PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
Curso de Psicologia

VITÓRIA CAROLINA BEZERRA SOUZA

Representações sociais de jovens do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo sobre a escola

SÃO PAULO
2021

VITÓRIA CAROLINA BEZERRA SOUZA

Representações sociais de jovens do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo sobre a escola

Trabalho de Conclusão de Curso realizado como exigência parcial do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação do Prof. Dr. Amilcar Rodrigues Fonseca Júnior.

SÃO PAULO

2021

AGRADECIMENTOS

A conclusão da tão desejada e sonhada graduação em Psicologia constitui um momento grandioso para mim, momento que faz meu coração se encher de gratidão a muitas pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

Primeiramente, atesto que toda honra e glória dessa conquista pertencem a Deus, Pai celestial que abençoou meu destino com inúmeros sinais desde o nascimento e providenciou consolo a todas as minhas necessidades, mesmo nas situações mais delicadas. O primeiro presente com o qual fui abençoada foi minha família, repleta de pessoas que sempre me devotaram carinho. Meus amados pais, Célia e Francisco, são sem dúvidas, os pais mais dedicados, amorosos e incríveis que eu poderia ter, aqueles que apoiaram meus sonhos e sem os quais esse momento não seria possível. Me faltam palavras para descrever todo meu amor, gratidão e admiração por eles. Deixo aqui o meu muito obrigada por se comprometerem comigo nessa empreitada de cinco anos que inventei! Meu irmão Rodrigo foi um pilar de apoio muito necessário em minha caminhada ao me oferecer os momentos de cumplicidade e compreensão que somente alguém tão próximo a mim poderia proporcionar. Agradeço também aos meus avós, que, de certa forma, fazem parte de quem sou hoje e alcançam essa vitória junto comigo. Além disso, demais familiares também fizeram parte de todo o processo providenciando ocasiões de muita alegria em minha vida, essenciais para que eu pudesse seguir adiante! Ao meu querido namorado Lucas, agradeço por ter acreditado em mim a cada instante desde que nos conhecemos, sempre me incentivando rumo ao melhor e me dedicando seu belo amor.

Sou completamente grata a todos àqueles que já foram meus professores, permitindo que a luz de seus conhecimentos e experiências iluminasse meus próximos passos. O empenho e a sensibilidade de cada um deles ficaram marcados em meu coração. Obrigada por transformarem o mundo com muito afeto! Agradeço em especial ao professor orientador Amílcar Rodrigues, que não deixou faltar apoio ou segurança na confecção de um trabalho tão assustador quanto o Trabalho de Conclusão de Curso e que soube dosar firmeza, sabedoria, leveza e bom humor em todos os momentos. Às professoras Marilda Pierro e Maria Cristina Dancham, que me introduziram de maneira encantadora ao universo potente e desafiador que é o campo da educação e se disponibilizaram, gentilmente, a apreciar minha produção científica e contribuir para meu crescimento profissional.

Por fim, agradeço às minhas estimadas amigas e companheiras de curso, com as quais compartilhei gargalhadas, dificuldades, trabalhos, tarefas, saberes e experiências. Nosso apoio mútuo fez com que meus dias fossem muito melhores, fez com que o processo valesse a pena não só pelo resultado, mas por si só.

Mais uma vez, meu muito obrigada a todos!

RESUMO

Relacionar a Teoria das Representações Sociais (TRS) ao campo da educação implica considerar que os atores da cena escolar são seres que carregam suas bagagens representacionais sócio/cognitivo/afetivas. Assumida a possibilidade de diálogo entre a TRS e a educação, a presente pesquisa pretendeu investigar quais são as representações sociais de estudantes da rede pública estadual de São Paulo a respeito da escola, articulando-as ao contexto sociopolítico e panorama pedagógico brasileiro. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três estudantes de 11 anos do Ensino Fundamental de uma mesma escola pública estadual da Zona Leste de São Paulo - SP. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas de acordo com os temas investigados. De modo geral, observou-se que os estudantes apreciam na escola a possibilidade de estudar e aprender novos conteúdos, o convívio social com amigos e professores e a realização de atividades práticas e lúdicas. Apesar da predominância de avaliações positivas, os estudantes se queixaram a respeito da indisciplina dos colegas de turma, problemas de infraestrutura e, de modo muito presente, dos prejuízos e dificuldades da educação remota imposta pela pandemia de COVID-19. No que se refere ao sentido da escola para os jovens participantes, notou-se íntima relação entre o estudo e planos profissionais futuros, explicitando a subordinação da educação ao mercado de trabalho. Em última análise, esse dado reflete a lógica neoliberal aplicada à educação, naturalizada no senso comum.

Palavras-chave: escola; estudantes; escola estadual; escola pública; Ensino Fundamental; representação social; Teoria das Representações Sociais.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 6
2. JUSTIFICATIVA 20
3. OBJETIVO 21
4. MÉTODO 22
4.1. Participantes 22
4.2. Instrumentos 22
4.2.1. Pesquisa socioeconômica 22
4.2.2. Roteiro de entrevista 22
4.3. Equipamentos 23
4.4. Procedimento 23
4.4.1. Contato com a escola 23
4.4.2. Contato com a família e com o(a) participante 24
4.4.3. Entrevista 25
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO 26
5.1. O que se conversa sobre a escola 26
5.2. Atividades que mais e menos gostam 26
5.3. O que mais e menos gostam de aprender 29
5.4. Conteúdos que acham mais importantes 30
5.5. Ambientes na escola e infraestrutura 31
5.6. O que sentem indo à escola 32
5.7. Relação com os professores 34
5.8. Situação marcante que tenha acontecido na escola 36
5.9. Importância da escola e planos para o futuro 37
5.10. Objetivo da escola 39
5.11. Diferença entre o que se aprende na escola e o que se aprende em outras situações da vida 40
5.12. Obrigatoriedade da escola 41
5.13. Qualidade das escolas onde já estudaram 42
5.14. Aspectos que ajudam e aspectos que atrapalham na aprendizagem 42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 44
REFERÊNCIAS 46
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido 49
APÊNDICE B – Termo de assentimento livre e esclarecido 51
APÊNDICE C – Pesquisa socioeconômica 53
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista 55
APÊNDICE E – Modelo de autorização da instituição 56
APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista de P1 57
APÊNDICE G – Transcrição da Entrevista de P2 64
APÊNDICE H – Transcrição da Entrevista de P3 73

1. INTRODUÇÃO

O conceito de “representação social” utilizado para a elaboração do presente trabalho é embasado na Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, apresentada inicialmente por ele na obra intitulada “A representação social da psicanálise” (MOSCOVICI, 1978) e discutida ao longo de suas subsequentes publicações. Sob essa perspectiva, as representações sociais apresentam sempre uma dupla dimensão: Sujeito e Sociedade, sendo que tais campos se influenciam mutuamente e são indissociáveis. Para o autor, as representações sociais (RS) são “uma modalidade de conhecimento particular, tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Seu interesse é focado em compreender a dinâmica do conhecimento cotidiano pautado no senso comum, que, para ele, deve ser tratado também como objeto de estudo científico (BERTONI; GALINKIN, 2017).

A TRS possui raízes em diversas áreas do conhecimento. Uma parte das influências sofridas por Moscovici na formulação dessa teoria se constitui a partir da sociologia e da antropologia, tendo como referência autores como Durkheim e Lévy-Bruhl. Émile Durkheim já havia falado de um conceito denominado “representação coletiva”, e estabelecia diferenças entre o pensamento individual, caracterizado, segundo ele, por ser inteiramente psíquico, e o pensamento coletivo, que não se resumiria à soma dos pensamentos individuais, mas seria produto dos acontecimentos sociais, constituindo assim um fato social. Essa perspectiva levou Moscovici a questionar o caráter individualista da Psicologia Social, até então presente, principalmente, na Psicologia Social da América do Norte (CROSUÉ, 2004, p. 106).

Outra corrente de influências notáveis na produção da TRS tem como base as psicologias construtivista, sócio-histórica e cultural. Conceitos como os de “assimilação” e “acomodação” da psicologia construtivista piagetiana podem ser reconhecidos na obra de Moscovici, a partir das definições de ancoragem e objetivação (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 101).

Segundo Moscovici, ancoragem e objetivação são os processos por meio dos quais as informações sobre um objeto estranho são criadas e familiarizadas por parte de cada indivíduo, de acordo com categorias de sua cultura. Sendo assim, ancoragem pode ser entendida como o processo de assimilação de conteúdos novos a conteúdos cognitivo-emocionais pré-existentes; enquanto a objetivação é responsável por transformar um conceito abstrato em algo tangível (SAWAIA, 2004).

Em outras palavras, conforme Moscovici (2005), a ancoragem ocorre por meio da análise da informação nova de acordo com nosso sistema particular de categorias, provindo de experiências passadas, e de sua comparação com categorias que julgamos apropriadas, constituindo um processo de classificar e dar nome a algo estranho. Já a objetivação ocorre por meio da consolidação da transformação do "não-familiar" em "familiar", por meio de uma série de etapas (como naturalização dos elementos, atribuição de sentido a eles etc.) que culminam no enraizamento do pensamento em um sistema de representações. Esse pensamento, então, se torna referência para a transformação de conhecimentos anteriores e, também, para a assimilação dos próximos conteúdos.

Portanto, no processo de formação de uma RS, estão envolvidos aspectos relativos à classificação e nomeação de conceitos, ideias e sentimentos, além de questões pertinentes à memória de nossas experiências. É nesse sentido que as representações podem ser consideradas maneiras de compreender e comunicar o que já sabemos, transitando pelo universo da linguagem e da cultura. O criador da TRS afirma que a objetivação é direcionada aos outros, retira imagens e conceitos do mundo exterior para que seja possível reproduzi-los no mesmo. Por isso, é de grande importância descobrir o momento em que essa emerge na esfera social (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Segundo Almeida e Santos (2011), a autora Denise Jodelet (1991), assim como Moscovici, encara as representações sociais como uma forma de conhecimento corrente e, a partir disso, estabelece critérios para a caracterização desse conhecimento, dito "senso comum". Esses critérios enfatizam a construção coletiva das representações sociais como sua base e sustentação:

> [o conhecimento dito "senso comum" é] caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. socialmente elaborado e partilhado; 2. tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das camadas e da comunicação; 3. participa do estabelecimento de uma visão da realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe etc) ou cultural (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 291).

Para melhor entendimento da TRS, se faz fundamental considerar que a formulação inicial de Moscovici foi submetida a diversas interpretações por demais autores ao longo dos anos, das quais surgiram três principais vertentes com enfoques diferentes e complementares, não contraditórios. São elas: a Abordagem Cultural, liderada por Jodelet; a Societal, representada por Willen Doise, conhecida também como Escola de Genebra; e a Abordagem Estrutural ou Escola de Midi, vertente que conta com

um método de pesquisa rigoroso, apoiada em *softwares* de análise, embasada na Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Jean-Claude Abric (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Devido à variedade de compreensões dentro da TRS, as metodologias de pesquisa relacionadas a ela também são bastante diversificadas. Diferentes instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados em estudos científicos a respeito do assunto, tais como entrevistas não estruturadas, semiestruturadas ou estruturadas; questionários; observação; e grupos focais. Apesar de não menosprezar nenhuma das modalidades de pesquisa, Moscovici (2005) chama atenção para os métodos de observação (especialmente a observação participante) como aqueles que fornecem mais possibilidades de conhecer o pensamento dos indivíduos, e lamenta que esses tenham sido tomados por alguns pesquisadores como práticas não condizentes ao rigor científico, uma vez que a relação entre sujeito (cientista) e objeto observado nunca é passível de ser desconsiderada (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Quanto à análise dos dados, também é possível notar amplas possibilidades, exemplificadas por Análise de Palavras Principais; Análise de Categorias; Técnica de Análise de Similitude; análise estatística textual desenvolvida pelo *software* ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte, d'um Ensemble de Segments de Texte); Análise de Conteúdo; dentre outras (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Segundo a resenha de Ribeiro e Antunes-Rocha (2016) sobre o livro "Les représentations sociales" (MOLINER; GUIMELLI, 2015), a obra francesa retoma diferentes abordagens possíveis no trabalho com a TRS, classificando-as, de acordo com seu foco de investigação, em: abordagem societal; sociogenética; estrutural; sociodinâmica e dialógica. Contudo, enfatiza que tais abordagens não são rígidas e, sim, funcionam como orientações para que o pesquisador tenha clareza de sua intencionalidade a partir de um determinado olhar sobre a dinâmica representacional. No livro, os métodos de coleta de dados Entrevista, Associação Verbal e Questionário são pontuados como importantes (mais utilizados) no estudo das RS, independentemente da abordagem escolhida. O uso de questionários, no entanto, é indicado pelos autores após a realização de entrevistas, como forma de reforçar dados obtidos e alcançar maior número de pessoas.

Caminhando na direção de articular a teoria apresentada até então com o campo da educação, o texto "A teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação" (CRUSOÉ, 2004) apresenta contribuições relevantes. Após recapitular aspectos históricos e conceituais da TRS como um todo, a autora delimita seu enfoque para a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric. O

cerne da escolha em se trabalhar com essa teoria específica se constitui na forte relação causal estabelecida por ela entre as RS e o comportamento do indivíduo, considerando como ponto de partida a noção de que o comportamento é determinado não por uma situação concreta, mas, sim, pela representação desta. Então, Abric volta sua preocupação para a estrutura e a dinâmica das representações, visando decifrar seu papel antecipatório e prescritivo e estabelecer precisamente a relação entre representação e ação.

Para fins de elucidação desse debate, a Teoria do Núcleo Central admite que uma representação social é composta por um núcleo central, ou seja, uma ideia mais estável e profundamente enraizada, que será a base para toda a organização da RS, e por elementos periféricos, mais diretamente relacionados com experiências concretas e sujeitos a modulações em maior grau (CRUSOÉ, 2004).

Diante do caminho percorrido, a autora encerra o artigo concluindo algumas contribuições que a TRS oferece para a educação. A primeira se constitui em considerar o conhecimento de senso comum verdadeiro e valorizar os saberes dos atores da cena escolar sobre sua própria realidade, admitindo que a escola não é um espaço de puro saber científico. Assim, tal teoria é uma ferramenta importante para compreender como um conhecimento se propaga no meio educacional, articulado a dimensões científicas e sociais, ao passo que identificar representações de professores e alunos sobre determinado objeto pode auxiliar com algumas questões em sala de aula (CRUSOÉ, 2004). Acrescenta-se a esse raciocínio:

> [...] entendemos que a representação social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, temos a ideia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que concebemos que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise dessa realidade (CRUSOÉ, 2004, p. 113).

Outra contribuição proposta é a verificação de práticas escolares a partir dos conteúdos de RS, posto o entendimento de que o comportamento dos sujeitos não é determinado apenas pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. Desse modo, a prática pedagógica é reconhecida como um fazer atravessado por sujeitos sociais/cognitivos/afetivos. Como exemplo de concretização das contribuições apresentadas, o texto sugere a alternativa de lidar com a indisciplina em sala de aula a partir das representações que alunos e professores têm do conceito de indisciplina, visto que elas serão orientadoras de seus comportamentos.

CHAIB (2015) apresenta uma perspectiva alinhada àquela da Psicologia Social sobre representações sociais e discorre a respeito das contribuições do conceito para o campo da educação. Para o autor, essa é uma relação muito frutífera e ainda pouco explorada, visto que as linhas teóricas destacadas por ele como predominantes na área educacional são o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo social. O artigo ressalta o papel de destaque dado às mídias pela TRS e relaciona-o com o conflito entre diferentes tipos de conhecimento adquiridos pelos alunos, um provindo dos meios de comunicação e outro oriundo de livros e professores. A partir da diferenciação entre aprendizagem formal, não formal e informal, é tecido o seguinte comentário:

> Nossa ideia central é que as pessoas já têm algumas representações dos objetos de aprendizagem antes de seu envolvimento em qualquer processo de aprendizagem formal. Em outras palavras, parafraseando a famosa frase de Sartre, l'existence précède l'essence (a existência precede a essência), poderíamos dizer que as representações sociais das pessoas sobre o que elas vão aprender sempre antecedem o ato de aprendizagem (CHAIB, 2015, p.365).

Sendo assim, a intenção dessas colocações é salientar o protagonismo de funções como emoção e intuição no processo de aquisição e transformação de conhecimento. Entretanto, é possível afirmar que "algumas disciplinas são mais ligadas a crenças e diversidades culturais dos atores do que outras" (CHAIB, 2015, p. 367). Por exemplo, o ensino de história, geografia e literatura poderia ser mais influenciado por conflitos de interpretação do que o ensino de outras matérias, apesar desse fato não excluir o fenômeno nas demais disciplinas.

A tese de que "representações sociais conflitantes podem impedir o aluno de encontrar energia suficiente para lidar com a tarefa de aprendizagem" (CHAIB, 2015, p. 367) é sustentada também por um exemplo pessoal do autor, que problematiza sobre sua infância vivida na Argélia, analisando a educação baseada no sistema francês recebida por ele devido à colonização da França sobre aquele país.

As divergências entre os conteúdos apresentados e a visão de seu grupo cultural quanto a eles eram evidentes em vários aspectos; dentre eles, chama a atenção o fato de que, naquela época, a língua nativa de grande parte dos estudantes, o árabe, era ensinada como quarta língua opcional, atrás de francês, inglês e latim. Apesar desse exemplo se referir a um contexto histórico bem específico, o artigo enfatiza que a mesma lógica pode ser aplicada em diferentes situações que envolvam educação multiétnica ou multicultural, em evidência devido ao crescente fenômeno de refugiados em diferentes países, ou simplesmente onde haja diferentes perspectivas em uma mesma sala de aula. A questão da presença de diferentes classes sociais e valores distintos também

carregam a dinâmica relacional de intersubjetividades expressa no confronto de representações sociais.

