

Atitudes Escolares de Alunos e Professores do Ensino Médio Diurno e Noturno

representações sociais acerca da escola

Luciano Luz Gonzaga¹
Andrea Velloso da Silveira Praça²
Denise Rocha Corrêa Lannes²

Resumo

Este artigo relata os resultados de pesquisa sobre as Representações Sociais (RS) que alunos e professores do Ensino Médio desenvolveram acerca da escola, assim como suas reais expectativas. Os alunos do diurno remeteram-se à ideia de aprender como um processo dependente das qualidades e habilidades dos seus professores, com forte apelo afetivo e a busca por uma escola que os prepare para o futuro. Já para os estudantes do noturno o processo ensino-aprendizagem ocorre em dissonância com professores e alunos e buscam por uma escola que os prepare para o mercado de trabalho. Em relação aos professores do diurno, a RS está restrita aos aspectos cognitivos, sem a figura do aluno, enquanto que para os professores do noturno está associada aos aspectos cognitivos em que existe a relação aluno-professor. Os professores buscam por uma escola que apenas transmita o conhecimento.

Palavras-chave: Representações sociais. Ensino Médio. Atitudes escolares.

¹ Mestre em Educação, secretaria estadual de Educação do Rio de Janeiro. gonzaga-luciano@ig.com.br

² Professoras-adjuntas, Laboratório de Representações Sociais. IBqM-UFRJ. velloso.a@gmail.com; denise_lannes@yahoo.com.br

SCHOOL ATTITUDES OF STUDENTS AND HIGH SCHOOL TEACHERS DAY AND EVENING CLASS: SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOL

Abstract

The article reports on the results of research on the social representations that students and high school teachers developed about the school, as well as their real expectations. Students of the school day to think about school reverted to the idea of learning as a process dependent on the qualities and skills of their teachers, with strong emotional appeal and there is the search for a school that will prepare them to be someone in the future. While for the students evening class, the teaching-learning process occurs at odds with teachers and students and there is the search for a school that will prepare them for the labor market. About teacher of day school, the RS is restricted to the cognitive aspects, without student. About teachers of the evening class, we found a representation associated with the cognitive aspects where there is the teacher-student relationship. Teachers looking for a school that only transmits knowledge.

Keywords: Social representations. High school. School attitudes.

O Ensino Médio: de uma concepção malresolvida à busca de uma identidade

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio tem se constituído como o nível de maior dificuldade de enfrentamento – quer pela sua própria concepção e sua estrutura, quer pelas suas formas de organização (Kuenzer, 1997, p. 77). Tal fato pode ser explicado, em grande parte, pela tentativa de romper a clássica dicotomia existente entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante (Franco; Novaes, 2001, p. 168), o que tem provocado calorosos debates acerca da sua identidade, como mencionado a seguir:

São só três ou quatro anos da educação básica, talvez os mais controversos, o que dificulta as definições políticas para o ensino médio. Fala-se da perda da identidade do ensino médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional (Krawczyk, 2009, p. 7).

Da mesma forma, não é raro encontrar na Literatura considerações sobre um Ensino Médio que desde sua criação, sempre foi seletivo e vulnerável à desigualdade social (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000); um ensino precário, no qual os seus aspectos estruturais sequer foram resolvidos (Krawczyk, 2003, p. 172); assim como uma modalidade de ensino que trata o Ensino Médio noturno como uma cópia do diurno, além de estar subordinado a uma lei generalizada, não levando em consideração, por exemplo, características peculiares de um turno voltado para o aluno trabalhador.

Ensino Médio noturno: irmão pobre do Ensino Médio diurno

Segundo Togni e Carvalho (2007), o Ensino Médio noturno difere principalmente do Ensino Médio diurno, uma vez que é considerado um “problema, uma fonte de insatisfação que ao longo do tempo tem sido uma cópia fiel do que se faz no período do diurno, sem uma identidade própria” (p. 62-63).

Para Gonçalves, Passos e Passos (2005), o Ensino Médio noturno encontra-se à margem de práticas educativas que visam a um ensino de qualidade, sempre carecendo, desde a sua criação, de efetivas políticas educacionais que possam realmente mudar o cenário em que se encontra.

Outro ponto importante e que pouco se discute na legislação sobre os cursos noturnos e, em especial no Ensino Médio, é sobre o universo pluricultural e híbrido no interior da escola. Pluricultural na medida em que agrega diferentes perfis de alunos, tais como: jovem trabalhador, jovem que apenas estuda, adulto desempregado e o trabalhador que investe na sua formação, e híbrido, uma vez que esses diferentes perfis interagem, reconfigurando os territórios culturais a que cada um desses grupos pertence.

Mesmo assim, para muitos alunos que cursam o Ensino Médio noturno, a escola parece ser um local que vai além de um espaço de ensino, passa a ser um espaço cultural e social, pois na maioria das vezes é o único e/ou principal espaço público de acesso à informação e à cultura sistematizada (Souza; Oliveira, 2008).

Nesse sentido torna-se preocupante a formação e a informação que a escola oferece, pois o que se tem observado, ao longo da História, é que o ensino oferecido no turno noturno às classes mais pobres é um ensino “resumido”, “condensado” e que dificilmente colocará esse aluno em “face dos conteúdos de conhecimento científicos necessários para sua organização e desenvolvimento autônomo” (Carvalho, 2001, p. 13).

Dessa forma, detectar as representações sociais que alunos e professores do Ensino Médio, diurno e noturno, desenvolvem acerca da escola, em um contexto que visa também identificar o que pensam e o que buscam em uma escola pública da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro parece-nos uma decisão oportuna, uma vez que se constituem em um valioso instrumento de identificação da apreensão socialmente construída que deles se faz, podendo assim orientar no sentido de diagnosticar e corrigir, *in loco*, possíveis distorções na execução de políticas públicas na área educacional.

