goste mais do que outra, só matemática que eu acho que é mais difícil. Devido ao modo como a professora fala, o modo como ela explica, porque eu acho que a forma como os professores dão aulas influencia um pouco o nosso estudo, fazendo com que eu aprenda mais ou menos. Na maioria das vezes eu não entendo porque não presto atenção, mas às vezes eu não entendo devido ao modo como a professora explica.

Analisar o interesse dos alunos por determinadas disciplinas pode “revelar forças e fraquezas significativas do sistema educacional” (OCDE, 2000, p. 108). Segundo os relatórios do PISA (OCDE, 2000, p. 111), “no caso da matemática, a aprendizagem se dá mais na escola”. Considera-se que “os sistemas educacionais têm um forte impacto nas atitudes” dos

alunos com relação a essa disciplina. O interesse dos alunos por uma disciplina influencia a profundidade do conhecimento adquirido. Assim, um aluno que tem menos interesse por matemática tende a estudar menos essa disciplina, bem como tende a demonstrar um baixo nível de interesse em aprendê-la (OCDE, 2000).

Ligada à classe 3, aparece a classe 1 (46 UCEs, 11,53%), **Responsabilidade**. Essa classe recebeu uma maior contribuição de um aluno do sexo masculino que já foi reprovado e estuda menos que três horas semanais. Esse aluno não se avalia como estudioso e recebe a mesma avaliação por parte da escola. Nessa classe nota-se a presença de elementos atrelados à responsabilidade dos alunos na escola, durante o estudo e na entrega das tarefas e trabalhos. Os alunos julgam-se, classificam-se e, por vezes, rotulam-se como responsáveis ou irresponsáveis a partir da entrega de trabalhos e tarefas, da realização de atividades e exercícios na escola. Para Piaget (1994), a responsabilidade é uma virtude moral que é construída ativamente no decorrer da infância e da adolescência. Assim, observam-se nas falas dos alunos expressões do tipo: “A reponsabilidade de hoje vai influenciar o nosso futuro”.

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

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

Nas análises apresentadas até o momento predominaram os conhecimentos dos alunos acerca do estudo. Considerando que eles carregam em sua memória uma coleção de imagens sob seus diferentes aspectos (MOSCOVICI, 2012), apoiados em Bardin (2004), fizemos alguns recortes de comparações expressas espontaneamente pelos alunos no decorrer das entrevistas, as quais traduzem imagens do estudo elaboradas por eles. Essas imagens do estudo foram expressas pelos alunos sob a forma de construções combinatórias (MOSCOVICI, 2012), o que indica que o pensamento deles se deu por oposição ou “antinomias” (MARKOVÁ, 2006), observando-se, assim, imagens dos opostos.

O conjunto de textos das entrevistas traz imagens de pessoas que estudam como sendo indivíduos importantes, aqueles que têm um “*emprego fixo*”, têm “*um bom emprego*”, onde são “*chefes*”, “*patrões*” e “*ganham bem*”, têm “*carro*” e “*casa*”. Também são percebidas nas falas dos alunos imagens das pessoas que não estudam, como sendo

“mendigos”, “sem trabalho”, “sem futuro”, objetivadas nas figuras do “pai” e da “mãe”. Essa relação explica-se pelo fato de as imagens serem comparadas a impressões deixadas pelas pessoas em nosso cérebro (MOSCOVICI, 2012). Assim, os alunos que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis por vezes veem na figura dos pais desempregados pessoas que não estudaram.

Observaram-se nas falas dos alunos imagens de alunos que são “estudiosos”, os quais são vistos como “alunos perfeitos”, aquele que é “quietinho”, o “nerd” e o “cdf”. Para Menin (1996), é comum nessa faixa etária aparecerem gozações a respeito dos alunos que são obedientes na escola. Os alunos estudiosos são também comparados aos “membros” dos alunos preguiçosos, já que durante a realização das tarefas e trabalhos em grupo é uma prática recorrente dos alunos que não estudam buscar aqueles que estudam para compor a sua equipe de trabalho. Entre as imagens do estudar, destacam-se “comer livro”, “desossar o conteúdo”, as quais indicam que os alunos que não estudam têm uma percepção do estudo como uma disciplina, um trabalho que demanda esforço e dedicação. Os alunos carentes representam as tarefas escolares muito acima das suas capacidades e, às vezes, como obstáculos insuperáveis, o que é perceptível na imagem: “se matar de estudar” (ALVES-MAZOTTI, 2008). Aparecem ainda figuras que comparam o estudo ao plantio de uma semente: “plantando agora para colher depois”.