> Essa situação também existe nas salas de aula, como demonstrado por Bourdieu e Passeron (1970) no famoso trabalho La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement [A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino]. Os autores escrutinaram sociologicamente como as ideias dominantes ou do sistema social estão relacionadas com a estrutura de classe, produção e poder, e como elas são legitimadas e perpetuadas no sistema de ensino. Suas conclusões são, sob nosso ponto de vista, uma ilustração de como a intersubjetividade e, consequentemente, as representações sociais funcionam em um contexto de ensino quando diferentes sistemas sociais e de valores são confrontados uns com os outros (CHAIB, 2015, p.368).

Chaib (2015) reforça a TRS como uma teoria de desenvolvimento da aprendizagem que deve ser explorada com seriedade. Segundo ele, os fundamentos básicos dessa teoria – a comunicação, a interação e a ênfase no conhecimento de senso comum – permitem que a concepção das RS seja uma teoria alternativa de aprendizagem.

Tendo em vista os pilares da teoria apresentados, conclui-se que uma RS é constituída tanto por questões sociais quanto psicológicas. Sendo assim, é interessante para o presente trabalho relacionar a representação da escola com obras do campo da educação que realizem levantamento de opiniões e compartilhem entendimentos focados na concretude e na materialidade dos temas. Gomes et al. (2006), por exemplo, procura entender e comparar necessidades e motivações da educação para alunos e professores do ensino médio regular e do sistema de educação para jovens adultos (EJA). Para isso, é realizada uma análise a partir de uma série de depoimentos sobre o quanto a estrutura da escola lhes atende, como classificam os professores, o que acham que deveria ser diferente, avaliação do material didático, dentre outras, além da questão específica para os alunos do EJA a respeito dos motivos que os fizeram abandonar o ensino regular e quais estão ligados à sua volta à educação formal.

Esse mesmo artigo levanta reflexões relevantes quando aponta a inevitável associação entre as temáticas "trabalho" e "educação" a partir de um panorama histórico das políticas educacionais brasileiras, e revela que, apesar do binômio dos dois campos não esgotar o conceito de educação integral, defendido como ideal, deve ser considerado em qualquer análise sobre a área da educação, pois é um aspecto fundamental dessa, principalmente quando se é levado em conta o cenário de mudanças tecnológicas, políticas e estruturais do modo de produção sofridas pela sociedade atual,

a chamada “sociedade pós-industrial” (BELL, 1973 apud GOMES et al., 2006), na qual as ocupações exigem um grau cada vez mais elevado de qualificação.

Para compreender melhor a relação entre educação e mercado de trabalho, a partir de uma reconstituição da história do ensino secundário no Brasil, Souza (2017) apresenta que, no século XX (1920-1960), os estudantes das classes sociais mais elevadas podiam optar entre duas opções de curso, o clássico, focado no pensamento intelectual, estudos filosóficos e das letras antigas, ou o científico, caracterizado por estudos das ciências e preparação para o mercado de trabalho.

Então, a partir da década de 1960, houve um processo de democratização da educação como direito de todos os brasileiros, carregando consigo a concepção de que o desenvolvimento econômico e social do país se atrelava à educação. A escola passou a ser encarada como investimento financeiro e buscou-se financiamento em agências internacionais que delinearam os caminhos do ensino secundário no Brasil, impondo seu ideal educacional de caráter profissionalizante (SOUZA, 2017).

A pesquisa de Franco e Novaes (2001) contribui para o raciocínio acerca da relação entre trabalho e estudo, destacando o papel das novas tecnologias no processo de profissionalização da educação. A pesquisa empírica, realizada por meio da aplicação de um questionário reflexivo com 62 questões fechadas e abertas, respondido por 481 estudantes da rede pública estadual da Grande São Paulo, corroborou a pertinência da discussão dos dados obtidos. Os resultados demonstraram que os jovens expressam predominantemente, a respeito da escola, ideias relacionadas a melhores oportunidades para o futuro, sendo que menos da metade deles possuía planos de ingressar no Ensino Superior. Outro tema relevante abordado pelos jovens, quando perguntados sobre a função da escola, foi acerca de relacionamentos sociais mediados por essa.

Em complementaridade ao caminho traçado pelo trabalho citado anteriormente, o estudo de Franco e Gatti (2006) optou por investigar as representações sociais dos estudantes a partir de preferências ou sentimentos de agrado/desagrado, bem como sua avaliação desse espaço como facilitador ou dificultador de aprendizagens. Para isso, 15.000 alunos da 2ª série do Ensino Médio, em 162 escolas estaduais do Estado de São Paulo, foram convidados a responder a um questionário composto de 75 questões.

Os resultados obtidos indicaram que a atividade preferida da maioria dos jovens estava relacionada a práticas esportivas, ou seja, para os alunos, o agradável da escola se encontrava fora da sala de aula. Outras atividades citadas como prazerosas se relacionavam a atividades culturais (como teatro e coral). Na hierarquia de valoração, ações dentro de sala de aula ocuparam o terceiro lugar, sendo que os alunos relataram

gostar da dedicação dos professores em explicar a matéria e consideraram (dentro da categoria “ações em sala de aula”) mais prazerosas aulas práticas, trabalhos em grupo, debates e a possibilidade de realizar pesquisas. Pontuaram que não apreciam essas atividades sob quaisquer condições, apenas sob a orientação de um bom professor. Gostam também de trabalhar em salas de informática, visitar museus e demais excursões.

As atividades que menos gostam são aquelas que produzem algum descontentamento em relação à condução da aula. Sendo assim, não são as atividades em si que os jovens não gostam, mas sua organização e desenvolvimento. Ademais, as principais queixas levantadas pelos estudantes foram: questões ligadas às inabilidades de professores e suas faltas; alunos desinteressados, com falta de motivação, bagunceiros, trazendo prejuízo nas aprendizagens do coletivo; falta de envolvimento dos professores com as questões de seus alunos; e má administração da escola, em termos de infraestrutura.

O questionamento a respeito de pontos positivos, por sua vez, permitiu observar que os aspectos mais citados pelos alunos (em ordem decrescente) foram: competência do professor, atribuindo a eles o papel de “conquistar” o aluno; atividades diversificadas e extraclasse; envolvimento e participação do aluno e compromisso da equipe de gestão.

A partir dos resultados de Franco e Gatti (2006), observa-se que uma problemática bastante referida pelos participantes diz respeito a comportamentos considerados inadequados por parte dos estudantes (como a “bagunça”) e a responsabilidade do professor frente à condução desses comportamentos.

Para melhor compreender esse cenário, é pertinente recorrer ao estudo de Aquino (2016). A pesquisa realizou um mapeamento dos discursos sobre o fenômeno da indisciplina escolar presentes em 35 artigos publicados em periódicos brasileiros da área educacional entre os anos de 1998 e 2015. Os artigos estudados apresentaram uma variedade de apreensões e compreensões a respeito do tema e abordaram propostas de estratégias de enfrentamento diversas, mas complementares.

Uma das ideias abordadas pelo estudo relacionava as representações sociais dos próprios professores como constituintes de uma defasagem entre comportamentos idealizados/esperados e a real postura dos adolescentes em sala de aula, descompasso que acabava por culminar em um distanciamento dos professores de uma construção coletiva a respeito do processo escolar. Fazem parte dessa trama de relações os julgamentos morais sobre os estudantes que influenciam práticas pedagógicas, intervenções e decisões sobre o currículo realizadas pelos professores (AQUINO, 2016).

Outra questão apontada como desencadeadora de indisciplina diz respeito a uma relação autoritária e impositiva do professor – e outros agentes escolares – para com os estudantes, que, por sua vez, encontram em atos de rebeldia um espaço de questionamento e denúncia desse conflito de interesses. Além das práticas pedagógicas e relação aluno-professor, demais conexões expostas no texto foram a forte relação entre desempenho escolar e indisciplina, ao se analisar atraso escolar e proficiência em língua portuguesa e matemática, e a baixa associação entre indisciplina e nível socioeconômico (AQUINO, 2016).

Ainda segundo Aquino (2016), a ampliação do atendimento das escolas públicas para segmentos de classes sociais economicamente desfavorecidas, ocorrida, principalmente, a partir dos anos 1980, não foi acompanhada de um revigoramento dos processos de ensino, os quais, atualmente, não cumprem o dever de considerar as características sociais, econômicas e culturais desses segmentos, fato associado por alguns estudos ao fenômeno da indisciplina nas escolas (AQUINO, 2016).

Entre os caminhos mais de ação voltados ao problema da indisciplina, a atuação docente é destacada como aspecto central na maioria dos artigos revisados por Aquino (2016). Mesmo em condições nas quais o modo como a aula é conduzida não são alvo de responsabilização pela indisciplina e a causa de comportamentos indesejados é atribuída a aspectos externos à escola, expressa-se a ideia de que a solução para o fenômeno da indisciplina ainda dependeria da relação entre professores e estudantes (AQUINO, 2016).

Nesse contexto, sugere-se que a prática docente assuma compromisso com eixos norteadores que envolvem protagonismo pedagógico partilhado entre todos da cena escolar, estratégias de diálogo, valorização das potencialidades criativas e participativas dos jovens, atividades capazes de motivar os estudantes por se relacionarem com suas realidades e construção conjunta de valores morais e práticas solidárias, de forma a facilitar a autonomia e autodisciplina do aluno (AQUINO, 2016).

São evidenciadas como ferramentas mediadoras dessas mudanças a reformulação de cursos formadores de docentes, com a inclusão de espaços para compreensão e instrução a respeito da indisciplina, o trabalho em equipes transdisciplinares, que permitiria a ampliação de horizontes investigativos acerca dos problemas enfrentados, bem como proporcionaria apoio e acolhimento mútuo entre o corpo escolar, prevenindo processos de silenciamento das vozes dos professores (AQUINO, 2016).

Ainda na direção de contemplar significações de estudantes do ensino médio sobre o universo escolar, o artigo Oliveira et al. (2003) interpretaram dados coletados durante conversas em 21 grupos focais com adolescentes trabalhadores e não trabalhadores do ensino médio, nos quais ocorreram discussões abertas a partir de quatro eixos disparadores: a escola, o trabalho, a família e o futuro. Os jovens demonstraram exercer uma postura de distanciamento e falta de protagonismo no processo educativo, caminhando para total responsabilização de professores sobre problemáticas de aprendizagem. Também levantaram imagens compartilhadas sobre a relação trabalho e estudo, associando a ela cansaço, sobrecarga e falta de tempo para estudar e descansar, justificando tais dificuldades a condições financeiras. Quanto ao assunto de políticas educacionais e qualidade de ensino, foram apresentadas concepções fortemente negativas, principalmente dentre estudantes do período noturno, tendo a crítica à falta de material escolar e equipamentos adequados se destacado. Existe uma representação de que a escola exerce não só a função de transmitir saber, mas inclusive o papel de orientar o comportamento dos jovens.

Existem também trabalhos semelhantes, ou seja, com o objetivo de compreender como as concepções dos estudantes se relacionam com vivências escolares, realizados com públicos mais jovens. Chaves e Barbosa (1998) embasou sua análise de dados em entrevistas com 19 alunos na faixa etária de 8 a 14 anos de diferentes escolas públicas de Salvador. Em seus resultados, foram pontos discutidos pelos alunos: envolvimento dos pais com o processo educacional, preferência por período de aulas em comparação com período de férias, avaliação positiva das atividades de lazer, e avaliações positivas e negativas sobre professores quanto à função profissional e relações interpessoais.

Em adição às obras expostas até então, cabe citar mais um estudo que se direciona ao ensino fundamental. Adriano e Cervi (2017) propuseram que estudantes do oitavo ano da rede municipal de Blumenau (SC) respondessem a um questionário, ferramenta que instigava à criação de histórias, relatos ou imagens para responder as temáticas em questão por meio de comandos que abordavam compreensões acerca de três núcleos: sobre a finalidade de frequentar a escola, sobre estudar e sobre a educação no Brasil. Com base neste instrumento, os adolescentes declararam relações afetivas de cunho predominantemente negativo e de obrigatoriedade para com a escola, valorizando somente os amigos encontrados no ambiente escolar. Também se referem à importância do estudar para o futuro e para a obtenção de emprego. Por último, no que diz respeito à educação no Brasil, predominaram adjetivos do gênero “ruim” e “horrível”, sendo pontuado pelos adolescentes que faltam recursos.

Conforme explicitado até aqui, tanto por meio da TRS apresentada quanto por trabalhos produzidos a partir dela, entender o meio social no qual as representações emergem se faz necessário para o estudo dessas. Para isso, pretende-se apresentar a seguir uma breve contextualização do panorama educacional brasileiro.

A partir de Charlot (2013), entendemos que a educação é política, assim como tudo o que existe, visto que a dimensão política constitui a totalização do conjunto de experiências vividas em uma sociedade. Segundo ele, pode-se assumir que a educação é política em pelo menos quatro sentidos articulados entre si: a) transmite modelos sociais e regula comportamentos; b) forma personalidades à medida que instaura estruturas e funções psíquicas; c) difunde ideias políticas e naturaliza valores; d) é uma instituição cujo funcionamento depende de forças sociais e políticas.

Frigotto (2008), por sua vez, confere uma análise histórica sob a luz dessa perspectiva que assume a educação como política, concluindo assim que a educação no Brasil, desde a década de 60, tem servido aos interesses econômicos da elite, se propondo a valorizar habilidades e conhecimentos que mantenham a lógica de produção e exploração capitalista.

Outra colocação possível, no mesmo sentido, é de que a educação atual no Brasil segue as determinações do neoliberalismo. Isso significa dizer que a doutrina neoliberal, que coloca o mercado como único regulador das relações sociais e preconiza a noção de estado mínimo – noção de que o Estado é necessário unicamente aos interesses do capital –, passou a se aplicar também ao campo educacional. Como consequência, encontramos desresponsabilização e falta de compromisso do Estado frente à qualidade da educação; fragmentação e atomização do sistema educacional; afirmação do individualismo, da descontinuidade e do acaso. Diante de todos esses fatores, a educação perde seu valor de direito universal e ganha um sentido de privilégio, mantendo a estrutura da desigualdade (FRIGOTTO, 2008). É válido observar que seu papel conservador ganhou ainda mais força na conjuntura atual devido à predominância de governantes e políticas neoliberais, e que, atualmente, se pode observar uma intensificação no processo de desmonte de políticas públicas, instabilidade de direitos e sucateamento da esfera pública.

A tradição educacional valorizada pelo neoliberalismo é condizente com os padrões da educação chamada por Paulo Freire de educação bancária, a qual apresenta as seguintes características: objetificação do aluno, falta de liberdade dos educandos, escolha do conteúdo programático exclusivamente pelo educador e centralidade deste

no processo. Sendo assim, a educação é vista como o mero ato de depositar e transferir valores e conhecimentos a um receptáculo vazio (NASCIMENTO, 2006).

Libâneo (2016), a partir de documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação e publicações na área educacional, identifica três grandes eixos orientadores de finalidades e formas de funcionamento da escola, sendo eles:

> [...] a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas (LIBÂNEO, 2016, p. 41-42).

O autor aponta a internacionalização das políticas educacionais como um movimento em que agências e organizações internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício orientam recomendações sobre políticas públicas em países em desenvolvimento. Essas agências foram criadas nos Estados Unidos em 1944 como parte de um projeto para reconstrução de países após a 2ª Grande Guerra. Dentre elas, se destacam o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Com a crescente expansão da globalização, esse último passou a realizar empréstimos para países emergentes e em desenvolvimento e, assim, adquiriu controle sobre suas políticas econômicas e sociais, especialmente em educação e saúde. O Brasil é apontado como um dos países influenciados por esses ideais internacionais desde que o governo brasileiro aderiu às recomendações formalmente realizadas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e demais eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial, sendo que estudos revelam manutenção dessas ligações nos sucessivos governos (LIBÂNEO, 2016).

Libâneo (2016) afirma que as proposições do Banco Mundial são norteadas pela doutrina neoliberal, que preconiza privatização, liberalização de mercados, e modernização do Estado, de forma a promover menor participação do Estado e mais influência do mercado. É nesse contexto que a diretriz de uma educação voltada para alívio da pobreza é forjada com a intenção de aumentar a capacidade produtiva das sociedades, acrescentar valor e eficiência ao trabalho dos pobres e mitigar as consequências da pobreza. Sendo assim, o objetivo da escola passou a ser satisfazer necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores necessários para sobreviver e trabalhar - aos moldes da

exploração capitalista. Com base nisso, a educação deve estar centrada na aquisição de resultados efetivos a partir de sistemas de avaliação de desempenho.

> A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres (LIBÂNEO, 2016, p. 46-47).

Observa-se uma redução de conteúdos a serem trabalhados com as camadas mais populares da sociedade e uma divisão entre escola destinada aos ricos e aos pobres. Atender as necessidades básicas de aprendizagem, papel da escola pública, significa fornecer recursos para que o aluno alcance conhecimentos e habilidades exclusivamente voltados para a ocupação profissional, lógica que deixa explícita a subordinação da educação ao mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2016).