Por que falar em Representações Sociais em educação?

Segundo Abric (1988), as Representações Sociais muito têm a contribuir para a análise e busca de soluções para os problemas sociais, pois colaboram para uma abordagem da vida mental individual e coletiva, considerando-as como sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e o mundo com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais (Dotta, 2006).

Para Gilly (2001, p. 321), “o interesse essencial da noção de Representação Social para a compreensão dos fatos no campo da educação consiste na questão de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Segundo Stein e Marques (2009), estudos em Representação Social oferecem caminhos para explicar os mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam resultados.

Dessa forma, analisar a escola sob a ótica das Representações Sociais tem sido um campo bastante fértil, uma vez que configura num espaço em que os pensamentos, opiniões e sentimentos coletivos dão formas, não sendo, portanto, uma simples tradução da realidade e sim uma nova leitura desta (Dotta, 2006).

Assim, analisar a representação de escola em que alunos e professores explicitam o seu conteúdo, as suas dimensões e o seu processo de formação, significa oferecer informações de especial relevância para a compreensão da realidade de uma unidade escolar que oferece uma mesma modalidade de ensino a grupos distintos, contribuindo, assim, para que o conhecimento dessas representações tenha importantes implicações para a intervenção na realidade vivida por alunos e professores no ambiente escolar. Corroborando, dessa forma, com Alves-Mazzotti (2008) ao informar que as Representações Sociais, ao estabelecerem relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e,

principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, constituirão elementos importantes para a análise dos mecanismos que interferirão na eficácia do processo educativo.

Metodologia da pesquisa

No ano de 2010 este estudo contou com o universo de 55 professores que atuavam no Ensino Médio, em uma escola pública do município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, dos quais 25 lecionavam no diurno e 30 no noturno.

No que respeita aos alunos, a unidade escolar contava com 1.002 alunos matriculados no Ensino Médio, dos quais 352 estudavam no diurno e 650 no noturno. Destes, foram pesquisados 852 alunos, sendo 352 no diurno e 500 no noturno.

Aos professores e alunos foi aplicado o teste de evocação livre de palavras, cuja técnica possibilita a evidência de universos semânticos de palavras que agrupam determinadas populações, ou ainda, permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (Abric, 1998).

A evocação livre de palavras, como técnica para coleta de dados constitutivos de uma representação, oportuniza ao sujeito falar e escrever vocábulos que lhe venham à mente, após ser estimulado por uma palavra indutora que caracteriza o objeto de estudo (Sá, 1995).

Para esta pesquisa, o estímulo indutor foi a palavra *escola*. Assim, solicitamos aos 55 professores e aos 852 alunos que listassem 6 palavras que lhes viessem à mente, relacionadas ao termo indutor.

As respostas evocadas ao termo indutor foram analisadas e tratadas por 16 programas que compõem o *software* Evocation 2000-2002 (Vergés; Scano; Junique, 2010) desenvolvido na França por Pierre Vergés e seus colaboradores.

Este *software* organiza as palavras evocadas por frequência média e ordem média de evocação, a fim de fornecer hipótese de elementos que constituem o Núcleo Central da Representação.

Outra etapa utilizada nesta pesquisa foi procurar saber o que professores e alunos buscavam na escola. Para tanto foi elaborado um questionário simples com apenas uma questão discursiva – O que você busca na escola? – ao universo de professores e a um grupo amostral de 200 alunos (100 do diurno e 100 do noturno).

Os discursos foram tratados seguindo a Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo- DSC (Lefevre; Lefevre; Teixeira, 2000), que consiste numa forma qualitativa de representar o pensamento de uma coletividade, agregando em um discurso-síntese os conteúdos discursivos de sentidos semelhantes emitidos por pessoas distintas. Assim, cada indivíduo entrevistado na pesquisa contribuiu com a sua cota de fragmento de pensamento para o pensamento coletivo.

Dessa forma, os discursos provenientes da pergunta “O que você busca na escola?”, foram analisados com a utilização do *software Qualiquantisoft*, desenvolvido pelos Lefevres para analisar o material verbal coletado, extraindo-se de cada depoimento as ideias centrais, ancoragens e suas respectivas expressões-chave.

Partindo das respostas dos alunos e professores, inseridas no banco de dados do *software*, a análise teve início com a identificação das expressões-chave, nas quais estavam contidas as ideias centrais de cada discurso que, posteriormente, foram escritas de forma breve e objetiva. Na sequência, iniciou-se a construção do DSC de cada categoria, na primeira pessoa do singular, organizando o discurso de forma sequencial, eliminando as ideias repetidas e utilizando-se de conectivos para conferir coerência entre as partes e um efeito didático para o DSC.

Revelando os resultados

a) Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Realizando um mergulho no perfil amostral dos alunos, pôde-se observar uma representação significativa do grupo feminino em todo o Ensino Médio, diurno e noturno (52,9%). Essa maior representatividade feminina, observada

prioritariamente no noturno (54,3%), nos possibilita acreditar em três hipóteses: ou existe uma cultura escolar que esteja favorecendo a permanência do sexo feminino na escola; ou, conforme Rosemberg (1989), há uma forte pressão familiar para que o homem ingresse mais cedo no mercado de trabalho, o que poderia estar acarretando entre os mesmos maior atraso na escolaridade ou evasão; ou ainda ocorre uma maior percepção do público feminino em melhorar a sua escolaridade para almejar posições melhores no mercado de trabalho, retornando à escola no turno noturno para a conclusão da Educação Básica.

Contrastando essa informação com a faixa etária, verificou-se que os alunos do Ensino Médio diurno encontram-se dentro da faixa etária esperada para o ano de escolaridade. Por outro lado, quase que a totalidade do turno noturno encontrava-se defasado idade/série em mais de dez anos. Esse fato pode ser explicado tanto por sucessivas repetências quanto por evasões seguidas, o que provavelmente pode ser compreendido pela busca da inserção no mercado de trabalho ou por considerar o ensino desinteressante e “desconectado” da sua realidade (Abdalla, 2004, p. 19).