Entre os textos das entrevistas sobressaíram-se também imagens dos alunos “preguiçosos”. Algumas retratam o cotidiano escolar, indicando que esses alunos são “bagunceiros”. Durante as aulas eles “ficam de tongueice”, “fazem coisas de criança” e nas provas “tiram notas vermelhas”. Essas imagens dão a entender que os alunos “preguiçosos” são aqueles que já foram “reprovados”, “os repetentes”. A sua reprovação se deu em virtude de serem “relaxados”, “largados”. Assim, entra ano e sai ano e esses alunos “não saem do lugar”. Aparecem ainda imagens de alunos que não estudam como estando “com a corda no pescoço”, porque “para eles tudo é festa”. Há uma imagem temporal dos alunos que não estudam, a qual se desloca entre o presente e o futuro. No presente, esses alunos são percebidos como “vagabundos” e, no futuro, como “vendedores de drogas” e “atiradores”.

Verifica-se ainda que o conjunto de textos traz imagens da cobrança dos pais, em que eles estão sempre “pegando no pé” dos alunos e “batendo sempre na mesma tecla” para que o aluno estude. Foi encontrada apenas uma imagem do professor, na qual este é visto pelos alunos como “um cara grandão”, “uma pessoa forte”.

Por fim, buscaram-se atitudes dos alunos em relação ao estudo, constatando-se que eles as expressaram de forma indireta e espontânea no decorrer das entrevistas. Para tanto,

foram verificados os adjetivos que se fizeram presentes nas entrevistas, os quais manifestam respostas avaliativas frente ao estudo (MOSCOVICI, 2012). As atitudes caracterizam-se pela infinidade de objetos que podem suscitá-las e podem ser entendidas como uma forma de “transmitir os valores ou a identidade do sujeito, permitindo-lhe proteger-se contra conflitos internos ou externos, e preservar a sua imagem” (LIMA, 2010, p. 204).

O conjunto de textos das entrevistas traz atitudes favoráveis à escola e valorizadas socialmente: “*Eu gosto de vir para a escola.*”; “*Escola é bom.*”. Entretanto, percebe-se que algumas dessas atitudes partidárias à instituição escolar devem-se, por vezes, a outros fatores que não à própria escola. No caso, a valorização da escola compensa a falta de espaços públicos de lazer e convívio social, representando o local de estar com os amigos: “*Gosto de vir para a escola por causa dos meus amigos.*”; “*Eu venho só para ver os meus amigos.*”; “*Sem os amigos a escola não ia ter graça.*”. Essa valorização das relações de amizade é característica do adolescente, pois “escapa ao círculo familiar e entra em contato com um número maior de círculos sociais” (PIAGET, 1994, p. 89). A partir dessa socialização o adolescente busca a cooperação com os amigos e objetiva também fugir da coação dos pais. Para os adolescentes estar com os amigos na escola pode estar associado à busca do pertencimento social (ABRIC, 1994).

De acordo com Magro (1979) e Alves-Mazzotti (2006), os alunos acreditam que basta ir à escola e o estudo é secundário. Os alunos entrevistados demonstram ter essa compreensão ao afirmarem: “*Eu gosto de vir para a escola, mas não gosto de estudar*”. Nessas atitudes que se referem ao estudo percebem-se indícios de autonomia e heteronomia, pois se encontra uma pluralidade das causas na atribuição de significação entre os alunos (MOSCOVICI, 2012). Em um grupo de alunos destaca-se a obrigação do estudo, em expressões de dever: “*Tem que estudar bastante.*”; “*É preciso estudar.*” Algumas atitudes negativas são originárias da cobrança e necessidade de estudar e, ainda, da obrigatoriedade de frequentar a escola: “*Eu só venho porque tem que vir, por mim eu ficava o dia inteiro na rua, andando de skate, não vinha nem para a aula*”. Já em outro grupo de alunos as atitudes possuem significados opostos, considerando o estudo como necessário, apoiando-se em razões independentes de pressões exteriores (FREITAS, 2003): “*Eu gosto de estudar.*”; “*Estudar não é complicado, é só a gente querer.*”; “*Eu tenho vontade de estudar*”.