Libâneo (2016) ressalta que esse enfoque de educação, atrelado a demandas imediatas de preparo de força de trabalho, promove uma simplificação da escola e relega a um segundo plano o ensino de conteúdos científicos e o desenvolvimento da capacidade de pensar, de forma a produzir e exacerbar desigualdades sociais não somente materiais, mas escolares. Além disso, essas condições configuram uma estratégia ineficiente de promoção de equidade social à medida que os indivíduos passam a ser unicamente responsabilizados pelos seus atos, sendo a pobreza e a miséria, fantasiosamente, associadas à incompetência individual das pessoas pobres. A realidade é que muitos jovens são bombardeados com perspectivas de garantia de emprego e se deparam com frustração e desilusão ao não alcançarem os retornos prometidos pela educação.

Trata-se de uma “escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 49), e que desconsidera características psicológicas, sociais e culturais dos estudantes. Para o autor, o ideal de escola verdadeiramente de qualidade educativa diz respeito à garantia de condições “para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

Avançando na compreensão do panorama político pedagógico brasileiro, Souza (2017) aponta que as políticas educacionais no Brasil são constituídas de uma série de reformas que interrompem qualquer senso de continuidade, sempre prometendo a solução de algum problema indefinidamente perpetuado. São as políticas e princípios

norteadores que, dentre outras coisas, determinam as concepções de escola, orientam a formulação de currículos, direcionam objetivos e a função da escola, por isso, conhecê-los se faz de suma importância.

No Brasil, a adoção de políticas do campo educacional sempre esteve estreitamente relacionada com o contexto político da época, sendo que, atualmente, essas políticas se baseiam na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e suas alterações, e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (SOUZA, 2017).

Souza (2017), de forma análoga a Libâneo (2016), explica que o Poder Público concentra a maior parte de seus esforços em políticas educacionais imediatistas para alívio da pobreza, financiadas por organizações multilaterais internacionais e regidas por interesses neoliberais e mercadológicos. Sendo assim, a escola se torna uma ferramenta para o amortecimento de questões sociais e econômicas e adquire funções protetoras, com pouco enfoque nos conteúdos científicos. Além disso, um currículo de resultados baseado em metas quantificáveis e realização de testes passa a compor o principal objetivo das diretrizes educacionais.

A autora acrescenta que, apesar de políticas de proteção social serem ferramentas muito importantes e necessárias, a redução da escola a um espaço destinado principalmente a essa proteção acaba por intensificar desigualdades, uma vez que conteúdos científicos capazes de promover transformação social não são considerados (SOUZA, 2017).

Portanto, é no bojo da concepção de ensino neoliberal e das políticas públicas atravessadas por interesses econômicos diversos – inclusive internacionais – que as representações sociais a respeito da escola vão sendo construídas.

2. JUSTIFICATIVA

Investigar as representações sociais de jovens do ensino fundamental a respeito da escola implica em compreender aspectos e dinâmicas que atravessam as vivências dos atores escolares e a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, o conteúdo produzido pela presente pesquisa pode vir a contribuir para reflexões acerca das necessidades do público em questão frente ao sistema educacional, dos processos relacionais que se instauram no cenário escolar e de aprimoramento de práticas educativas.

A literatura exposta neste trabalho evidencia a importância do olhar atento à questão subjetiva no universo da educação. Entretanto, foi percebido que o público-alvo predominantemente estudado foi de adolescentes do Ensino Médio (FRANCO; NOVAES, 2001; FRANCO; GATTI, 2006; OLIVEIRA et al, 2003). Além disso, a maioria dos trabalhos empíricos com propósito semelhante a este, encontrados durante a revisão bibliográfica, havia sido publicada há mais de 10 anos. Portanto, considerou-se pertinente atualizar os dados e análises dentro da temática e atribuir destaque a estudantes mais novos, relativamente distantes do Ensino Médio.

3. OBJETIVO

Identificar a concepção de escola para crianças/adolescentes da periferia de São Paulo que frequentam a rede pública estadual de educação, por meio da investigação de aspectos afetivos, comportamentais e sociais; ou seja, por meio da análise de fatores que constituem a representação social desse grupo a respeito do tema.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Foram participantes dessa pesquisa três estudantes do sexo masculino e feminino matriculados no 6º ano de uma escola pública estadual da Zona Leste de São Paulo. A faixa etária não foi critério para exclusão de participantes. O contato com as famílias seguiu a ordem de indicação do próprio diretor da escola em que a pesquisa foi realizada.

O procedimento de entrevista com o(a) participante descrito na seção 4.4.3 (Entrevista) foi iniciado somente após o responsável ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Apêndice A) e o(a) participante ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE; Apêndice B).

O participante 1 é do sexo masculino e foi identificado pela responsável como branco. A participante 2 possui é do sexo feminino e foi identificada pela responsável como parda. A participante 3 também é do sexo feminino e foi identificada pela responsável como preta. Todos os participantes possuem 11 anos de idade e frequentaram somente escola pública ao longo da vida.

No geral, moram cerca de 3 a 4 pessoas em uma mesma casa, sendo elas os pais (ou somente a mãe), padrasto, irmãos e avós. A escolaridade dos pais e responsáveis varia entre Ensino Fundamental e Ensino Superior Completo. A faixa de renda das famílias participantes varia desde um a dois salários-mínimos (de R$1.045,00 a R$2.090,00) até cinco a 10 salários-mínimos (de R$ 5.225,00 até R$ 10.450,00).

4.2. Instrumentos

4.2.1. Pesquisa socioeconômica

A pesquisa socioeconômica contém 29 questões (Apêndice C) elaboradas com base, principalmente, no questionário socioeconômico aplicado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009. O objetivo da entrevista socioeconômica é explorar aspectos sociais e econômicos sobre o grupo representado pela amostra de participantes e, assim, caracterizar, na medida do possível, a qual grupo as representações sociais analisadas pertencem.

4.2.2. Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista consiste em 24 perguntas abertas descritas no Apêndice D. As questões foram formuladas a fim de conhecer aspectos relacionados à representação social da escola para os participantes, com base no caminho investigativo adotado nas seguintes pesquisas: Chaves e Barbosa (1998); Franco e Novaes (2001); Oliveira et al. (2003); Franco e Gatti (2006); e Gomes et al. (2006). Também foram utilizados, mediante adaptações, alguns pontos abordados no roteiro de perguntas para entrevista individual apresentado por Veloso (2014).

4.3. Equipamentos

Devido à pandemia de COVID-19, as entrevistas com os participantes 1 e 2 foram realizadas de forma online, via computador e celular, por meio de vídeo chamada na plataforma *Google Meets*, devido à facilidade de baixar o aplicativo e à popularidade de contas vinculadas ao *Google*, uma vez que todos os dispositivos com o sistema Android necessariamente possuem cadastro em alguma conta pertencente ao Google. O registro das entrevistas ocorreu por meio de um aplicativo adicional chamado *Open Broadcaster Software (OBS)*, que permitiu a gravação da tela e do áudio do dispositivo no qual a pesquisadora realizou a vídeo chamada. A entrevista com a participante 3 ocorreu pessoalmente, quando parte das medidas de isolamento foram suspensas, sendo necessário um celular e um aplicativo de gravação de voz. A comunicação com as famílias se deu por meio de um aparelho celular e o aplicativo *WhatsApp.*

4.4. Procedimento

O procedimento aqui exposto foi arquitetado e executado durante a pandemia de COVID-19, doença ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2, da família coronavírus. Sendo assim, foram respeitados protocolos de segurança para prevenir o contágio pelo vírus estabelecidos por autoridades competentes e recomendações de cientistas da área da saúde.

4.4.1. Contato com a escola

O diálogo com a escola se deu por meio do diretor da instituição, pessoa pertencente ao ciclo de convivência da pesquisadora. Nesse sentido, a amostra a ser investigada constitui-se como uma amostra por conveniência.

O objetivo e o método da pesquisa em questão foram explicados ao diretor da instituição, e eventuais dúvidas foram esclarecidas. Após a explicação, foi questionado se a escola apresentaria interesse na realização da pesquisa com seus estudantes e, dada uma resposta positiva, foi solicitado um documento explicitando a concordância da instituição em fornecer contato de pais e responsáveis de jovens matriculados no 6º ano e, também, autorizando a utilização do ambiente físico da escola, se necessário. Conforme solicitado por parte da instituição, foi fornecido o modelo de autorização descrito no Apêndice E.

4.4.2. Contato com a família e com o(a) participante

Por meio dos contatos fornecidos pela escola, as famílias dos estudantes P1 e P2 foram acessadas. Esse contato ocorreu inicialmente com uma mensagem de apresentação via *WhatsApp*. Nesse mesmo contato, foi combinada uma ligação de voz pelo mesmo aplicativo. A ligação teve como objetivo esclarecer as características da pesquisa, confirmar o interesse da família em contribuir com o estudo e combinar os próximos passos da pesquisa: a) prazo para envio do formulário online contendo o TCLE e a pesquisa socioeconômica, respondidos pelos responsáveis; b) dia e hora para a chamada com o(a) jovem, confirmando informações sobre a plataforma online que melhor se adequa à sua condição. No que diz respeito à entrevista socioeconômica, foram realizadas as questões presentes no Apêndice C. As questões foram apresentadas automaticamente via *Google Forms*, após o TCLE ter sido assinado via clique na opção *aceitar*.

No que se refere ao contato com o(a) próprio(a) estudante, foi enviado, no dia pré-definido para a realização da entrevista, um formulário *Google Forms* contendo o TALE, que lido pela criança participante – se necessário, com a ajuda dos responsáveis. Ao clicar no botão “Aceito”, concordando em participar da pesquisa, foi exibido um *link* da sala de reunião online, por onde foi realizado o diálogo. A pesquisadora se disponibilizou a conversar via chamada por *WhatsApp* com a criança/adolescente antes da assinatura do TALE para esclarecer eventuais dúvidas, o que não foi necessário. Explicações sobre a pesquisa foram retomadas no início da entrevista.

Devido à dificuldade de aderência de novos participantes, uma vez que todos os demais responsáveis, cujos contatos haviam sido acessados pela pesquisadora, não responderam a mensagem de apresentação e interromperam ali a comunicação, foi realizada uma mudança de procedimento para a obtenção de mais participantes. Dessa forma, o contato com a responsável de P3 ocorreu, inicialmente, com uma ligação telefônica regular, por meio da qual a pesquisa foi explicada, e foi combinado um encontro presencial na escola. Então, a pesquisa socioeconômica, o TCLE e o TALE foram preenchidos pessoalmente, instantes anteriores à realização da entrevista. Cabe esclarecer que a família de P3 não possuía fácil acesso a um dispositivo celular com internet, tampouco ao aplicativo *WhatsApp*. Nesse momento, a escola havia retornado com as aulas presenciais seguindo os protocolos de segurança determinados pelo Estado de São Paulo, atuando somente com 35% de sua capacidade. Sendo assim, tal peculiaridade no procedimento esteve de acordo com as condições previstas no planejamento ao se adequar às necessidades da pesquisa respeitando decretos e determinações das autoridades competentes durante toda sua execução.

4.4.3. Entrevista

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) estudantes. As perguntas e comentários da entrevistadora seguiram o roteiro formulado, descrito no Apêndice D, havendo espaço para que os(as) participantes fizessem colocações. As entrevistas com P1 e P2 ocorreram de forma online, por meio de videochamada, e a entrevista com P3 ocorreu presencialmente, tendo sido realizada em uma sala ampla, com uso de máscaras por todos os envolvidos e distanciamento social, com acesso à álcool em gel fornecido pela escola. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição (Apêndices F, G e H).

Após transcrição, os dados foram resumidamente descritos e, a partir deles, foi realizada uma análise de conteúdo com base na comparação das respostas dos participantes entre si e com a literatura encontrada acerca dos temas por eles abordados. As perguntas 10 e 11 não foram feitas ao P1 e a pergunta 9 não foi feita à P2, devido à leitura errônea do roteiro pela pesquisadora durante a aplicação da entrevista e à percepção da pesquisadora de que os participantes poderiam estar desconfortáveis ou com dificuldades em elaborar suas respostas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. O que se conversa sobre a escola

O Participante 1 (P1) disse não conversar com os amigos sobre a escola, mas alegou que, com a família, discute assuntos como a previsão de voltar a frequentar a escola presencialmente e a questão de receber um chip com internet devido ao estudo na pandemia. A Participante 2 (P2) respondeu que conversa com primas e colegas sobre quantos amigos possuem e sobre suas matérias preferidas; enquanto, com a família, fala sobre a sala/turma, algumas matérias e professores. A Participante 3 (P3) também afirmou não conversar sobre escola com os amigos, ao passo que comenta com a família como foi o dia na escola e se apresentou alguma dificuldade.

O diálogo com amigos a respeito da escola pareceu bastante restrito e não muito comum entre os jovens, visto que somente P2 expressou esse tipo de compartilhamento.

Com a família, todos apresentam algum grau de proximidade quanto ao assunto da escola, seja para compartilhar dificuldades e vivências, seja para comunicar assuntos mais objetivos como data de retorno às aulas e obtenção de materiais escolares.

A pesquisa de Charles e Barbosa (1998) se propôs a investigar, entre outras coisas, a importância atribuída pelas famílias à escolarização a partir do relato de estudantes de 8 a 14 anos e obteve como resultado que a participação familiar consistia, principalmente, em cobranças, ordens, correções e auxílio a respeito da realização de atividades escolares. Pode-se perceber que existe uma diferença temporal considerável entre a pesquisa de Charles e Barbosa e o presente estudo, fato que pode ter acompanhado uma mudança no perfil dos pais que, atualmente, se mostraram mais abertos para a compreensão da realidade escolar de seus filhos e menos exigentes no que se refere ao cumprimento de tarefas.

5.2. Atividades que mais e menos gostam

Os participantes 1 e 2 responderam que o que mais gostam de fazer na escola é estudar. A participante 3 respondeu que suas atividades favoritas são brincar de amarelinha e ficar com os amigos. Já quando perguntados a respeito do que menos apreciam fazer na escola, P1 declarou não gostar do pouco tempo destinado ao estudo, pois gostaria que esse período fosse maior, referindo-se ao momento atual de pandemia;

P2 afirmou gostar menos de bagunçar e estar próximo à bagunça dos colegas e P3 apontou o distanciamento e o não poder abraçar os colegas como principal queixa.

Segundo Franco e Gatti (2006), estudantes de Ensino Médio de 162 escolas estaduais de São Paulo elegeram como suas práticas escolares preferidas a realização de atividades esportivas e atividades culturais (como teatro e coral), demonstrando que o agradável na escola se encontrava fora da sala de aula. O relato de P3 apresenta certa similaridade a esses resultados no sentido de estimar atividades extraclasse, mas difere pelo fato de valorizar o lazer e o lúdico, enquanto os adolescentes em Franco e Gatti (2006) se referem a práticas mais estruturadas, como o esporte. Considerando as respostas de P1 e P2, que elegeram “estudar” como predileção, os dados obtidos por Franco e Gatti seguiram em direção oposta. É possível supor que a diferença de idade e momento escolar dos participantes, mais novos na presente pesquisa, tenham sido variáveis relevantes. Os entrevistados não chegaram a mencionar nenhuma atividade extracurricular, como teatro e coral, o que leva ao entendimento de que as condições e arranjos pedagógicos podem variar entre escolas estaduais.

A resposta de P3, ao valorizar os amigos e a brincadeira, aponta para o valor das vivências lúdicas e da escola como dispositivo da vida em sociedade, tópicos intimamente relacionados.

A criança desenvolverá melhor relações sociais no futuro se for dada a ela a oportunidade de vivenciar atividades lúdicas durante a infância, uma vez que, brincando, a criança vai aprendendo as regras de conduta social sem perceber. Nesse sentido, as ideias de Vygotsky e seus discípulos acerca das brincadeiras são muito importantes. Para ele, o desenvolvimento humano acontece na interação do ser humano com o ambiente no qual vive, ocasionando mudanças ao indivíduo. Assim, à medida que o ser humano modifica esse ambiente através de suas atitudes e comportamentos, estará influenciando suas atitudes futuras, e é justamente esse movimento de interação e estimulação que as brincadeiras favorecem. Ainda, para esse mesmo teórico, quando uma criança brinca, faz uma avaliação das suas habilidades, possibilidades e progressos que pode ter em comparação com os de outras crianças. Então, o brincar é uma forma de começar a julgar as suas próprias ações, sendo através da brincadeira que a criança consegue expressar seus sentimentos em relação ao mundo social. Portanto, a brincadeira, além de proporcionar prazer, constitui uma tarefa que ajuda no desenvolvimento de todas as capacidades que a criança irá realizar no futuro e contribui para o desenvolvimento do indivíduo como ser histórico e social (HENDLER, 2010).

Segundo Veloso (2014), a partir da escola, os jovens experienciam a noção de pertencimento ao processo de socialização à medida que ela propicia a construção de um senso de cidadania inclusiva, de identidades ao mesmo tempo consolidadas e abertas. A importância de seu caráter socializante diz respeito a promover a subjetivação do adolescente mediante o coletivo, propondo sustentação e um ponto de apoio em um momento em que o adolescente deixará de se orientar pela relação com a autoridade familiar. Os participantes de sua pesquisa, jovens em medida socioeducativa, exaltaram os encontros amistosos e amorosos ocorridos na escola como melhores momentos e recordações da escola.

Em Franco e Novaes (2001), também foi observado que aspectos acerca de relacionamentos sociais foram apontados como relevantes ou essenciais para aproximadamente um quarto da amostra quando convidados a refletir a respeito da função da escola. Portanto, a despeito das diferentes idades e contextos sociais, a dimensão do convívio social parece ser crucial ao se pensar o que é prazeroso da escola.