Quanto ao perfil ocupacional, principalmente o grupo formado pelos alunos do noturno, notou-se que há uma preferência pelo setor terciário, haja vista que a maioria das ocupações neste setor não exige qualificação específica. Os que trabalhavam no setor público realizavam serviços gerais, tais como: porteiros, merendeiras, vigias e outros. Aqueles que trabalhavam por conta própria, como foi relatado por alguns, trabalhavam com artesanato, venda de “quentinhas”, material reciclado e outras atividades na área comercial.

Em relação aos 55 professores regentes no Ensino Médio, no que tange à formação acadêmica, verificou-se que 1,8% possuía Doutorado, 5,4% possuíam Mestrado, 25,4% possuíam especialização e 67,4% só possuíam a Licenciatura exigida.

Quando se perguntou aos professores o motivo pelo qual não havia interesse em realizar um curso de Pós-Graduação, as respostas variaram desde a falta de tempo até a falta de incentivo no plano de carreira.

Em relação à distância da residência dos professores em relação à escola, 56% residiam a até 6 km da escola, sugerindo que uma parcela significativa não faça parte da comunidade do entorno da instituição.

b) Representações Sociais de escola por alunos e professores do Ensino Médio, diurno e noturno

A fim de compreender a organização interna das Representações Sociais acerca da *escola*, solicitamos aos 852 alunos do Ensino Médio, dos quais 352 do diurno e 500 do noturno, bem como a todos os professores regentes, que listassem seis palavras associadas ao termo indutor *escola*.

Quanto ao grupo de alunos:

A análise do total de palavras evocadas mostrou que, entre os 852 respondentes, a palavra mais frequentemente associada à *escola* foi “Educação” (50%), seguida pela palavra “Professores” (48,9%) (Tabela 1).

Tabela 1 – Análise das palavras mais evocadas pelos alunos do Ensino Médio Regular sobre o tema indutor “escola”, por período diurno e noturno

FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÃO	PALAVRAS EVOCADAS (total e percentual de citação ^a)		
	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
Primeira mais evocada	Professores*** (201-57,1%)	Educação (251-50,2%)	Educação (425-50%)
Segunda mais evocada	Educação (174-49,4%)	Professores*** (216-43,2%)	Professores (417-48,9%)
TOTAL DE ALUNOS	352	500	852

Alunos do Colégio Estadual Dom Walmor – Nova Iguaçu – RJ. (a) Percentual de citação foi calculado em relação ao Total de Alunos respondentes de cada grupo de análise.

As frequências assinaladas são significativamente diferentes entre os estudantes dos cursos diurno e noturno: *** Valor de $p < 0,001$.

Fonte: Gonzaga, 2012.

“Professores” parecem ser igualmente relevantes na representação de escola para os dois grupos. Esse resultado reflete a ideia difundida pelo senso comum, o qual atribui aos professores a maior parte da tarefa de educar (Barbosa, 2004).

Apesar das distinções e particularidades de cada grupo de alunos, a regularidade dos vocábulos “Educação” e “Professores” remete à ideia de que a escola é o lugar onde se dá a educação e esta é de responsabilidade dos professores, configurando-se, desta forma, como códigos que ajustam as suas mensagens sobre a escola e, assim, permitem a troca de ideias.

A simples quantificação do conteúdo de uma representação, entretanto, não é suficiente para sua definição e validação. Duas representações de igual conteúdo podem ser radicalmente diferentes se esses conteúdos se organizarem de formas distintas.

Desigualdades na centralidade de determinados elementos anulariam a similaridade das representações, sugerida inicialmente com base apenas na frequência das evocações. “Para que duas representações sejam similares, elas devem estar organizadas em torno de núcleos centrais similares” (Abric, 2003, p. 38).

O Núcleo Central (NC) das Representações Sociais dos alunos

Extraímos, do total das 1.760 palavras evocadas pelos alunos do Ensino Médio diurno, as 28 que obtiveram frequência igual ou superior a 16 citações (40% da frequência total) (Vergés, 1994). “Professores”, “Educação”, “Alunos”, “Amizade”, “Aprendizagem”, “Respeito” e “Ensino” compõem o Núcleo Central da Representação Social acerca de *escola* para os alunos do Ensino Médio Regular diurno do Colégio Estadual Dom Walmor (Quadro 1, Quadrante superior esquerdo).

Quadro 1 – Análise do Núcleo Central ao termo indutor ESCOLA entre os *Alunos* do Ensino Médio Regular *diurno*, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ

		Grande Força de Evocação		Pequena Força de Evocação		
		f	OME < 3,5	f	OME ≥ 3,5	
Alta Frequência	f ≥ 48	Professores	201	3,19	Direção	60 3,83
		Educação	174	2,41		
		Alunos	108	3,32		
		Amizade	94	3,17		
		Aprendizagem	90	2,70		
		Respeito	68	3,22		
		Ensino	57	2,49		
Baixa Frequência	f < 48	Estudos	39	3,19	Responsabilidade	47 4,12
		Caderno	29	3,38	Salas	41 3,78
		Higiene	22	3,09	Banheiro	32 3,75
		Boa	16	3,00	Merenda	26 3,78
		Cadeiras	16	1,87	Futuro	24 4,12
					Quadra	23 3,78
					Refeitório	21 4,28
					Livros	20 3,75
					União	18 4,16
					Organização	17 3,58
			Quadro	16 4,81		

No quadro, f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 48. A média da *Ordem Média de Evocações (OME)* é igual a 3,5.

As evocações com frequência menor que 16 foram desprezadas. No quadro, força esta associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Assim, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Fonte: Gonzaga, 2012.