Entre as falas dos alunos destacam-se atitudes aceitação ou rejeição é determinadas pela forma como o professor conduz as suas aulas ou frente às disciplinas: “*Eu não entendo a explicação*”; “*As aulas são chatas*”. Nas atitudes frente às disciplinas anunciam-se

dificuldades nas estratégias de estudo que são utilizadas pelos alunos, como, por exemplo, na fala: *“Tem umas matérias que são mais difíceis.”*; *“Matemática é mais difícil”*.

No que diz respeito aos mecanismos adotados pela escola de só reprovar os alunos quando todos os recursos em promovê-lo se esgotaram, destacam-se atitudes de negação dos alunos, como: *“Aqui na escola não tem muita reprovação, eu acho que isso é ruim”*. Trata-se da justiça expiatória ou punição aos alunos que não possuem hábitos de estudos ou não seguem o *script* da escola. Essa atitude pode apoiar-se na dificuldade em localizar-se ante a antinomia posta na escola entre aprovação automática e pedagogia da reprovação que tem atuado historicamente como “instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem” (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 124). Essas práticas extremas, por si sós, não conseguem aumentar a aprendizagem e nem favorecer a aquisição de hábitos de estudo no ano seguinte, e menos ainda, a de melhorar a qualidade da educação (FREITAS, 2007).

Por fim, destacaram-se no conjunto de textos das entrevistas atitudes de negação à cobrança exercida pelos pais: *“É muito chato quando os pais mandam estudar, eles ficam te cobrando é uma chatice.”*, e atitudes de concordância à cobrança praticada pelos professores: *“Ela (professora) cobra muito isso, é legal”*. Para Menin (1996, p. 60), a concordância à cobrança do professor ocorre em virtude dele impor quase sempre regras prontas, punir a desobediência e premiar a obediência e dos alunos que, geralmente, não participam da elaboração dessas regras e por isso não entendem a real função que elas têm.

Considerações finais

Na presente pesquisa assumiu-se o propósito de desvelar os conhecimentos, atitudes e imagens dos alunos do nono ano acerca do estudo. Pode-se dizer que, a partir da análise dimensional, o estudo para esses alunos possui um sentido “utilitário”, representado em função das possibilidades que ele pode trazer para o seu futuro: como um emprego, uma vaga na universidade, dinheiro; enfim, como possibilidade de uma vida melhor.

A atitude como “orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 2012, p. 65) se constitui na matriz sobre a qual se alocam os conhecimentos e as suas imagens. Nas informações analisadas, as atitudes predominantes são de: rejeição às aulas chatas e às matérias difíceis, à cobrança dos pais; à obrigação de estudar e a necessidade/obrigação de vir à escola. Menos frequentes são as atitudes favoráveis: à escola pelas amizades e convívio, mas não pelo estudo em si; ao estudo que pode ser fácil e depender da vontade. São atitudes opostas associadas às valorizações com o predomínio das atitudes

negativas. Em síntese, as atitudes dos alunos em relação ao estudo são, em frequências decrescente, negativa, neutra ou positiva, indicando que o contexto de apreensão do estudo é desfavorável.

As falas desses alunos fornecem conhecimentos advindos de duas vias: a primeira, e a mais significativa é a via tradicional que se relaciona com a origem histórica do estudo; a segunda é a via funcional e material, firmada nos embates sobre o estudo no cotidiano desses alunos. A origem histórica defende o estudo como um importante caminho para conseguir um futuro melhor e o sucesso pessoal associado ao valor socioeconômico presente no imaginário social. Assim, os alunos que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis representam o estudo de forma positiva, pois veem nele a esperança de dias melhores.

As imagens levantadas: de quem estuda são de sujeito importante, com bom emprego e fixo, chefe, patrão que ganha bem, tem carro e casa; de estudioso, perfeito, quietinho, *nerd* e o *cdf*, esses últimos tomados em sentido pejorativo por levarem a sério as orientações da escola; quem não estuda é mendigo, desempregado e sem futuro; não estudar é tolice, coisa de criança, nota vermelha, reprovação, repetência, relaxamento, preguiça, abandono, vive com a corda no pescoço e, no futuro serão traficantes e pistoleiros; estudar é comer livro, desossar o conteúdo, trabalho que demanda esforço e dedicação; pais e professores que acompanham o estudo pegam no pé, batem sempre na mesma tecla, são grandões e fortes. Enfim, essas imagens condensam ideias de que estudar garante o futuro e tal como no conto da formiga e da cigarra, plantando hoje é possível colher no amanhã. Defende-se a ideia de que estudar é necessário, garante o futuro e o sucesso, porém para obter aprovação dos colegas deve ser um esforço moderado.