Já quanto ao que menos gostam de fazer, questões da pandemia de coronavírus afetaram diretamente a vivência e respostas de P1, P2 e P3. O pouco tempo destinado ao estudo de forma remota e as regras de distanciamento presentes no retorno presencial prejudicam essas crianças, de forma a retirar, em parte, justamente a função social da escola e a dificultar a construção de conhecimento.

Klinko e Carvalho (2021) refletiram sobre possíveis implicações da educação à distância realizada durante a pandemia, e concluíram que desigualdades sociais podem ser exacerbadas devido à escassez de estrutura quanto a equipamentos tecnológicos e condições diversas de acesso às plataformas digitais das famílias. Além disso, a construção de um espaço onde a criança possa se relacionar com o âmbito público e coletivo da vida, tão importante para o desenvolvimento subjetivo, se torna um dos principais desafios. Assim, o sofrimento dos participantes quanto às restrições nas relações interpessoais e dificuldades de aprendizagem na pandemia se fazem representadas pelas reflexões dos autores.

A questão da indisciplina dos colegas de sala, a ser discutida com mais profundidade adiante, também esteve associada ao que é considerado desagradável na escola, a partir do relato de P2. Esse dado se relaciona com os resultados de Franco e Gatti (2006). As autoras se referem ao descontentamento dos jovens a respeito do trabalho realizado em aula. Aqui, não são as atividades em si que os jovens não gostam, mas, sua organização e desenvolvimento, atravessadas pelo comportamento da turma.

5.3. O que mais e menos gostam de aprender

Os conteúdos e matérias classificados como mais prazerosos para P1 foram Geografia e Astronomia, sendo esse último tema estudado, até então, de maneira independente da escola. O menino justifica seus interesses dizendo gostar do espaço e de saber “as coisas” que estão nele. P2 aponta como matérias preferidas Matemática e Educação Física, explicando que gosta de fazer “continhas” e de se exercitar e brincar nas aulas. P3 afirmou que suas preferências são as matérias relacionadas às artes, porque consegue desenvolver sua habilidade de desenho (“desenhar melhor”); Educação Física, para brincar, e Português, pois gosta de escrever e consegue melhorar a aparência de sua letra.

É possível observar que os interesses dos participantes são bem variados, apresentando poucos pontos em comum. Envolvem uma diversidade de atrativos, como o desenvolvimento de habilidades motoras, assuntos específicos que geram curiosidade, como a Astronomia, e a realização de contas matemáticas. Essa variedade de interesses aponta para a importância da escola no desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, morais e afetivas, como defendido por Libâneo (2016).

Uma das convergências entre as respostas foi a respeito da disciplina de Educação Física, referida por duas participantes do sexo feminino como uma possibilidade de entrar em contato com o lúdico, bem como desenvolver questões corporais (“se exercitar”).

Betti e Liz (2003) estudaram as perspectivas acerca da Educação Física escolar de 151 estudantes do sexo feminino do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, por meio um questionário aplicado em duas escolas públicas e duas particulares de Lençóis Paulista. Os resultados obtidos indicaram que, apesar de Educação Física ter sido considerada pela maioria a disciplina escolar que mais gostam, as estudantes atribuíram maior importância a outras disciplinas, em especial Português e Matemática. Percebeu-se também que são entendidos como principais benefícios da Educação Física noções relacionadas a aprendizagem de esportes e melhora de condicionamento físico, aspectos que não foram enfatizados por P2, mas estão presentes, de certa forma, na fala de P3, quando menciona o exercício físico como um ponto positivo da aula. Um segundo bloco de benefícios, menos votado pelas participantes de Betti e Liz (2003), incluiu também tópicos como amizades, relaxamento e desinibição.

As dimensões do lúdico, valorizadas por P2 e P3, se mostraram relevantes na pesquisa de Betti e Liz (2003) à medida que a maior parte das participantes listou como

temas associadas à Educação Física as palavras “esporte”, “jogo”, “diversão” e “movimento”. Os autores concluem que o esporte é um objeto a ser lapidado pelos educadores e não consiste em um fim em si mesmo, devendo sempre se relacionar com o âmbito de jogo, competitividade, prazer e diversão e evitar a ênfase na vitória e no rendimento técnico, pressões que podem gerar exclusão dos alunos e desmotivação. Além disso, os autores denunciam uma visão utilitarista da disciplina com relação ao desenvolvimento corporal.

Quanto às temáticas que os estudantes menos gostam, P1 respondeu que menos estima aprender conteúdos de Matemática, pois diz apresentar dificuldade com a matéria. Já P2 responde gostar menos de História e Geografia, justificando que elas ensinam palavras muito difíceis, o que resulta em dificuldade. P3 não conseguiu definir o que menos gosta de aprender. A queixa de P2 ao apontar o ensino de “palavras difíceis” pode estar relacionada ao modo que esses saberes são ensinados, possivelmente priorizando que os alunos decorem termos sem a preocupação com a compreensão, de fato, desses. Essa prática é denunciada por Nascimento (2006) como fruto das relações neoliberais que valorizam a interface da educação com os interesses de mercado em detrimento dos interesses pedagógicos em si.

No geral, as matérias menos preferidas estiveram relacionadas com dificuldades de compreensão, cabendo maior investigação a respeito desse fenômeno. Os dados desta pesquisa parecem se repetir na literatura, visto que as matérias mais citadas como menos preferidas, em ordem decrescente, pelas participantes da pesquisa de Betti e Liz (2003) foram Geografia, Matemática, Português, Inglês e História, ou seja, houve em comum três das matérias citadas por P1 e P2.

5.4. Conteúdos que acham mais importantes

A Matemática foi apontada por todos os participantes como a matéria mais importante de se aprender, com a justificativa de que ela seria muito usada nos anos seguintes e de que ela está presente em diversas atividades do dia a dia. P3 citou a necessidade de os adultos lidarem com contas bancárias como uma situação exemplo. P2 também mencionou Português como uma das matérias mais importantes, justificando de modo semelhante à Matemática.

Nesse tópico, as necessidades pragmáticas da vida social pareceram influenciar de maneira decisiva o grau de importância atribuído às matérias, além da perspectiva de futuro acadêmico (“irei usar muito daqui para frente”). Nota-se, então, que as

considerações de Libâneo (2016) a respeito da preparação ofertada pela escola estritamente voltada para o mercado de trabalho e para transmissão de conteúdos considerados mínimos para a sobrevivência social são expressas nas falas dos jovens ao valorizarem os conteúdos mais “básicos” e ignorarem a relevância do desenvolvimento de pensamento crítico, moral e afetivo, apontados pelo autor como dimensão importante da escola.

Esses resultados parecem não estarem associados à idade ou série dos participantes da pesquisa, pois são comuns na literatura, visto que apresentaram semelhança com os estudos de Lovisolo (1995) e Betti e Liz (2003), realizados com escolares do Ensino Fundamental. Segundo o estudo de Betti e Liz (2003), as cinco matérias listadas como mais importantes, em ordem decrescente, foram: Matemática, Português, Inglês, Ciências e Geografia. Pode-se perceber que mesmo as matérias consideradas como menos prediletas são eleitas como importantes. Por outro lado, como disciplinas citadas como favoritas, como Educação Física e Educação Artística, não gozam do reconhecimento de sua importância.

5.5. Ambientes na escola e infraestrutura

Os ambientes lembrados pelos participantes foram, no geral, quadra, pátio, salas de aula, banheiros e diferentes andares do edifício escolar. Todos disseram gostar desses ambientes (“gosto”, “acho legal”), sendo que o lugar preferido de P2 foi a sala de aula, por ser o local onde se aprende, e, de P3, a quadra, por ser onde os estudantes brincam, correm e fazem esportes. P1 não definiu prioridades, mas relatou que o pátio de uma das escolas onde já estudou era pequeno, devido à pouca quantidade de alunos, que a quadra estava em reforma e que as crianças “só ficavam dentro da sala de aula”. Em outro momento da conversa, chegou a relatar que, em um dos locais onde já estudou, havia um buraco no teto da escola.

P2 foi a única a relatar um local que menos gostava: o pátio, justificando que havia aberturas por onde a chuva entrava e molhava o ambiente, além disso, alegou que as crianças sempre sujavam o local. Outros espaços, como sala de leitura ou de informática, não foram citados pelos participantes, podendo demonstrar que atividades relacionadas a esses espaços não estão presentes no cotidiano dos estudantes.

De maneira similar aos dados apresentados, o estudo de Chaves e Barbosa (1998) demonstrou a valorização do ambiente como espaço físico utilizado para o lazer, à medida em que os jovens entrevistados por eles citaram o pátio, espaço amplo para

brincar, e áreas de lazer como aspectos positivos da escola. Na pesquisa de Gomes et al. (2006), estudantes de Ensino Médio relataram boas condições das salas de aula, dado que parece se repetir, sendo que outros ambientes não foram avaliados. Percebe-se, então, que a sala de aula é um local que apresenta valor de cuidado e preservação.

Apesar de se referirem aos ambientes da escola com palavras positivas que indicam satisfação, a descrição de P1 e P3 a respeito deles indicam problemas na infraestrutura, como reformas e exposição a intempéries, que afetam vivências de aprendizagem, bem como o convívio e a circulação no espaço. Segundo Franco e Gatti (2006), estudantes de Ensino Médio de escolas estaduais de São Paulo apontaram má administração em termos de infraestrutura, dado que parece coincidir, em partes, com os relatos aqui levantados, demonstrando assim a manutenção de problemas com o espaço escolar. Porém, como P1, P2 e P3 alegaram satisfação com os ambientes da escola, são pensadas algumas hipóteses. É possível: que o período decorrido entre aquela e a presente pesquisa tenha proporcionado alguma melhora nas condições; que haja discrepância entre condições das escolas estaduais, inferida anteriormente; que a diferença de série escolar dos estudantes das duas pesquisas afete as condições de infraestrutura das escolas e, também, a percepção sobre elas.

5.6. O que sentem indo à escola

Os participantes 1 e 2 expressaram sentimentos positivos sobre a ida à escola, informando que gostavam, achavam legal e interessante. P1 atribuiu o motivo de sua resposta a conversas com amigos, ao recreio e ao ato de estudar possibilitados pela escola e afirmou que assistir as aulas pelo computador torna a escola diferente e “meio chata”. P3 também fez uma comparação entre o que sentia antes da pandemia e o que sente agora. Antes, disse que ficava brava com tal compromisso e, agora, ao ir para a escola presencialmente, sente que “vai ser legal” e que vai ter um dia bom. P2 não justificou sua resposta.

No momento das entrevistas, P1 e P2 estavam estudando de maneira totalmente remota e P3 estava frequentando a escola presencialmente somente duas vezes por semana. Observa-se que predominam sentimentos positivos sobre frequentar a escola, apesar de P3 relatar certa irritação com a prática na rotina pré-pandemia – a menina expressa valorização do ato de frequentar a escola após experienciar a vida sem essa possibilidade. De fato, a experiência de aulas remotas proporcionada pelo risco de contrair o vírus Sars-Cov-2 demonstrou ter despertado sentimentos diferentes nos

participantes, que relataram prejuízos com tal modalidade de ensino e valorização da experiência escolar presencial. A mudança de sentimentos de P3 pode estar relacionada à carência de interações sociais e dificuldades com a tecnologia sofridas durante a pandemia, a uma carga horária semanal menor de atividades presenciais e a mudanças na organização de atividades e rotina escolares devido aos protocolos de segurança quanto ao vírus.

Para discutir as implicações da pandemia na vida escolar dos jovens, Klinko e Carvalho (2021) refletem a respeito de seu papel na aprendizagem e na função subjetiva da criança. Apoiadas em Hannah Arendt, as autoras discorrem sobre características que fazem da escola um lugar diferenciado e singular na educação das crianças. A primeira delas é a possibilidade de aproximação da criança com a experiência do “público” e de transição da família para o mundo de fato.

A escola, no entanto, não é o mundo em si, ela desempenha um papel intermediário ao proporcionar um ambiente ainda protegido, porém menos restrito que o contexto familiar. Ela permite a transição do âmbito de intimidade e individualidade para o âmbito plural e compartilhado, território de visibilidade. Outra possibilidade relacionada à experiência escolar diz respeito à separação das obrigações próprias da ordem produtiva, presentes no trabalho e na vida familiar, ao proporcionar um tempo-espaço dedicado ao estudo e desconectado das necessidades imediatas diárias (KLINKO; CARVALHO, 2021).

Por fim, a escola assume a função de anteparo frente às relações narcísicas de cuidado parental, ou seja, protege a criança das restrições impostas pelas “obrigações do afeto” (KLINKO; CARVALHO, 2021, p. 63). É evidente que o cuidado das famílias é fundamental para a proteção e manutenção da vida, mas se faz necessário um contraponto que institua a esfera dos interesses coletivos em complemento aos individuais. A alternância entre esses diferentes registros é fundamental, de modo que um não exclua a importância do outro. A partir da exposição à esfera pública, se constroem experiências subjetivas de alteridade, convívio entre semelhantes e a noção de cidadania (KLINKO; CARVALHO, 2021).

> Na escola não são as particularidades que definem as regras do convívio. É justamente a lei impessoal que permite a pluralidade indispensável nos espaços reservados para o encontro com os outros diferentes de si mesmo. Assim sendo, a escola assegura uma abertura em relação à inevitável bolha familiar, criando respiros e desacomodações a partir da imersão na cultura e das potencialidades do laço social (KLINKO; CARVALHO, 2021, p. 64).

Desse modo, a virtualidade chega restringindo o que há de mais autêntico na escola e abala as relações de separação, transição e anteparo exercidas por ela. É necessário se empenhar na construção de muros simbólicos que delimitem essas funções da escola. Além disso, o primeiro desafio diz respeito à estrutura necessária para a modalidade educativa à distância, fator que pode prejudicar o direito à educação das crianças e exacerbar desigualdades sociais (KLINKO; CARVALHO, 2021).

> Isso implica oferecer a todos os alunos um ambiente organizado e propício para o estudo, além de equipamentos eletrônicos adequados e acesso à internet. Dada a atual realidade brasileira, enfatizamos que esta exigência evidencia e até mesmo intensifica a profunda desigualdade social que assola o país e invade a escola, instituição cujo princípio, embora nunca logrado, sempre foi o de superar essas desigualdades. Logo, para muitas famílias, a precariedade de recursos impossibilita a manutenção da escolarização enquanto as aulas presenciais estiverem suspensas (KLINKO; CARVALHO, 2021, p. 65).

5.7. Relação com os professores

P1 salienta que sua relação atual com os professores, no contexto de aulas remotas, é quase nula, uma vez que o *chat* de conversas durante a aula fica bloqueado para os estudantes, mas diz que antes possuía uma relação boa com os professores porque “fazia tudo certinho”. P2 apenas afirmou que gostava bastante dos professores, enquanto P3 explicou que sua relação com os docentes “é legal” porque eles a ajudam quando tem dificuldade, avisam se o que produziu está errado e se é necessário fazer a tarefa novamente.

Quando perguntados sobre a relação do professor com o restante da turma, todos apontaram conflitos de alguma maneira. P1 apontou que os outros alunos eram “difíceis” por conta de indisciplina e que os professores não conseguiam controlar a classe. Apesar disso, ainda definiu a relação como majoritariamente boa. P2 ressaltou que o restante da turma era muito “bagunceira” e que os professores ficavam reclamando muito. P3, por sua vez, classificou a relação da professora responsável pela classe, que lecionava a maior parte das matérias, como “mais ou menos”, pois a docente, por vezes, ficava brava com algumas das crianças. P3 alegou, entretanto, que esses episódios tinham curta duração e logo eram superados.

O relato dos participantes revela uma relação pessoal positiva com os professores sustentada, principalmente, pela satisfação com a interação ensino-aprendizagem e com o esclarecimento de dúvidas, e regida por uma lógica disciplinar. De forma similar, estudantes de Ensino Médio classificaram os conhecimentos e a atuação dos

professores em sala de aula como um dos blocos de maior aprovação na pesquisa de Gomes et al. (2006).

Na pesquisa de Chaves e Barbosa (1998), os resultados apresentados também indicaram avaliações em sua maioria positivas que se relacionavam com cumprimento adequado da função profissional de ensinar. Todavia, as avaliações obtidas por tais autores incluíram alguns aspectos não identificados relatados por P1, P2 e P3, como baixo índice de faltas e relacionamento interpessoal amigável com as crianças, exemplificados por elogios, conversas variadas e abraços.

Outra diferença entre o presente estudo e a pesquisa de Chaves e Barbosa (1998) consiste em que, dentre as dezenove entrevistas realizadas pelos autores, em nove delas foram identificados depoimentos negativos, que apresentaram críticas aos docentes por não repetirem o assunto, por excesso de faltas, por falta de organização e não cumprimento do seu papel em realizar aulas expositivas. Além disso, houve queixas sobre falta de amabilidade das professoras, exemplificadas por situações de baixo nível de interação professor-aluno, falas que desmotivam os estudantes e comunicação por meio de gritos.

Por meio do relato de P1, é possível perceber que a pandemia de COVID-19 afetou completamente a relação de estudantes e professores – pilar tão importante da educação –, pois a interação ficou dificultada e, até mesmo, impossibilitada em alguns momentos. Com a interação interrompida, o processo educativo desconsidera ainda mais a participação dos estudantes, ao impedir que esses exponham suas dúvidas e considerações, e contribui para a perpetuação do ensino aos moldes da educação bancária, descrita por Paulo Freire. Outro ponto marcante nas falas dos participantes foi a problemática da “bagunça”, das “broncas” e da indisciplina, tema que também foi mencionado por estudantes das demais pesquisas encontradas na literatura.