O NC da representação de *escola* por alunos do diurno (Quadro 1, quadrante superior esquerdo), revela os valores inegociáveis para este grupo. Para esses alunos, educação e o binômio ensino-aprendizagem ocupam lugar de prevalência na Representação Social de *escola*. Nesse sentido, nossos resultados corroboram com Almeida (2002) no que respeita aos alunos considerarem que os processos educacionais não estão desligados dos processos de ensino empregados pelos professores e que, dessa forma, ao pensarem em escola remetem-se à ideia de aprender como um processo diretamente relacionado e dependente das qualidades e habilidades dos professores.

Interessante perceber que a ideia de “educação” (NC) encontra-se em posição distinta às ideias de “futuro” e “responsabilidade” (NPE). O NPE, como representante dos elementos de baixa frequência e pequena força de evocação (Quadro 1, quadrante inferior direito) expressa as pressões fortuitamente impostas pela realidade do grupo. Desta forma, “futuro” e “responsabilidade” aparecem como um ajustamento social da representação, um discurso cuja função é proteger o Núcleo Central, igualmente as questões ligadas à “infraestrutura”, que sempre aparece de forma positiva ou negativa nos discursos públicos encobrendo a satisfação ou insatisfação com as questões que são realmente importantes, evocadas no NC.

Em relação ao Núcleo Periférico Limítrofe (Quadro 1, quadrante superior direito), cujos elementos tiveram alta frequência de citação, mas evocação tardia, caracterizando assim forte tendência à centralidade, encontramos, entre os discentes do Ensino Médio diurno, a palavra “direção” sugerindo uma tendência futura de este elemento vir a dividir, juntamente com os professores, a responsabilidade em viabilizar o NC.

Um ponto que precisamos ressaltar é o aparecimento dos vocábulos “amizade” e “respeito” no NC. Seria esta amizade entre professores e alunos? Amizade entre alunos? Seria ter um ambiente onde exista amizade e respeito entre todos? Respeito entre os alunos? Ter respeito dos professores ou para com os professores?

Nesse sentido compreende-se que, tomando como base o aspecto afetivo, para esse grupo, talvez pressuponha como sugerido por Araújo (2003), um ambiente onde exista interação, respeito pelas ideias alheias, dedicação, troca e interesse, tornando a aprendizagem mais agradável e produtiva. Assim a escola, para os alunos do diurno, parece ser o local onde a questão educacional abarca os processos de ensino-aprendizagem adotados por professores, com base na amizade e no respeito.

Diversos estudos já demonstraram que a dimensão afetiva contribui para a aprendizagem dos alunos na sala de aula (Fernández, 1990; Assmann, 1998; Moll, 1999; Damásio, 2000; Abreu, 2002; Gonçalves, 2004). Para Piaget (2001), não há comportamento afetivo sem vínculo cognitivo ou vice-versa, há apenas uma diferença de natureza. O interesse, como poderoso elemento da afetividade, influencia a seleção das atividades intelectuais, ou seja, a disposição para o aprendizado não é decorrente do sistema cognitivo, mas da afetividade. Segundo Moll (1999, p.125), “a relação afetiva abre a relação com o saber”. Nas palavras de Codo e Gazzotti (1999, p.50), “é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino–aprendizagem se realiza”.

Para verificar o quanto as RS dos alunos do noturno se aproximam ou se afastam das reveladas pelos alunos do diurno, extraímos as 20 palavras das 2.500 evocações que obtiveram uma frequência igual ou superior a 28 (40% da frequência total). Dessa forma, as palavras “educação”, “professores”, “aprendizagem” e “ensino” constituem o Núcleo Central da Representação Social acerca de *escola* por alunos do Ensino Médio Noturno (Quadro 2 – Quadrante 1, superior esquerdo).

Quadro 2 – Análise do Núcleo Central ao termo indutor *escola*, entre os alunos do Ensino Médio Regular *noturno*, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ

		Grande Força de Evocação		Pequena Força de Evocação			
Alta Frequência	f ≥ 79	f	OME <3,4	f	OME ≥3,4		
		Educação	251	2,19	Amizade	141	3,89
		Professores	216	3,22	Respeito	109	3,46
		Aprendizagem	113	2,83	Alunos	92	4,14
		Ensino	101	2,61			

Baixa Frequência	f <79	Disciplina	68	3,00	Direção	68	4,09
		Banheiro	67	2,56	Aula	63	4,06
		Limpeza	56	3,07	Salas de aula	63	4,06
		Futuro	55	3,38	Merenda	58	3,86
		Estudos	47	3,17	Conhecimento	34	3,62
		Organização	47	3,00	Quadra	32	3,78
		Boa	34	2,44	Refeitório	31	3,93
		Responsabilidade	33	3,21	Sabedoria	28	3,93

No quadro, f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 79 A média da *Ordem Média de Evocações (OME)* é igual a 3,4.

As evocações com frequência menor que 28 foram desprezadas. No quadro, força esta associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Assim, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Fonte: Gonzaga, 2012.

Para este grupo, o Núcleo Central está mais restrito, sem o componente afetivo. A Representação Social está organizada em torno do processo de ensino-aprendizagem, em dissonância com professores e alunos como atores igualmente importantes, uma vez que, para esse grupo, a participação ativa dos alunos é ainda apenas uma possibilidade, assim como amizade e respeito (afetivo). Futuro e Responsabilidade são muito importantes, mas para poucos, causando-nos certa estranheza, visto que alunos do noturno geralmente idealizam a escola como uma instituição promotora de “melhores condições de vida” e aquela que pode proporcionar “um futuro melhor” (Franco; Novaes, 2001, p. 178). A importância e o poder da “direção” ocupam a região periférica externa, exatamente como alguns aspectos da infraestrutura, indicando que esses elementos aparecem positivamente ou negativamente nas discussões públicas encobrendo a satisfação ou a insatisfação com questões que são realmente importantes evocadas no Núcleo Central.