Contudo, em meio a essa representação idealizada surgem três aspectos que dizem respeito ao caráter funcional e prático do estudo: o reclame dos alunos à coerção no estudo; o cotidiano de relações conflitantes representado pelas disciplinas; a responsabilidade quanto aos afazeres associados ao estudo. No que diz respeito ao primeiro aspecto os alunos exibem atitudes e imagens negativas, indicando recusa ao estudo; no segundo, as dificuldades frente às disciplinas e à relação professor-aluno nem sempre dialógicas; e, no terceiro, a responsabilidade no que diz respeito ao cumprimento das tarefas escolares.

A RS do estudo situa-se entre as idealizações discursivas e a sua negação no cotidiano vivido, atravessado por práticas educacionais heterônomas que desfavorecem a opção pelo estudo e o desenvolvimento de seu hábito. Ao contrário, o hábito de estudo não pode ser desenvolvido senão “na e pela cooperação” (PIAGET, 1994, p. 91), pois a forma como os professores conduzem as rotinas pedagógicas influem mais na sua valorização do que os discursos sobre a sua importância (PIAGET, 1996). As ações para a construção do

hábito de estudo, implicam na compreensão dos saberes, visões e representações dos alunos (JODELET, 2007). Se o que se deseja no espaço educativo é a construção de hábitos autônomos de estudo, os achados da presente pesquisa possibilitam o diálogo com os alunos a partir dos significados assumidos no cotidiano.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.

AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

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

BARRETTO, E. S. S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p. 103-140, mai./ago. 2001.

BIN, A. C. Como explicar “a falta de interesse” dos alunos? *Encontro: Revista de Psicologia*, v. 14, n. 20, p. 117-133, 2011.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999.

BRASIL, *Todos pela educação*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

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

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

CARVALHO, M. P. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*. Florianópolis, UFSC. Vol. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de ciências da educação*, n. 10, p.89-96, set/dez, 2009.

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

DIAS, P. C.; Estratégias de estudo dos alunos no âmbito dos processos de socialização. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 66, p. 71-94, 2011. Disponível em

FONSÊCA, P. N.; SOUSA, D. M. F.; GOUVEIA, R.S.V.; SOUZA FILHO, J. F.; GOUVEIA, V. V. Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica*, n. 12, v. 1, p. 71-79, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

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

JACOMINI, M. A. Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.161-180, abr. 2011.

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

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

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

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

MASCARENHAS, S, A. N.; PELUSO, M. L. A.; GOMES, F. P. Avaliação dos hábitos de estudos de estudantes da educação básica de Apuí-Amazonas. *Revista Amazônica*, Humaitá, v. 5, n. 2, p. 126-125, jul./dez. 2010.

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

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

NASCIMENTO, E.; MATIAS, L. F. Expansão urbana e desigualdade socioespacial: uma análise da cidade de Ponta Grossa. *Ra'e Ga - O Espaço Geográfico em Análise*, Curitiba, v. 23, p.65-97, 2011.

NERI, M. *Motivos da Evasão Escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

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

NONES, E. J. P. Repetência Escolar: notas para a construção de um objeto de pesquisa. *Unirevista*, v. 1, n. 2, p.1-6, abr. 2006.

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

_____. *Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices*. v. 3. Disponível em: <www.oecd.org>. Acesso em: 10 out. 2010.

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

PAIXÃO, M. V. S.; PAIXÃO, M. P. Importância da Orientação Escolar para a formação do hábito de estudo dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, E.S., Brasil *Revista Científica de Educación y Desarrollo Social*, v. 5 n. 2, p.213-244, 2009.

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

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

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

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

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

PPP. *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. Ponta Grossa: Não publicado, 2010.

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

REZENDE, C. N.; SILVA, I. P.; RIBEIRO, M. M. C.; FONSECA, J. P. P.; VIEIRA, T. S. Principais motivos pelo pouco interesse no estudo de Ciências na concepção de estudantes do oitavo e nono ano do ensino fundamental em escolas estaduais de Araguatins/TO. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012. *Anais*. Palmas- TO: Editora do IFTO, 2012. p. 01-08.

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

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.163-184, jan./abr. 2013.

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

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

UNESCO. *Relatório de monitoramento global EPF 2005: Educação para todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: Moderna, 2005.

VERÍSSIMO, D. S.; ANDRADE, A. S. Estudo das representações sociais de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 21, p. 73-83, 2001.

Submetido em 11\ 12\2013