Segundo Franco e Gatti (2006), jovens do Ensino Médio apresentaram como principais queixas a inabilidade de alguns professores, o desinteresse dos estudantes, falta de motivação e a questão da indisciplina, fatores que, para eles, acarretam prejuízos para a aprendizagem de todos. Portanto, esses problemas parecem se repetir mesmo em contextos de diferentes níveis da educação. Por outro lado, ainda em Franco e Gatti (2006), foi expressa pelos estudantes a valorização da competência e dedicação dos professores em explicar a matéria, atribuindo a eles o papel de “conquistar” o aluno. Tal noção de conquista repetiu-se no estudo de Oliveira et al. (2003), no qual escolares, também do Ensino Médio, apontaram uma postura de autodesresponsabilização frente ao processo educacional, caminhando para a culpabilização de professores sobre

problemáticas de aprendizagem. Esse movimento não foi identificado nas falas de P1, P2 e P3, que parecem atribuir às dificuldades na relação professor-turma aos próprios estudantes. Um dos motivos da diferença de concepções pode estar atrelado à diferença de grau escolar entre os participantes, já que os jovens de Ensino Médio possuem capacidades de reflexão distintas das crianças e passaram por uma exposição ao ambiente escolar mais ampla.

Frente às problemáticas que foram apresentadas nesta e nas demais pesquisas, a partir de Aquino (2016), pode-se pensar que a relação entre educadores (não somente professores) e estudantes em parte das escolas estaduais pode estar carente de estratégias de diálogo, de modo a subtrair o protagonismo pedagógico das crianças e adolescentes. Além disso, supõe-se também a necessidade de empenho em motivar os estudantes a partir da correlação das atividades escolares com suas realidades e da construção conjunta de valores morais e práticas solidárias, de forma a facilitar a autonomia e autodisciplina do aluno.

Esse panorama de carências evidencia a lógica da educação bancária apresentada anteriormente, reforçada pelos ideais neoliberais, na qual o estudante é entendido como um receptáculo vazio a receber passivamente o conhecimento, sendo a indisciplina somente um dos sintomas dessa prática equivocada. A importância de se considerar os aspectos cognitivos, afetivos e culturais dos estudantes, defendida por Nascimento (2006), Chaib (2015), Aquino (2016) e Libâneo (2016), dentre outros autores, é, inclusive, o princípio que justifica o estudo de representações sociais realizado no presente trabalho.

5.8. Situação marcante que tenha acontecido na escola

A situação marcante contada por P1 descreveu uma simulação de mercadinho realizada por estudantes e professores. Ele contou que as crianças levaram para a escola brinquedos que não usavam mais e os professores distribuíram “moedinhas” para os estudantes que se comportavam bem durante as aulas. Assim, com essas moedinhas, era possível comprar o brinquedo do colega. Houve um dia em que cada criança montou sua lojinha para realizarem as trocas. P2 compartilhou como marcante a saída de sua ex-professora da escola, explicando que todos gostavam dela e choraram com a situação. Já P3 destacou como memorável o dia em que conheceu sua melhor amiga, com quem mantém amizade até hoje, em uma situação na qual brincaram juntas.

Nas situações contadas, há a valorização de experiências de ensino práticas e lúdicas, união do coletivo, compartilhamento de sentimentos e das relações de amizades construídas. Pode-se, então, pensar que o convívio social, os vínculos construídos e os projetos pedagógicos criativos e empíricos são muito importantes para as crianças. Foram encontrados dados semelhantes na literatura à medida que adolescentes do Ensino Médio consideraram como mais prazerosas as aulas práticas ou que envolvessem trabalhos em grupo, debates e possibilidade de realizar pesquisas, pontuando, porém, que não apreciavam essas atividades sob quaisquer condições, e sim, apenas sob a orientação de um bom professor. Afirmaram gostar, também, de trabalhar em salas de informática, visitar museus e demais excursões (FRANCO; GATTI; 2006). Em todos os exemplos, são exaltados – mais uma vez – a postura ativa do estudante e seu protagonismo no processo de aprendizagem, debatida como princípio fundamental da escola por Nascimento (2006) e Aquino (2016).

5.9. Importância da escola e planos para o futuro

P1 relacionou a importância da escola em sua vida com a possibilidade de “se dar bem” no futuro caso comece a se esforçar agora. P3 explicou que a escola é importante, pois lhe permite aprender e, talvez, fazer um curso no futuro, ainda incerta de quê. A questão referente a esse tópico não foi realizada à P2 devido a um erro na leitura do roteiro de perguntas durante a entrevista.

Ao ser perguntado sobre os planos para o futuro pós-escola, P1 exaltou o desejo de obtenção de bens materiais, como comprar uma casa perto de onde mora atualmente e comprar um carro. Pretende, também, trabalhar como arquiteto ou engenheiro civil. P2 respondeu que deseja ser advogada ou professora. P3 focou sua resposta na pretensão de realizar um curso cujo tema ainda será definido; por enquanto, suas opções são formações para se tornar veterinária ou cantora.

Para P1, a relação da escola com os planos futuros diz respeito a ajudá-lo a “fazer um monte de coisas” a partir do que ele aprendeu. P2 explicou que, se ela estudar e se dedicar bastante, pode chegar aonde pretende, principalmente quanto à profissão. P3, por sua vez, disse que aprender as coisas na escola irá ajudar seu desempenho no curso futuro, preparando-a para testes e provas também.

Portanto, os sentidos atribuídos à importância da escola pelas crianças estão alicerçados em perspectivas para o futuro, especialmente relacionadas ao mercado de trabalho, dados que se repetiram em demais pesquisas da literatura relacionada, sejam

elas com estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adulto (EJA) ou de Ensino Médio em cumprimento de medidas socioeducativas. Esse último público foi participante da dissertação de Veloso (2014) e revelou perspectivas de ingresso no Ensino Superior possibilitadas pela escola. Apesar disso, valorizam mais o conhecimento profissionalizante obtido nas oficinas oferecidas pela medida, pois, para eles, se relacionam mais diretamente com a inserção no mercado de trabalho.

Escolares do oitavo ano de uma instituição municipal de Blumenau (SC) veem no estudo a possibilidade de tornar a vida melhor, indicando sua importância para o futuro e para obtenção de empregos (ADRIANO; CERVI, 2017). Adolescentes de Ensino Médio da rede pública da grande São Paulo, participante do estudo de Franco e Novaes (2001), associam a escola com melhores oportunidades de futuro, utilizando termos como “ser alguém na vida” e “ingressar no mercado de trabalho”; além disso, 37% se referem a planos de ingressar no Ensino Superior. Em Chaves e Barbosa (1998), os entrevistados, de 8 a 14 anos, afirmaram apreço pela escola relacionado, dentre outras coisas, à preocupação em se preparar para o vestibular.

Por meio de aplicação de questionário em concluintes do EJA, Gomes et al. (2006) observaram que, no geral, os participantes almejavam um diploma universitário, a fim de utilizá-lo como instrumento de ingresso no mercado de trabalho e ascensão profissional. Como parte da mesma pesquisa, também foi aplicado um questionário em estudantes de Ensino Médio regular, a partir do qual foram obtidos os dados de que grande parte dos jovens busca um diploma universitário e possui maior atração por profissões de áreas ligadas a Ciências Biológicas e Saúde – tendência não seguida P1, P2 e P3, com base nos cursos que indicaram –, apesar de significativo grau de indecisão. A concepção da maior parte dos alunos que já haviam escolhido a carreira foi de que a escola ajudou pouco em seus planos, diferentemente das expectativas de P1, P2 e P3, que enxergam na escola a base para alcançarem seus objetivos.

Adriano e Cervi (2017) realizaram uma reflexão a respeito da interface entre educação e trabalho, de forma crítica ao modelo atual que utiliza os currículos programáticos como norteadores das práticas escolares. Segundo as autoras, o preceito de conteúdos curriculares surgiu no contexto dos anos 1920 nos Estados Unidos, onde a lógica fabril propunha para professores e estudantes o que fazer e como fazer. Elas pontuam que toda construção curricular desvela, nas suas intenções, a teoria e os autores que a sustentam e questiona e determina o que os estudantes devem saber. A partir de 1920, então, passou a vigorar o entendimento de educação como transformação do material bruto – no caso, os estudantes – em um produto destinado à sociedade; ou

seja, de que a escola consiste na máquina que processa o estudante e o transforma em um produto de linha.

Veloso (2014) teceu considerações importantes sobre a escola como espaço para além da formação de conhecimentos técnicos voltados à qualificação acadêmica e profissional dos futuros adultos ao defender a potencialidade da escola em atuar junto a construção de pertencimento ao processo socializante, de senso de cidadania inclusiva e de identidades consolidadas e abertas.

5.10. Objetivo da escola

Para P2, o principal objetivo da escola é estudar e aprender coisas novas, meta que considera importante. Já P3 afirmou que o principal objetivo da escola é ensinar as crianças tópicos sobre como fazer contas e escrever com a letra bonita para assinar um documento, por exemplo. Ela considera esse objetivo como “bom” e ressalta a importância das aulas presenciais para que ele seja cumprido. A questão referente a esse tópico não foi realizada à P2 devido a um erro na leitura do roteiro de perguntas durante a entrevista.

As falas dos participantes revelam que suas concepções acerca do objetivo da escola são baseadas na transmissão de conteúdos científicos e na aquisição de habilidades importantes para a vida social, como assinar um documento. Observa-se que, apesar de a importância da escola ter sido atrelada pelos participantes ao futuro e ao mercado de trabalho, o seu objetivo não foi diretamente vinculado a tais questões.

As respostas obtidas foram diferentes daqueles descritas por Adriano e Cervi (2017), à medida que as crianças de sua pesquisa relacionaram a finalidade da escola com a obrigação imposta pelos pais e com a utilidade para fazer passar o tempo e entrar em contato com amigos. Em relação à compreensão sobre estudar, houve semelhanças e divergências com as respostas de P1 e P3, uma vez que, segundo Adriano e Cervi, as crianças descreveram estudar como aprender novas coisas, matérias e conteúdos, constituindo um ponto em comum, mas também descreveram como fazer o que não gostam, sempre relacionando com sua importância para o futuro e para a obtenção de emprego.

A visão das crianças nas duas pesquisas apresenta prioridades distintas, mas não opostas. Por um lado, a escola é valorizada em sua potencialidade de ensinar e, por outro, a escola é interpretada como um local de convívio. P1, P2 e P3 descrevem, ao valorizar a transmissão de habilidades sociais e conteúdos científicos, uma concepção

de objetivo escolar muito próxima daquela descrita pela filósofa Hannah Arendt, pois, para ela, a educação atuaria justamente na transmissão do “velho”, das tradições, na compreensão do mundo já existente, condição primária para sua posterior transformação (KLINKO; CARVALHO, 2021).

Os participantes em questão, no entanto, não se aprofundaram na maneira pela qual esses conteúdos são transmitidos, assunto importante ao qual cabe, mais uma vez, uma breve discussão. De acordo com o pensamento conservador de Arendt, poder-se-ia esperar apoio a práticas autoritárias de educação que consideram o aluno como receptáculo passivo. Entretanto, o pensamento de Arendt possui um contraponto tão importante quanto a transmissão do velho: o respeito à novidade que cada criança representa.

> A educação, tanto em casa quanto na escola, não pode ser concebida como um gesto controlador e definidor de sentidos fixos. Tal atitude, para Arendt, pode ser desastrosa, a própria ruína do mundo, pois acabaria com a perspectiva da sua continuidade, uma vez que ela radica na novidade que cada um traz consigo pelo nascimento (HEUSER, 2017, p. 211-212).

Quanto ao teor desses conteúdos a serem ensinados e aprendidos, pode-se perceber nas falas dos participantes, sobre os objetivos da escola e sobre os conteúdos que acham mais importantes de serem aprendidos, que se trata de aspectos curriculares mais objetivos e ditos tradicionais. Não houve menção à questão levantada por Oliveira et al. (2003) de que a escola exerce não só a função de transmitir saber, mas inclusive o papel de orientar o comportamento dos jovens. Sendo assim, o objetivo da escola defendido por Libâneo (2016), definido como pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes a partir dos saberes historicamente produzidos não é contemplado pela realidade exposta pelos participantes. Esses resultados conversam com as considerações de Libâneo (2016), uma vez que ele denuncia a subordinação da educação ao mercado de trabalho e a simplificação dos conteúdos científicos curriculares abordados pelas escolas públicas, produtos das orientações internacionais de cunho neoliberal.

5.11. Diferença entre o que se aprende na escola e o que se aprende em outras situações da vida

P2 afirmou que não percebe diferença entre o que aprende na escola e em outras situações, sendo que, para ela, existem coisas que se aprendem na escola e em outros

lugares também. P3 alegou que a diferença não é grande, mas que a aprendizagem se dá de forma mais fácil na escola do que em outras situações, como nas aulas à distância. A questão referente a esse tópico não foi realizada à P1 devido a um erro na leitura do roteiro de perguntas durante a entrevista.

Baseando-se em Hannah Arendt, a educação irrompe a partir do nascimento de novos indivíduos para um mundo comum pré-existente, do qual devem se apropriar. É responsabilidade dos adultos escolherem e apresentarem fragmentos desse mundo aos recém-chegados, de maneira a evidenciar o caráter de transmissão intergeracional da educação. Quando entendida sob a ótica arendtiana, a educação se faz presente em diversas relações, sejam no ambiente escolar ou em outros espaços, como a própria família ou outros circuitos de encontro social (KLINKO; CARVALHO, 2021).

> Da mesma forma que a educação não constitui uma especificidade da escola, as aprendizagens também ultrapassam as delimitações de seu território e, vinculadas à curiosidade ou à necessidade, podem acontecer a qualquer momento. Inclusive, cada vez mais temos à nossa disposição recursos e ferramentas que promovem o acesso ao conhecimento em diferentes contextos, para além da sala de aula (KLINKO; CARVALHO, 2021, p. 60).

Entretanto, a escola é um local que possui suas especificidades, como Klinko e Carvalho (2021) discutiram, e deve ser valorizada pelo preparo e conhecimento dos educadores, bem como pela possibilidade de interação presencial com eles e com os colegas, fatores cuja importância está reconhecida na fala de P3.

5.12. Obrigatoriedade da escola

Todos os participantes relataram que concordam com o fato de todas as crianças serem obrigadas a irem para a escola, justificando que isso é importante para elas e para seu futuro e que, assim, a escola consegue ensinar melhor. Uma fala de P2 resume bem seu pensamento: “eu acho um pouco importante, porque se elas [crianças] acabarem não estudando, elas não vão ser nada na vida”.

Aqui se expressa a compreensão das crianças a respeito da escola como um direito importante para sua formação. Como na pesquisa de Franco e Novaes (2001), aparece a ideia de que a educação permite “ser alguém na vida”, associada com melhores oportunidades para o futuro. De fato, a educação amplia as possibilidades de ser, promove maior liberdade e inclusão social-cultural, porém, a expressão utilizada pelos jovens carrega a ideia de que alguém que sem instrução acadêmica não possui

valor na sociedade, o que não é verdadeiro e reflete a brutalidade das regras ditadas pelo sistema econômico capitalista.

5.13. Qualidade das escolas onde já estudaram

A respeito da qualidade das escolas onde já estudou, P1 expressou uma visão mais negativa, dizendo que algumas “foram difíceis” devido a uma falha na infraestrutura – um buraco no telhado – e regras como não poder levar garrafa de água para a sala de aula. Também ressaltou problemas com internet no contexto atual. P2 avaliou a qualidade com as palavras “bem legal” e “interessante”, dizendo que gostou bastante das escolas até o momento. P3, quando abordada sobre o tópico “qualidade”, afirmou ter preferência por quando cursava a série “pré”, pois, nesse contexto as crianças, principalmente, brincavam, iam ao parque e faziam atividades; também alegou que percebia a qualidade da escola daquela época como melhor. Entretanto, ela classifica a escola atual como “boa”.

Os comentários positivos não foram justificados e as queixas se referiram à infraestrutura, normas restritivas da autonomia dos estudantes e problemas com as aulas *online* durante a pandemia devido à internet. O posicionamento dos participantes acerca da qualidade das escolas onde já estudaram foi complexo, havendo críticas e aprovações, mas pode-se considerar que a predominância foi de avaliações moderadamente positivas. Sendo assim, houve contraste com os resultados obtidos por Adriano e Cervi (2017) e Oliveira (2003), pesquisas nas quais jovens de Ensino Fundamental e Médio expressaram classificações de caráter negativo, inclusive com uso de qualificadores como “ruim” e “horrível”, explicando que faltam recursos, materiais escolares e equipamentos adequados. No entanto, a questão da falta de recursos foi, em partes, retomada por P1 ao se referir a problemas com a internet.

5.14. Aspectos que ajudam e aspectos que atrapalham na aprendizagem

P1 não conseguiu pensar em pontos que atrapalham sua aprendizagem (“acho que não tem”) e destacou que os professores são o principal aspecto que o ajudam a aprender. P2 elencou que os tópicos que atrapalham sua aprendizagem são muitas pessoas falando ao mesmo tempo, o que interfere em sua concentração; indisciplina dos demais estudantes e o reflexo da luz (da janela ou da lâmpada) na lousa, que, por vezes, a impede de enxergar o que está escrito. Já sobre aspectos que auxiliam seu processo

escolar, P2 ressaltou a própria concentração e motivação em estudar, em suas palavras, o “querer estudar”. P3 destacou como ponto comprometedor de sua aprendizagem o fato de não poder ir à escola presencialmente todos os dias, devido à pandemia, tendo apontado o fato de ir à escola diariamente como a principal ferramenta facilitadora da aprendizagem.