Entendemos que para esse grupo de alunos, o professor é aquele que viabiliza o NC e, conforme Knowles (1980), o que conduz ao processo ensino-aprendizagem, o que explica, orienta e direciona o aluno facilitando

seu caminhar rumo ao saber, é visto como a figura essencial e única para o desenvolvimento de todo processo educacional. Cabe-nos, porém, a seguinte indagação: o professor está preparado para dar conta destas expectativas geradas por esses alunos?

o professor [...] está encontrando dificuldade para enfrentar o desafio de melhorar os baixos índices de aprendizagem que os alunos vêm obtendo nas estatísticas oficiais e que também podem ser observados no dia-a-dia escolar e nas avaliações sobre o conteúdo trabalhado. Em contraposição, os professores mais conscientes da importância de sua função para a vida dos alunos, querem mudar essa situação, porque sabem que a escola pública é o único espaço para que os alunos da classe trabalhadora adquiram o saber sistematizado, necessário à sua emancipação social (Gonçalves, 2008, p.4).

Será que os professores regentes do Ensino Médio, dessa Unidade de Ensino, têm essa percepção? Quais são as Representações Sociais desses professores acerca da escola?

Os Professores

Ao analisar o total de evocações de palavras (Tabela 2), poderíamos acreditar que os professores desta pesquisa, tanto os do diurno quanto os do noturno, têm a mesma Representação Social acerca de *escola*. Para saber, no entanto, se o sentido da significação da representação desses dois grupos de professores sobre a *escola* é de fato o mesmo, recorreremos novamente à Teoria do Núcleo Central (Abric, 1994). Isto porque qualquer distinção na composição – frequência e prevalência – das evocações no Núcleo Central configurará representações diferentes do objeto (Sá, 2002).

Tabela 2 – Análise das palavras mais evocadas pelos *professores* do Ensino Médio Regular, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ, sobre o tema indutor ESCOLA, por período *diurno* e *noturno*

FREQUÊNCIA DE EVOCÇÃO	PALAVRAS EVOCADAS (TOTAL E PERCENTUAL DE CITAÇÃO ^)		
	DIURNO	NOTURNO	TOTAL
Primeiras mais citada	Amizade (8-32%)	Amizade (8-27%) Educação (8-27%)	Amizade (16-29%) Alunos (12 -22%)
Segunda mais citada	Aluno (5-20%)	Aluno (7- 23%)	Educação (12-22%)
Terceira mais citada	Educação (4- 16%)		
Total de professores	25	30	55

(a) Percentual de citação foi calculado em relação ao Total de Professores respondentes de cada grupo de análise. Não foram encontradas diferenças significativas entre os professores.

Fonte: Gonzaga, 2012.

Observando apenas o aspecto quantitativo das palavras, nota-se que os professores têm como prioridade a “a educação pautada na amizade com os alunos”. Isso poderia configurar a afetividade como o código de ajustamento dos professores ao ambiente educacional. Como já foi comentado, entretanto, para se entender uma representação não basta simplesmente quantificar o seu conteúdo. Dessa forma, verificaremos como esses elementos se organizam na representação dos professores acerca da *escola*.

O Núcleo Central (NC) das Representações Sociais dos professores

Quadro 3 – Análise do núcleo central ao termo indutor *escola* entre os *professores* do Ensino Médio Regular *diurno*, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ.

		Grande Força de Evocação		Pequena Força de Evocação			
		f	OME <2,9	f	OME ≥2,9		
Alta Frequência	f ≥ 5	Aprendizagem	8	2,66	Amizade	8	3,00
		Alunos	5	2,66	Disciplina	6	3,83
		Conhecimento	5	2,60	Respeito	6	3,50
					Responsabilidade	5	3,20
Baixa Frequência	f < 5	Educação	4	1,00	Compromisso	4	4,00
		Professor	4	2,50	Livro	4	4,00
		União	3	2,33	Dedicação	3	4,00
					Cooperação	3	3,00
					Organização	3	3,66

No quadro, f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 5 A média da *Ordem Média de Evocações (OME)* é igual a 2,9. As evocações com frequência menor que 3 (três) foram desprezadas. No quadro, força esta associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Assim, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Fonte: Gonzaga, 2012.

Verificamos que o NC da Representação Social de professores regentes do Ensino Médio diurno está restrito aos aspectos cognitivos racionais (Quadro 3, quadrante superior esquerdo). O que emerge das evocações desses professores parece ser uma representação ligada ao discurso normativo relativo à escola, ou seja, espera-se que na escola os alunos devam ser ativos no processo de ensino-aprendizagem. Esses dados parecem ir ao encontro das ideias de Libâneo (1998)

quando este defende a socialização dos conhecimentos pelos estudantes com construção de posicionamentos críticos diante de qualquer assunto em estudo, quer seja ou não por eles vivenciados.

No Núcleo Periférico Limítrofe (Quadro 3 – quadrante direito superior) encontramos uma tendência à centralidade de uma escola mais afetiva, pautada na “amizade”, no “respeito” e também na “responsabilidade”. Com certa surpresa, verificamos que “educação”, “professor” e “união” são elementos muito importantes, mas para poucos professores (Quadro 3, quadrante inferior esquerdo), diferentemente dos alunos, para os quais “educação” é gestão central das representações, independentemente do turno.

No quadrante inferior direito (NPE), considerado a “periferia propriamente dita” da representação (Alves-Mazzotti, 2007, p. 583), aparecem elementos como “compromisso”, “cooperação” e “dedicação”, que traduzem fundamentos importantes da prática docente. Por isso, nos impressiona que sejam expressos como discursos destinados à preservação do caráter intocável do NC.

Tratar essas questões, como “compromisso” e “dedicação”, com a função de blindagem do NC, pode comprometer aspectos pessoais e profissionais imprescindíveis à prática docente de qualidade.

Desta forma, diante do caráter inegociável do NC e da superficialidade discursiva própria aos elementos dos núcleos periféricos, para que ocorra qualquer mudança na prática docente dos sujeitos desse grupo será necessário provocar intenso e constante reforço dos aspectos afetivos e relacionais. Será necessário deslocá-los da condição de pressão eventual da realidade para a condição de realidade imperativa.

Diferentemente, os professores do noturno (Quadro 4), mantêm o “conhecimento” como aspecto cognitivo no NC, mas incluem o elemento “compromisso”, possivelmente refletindo e/ou reforçando o maior grau de envolvimento desses profissionais com o seu trabalho e com os seus alunos diante de um turno que sempre esteve relacionado ao fracasso (Tenca, 1982; Gomes; Carnielli, 2003; Togni; Carvalho, 2007).

Quadro 4 – Análise do núcleo central ao termo indutor *escola*, entre os *professores* do Ensino Médio Regular *noturno*, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ

		Grande Força de Evocação		Pequena Força de Evocação			
Alta Frequência	f ≥ 5	f	OME <2,9	f	OME ≥2,9		
		Educação	8	2,12	Amizade	8	3,83
		Aluno	7	1,00	Responsabilidade	5	3,40
		Conhecimento	6	2,66			
		Compromisso	5	2,20			
		Professor	5	2,40			
Baixa Frequência	f < 5	Respeito	4	2,75	Amor	4	5,00
		Trabalho	4	2,50	Dedicação	4	3,75
		Disciplina	3	2,33	Organização	4	3,00
					Futuro	3	3,66
					Cidadania	3	3,66
					Paciência	3	4,00

No quadro, f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 5 A média da *Ordem Média de Evocações (OME)* é igual a 2,9. As evocações com frequência menor que 3 (três) foram desprezadas. No quadro, força esta associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Assim, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Fonte: Gonzaga, 2012.

Com forte tendência à centralidade, notamos a presença dos elementos “amizade” e “responsabilidade” sugerindo a possibilidade de vir a constituir uma representação de *escola* por professores que buscarão mais o diálogo com seus alunos e pares, bem como a troca de ideias para motivar e/ou equacionar os possíveis conflitos.

Esses dados indicam que, de forma geral, há mais compatibilidade na representação de *escola* entre os alunos do diurno e noturno do que entre esses alunos e seus professores, assim como entre os professores do diurno e noturno.

Vale mencionar, contudo, que os alunos do diurno são os únicos a demonstrarem pleno acordo da interdependência existente entre os aspectos afetivos e cognitivos na dinâmica do aprendizado.

Isso sugere que a prática docente, nessa instituição, desconsidera a importância das dimensões humanas no contexto educacional. Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem parece ocorrer em ritmos, estratégias e propostas educativas distintas, próprias de cada um dos grupos de professores.

Segundo Sampaio e Marin (2004, p.1.223), a escola deve ser reconhecida como “espaço insubstituível de acolhimento das novas gerações, com possibilidades de se tornar mais igualitária e livre de preconceitos, e de permitir-lhes que conheçam sua cultura”.

Essas considerações servem para ilustrar como professores e alunos, a partir de algumas informações de origem e natureza diversas, organizam, interpretam e constroem suas representações de escola, o que irá mediar seus respectivos comportamentos e relações. O que será, porém, que ambos esperam da instituição escolar? Será que suas expectativas também são divergentes?

Discursos e Expectativas

Nesta nova etapa buscamos saber, por meio do discurso direto e coletivo, o que os sujeitos, abordados como grupo, buscam no espaço escolar. Que expectativas alunos e professores depositam nesta instituição?

Os Alunos

Os 200 alunos (100 do *diurno* e 100 do *noturno*) que compõem o grupo amostral desta etapa responderam à seguinte pergunta aberta: “O que você busca na escola?” As respostas foram analisadas, as Expressões-chave (E-ch) foram identificadas e classificadas de acordo com a Ideia Central (IC) que elas expressavam.

Em uma primeira análise validamos o discurso do sujeito coletivo considerando os fragmentos com alto grau de homogeneidade entre os discursos individuais. As Expressões-chave de discursos isolados foram descartadas.

A análise das respostas revelou um total de 2 (duas) Ideias Centrais válidas, a saber: (1) *Preparação para o futuro* e (2) *Preparação para o mercado de trabalho*.

Quadro 5 – Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de alunos do *diurno*, construído para Ideia Central “Preparação para o futuro”

IDEIA CENTRAL	DSC	ALUNOS/ TURNO (%)
preparação para o FUTURO	Busco algo que vai me fazer chegar até onde eu quero chegar. Aprender cada vez mais para que no futuro eu possa ter uma vida mais adequada e não seja mais um na multidão. Um futuro promissor. Aprender não só os exercícios e matérias dadas pelos professores, mas como saber o que eu quero para o meu futuro e poder dar um futuro melhor para os meus filhos, assim como os meus pais me deram.	Diurno 58%

Fonte: Gonzaga, 2012.

A escola, para este grupo, é vista como veículo de promoção social. Então, estar na escola tem uma multiplicidade de sentidos, seja nas incertezas quanto ao futuro, na ausência de perspectivas pessoais, ou mesmo no desejo expresso de “ser alguém”, compreendido como se esse fosse o papel da escola.

Assim sendo, podemos entender, concordando com Castro (2008), que dominar os conhecimentos escolares significa para esses alunos ter capacidade intelectual e cultural, o que garantirá seu pertencimento a um grupo com maior prestígio social. De acordo com Kuenzer (2000), embora reconheçam os fatores de ordem social e a situação de exclusão a que estão submetidos, depositam em si e no seu processo de escolarização suas esperanças de um futuro melhor.