Foram identificadas bastantes semelhanças com os resultados de Franco e Gatti (2006), à medida que os participantes de seu estudo também destacaram como pontos que causam prejuízos na aprendizagem de todos os alunos desinteressados, desmotivados e bagunceiros e a falta de envolvimento dos professores com as causas de seus alunos. O questionamento a respeito de pontos positivos também apresentou aproximações com as respostas de P1, P2 e P3, tendo em vista que os aspectos mais citados pelos jovens foram: competência do professor, atividades diversificadas e extraclasse; envolvimento e participação do aluno; e compromisso da equipe de gestão.

Ademais, como já bastante discutido, a interação presencial se mostra fundamental para a aprendizagem e a tecnologia disponível para os jovens da rede estadual parece estar aquém do necessário para a garantia de uma educação de qualidade na modalidade remota.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, foi possível identificar que as representações sociais das crianças de sexto ano da rede estadual de São Paulo apresentam muitas semelhanças com as representações de demais estudantes de Ensino Médio e Ensino Fundamental já descritas na literatura, apesar da diferença temporal e contextual das pesquisas. Aspectos como preferência por certas matérias; valorização do convívio social; apreço por atividades práticas, em que os jovens possam expressar postura ativa; queixas sobre infraestrutura e equipamentos; prejuízos da indisciplina escolar; preocupação com o mercado de trabalho e planos de ingresso no Ensino Superior foram identificadas de maneira similar pela maioria dos estudos anteriormente realizados.

Em todas as pesquisas, inclusive nesta, foram percebidas influências das lógicas neoliberal e fabril e da chamada educação bancária, ao passo que foram evidenciadas práticas de ensino que parecem não considerar o protagonismo dos estudantes. Ademais, notou-se que o sentido da escola para os jovens esteve intimamente relacionado aos planos profissionais futuros, revelando a subordinação da educação ao mercado de trabalho. Esses fatores contribuem para a perpetuação de desigualdades sociais, como apontado por Libâneo (2016).

Apesar disso, observam-se diferenças interessantes que podem expressar peculiaridades do seleto grupo social aqui estudado. Como novidade, os participantes exprimiram grande entusiasmo e interesse pelo ato de estudar e aprender, o que demonstrou ser um dos principais atrativos da escola, em conjunto com atividades lúdicas e amizades. Ademais, percebeu-se uma responsabilização dos próprios colegas de turma pelos problemas na aprendizagem, retirando a culpabilização de professores percebida em outras pesquisas.

Os participantes, no geral, expõem uma visão significativamente mais positiva sobre a qualidade da experiência escolar, apesar de relatarem queixas que parecem se repetir em diferentes estudos. As hipóteses para tais distinções envolvem menor desenvolvimento de senso crítico pelas crianças de séries mais tenras, como o sexto ano, em comparação com outras mais altas, por fatores como menos oportunidades de vivência de autonomia e de exercícios reflexivos intelectuais.

Uma questão importante diz respeito à amostra de participantes restrita, o que pode ter polarizado os dados para concepções específicas e menos abrangentes. Embora o convite de participação na pesquisa tenha se estendido a muitas famílias, poucas aceitaram participar. Essas famílias, portanto, podem ter posturas particulares

em relação à pesquisa e à educação, que podem ter se refletido nas respostas dos participantes da pesquisa. Considera-se, ainda, que as escolas estaduais não apresentam padrões rígidos de condições materiais e arranjos pedagógicos, variando, por exemplo, a depender de sua localização e de mudanças político-sociais. Dessa forma, os dados dessa pesquisa devem ser entendidos como um recorte que, não necessariamente, se estende para outros contextos de ensino público. Ademais, é imprescindível considerar que a entrevista ocorreu durante a pandemia de COVID-19, período em que as práticas escolares estão alteradas devido ao isolamento social, o que pode ter modulado o conteúdo das respostas.

Como mencionado, houve grande dificuldade em conseguir a adesão dos participantes, principalmente devido ao contato inicial com as famílias ocorrer de forma remota, por mensagem ou ligação. O fato de duas entrevistas terem sido feitas à distância com a utilização de equipamentos tecnológicos culminou na inevitável seleção de participantes que possuem determinada condição financeira e acesso à internet. Considerar que a renda familiar da participante 3 está abaixo da condição financeira dos demais participantes e que houve inviabilidade de realizar a entrevista com ela de forma *online* pode ser relevante ao analisar a ênfase especial atribuída pela menina à importância de frequentar a escola presencialmente. Pode-se pensar que o grupo social aqui retratado não é representativo da realidade de muitos jovens de periferia que estudam em escolas estaduais, o que consiste em um importante limite desse estudo. Novas pesquisas que levem em conta essas variáveis podem ser interessantes para complementar os dados obtidos.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, G. A. C.; CERVI, G. M. As vozes dos estudantes: entendimentos acerca da escola, educação e aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Blumenau, v. 14, n. 36, p. 100-116, 2017.

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Org.). **Psicologia Social: principais temas e vertentes.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.161, p.664-692, 2016.

AVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

BELL, D. **The Coming of Post Industrial Society:** A Venture in Social Forecasting. Nova Iorque: Basic Books, 1973. 528 p.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135-142, 2003.

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.156, p.358-372, jun. 2015.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 53-75.

CHAVES, A. M.; BARBOSA, M. F. Representações sociais de crianças acerca de sua realidade escolar. **Estudos de Psicologia**, Bahia, v. 15, n. 3, p. 29-40, 1998.

CRUSOÉ, N. M. de C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 2, set. 2004.

FRANCO, M. L. P. B.; GATTI, B. A. Alunos do ensino médio: Representações Sociais em sua escolarização. **Revista de Educação Pública**, Curitiba, v. 14, n. 25, p. 1-12, 2005.

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

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE et. al. **Pedagogia da exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-99.

GOMES, C. A. et al. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.11-25, mar. 2006.

HENDLER, V. B. **O Lúdico nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental**. 2010. 52 pgs. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras-RS, 2010.

HEUSER, E. M. D. Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? **Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v.19, n. esp, p. 206-216, 2017.

KLINKO, J.; CARVALHO, J. S. F. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar? **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 1, p. 58-67, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Goiânia, v.46, n.159, p.38-62, 2016.

LOVISOLO, H. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MOLINER, P. P.; GUIMELLI, C. Les représentations sociales. Grenoble, França: Presses Universitaires Grenoble, 2015. Resenha de: RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. História, Abordagens, Métodos E Perspectivas Da Teoria Das Representações Sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 407-409, 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em Psicologia Social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, L. M. J. Ler as palavras, ler o mundo. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, v. 4, p. 38 - 47, mar. 2006.

OLIVEIRA, D. C. et al. A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise de representações sociais. **Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 27-39, 2003.

SAWAIA, B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINKY, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. 3ª reimp. da 1ª ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73-84.

SOUZA, L. C. A. B. Políticas educacionais e o papel da escola: entre o real e o ideal. **Revista Prática Docente**, Confresa (MT), v. 2, n. 1, p. 112-120, 2017.

VELOSO, A. C. G. P. **Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais. 2014.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) jovem que se encontra sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa “Representações Sociais de jovens do 6º ano da rede pública sobre a escola”. O objetivo deste estudo é compreender, a partir dos relatos dos jovens participantes, as experiências e pontos de vista sobre a escola de um aluno do 6º ano da rede pública.

Propomos que a criança ou adolescente em questão participe de livre vontade desta pesquisa. Ele(a) responderá algumas perguntas pertinentes à pesquisa oferecendo uma entrevista, que deverá ser gravada. A gravação ficará sob responsabilidade de Vitória Carolina Bezerra Souza e ninguém terá acesso a esse material.

A entrevista poderá ser online ou presencial, a depender de decretos e orientações das autoridades competentes quanto ao risco de contaminação pelo novo corona vírus no ambiente escolar durante o período da coleta de dados. Você também terá participação na coleta de dados, respondendo a um questionário a respeito de questões socioeconômicas da criança/adolescente e de sua família, a fim de situar o contexto social dos participantes.

Você poderá tirar todas as dúvidas sobre a pesquisa por meio do contato da pesquisadora fornecido no final deste termo. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) jovem a qualquer momento. A sua participação e a do(a) estudante são livres e ambos poderão se recusar a participar em qualquer estágio da pesquisa. Em todos esses casos, você e o(a) jovem sob sua responsabilidade não serão prejudicados, penalizados ou responsabilizados de nenhuma forma. O nome do(a) jovem sob sua responsabilidade não aparecerá em momento algum de comunicação dos dados, para que ninguém atribua a ele as respostas. Assim, a entrevista será confidencial e sigilosa.

Uma cópia deste consentimento informado será guardada sob responsabilidade da pesquisadora e outra será fornecida a você via e-mail ou entregue pessoalmente no dia da entrevista, caso haja oportunidade.

Esta pesquisa trará como benefício uma maior compreensão, a partir das entrevistas, sobre a relação dos jovens com a escola e suas concepções a respeito do tema, podendo, assim, contribuir para a construção de práticas e futuros estudos no campo da educação. Para a participação no estudo você não receberá nenhum dinheiro

e não terá que pagar nada. O único possível risco envolvido nesta pesquisa é fadiga ou tédio ao responder as questões da entrevista.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após a leitura das explicações acima e esclarecimento de dúvidas, clique no botão “Aceito” localizado abaixo caso seu desejo seja a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade na pesquisa. Ao clicar nesse botão, você será redirecionado para a pesquisa socioeconômica citada anteriormente, a ser preenchida por você.

Contatos

Vitória Carolina Bezerra Souza | Amilcar Rodrigues Fonseca Júnior

vitoria.carolinabez@gmail.com | arfonseca@pucsp.br

(11) xxxxx-xxxx | (11) xxxxx-xxxxx [os números dos telefones foram informados aqui]

CEP-PUC/SP Monte Alegre

Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala *63-C*, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001.

Tel./FAX: (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br

APÊNDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Representações Sociais de jovens do 6º ano da rede pública sobre a escola”. Uma cópia deste documento será mantida pela pesquisadora. Outra cópia ficará com os seus responsáveis.

Você foi escolhido para dar uma entrevista a respeito de suas impressões e opiniões sobre a escola. A entrevista poderá ser online ou presencial, dependendo da posição de autoridades competentes sobre os riscos de contaminação pelo novo corona vírus durante época da entrevista.

O objetivo deste estudo é entender, a partir de seu relato, as experiências e pontos de vista sobre a escola de um aluno do 6º ano da rede pública e a entrevista com você irá ajudar a alcançar esse objetivo. Este trabalho será realizado por Vitória Carolina Bezerra Souza.

Para que possamos registrar nossa conversa e ajudá-lo da melhor maneira possível, ela será gravada, com a utilização de funções tecnológicas online. A entrevista será utilizada apenas pela pesquisadora e nenhuma outra pessoa terá acesso a ela. Quando essa pesquisa for apresentada, o seu nome não será indicado, de modo que sua identidade não será revelada.

Você poderá pedir qualquer informação que desejar e também terá direito a acessar os resultados gerais da pesquisa caso tenha vontade. Você poderá deixar de participar das atividades quando quiser e não será punido de forma alguma, apesar de ser muito importante sua participação. Você não receberá nenhum dinheiro para participar e não terá que pagar nada.

Esta pesquisa trará como benefício uma maior compreensão, a partir das falas dos jovens, sobre a relação deles com a escola e suas concepções a respeito do tema, podendo, assim, contribuir para a construção de práticas e futuros estudos no campo da educação. O único possível risco envolvido nesta pesquisa é fadiga ou tédio ao responder as questões da entrevista.

Você poderá entrar em contato com este comitê se deseja saber mais sobre seus direitos como participante da pesquisa ou se não gostar de como as coisas estão sendo feitas. Este estudo é avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Você poderá entrar em contato com este comitê se deseja saber mais sobre seus direitos como participante da pesquisa ou se não gostar de como as coisas estão sendo feitas.

Após ler as explicações acima e esclarecer possíveis dúvidas, clique no botão abaixo, onde está escrito “Aceito”, se você deseja participar da pesquisa.

Contatos

Vitória Carolina Bezerra Souza | Amilcar Rodrigues Fonseca Júnior
vitoria.carolinabez@gmail.com | arfonseca@pucsp.br
(11) xxxxx-xxxx | (11) xxxxx-xxxx [os números dos telefones foram informados aqui]

CEP-PUC/SP Monte Alegre

Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala *63-C*, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001.

Tel./FAX: (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br

APÊNDICE C

Pesquisa Socioeconômica

Seção 1

1. **Qual o nome completo da criança ou adolescente estudante a participar dessa pesquisa?**
2. **Você é responsável pela criança ou adolescente a participar da pesquisa?** (A) Sim / (B) Não
   *a opção B encerra o questionário
3. **Qual sua relação com a criança ou adolescente a participar da pesquisa?** (A) Mãe (B) Pai (C) Outra:
4. **Qual o nome completo da criança ou adolescente?**
5. **Qual a idade da criança ou adolescente?** (A)10 (B)11 (C)12 (D)13 (E) Outra:
   *a questão da idade não será eliminatória
6. **Como você considera a etnia da criança ou adolescente?** (A) Branco(a). (B) Pardo(a). (C) Preto(a). (D) Amarelo(a). (E) Indígena.
7. **A criança ou adolescente tem algum tipo de deficiência?** (A)Sim (B) Não
8. **Se sim, qual?**
9. **Quanto à escolaridade da criança ou adolescente:** (A)Frequentou somente escola pública (B)Frequentou escola particular e pública, sendo a maior parte em escola pública (C)Frequentou escola particular e pública, sendo a maior parte em escola particular

Seção 2

10. **Quem mora com a criança/ adolescente?** (A) Pai e mãe. (B) Pai (C) Mãe (D) Avós (E) Irmãos(ãs). (F) Outros parentes, amigos(as) ou colegas, (G) Outra situação:
11. **Quantas pessoas moram na mesma casa que a criança/ adolescente? (Contando com pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).** (A) Duas pessoas. (B) Três. (C) Quatro. (D) Cinco. (E) Mais de seis.
12. **Qual seu estado civil?** (A) Solteiro(a). (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a). (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a). (D) Viúvo(a).
13. **Quantos(as) filhos(as) você tem?** (A) Um(a). (B) Dois(duas). (C) Três. (D) Quatro ou mais. (E) Não tenho filhos(as).
14. **Até quando a mãe da criança/ adolescente a participar da pesquisa estudou?** (A) Não estudou. (B) Ensino fundamental I (1ª a 4ª série). (C) Ensino fundamental

II (5ª à 8ª série). (D) Ensino médio incompleto. (E) Ensino médio completo. (F) Ensino superior incompleto. (G) Ensino superior completo. (H) Pós-graduação. (I) Não sei.

15. **Até quando o pai da criança/ adolescente a participar da pesquisa estudou?** (A) Não estudou. (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. (D) Ensino médio incompleto. (E) Ensino médio completo. (F) Ensino superior incompleto. (G) Ensino superior completo. (H) Pós-graduação. (I) Não sei.
16. **Qual a situação profissional do pai da criança/ adolescente? (se o pai for desconhecido ou falecido, indique no espaço reservado)** (A) desempregado (B) trabalha sem carteira assinada (C) trabalha com carteira assinada (D) profissional liberal (advogado, engenheiro (E) autônomo (F) servidor público (G) aposentado (H) Outro:_____
17. **Qual a situação profissional da mãe da criança/ adolescente? (se a mãe for falecida, indique no espaço reservado a outro)** (A) desempregada (B) trabalha sem carteira assinada (C) trabalha com carteira assinada (D) profissional liberal/advogada, engenheira (E) autônoma (F) servidora pública (G) aposentada (H) outro: _____
18. **Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)** (A) Até 1 salário mínimo (até R$1.045,00). (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R$ 1.045,00 até R$ 2.090,00). (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R$ 2.090,00 até R$ 5.225,00). (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R$ 5.225,00 até R$ 10.450,00 inclusive). (E) Mais de 10 salários mínimos (mais de R$ 10.450,00). (H) Nenhuma renda.
19. **Sua família participa do programa de transferência de renda do governo? (Bolsa Família)** (A) Sim (B) Não

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista

1. Comece contando para mim o que você gosta de fazer fora da escola.
2. O que sua família conversa com você sobre a escola e sobre estudar?
3. O que você mais gosta de fazer na escola?
4. O que você menos gosta de fazer na escola?
5. O que você mais gosta de aprender? Poderia explicar o motivo?
6. O que você menos gosta de aprender? Poderia explicar o motivo?
7. Conte sobre os conteúdos que você aprende na sua escola. Quais você acha mais importante?
8. Conte sobre os lugares/ambientes da sua escola. O que você acha deles?
9. Quais você mais gosta e quais menos gosta?
10. No geral, o que você sente indo à escola?
11. Fale sobre sua relação com seus professores.
12. Fale sobre a relação deles com a sala de aula.
13. Conte para mim alguma situação marcante que tenha acontecido na escola e que você queira compartilhar.
14. Fale sobre a importância da escola para sua vida. (Você acha que é importante? Por quê?)
15. Para você, há diferença entre as coisas que você aprende na escola e as coisas que você aprende em outras situações da vida? Se sim, qual?
16. Quais seus planos para o futuro, quando acabar a escola?
17. Fale sobre a relação da escola com seus planos futuros.
18. Para você, qual o principal objetivo da escola?
19. Qual a sua opinião sobre ele? / O que você acha dele?
20. O que você acha sobre todas as crianças serem obrigadas a ir à escola?
21. O que você pensa sobre a qualidade das escolas onde você já estudou?
22. Aponte dois problemas que atrapalham a sua aprendizagem.
23. Aponte dois pontos positivos que te ajudam a aprender.