É interessante perceber que, para esse grupo, o sentido de ser aluno está projetado em um tempo que não o presente, num contexto que não o da escola, mas no futuro. O futuro que, como vimos no NPE da Representação Social dos alunos do diurno, confirma essa relação de ajustamento social encontrada no DSC. Isso revela que os condicionamentos que advêm do contexto social incidem diretamente na construção dos modos de ser, pensar, sentir e agir dos indivíduos. Dessa forma, a ideia de estudar para ser “alguém no futuro” é muito forte e trata-se de algo que se convencionou socialmente, ou seja, esta representação social foi construída historicamente pela própria escola (Santos, 2010).

Quadro 6 – Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de alunos do Noturno, construído para Ideia Central “Preparação para o mercado de trabalho”

IDEIA CENTRAL	DSC	ALUNOS/ TURNOS (%)
preparação para o mercado de trabalho	Tenho a esperança de aprender mais e conquistar um emprego melhor, não consigo pegar um cargo melhor na empresa, pois tudo que busco na escola é o conhecimento necessário para que eu possa me colocar bem no mercado de trabalho. Preciso ter uma boa educação, terminar meus estudos e obter uma aprendizagem para que eu possa escolher no futuro profissão que me dê estabilidade na vida, fazer um bom concurso. Sem estudo não é possível ter uma vida boa financeiramente falando. Tem que se aperfeiçoar nos estudos, na educação e no comportamento para ter uma melhor oportunidade de emprego. Hoje um ser humano sem estudos não significa nada em qualquer carreira de trabalho.	Noturno (60%)

Fonte: Gonzaga, 2012.

Os alunos do Noturno, por sua vez, esperam que a escola os conduza ao mercado de trabalho (Quadro 6), pois provavelmente por meio dela terão acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado competitivo (Kuenzer, 2001).

Esses dados corroboram com os estudos de Ciampa (1994); Franco e Novaes (2001); Abdalla (2004); assim como Souza e Oliveira (2008), quando afirmam que a possibilidade de ascender profissionalmente é a forte motivação do processo de escolarização dos alunos que estudam à noite. As exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão de obra qualificada, e a pequena remuneração oferecida para os empregos de baixa qualificação, fazem com que estes sujeitos permaneçam ou retornem ao universo escolar para finalizarem seus estudos.

Dessa forma, os alunos do noturno ao valorizarem a dimensão profissional, possivelmente estão reproduzindo o discurso hegemônico a respeito do valor da educação escolar para a inserção e ascensão no mercado de trabalho (Peixoto; Mendonça, 2007). Acreditam que os postos de trabalho existem, o que falta é profissional qualificado. Nesse caso, a escola se apresenta, novamente, como possibilidade de sucesso no processo seletivo para empregabilidade, um caminho para a ascensão social (Letelier, 1999).

Os Professores

A análise das respostas revelou uma única Ideia Central válida somente para o grupo de professores do diurno. Este grupo busca na escola “transmitir e trocar conhecimento” (Quadro 7).

Quadro 7 – Discurso do sujeito Coletivo (DSC) de professores do Diurno, construído para Ideia Central “Transmissão e Troca de Conhecimento”

IDEIA CENTRAL	DSC	ALUNOS/TURNO (%)
Transmissão e Troca de Conhecimento	Como professor busco transmitir aos alunos conhecimentos, raciocínio lógico e valores, que às vezes o aluno possui, mas não compreendem e também busco aprender com eles. Compartilhar os meus conhecimentos com outros profissionais da educação e transmitir cultura e equiparação social a todos os alunos de classes desfavorecidas.	Diurno 56%

Fonte: Gonzaga, 2012.

Os professores expressam uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da escola e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, considerando apenas a dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizada a transmissão do conhecimento e não a aprendizagem dos alunos.

Embora a “aprendizagem” tenha aparecido no NC da RS dos professores do diurno, o discurso mostra que a expectativa desses professores pela escola consiste apenas na etapa que antecede a aprendizagem – a transmissão do conhecimento. Ou talvez estejam se referindo a um tipo de aprendizagem denominada de “aprendizagem mecânica” (Tavares, 2004):

A aprendizagem mecânica ou memorística se dá com a absorção literal e não substantiva do novo material. O esforço necessário para esse tipo de aprendizagem é muito menor, daí, ele ser tão utilizado quando os alunos se preparam para exames escolares. Principalmente aqueles exames que exigem respostas literais às suas perguntas e que não exijam do aluno uma capacidade de articulação entre os tópicos do conteúdo em questão. Apesar de custar menos esforço, a aprendizagem memorística é volátil, com um grau de retenção baixíssimo na aprendizagem de médio e longo prazo (p. 56).

Essa perspectiva institui a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se, assim, a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos. Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. “O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos” (Dayrell, 1996, p. 5).

Conclusões

Partindo do conhecimento prévio de que as Representações Sociais são indispensáveis para a compreensão de condutas e na interpretação de uma dada realidade social, o presente texto teve como objetivo compreender como as re-

apresentações e os discursos de alunos e professores, de uma mesma modalidade de ensino, de diferentes turnos, foram sendo estabelecidos e, com isso, somar aos esforços da pesquisa no sentido de identificar as possíveis representações sociais desses grupos acerca da escola e, dessa forma, contribuir para práticas efetivas que interfiram na realidade escolar com o intuito de amenizar as distorções entre o Ensino Médio diurno e o Ensino Médio noturno. Assim, o nosso trabalho mostrou que as RS acerca da escola foram diferentes entre os alunos do diurno e os do noturno, bem como os professores dos respectivos turnos, isto porque o Núcleo Central de cada representação foi diferente.

Os alunos do diurno ao pensarem em escola remeteram-se à ideia de aprender como um processo dependente das qualidades e habilidades dos seus professores, com forte apelo afetivo. Já para os alunos do noturno, o processo ensino-aprendizagem ocorre em dissonância com professores e alunos, para a qual a participação efetiva dos discentes e o aspecto afetivo poderão constituir uma possibilidade na representação de escola no futuro.