APÊNDICE E

Modelo de autorização da instituição

Eu, _____, diretor da Escola _____, localizada no endereço _____, venho informar a quem interessar possa que Vitória Carolina Bezerra Souza, aluna do bacharelado em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde da PUC/SP está autorizada a realizar a sua pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso nas instalações desta instituição, bem como acessar contatos de pais de alunos fornecidos por este que vos fala.

APÊNDICE F

Transcrição da Entrevista de P1

V: oi, tudo bem com você?

P1: sim

V: você já leu um pouquinho sobre o trabalho que eu estou fazendo e imagino que sua mãe também já comentou com você, você ficou com alguma dúvida?

P1: não.

V: Ah que bom, eu vou explicar só mais um pouco para ficar bem claro. Eu sou a Vitória, eu estou fazendo um trabalho para minha faculdade, que é de Psicologia, e esse trabalho quer estudar o ponto de vista dos alunos do sexto ano sobre a escola, então como que vocês né, os alunos, enxergam a experiência de ir para a escola, como que vocês sentem isso, enfim, um ponto de vista geral sobre a escola, certo?

P1: sim.

V: é uma conversa bem tranquila, fica à vontade, se quiser que eu repita alguma coisa, eu explique melhor alguma questão pode me falar tá?

P1: tudo bem.

V: eu sei você não está indo presencial na escola por causa da pandemia. Quando você for responder as questões você pode falar tanto sobre o momento de agora online, quanto como era antes, quando você frequentava a escola presencialmente. Então, para eu te conhecer um pouco melhor, começa contando o que você gosta de fazer, fora da escola mesmo.

P1: eu gosto de ficar jogando, jogar vídeo game, ficar jogando bola com meus amigos também.

V: Uhum... e que jogo você gosta?

P1: GTA 5.

V: ah, GTA eu já ouvi falar, eu não entendo tanto de jogo né, mas gta eu já ouvi falar porque é bem famoso. Você joga no computador ou no vídeo game?

P1: no vídeo-game.

V: ah legal, e daí você joga com quem?

P1: com meus amigos.

V: ah, amigos aí da rua, primos...?

P1: com meus primos.

V: bem legal, aí fora jogar vídeo game você tinha falado, qual era mesmo?

P1: jogar bola com os amigos.

V: e você está conseguindo fazer essas coisas na pandemia?

P1: mais ou menos, jogar bola eu não estou conseguindo muito, a maioria dos meninos [inaudível]

V: ah entendi, imagino que essa parte está mais complicada mesmo, já o vídeo game não mudou muito. E quando você conversa com seus amigos, com esses que você falou, ou com amigos da escola mesmo, o que vocês falam sobre a escola? Vocês chegam a conversar sobre isso?

P1: não.

V: ah entendi, então vocês acabam nem tocando no assunto. Você tem mantido contato com os amigos da escola?

P1: de vez em quando vem os meninos aqui em casa.

V: entendi, que bom que vocês não se afastaram. E com sua família, quando vocês conversam, surge esse assunto da escola, o que vocês conversam sobre?

P1: a gente fica muito em dúvida se a gente vai voltar ainda para a escola e também esse negócio de chip, que eles vão dar um chip para a gente, só que até agora eu não peguei o meu.

V: ah é, por quê?

P1: eu não sei, acho que [inaudível]

V: entendi, então vocês estão nessa tensão de quando vai voltar né. Imagino que isso está sendo complicado. E você quer que volte logo ou não?

P1: quero que volte.

V: eu achei que você ia falar que não queria. Já aproveita me falando do que você está sentindo mais falta da escola.

P1: acho que é estudar mesmo.

V: Olha... o que você mais gosta de fazer na escola, o que você diria?

P1: eu gosto de estudar.

V: entendi, e o que você menos gosta?

P1: acho que do tempo, eu não estou gostando do tempo, é muito pouco.

V: ah entendi, você queria passar mais tempo estudando?

P1: sim.

V: vamos aproveitar que você gosta de estudar e me conta o que você mais gosta de aprender, pode falar das matérias, dos conteúdos que você mais gosta.

P1: eu gosto de astronomia.

V: Olha que interessante, explica mais um pouco do porquê você gosta, para eu entender, é diferente né.

P1: Eu gosto do espaço, de saber das coisas que estão no espaço.
V: Ah entendi, e na escola vocês acabam vendo sobre esse tema?
P1: não, até agora eu nunca estudei astronomia na escola.
V: nossa espero que logo eles comecem a falar sobre isso, é bem interessante mesmo, mas acho que é mais raro mesmo. E das coisas que você anda aprendendo atualmente, tem alguma coisa que você mais gosta?
P1: eu gosto de geografia.
V: geografia tem um pouco a ver com astronomia né, eu acho. Agora na pandemia você está conseguindo aprender, está conseguindo estudar, como está funcionando?
P1: então, eu não estou conseguindo aprender direito porque [inaudível], a internet é ruim na minha casa.
V: e como está sendo o esquema, tem algumas aulas para você assistir, eles mandam vídeos, como é?
P1: é, todo dia, sete horas da manhã tem que entrar no site lá para a professora explicar.
V: entendi... e o que você menos gosta de aprender?
P1: eu acho que matemática.
V: matemática... por quê?
P1: eu tenho uma dificuldade ...
V: matemática é complicado mesmo. Agora eu já sei as coisas que você mais gosta e menos gosta. E o que você acha mais importante de aprender na escola?
P1: acho que a matemática mesmo, em todo lugar tem matemática, é só matemática...
V: é verdade né, a gente precisa para bastante coisa da matemática né. Então por mais que seja o mais difícil, infelizmente a gente tem que fazer esse esforço. Agora me falar um pouco dos lugares e dos ambientes que tem dentro da sua escola e o que você acha deles, aí tem que tentar lembrar de quando você ia presencialmente.
P1: apesar que eu acho que eu fui só duas semanas na escola, poucos dias.
V: ah, você era de outra escola antes... Como foi a mudança?
P1: Eu acho mudanças de escola meio chato, eu sinto medo do pessoal não gostar de mim.
V: Eu imagino, você é tímido? Como você é?
P1: eu sou tímido.
V: eu também sou, eu também tinha bastante esse medo. Mas então pode falar da sua escola passada.
P1: eu gostava da escola, tinha quadra, tinha um pátio que era bem pequenininho, lá era até o sexto ano.

V: e você gostava desses lugares?

P1: eu também não fui na quadra porque ela estava em época de reforma.

V: ah que pena. Tinha algum lugar que era seu preferido na escola?

P1: a gente sempre ficava na sala, a gente não saia para nenhum lugar.

V: Mas será por causa dessa reforma?

P1: na verdade eu fiquei pouco tempo nessa escola também, só três meses.

V: caramba, então você vinha trocando bastante. No geral, como você se sente ou sentia indo à escola?

P1: eu gostava de ir para lá, eu achava legal.

V: isso de achar legal era pelo estudar, que você já disse que gosta, ou era pelos amigos...?

P1: por tudo, conversar com os amigos, o recreio e estudar.

V: E agora como você se sente assistindo as aulas pelo computador?

P1: não é a mesma coisa, é meio chato.

V: você diria que ainda gosta ou parou de gostar?

P1; gosto ainda.

V: agora me fala um pouquinho da sua relação com os professores, aí você pode falar de como é hoje e de como era presencialmente.

P1: hoje eu não tenho contato com os professores, porque no fim da aula [inaudível]. O chat é bloqueado para a gente.

V: ah entendi, então realmente não tem como falar com eles, a relação está nada. E antigamente, como era?

P1: eu tinha uma relação boa com os professores, fazia tudo certinho.

V: olha que beleza, aí não tinha nenhum problema?

P1: não.

V: e a relação dos professores com o restante da turma, como era?

P1: os outros alunos, eles eram difíceis.

V: difícil como?

P1: os professores não conseguiam controlar...

V: mas você diz por causa da bagunça?

P1: por causa da bagunça...

V: se fosse para falar que essa relação era mais para boa ou mais para ruim, com a sala de aula, o que você diria?

P1: era boa!

V: a maioria da sala bagunçava?

P1: não, tinha bastante estudiosos, e também muito que fazia bagunça.

V: então era equilibrado, tinha bastante de um grupo e bastante do outro. Agora conta para mim uma situação que aconteceu na escola que tenha te marcado, pode ser antiga, pode ser recente, de quando você quiser, qualquer situação que você lembra até hoje, que te marcou na memória sabe...

P1: eu lembro de uma escola antiga, a gente fez um mercadinho, foi legal. A gente levou os brinquedos de casa que a gente não usava mais, a gente foi lá com moedinha, as pessoas que se comportavam na aula ganhavam moedinhas, aí a gente comprava os brinquedos de outras pessoas, foi bastante divertido.

V: nossa gente, achei muito criativo!

P1: cada um colocava uma folhinha na frente com o nome da lojinha e o que vendia.

V: aí os próprios alunos iam lá comprar?

P1: é.

V: que da hora. o dinheirinho era tipo de mentira?

P1: era, de mentira.

V: você conseguiu comprar bastante brinquedo?

P1: uhum.

V: divertido, parece que foi legal porque foi divertido e também porque deve ter incentivado o pessoal a se comportar melhor né, você acha que ajudou?

P1: ajudou, eu acho.

V: bem legal. E se você fosse falar um pouco sobre a importância da escola na sua vida, o que você diria?

P1: eu acho que ela é importante porque eu posso me dar muito bem no futuro se eu começar a me esforçar agora, se seu me esforçar agora, lá no futuro eu vou estar bem.

V: você tá certo, legal pensar no futuro desde agora. Aproveitando que você trouxe isso, me conta seus planos para o futuro, o que você imagina que vai fazer depois que a escola acabar?

P1: eu não sei, eu acho que eu quero comprar minha casinha aqui perto de casa e eu também queria [inaudível].

V: ah que legal! E sobre trabalho? Você acha que vai continuar estudando depois da escola?

P1: eu acho que eu vou trabalhar de arquiteto ou de engenheiro civil.

V: você gosta de pesquisar sobre esses assuntos, como é?

P1: eu gosto de [inaudível].

V: a internet ajuda bastante né, dá para procurar vários vídeos, você gosta de ver no youtube?

P1: uhum.

V: eu também gosto, e tem uns programas na tv de decoração né, não sei se você assiste.

P1: eu assisto.

V: ah então já me passa umas indicações de quais você gosta.

P1: faz um tempo já que eu não assisto, mas era "Dois Irmãos", que eles construíam a casa.

V: ah tem esse mesmo, é legal. Então até que você já tem bastante plano para o futuro e pensa bastante sobre isso. E você mesmo tinha falado que a escola pode te ajudar a alcançar esses planos. Fala um pouquinho mais de que você acha que a escola vai ser importante para alcançar esses planos. No que ela pode te ajudar...

P1: ela vai me ajudar a fazer um monte de coisa, porque agora eu aprendi um monte de coisa.

V: uhum, coisas que você vai usar depois. Tá certo então, agora uma pergunta que eu estou curiosa para saber. O que você acha das crianças e adolescentes serem obrigadas a irem à escola todo dia?

P1: eu eu acho bom, acho que é importante, todo mundo, a gente vai aprender bastante e no futuro eles vão ficar [inaudível].

V: ah entendi, boa relação que você fez para responder a pergunta. Pensei que você poderia achar ruim por ter essa obrigação mas pensando na vantagem que vão ter no futuro, essa obrigação acaba sendo importante. E o que você pensa sobre a qualidade das escolas onde você já estudou?

P1: algumas foram difícil, porque tinha um buraco, o telhado era [inaudível]. Não podia levar garrafa de água para a sala, nem um pouco.

V: nossa, por que, você sabe?

P1: não.

V: entendi... então são essas coisas mais de tipo água, algumas regras que eram ruins, isso que você acha que acabou deixando a qualidade pior? E da escola de hoje, o que você falaria?

P1: [inaudível] internet [inaudível].

V: entendi, agora já estamos chegando no final, tem só mais duas perguntinhas. Aponta dois problemas que atrapalham a sua aprendizagem.

P1: eu acho que não tem.

V: agora então pensa em dois pontos positivos que te ajudam a aprender.

P1: acho que o que me ajuda a aprender são os professores, eles me ajudam bastante, não sei outra coisa.

V: entendi, parece que você está conseguindo aprender bem... então é isso, acabamos a perguntas, quer falar alguma coisa ou tirar dúvidas?

P1: não.

V: Queria agradecer sua participação, muito obrigada.

APÊNDICE G

Transcrição da Entrevista de P2

V: oi
P2: oi
V: tudo bem?
P2: tudo
V: a que bom, você está conseguindo me ouvir bem e me ver também?
P2: estou
V: está sim né, ai que bom, então está bom se travar alguma coisa você pode me avisar até porque as vezes na internet acontece isso né
P2: está bom
V: está bom, vou começar me apresentando, eu sou a vitoria, oi tudo bem? então acho que até sua mãe já explicou um pouquinho da pesquisa para você né, vc já sabe do que é?
P2: uhum
V: que bom ainda bem! Mas aí eu vou só explicar de novo pra vc não ficar com nenhuma dúvida e daí se vc tiver alguma pergunta pode me fazer também.
V: eu 'tô' fazendo psicologia na faculdade e esse é meu último ano e eu preciso fazer o TCC que é um trabalho que todo mundo faz no final para se formar, você conhece?
P2: conheço
V: então, e ai meu tema da pesquisa é representações sociais da escola para as crianças do 6° ano, tem um nome um pouco difícil mas não é difícil não, basicamente quer entender o ponto de vista das crianças sobre a escola o que elas tem a dizer sobre o assunto, de como é essa experiência pra elas de ter que ir pra escola, de como elas enxergam isso, então é uma coisa bem geral mesmo é o seu ponto de vista sobre a escola não tem segredo, é a sua opinião né conforme eu for te fazendo as perguntas algumas coisa você da a sua opinião sobre o que você acha entendeu?
P2: entendi
V: você tem alguma pergunta?
P2: não
V: está tudo certo? eu sei que hoje em dia você não frequenta a escola pessoalmente né, por causa da pandemia
P2: é

V: está tudo sendo online então quando eu perguntar alguma coisa você pode responder como era antes da pandemia quando você ia presencialmente e como está sendo agora, você decide se você quiser falar os dois ou sói um deles, mas se quiser fazer isso falar separadamente de um depois do outro pode ficar mais fácil para você né porque está complicado esse momento que a gente está vivendo né.
P2: uhum.
V: para a gente se conhecer um pouquinho melhor para você ficar mais à vontade me conta um pouco sobre você do que você gosta de fazer e daí pode falar sobre o que você gosta de fazer fora da escola por enquanto vamos nos conhecer
P2: tá, eu tenho onze anos, eu gosto de ficar com minhas primas e mais ou menos isso
V: ficar com as primas é muito legal mesmo, você tem bastante primas?
P2: uhum
V: é, quantas?
P2: oito
V: é bastante mesmo e o que vocês gostam de fazer juntas?
P2: oi?
V: não deu para escutar?
P2: não
V: a que pena, está travando muito?
P2: não
V: ah beleza, se estiver travando muito você fala, eu tinha perguntado o que vocês gostam de fazer juntas
P2: a gente gosta mais de brincar, mas de vez em quando assistir
V: brincar do que?
P2: geralmente a gente brinca de mamãe e filhinha
V: ai gente que legal, que saudade dessa época era tão gostoso brincar de mamãe e filhinha, e assistir o que vocês gostam de assistir?
P2: a gente assiste mais filme
V: que tipo de filmes vocês gostam? deixa eu ver se eu conheço
P2: comédia e as vezes a gente assiste um pouco de suspense
V: olha suspense e vocês tem coragem?
P2: um pouquinho
V: pelo menos não é terror, eu acho que terror é pior né, dá mais medo, suspense ainda dá para aguentar né, e quando você está com as suas primas ou outros amigos vocês conversam sobre a escola em algum momento?

P2: um pouco

V: e o que vocês falam? sobre a escola

P2: a gente conversa as vezes quantas amigas a gente tem, as vezes a gente conversa sobre as nossas matérias preferidas

V: ai que bacana! então já aproveita e me fala quais são suas matérias preferidas

P2: eu gosto mais de educação física e matemática

V: e por quê? você sabe? do porquê você gosta mais?

P2: não

V: não por que não sabe ou não porque não escutou? fiquei na dúvida

P2: não eu não sei explicar mais ou menos

V: entendi, acho que depois dá para entender um pouquinho melhor quando eu for fazendo as outras perguntas, e com a sua família você conversa sobre a escola?

P2: é mais difícil

V: não tanto com as primas e com as amigas?

P2: é

V: mas quando conversão assim mesmo que for pouco, vocês falam sobre o que? sobre a escola sobre o que da escola? entendeu?

P2: é mais sobre a sala, sobre algumas matérias, professores

V: aí vocês comentam né

P2: é

V: entendi, então você já me contou que gosta mais de matemática e educação física né

P2: sim

V: e o que você mais gosta de fazer na escola seja na aula ou seja fora da aula, o que você mais gosta de fazer?

P2: o que eu mais gosto? é mais estudar

V: olha estudar e mais alguma coisa?

P2: não

V: e o que você menos gosta de fazer?

P2: o que eu menos gosto é de bagunça

V: sério? você não gosta de bagunçar?