Em relação aos professores, verificamos que, para os do diurno, a RS de escola está restrita aos aspectos cognitivos, sem a figura do aluno, com uma tendência, no futuro, por uma escola mais afetiva. Em contraposição, no que se refere aos docentes do noturno, constatamos uma representação associada aos aspectos cognitivos em que existe a relação aluno-professor; bem como o aparecimento do termo compromisso refletindo o grau de envolvimento desses professores com o seu trabalho e, como possível mudança na RS desses professores, detectamos a presença dos elementos *Amizade* e *Responsabilidade*, sugerindo a possibilidade de vir a constituir uma representação de escola por professores que buscarão relacionar com os seus alunos e seus pares o diálogo e a troca de ideias para motivar e equacionar os possíveis conflitos.

Sobre exatamente o que alunos e professores buscam na escola, observamos nos discursos dos alunos expectativas distintas em relação à escola. No que tange aos alunos do diurno, há a busca por uma escola que os prepare para serem “alguém no futuro”; para esses alunos o sentido de “ser aluno” está projetado em um tempo que não o presente, num contexto que não o da escola,

mas no futuro. Em outra posição, encontramos no discurso dos alunos do noturno a busca por uma escola que os prepare para o mercado de trabalho, justificando a sua permanência na escola, no intuito de galgarem novas posições sociais e/ou saírem a campo em busca de melhores empregos. Já para os professores há o desejo por uma escola que apenas transmita o conhecimento.

Concluindo, este trabalho mostrou, ainda que sob a forma de estudo de caso, pelo que não pode ser generalizável, a importância das RS como uma teoria capaz de se debruçar sobre os problemas educacionais e contribuir para práticas efetivas que interfiram na realidade escolar. Haja vista a relevância dessa teoria em nos ajudar a entender uma dada realidade, ou seja, como grupos distintos, que pertencem a uma mesma modalidade de ensino, com o mesmo currículo, embora com carga horária diferente, utilizando os mesmos espaços, se comportam, percebem e almejam a escola. Em suma, a proposta deste estudo foi apresentar possíveis indicativos e estratégias que possam encurtar a distância entre o que se diz (a legislação) e a prática vivida e desejada pelos sujeitos desta pesquisa.

Referências

ABDALLA, V. *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v. 110).

ABREU, L. C. *Mediação e emoção: a arte na aprendizagem*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., Salvador, BA, set. 2002. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4893/1/NP11ABREU.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

ABRIC, J. C. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 60-61.

_____. *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In: JODELET, D. (Org.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF. 1988.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj. 1998, 106 p.

_____. L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Org.). *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

ALMEIDA, L. R. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

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

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: aval. Pol. Pub. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES DE ARAÚJO, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes. 1998.

BARBOSA, M. S. S. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

CARVALHO, L. R. A educação brasileira e a sua periodização. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 2, p. 137-152, 2001.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 58, jan./mar. 2008.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48-59.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T.; GODO, W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense. 1994. p. 58-75.

DAMÁSIO, A. R. *O sentimento de si: a emoção e a neurobiologia da consciência*. 8. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

DOTTA, L. T. T. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2006.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

GONÇALVES, M. A. S. Identidade do eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: perspectivas para a educação. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 19, dez. 2004.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S.; PASSOS, A. M. Novos rumos para o ensino médio noturno – Como e por que fazer? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

GONÇALVES, S. A. A. *A função docente e o conhecimento numa perspectiva histórico-crítica*. Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Universidade Estadual de Maringá. 20p. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_aparecida_anjos_goncalves.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

GONZAGA, L. L. *Ensino Médio diurno e noturno: contextos e espaços distintos*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Bioquímica Médica, UFRJ, 2012.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education*. Englewood Cliffs (EUA): Prentice Hall, 1980.

KRAWCZYK, N. R. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa; Observatório da Educação. 2009. 77p. (Em questão, 6).

_____. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. O ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, SP, n. 4, p. 77-95, jan./abr. 1997.

- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, V. (Org.). *O discurso do sujeito coletivo: uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educs, 2000. 138p.
- LETÉLIER, G. M. E. Escolaridade e inserção no mercado de trabalho. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 107, jul. 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MOLL, J. La dimension affective dans la formation des adultes. In: CHAPPAZ, G. (Dir.). *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*. Paris: SFP-Unapec, 1999. p. 103-130.
- PEIXOTO, E. M. P.; MENDONÇA, E. F. M. Educação profissional técnica de nível médio – objetivos, empregabilidade e o prosseguimento de estudos. In: *Congresso Anpae*. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/127.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2012.
- PIAGET, J. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- ROSEMBERG, F. 2º grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 68, p. 39-54, fev. 1989.
- SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.
- SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, set./dez. 2004.
- SANTOS, R. R. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. In: *Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha civilista na Bahia*. Ilhéus-BA, Brasil: Uesc, 9 a 11 de junho, 2010.
- SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 30, p. 53-72, 2008.
- STEIN, C. K.; MARQUES, I. M. Representações sociais e escolha da escola: escola boa é escola que... In: SILVA, N. M. A. (Org.). *Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas*. Blumenau: Edifurb, 2009. 216p.
- TAVARES, R. Aprendizagem significativa. *Revista Conceitos*, n. 55, v. 10, 2004.
- TENCA, S. C. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 43, nov. 1982.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de Ensino Médio no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 44, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie44a04.html>>. Acesso em: 9 set. 2010.

VERGÈS, P.; SCANO, S.; JUNIQUE, C. *Ensembles de programmes permettant L'analyses des evocations*. Aix em Provence. Université de Provence. Programa Evocation 2000, 2002 Disponível em: <<http://www.Pucsr.br/pos/ped/rsee>>. Consultado em: 1º set. 2010.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. *Testes de base in Sciences Sociales – Structures et Transformation dès Représentations Sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé. 1994. p. 233-253. Cap. 8.