P2: não

V: e nem que os outros baguncem né

P2: é

V: entendi é chato mesmo e você já contou sobre a matemática e sobre a educação física, mas eu vou perguntar um pouquinho diferente agora, é o que você mais gosta de

aprender, então nessas matérias o que você mais gosta de aprender nelas ou pode ser em outra matéria também

P2: nas de matemática eu gosto mais de fazer continhas e na de educação física é de poder se exercitar de brincar um pouquinho

V: e sobre isso você saberia explicar o porquê você gosta?

P2: não

V: entendi, e o que você menos gosta de aprender?

P2: o que eu menos gosto? é mais geografia e história

V: por quê?

P2: é um pouquinho difícil de explicar

V: o que nessa matéria você acha mais chato?

P2: o que eu acho mais chato? na de geografia o que eu acho mais chato é que, deixa eu ver

V: pode pensar não tem problema

P2: na geografia e na história as vezes você aprende palavras difíceis e isso fica dificultando um pouco

V: é verdade, tem umas palavras bem complicadinhas né e tem que ficar decorando e isso é mais difícil, você já disse quais você gosta e quais você acha difícil e quais você acha mais importante? das matérias e dos conteúdos quais você acha o mais importante de aprender?

P2: bom nas matérias eu acho que é mais matemática e português

V: por quê?

P2: porque daqui para a frente vai precisar muito

V: é verdade viu, eu que já fiz as series vou te falar que tem muita matemática e português mesmo, mas você imagina assim no que vocês vão usar e como vai ser daqui para a frente

P2: não

V: entendi, e fala agora um pouquinho sobre os lugares e os ambientes que têm na sua escola o que você acha deles, eu sei que você não está indo para escola, mas tenta lembrar de como é que era os lugares dessa escola, quais ambientes que tinha e o que você achava deles

P2: bom, tinha a quadra, tinha a sala embaixo e em cima e os banheiros ficavam em baixo, as salas eu achava elas muito legal, os banheiros eu achava como que eu posso explicar eles sempre pintavam e tentavam deixar limpo e as quadras eu também gostava

V: e qual você mais gostava?

P2: o que eu mais gostava?

V: é

P2: era a sala

V: por quê?

P2: é que você consegue aprender coisas novas nela

V: verdade, e qual você menos gostava? qual lugar né

P2: o que eu menos gostava? deixa eu ver, era mais ou menos o pátio

V: o pátio?

P2: era

V: e por quê?

P2: porque mais ou menos é que sempre que sempre as crianças sujavam e sempre que chovia molhava

V: o pátio não era coberto?

P2: era, as janelas que não

V: as janelas ficavam abertas e entrava chuva?

P2: era

V: faz sentido e é no pátio onde tem mais bagunça que você falou que não gostava né

P2: é

V: que fica todo mundo lá junto bagunçando, e o que você sente indo para a escola no geral assim quando você pensa aí tenho que ir para a escola o que você sente?

P2: eu achava interessante, legal e gostava

V: e enquanto você estava lá você sentia isso também? o que você sentia?

P2: também sentia

V: então você gostava é uma menina que gosta de estudar

P2: sim

V: agora, fala um pouquinho da sua relação com os seus professores como é

P2: bom eu gostava bastante dos meus professores

V: mais alguma coisa?

P2: não

V: e como que era a relação dos professores com o resto da turma? você pode me contar um pouquinho?

P2: bom como o resto da turma era bastante bagunceira as vezes eles ficavam reclamando muito

V: então eles ficavam brigando?

P2: isso

V: então você diria que com o resto da turma não era muito boa a relação?

P2: isso

V: mas com você era?

P2: sim

V: agora conta para mim uma situação marcante que aconteceu com você na escola e você queria compartilhar, então alguma situação que te vem à cabeça que ou que foi muito legal ou pode ter sido chata também, mas te marcou sabe tipo

P2: o que me marcou muito foi a saída da minha professora

V: é fala mais

P2: porque todo mundo gostava dela, aí ela se aposentou e ela teve que sair da escola

V: e como foi para vocês?

P2: todo mundo chorou

V: jura?! vocês choraram?

P2: sim

V: e ela chorou também?

P2: chorou

V: eita nos que triste, e ela dava aula do que?

P2: ela era de tudo, menos de artes e educação física

V: então vocês passavam muito tempo com ela né

P2: sim

V: por isso que vocês também sentiram muita falta, faz sentido mesmo, mas depois veio outra professora legal também?

P2: veio

V: ‘menos mal’, né

P2: é

V: para você tem alguma diferença entre as coisas que você aprende dentro da escola e as coisas que você aprende fora da escola em outras situações, tem alguma diferença?

P2: para mim não porque algumas coisas que a gente aprende na escola a gente acaba aprendendo fora também

V: tem alguma coisa que você lembra?

P2: não

V: não, mas é verdade então tem coisas que dá para aprender nos dois lugares né

P2: é

V: e quais são seus planos para o futuro quando acabar a escola? então é um futuro bem distante, ainda falta bastante para você terminar a escola né, mas o que você imagina que vai acontecer

P2: bom, o que eu imagino?

V: e o que você deseja também, o que você tem vontade de fazer quando acabar a escola

P2: quando acabar a escola eu tenho o desejo de ser ou advogada ou professora

V: e como você enxerga que a relação da escola com esses seus planos futuros você acha que a escola tem alguma coisa a ver com seu futuro?

P2: tem

V: explica um pouquinho para mim

P2: tem, porque se eu estudar bastante me dedicar bastante eu posso chegar aonde que eu quero

V: que é ser advogada ou professora né?

P2: é

V: são profissões legais, por que você escolheu? por que você pensa nessas coisas?

P2: é que eu gosto bastante de ser professora que minha mãe falava também que desde pequenininha eu sempre brincava de professora e advogada também porque eu gosto bastante

V: brincar geralmente mostra um pouco para a gente do que a gente gosta ou não né é uma boa maneira da gente ir se descobrindo né, brincar das coisas e agora brincar de advogado já é mais difícil né

P2: é

V: geralmente a gente não brinca muito disso é mais de professora mesmo, agora essa pergunta eu já adianto para você que ela não tem certo nem errado porque ela é um pouco difícil mais o que você falar está valendo o que vier na sua cabeça, para você qual é o principal objetivo da escola?

P2: para mim o principal objetivo da escola é estudar, é aprender coisas novas

V: e o que você acha assim desse objetivo?

P2: eu acho importante

V: mais alguma coisa?

P2: não

V: mas você definiu bem as vezes em poucas palavras a gente já define tudo né e importante, está certo, e o que você acha de as crianças serem obrigadas a ir à escola todo dia?

P2: eu acho um pouco importante porque se elas acabarem não estudando elas não vão ser nada na vida

V: o que você tem a dizer sobre a qualidade das escolas onde você já estudou, aí você pode pensar na atual ou em outras que você já tenha estudado também e o que você acha da qualidade?

P2: bom a qualidade das que eu já estudei é bem legal, interessante e eu gostei muito

V: que boa notícia hein, você está tendo sorte nas escolas, e o que você acha que atrapalha a sua aprendizagem? você pode me falar dois problemas que você acha que te atrapalha

P2: o primeiro é que geralmente vai muita pessoa e ela fica falando muito e a segunda é que elas ficam bagunçando e as vezes a luz também atrapalha

V: a luz? como assim?

P2: porque as vezes a luz que eu tenho que ficar ou no meio ou na frente as vezes a luz atrapalha de enxergar a lousa

V: então é porque a sal fica escura? fica muito escura?

P2: não é que ela fica muito clara

V: entendi faz tipo um reflexo na lousa, isso de muita pessoa que você falou vc acha que tem muita gente na sala de aula?

P2: não, é que as pessoas ficam bagunçando, ficam falando e tira a concentração

V: ah então não é necessariamente a quantidade de pessoas e sim o jeito que elas ficam né

P2: sim

V: e normalmente você se senta mais para a frente, mais para o meio ou mais para trás?

P2: geralmente eu sento mais no meio

V: aí você acha que fica bom para ver a lousa?

P2: isso

V: nossa eu nunca tinha pensado isso da luz na lousa, mas faz sentido eu lembro agora que tinha dias na escola que eu também tinha esse problema, bem lembrado, e aponte dois pontos positivos que te ajude a aprender então agora são as coisas que você acha que te ajudam na aprendizagem

P2: as coisas que me ajudam na aprendizagem? é mais a concentração

V: a concentração é muito importante mesmo, a concentração meio que parte de você né, você tem que fazer esse esforço e se concentrar, mas tem alguma coisa na escola que possa te ajudar a se concentrar ou a aprender

P2: ah, querer estudar também

V: a motivação né

P2: sim

V: é isso faz diferença mesmo, quando o aluno não quer aprender geralmente ele não consegue né, fica mais difícil, então é isso, as perguntas acabaram as que eu tinha planejado né que eu tinha feito um roteiro e agora você quer falar alguma coisa sobre a escola quer fazer algum comentário? Quer falar sobre a entrevista?

P2: não

V: você acha que conseguiu mostrar tudo que você tinha para falar sobre a escola?

P2: sim

V: então está bom!

APÊNDICE H

Transcrição da Entrevista de P3

v: eu sei que agora as aulas voltaram presencialmente em alguns dias da semana, mas antes não estava sendo, estava sendo online, então as perguntas aqui você pode responder sobre agora, que você está vindo alguns dias, sobre antes que era tudo online ou sobre antes da pandemia quando era tudo presencial, pode responder sobre qualquer período tá bom?
P3: uhum.
V: começa contando para mim um pouquinho o que você gosta de fazer fora da escola.
P3: fora da escola? eu gosto de brincar em casa, assistir, ficar com a minha mãe, só.
V: ah é? e do que você gosta de brincar?
P3: tanto faz, de boneca, do meu jogo banco imobiliário...
V: hum esse jogo é legal, você normalmente joga com quem?
P3: com a minha mãe só, por causa que a vó e o vô não gostam de jogar né... aí quando de vez em quando vai alguém lá em casa eu brinco com eles, com o jogo.
V: aham, e agora, não sei, na pandemia, tá indo alguém lá para brincar com você?
P3: não muito, de vez em quando eu tenho que cuidar do meu primo, mas como meu primo voltou para a escola um dia, aí depois ele saiu da escola, aí agora ele não está vindo mais por que agora ele está conseguindo cuidar do irmão dele.
V: ah entendi, então você estava mais contato era com isso de primos, de amigos não muito?
P3: é, não muito, só de vez em quando, quando minha mãe me deixa brincar só um pouquinho na rua.
V: aí também você gostava de qualquer brincadeira?
P3: é, mas o que a gente mais brincava era de rouba-bandeira.
V: ahh legal, bem divertido. E você comentou que gosta de assistir também né? O que normalmente você assiste?
P3: desenho, de vez em quando uns filmes, se passa. Mas também tem uns programas da minha mãe que é legal.
V: ah é? Que programas?
P3: 90 dias para casar, casamento cigano, irmãs ciganas...
V: ah esses são muito legais, eu gosto também. E tem o nome de algum filme ou desenho que você gosta para ver se eu conheço também?

P3: de desenho, deixa eu ver... é... que eu goste muito? Só DPA mesmo, detetives do prédio azul...

V: esse eu já ouvi falar, mas eu nunca assisti inteiro, mas já vi passando, pareceu bem 'divertidinho'.

P3: tem os filmes deles também.

V: ah, filme eu nunca vi, mas legal! Então você não está vendo muito os amigos, mas quando você via eles, o que vocês conversavam sobre a escola?

P3: bom, a gente não falava muito sobre a escola, a gente só brincava mesmo.

V: entendi, preferiam não comentar né?

P3: é...

V: e com a sua família, você conversa sobre escola?

P3: não muito, só com a minha mãe.

V: e o que vocês falam?

P3: ela pergunta se meu dia foi bom, eu falo que foi, ela pergunta se tive alguma dificuldade, eu falo que não, por causa que de vez em quando algumas lições são fáceis.

V: ah entendi, bacana conversar sobre o que aconteceu, você gosta? Entendi. A gora me fala o que você gosta de conversar na escola.

P3: bom, agora que pintou o chão, eu gosto de brincar de amarelinha lá.

V: ah, é uma novidade né, pintou faz pouco tempo né. E antes, o que você gostava?

P3: antes eu gostava mais de ficar com meus amigos mesmo.

V: é o que você mais gosta?

P3: uhum.

V: entendi. E o que você menos gosta ou gostava de fazer na escola?

P3: o que eu menos gostava? não, não tenho nada que eu menos gostava, era legal.

V: e hoje em dia, tem alguma coisa?

P3: só o distanciamento, não pode abraçar.

V: ah, e você sente falta de abraçar os amigos né...

P3: aham.

V: e o que você mais gosta de aprender?

P3: o que eu mais gosto de aprender? Bom, normalmente, eu diria educação física e artes, mas de vez em quando português.

V: e o que, assim, nessas matérias que você mais gosta?

P3: o que eu mais gosto? Nas matérias?

V: é, pode dar um exemplo de algum conteúdo, algum tema, sabe?

P3: eu gosto de português por causa que eu gosto de escrever, aí já vai melhorando minha letra.

V: hum entendi, e as outras que você falou eram educação física e artes né?

P3: uhum.

V: o que você mais gosta em artes por exemplo?

P3: artes, eu gosto de desenhar bem, que aí eu já vou conseguindo desenhar melhor. Aí educação física é só para brincar mesmo, que não pode brincar muito no recreio.

V: ah entendi, então é a aula que vocês usam para se divertir mais um pouquinho.

P3: uhum.

V: é faz sentido, eu também iria gostar. E o que você menos gosta de aprender e também por quê?

P3: nada, mas minha matéria preferida é português mesmo.

V: entendi... é, isso de que normalmente a gente menos gosta é alguma coisa que talvez a gente tenha dificuldade, tem alguma coisa que você acha mais difícil?

P3: não.

V: olha, que bom, sempre tem uma matéria mais complicada que a gente tem mais dificuldade né, mas talvez você está conseguindo se sair bem em todas. Agora me fala sobre o que você anda aprendendo atualmente, alguns temas, alguns conteúdos.

P3: bom, ultimamente eu não estou quase aprendendo nada porque eu vim antes de ontem, aí a gente só ficou aprendendo como fazer o centro de mídias, só que como o celular do meu vô está sem internet, não dá para fazer, aí ontem, não, antes de ontem, a gente aprendeu o centro de mídias, aí depois no outro dia eu tive que fazer a prova, aí eu tive que fazer a prova e ainda tem mais duas para fazer e mais duas atividades, então não deu para 'coisar' muito né.

V: é, então faz pouco tempo que você está vindo aqui né. Entendi... e no período que você estava só em casa, como estava funcionando a relação com a escola, as atividades?

P3: eu não estava fazendo o centro de mídias por causa do celular, aí a mãe já está providenciando um celular para mim.

V: como estava sendo esse período de ficar totalmente longe da escola?

P3: estava um pouquinho difícil né? um pouquinho difícil por causa que de vez em quando a mãe passa umas continhas difícil, aí não dá de vez em quando...

V: então quem estava te ajudando nesse período era sua mãe, ela que te passava algumas coisas. E foi dando certo, você sentiu que estava te ajudando ou você preferia ficar na sua?

P3: é, de vez em quando estava me ajudando, mas eu prefiro mesmo vir para a escola.
V: uhum, é que você falou que só veio poucas vezes, mas você já sentiu alguma mudança?
P3: não. só a mudança da sala que antes era lá em cima e agora é aqui embaixo.
V: uhum, está muito cedo ainda para falar outras coisas né. Agora, conta um pouquinho quais conteúdos você acha mais importante de aprender. Porque você já me contou os que você mais gosta, mas não sei se são os mesmo que você acha mais importante...
P3: o que eu acho mais importante é matemática.
V: por quê?
P3: sabe... por causa que quando você vai no banco fazer alguma coisa, que tenha relacionamento com conta, aí você tem que já saber, senão não vai conseguir fazer.
V: nossa, bom exemplo esse que você usou porque banco é algo que todo mundo tem que mexer né, não tem jeito, basicamente precisa mexer no banco, realmente. E quais você acha menos importante, quais conteúdos?
P3: hum, não sei... não sei.
V: é difícil pensar mesmo, porque cada coisa tem uma importância de um jeito né.
P3: uhum.
v\; entendi. Agora me fala um pouquinho sobre quais lugares tem na sua escola, quais ambientes né, e o que você acha desses lugares, como eles são.
P3: tem a sala de aula, tem a quadra, tem o pátio também, e eu acho que, não sei, eu acho que, não sei, mas todos são legais.
V: entendi. Então sobre a estrutura da escola você diria o quê?
P3: a estrutura da escola? Bom, é, eu acho que é legal.
V: qual lugar você mais gosta da escola?
P3: mais gosto? acho que eu gosto mais da quadra.
V: por quê?
P3: por causa que lá a gente faz educação física, a gente brinca, corre, a gente faz esporte, aí é legal essa parte.
V: realmente você já tinha falado que gosta bastante da educação física. E qual lugar você menos gosta dentro da escola?
P3: nenhum, todos 'é' legais.
V: beleza. No geral, o que você sente indo à escola?
P3: hum, o que eu sinto? Normalmente nada, só gosto de aprender mesmo.
V: quando você pensa que vai vir para cá o que passa na cabeça?

P3: o que passa na cabeça é que vai ser legal, eu vou ter um dia ‘bem’, bom, na verdade né, vai ser legal.
V: isso mesmo antes da pandemia e agora também? Mudou alguma coisa?
P3: mudou, mais ou menos por causa que antes eu não gostava muito de vir para a escola.
V: sério? me conta isso...
P3: antes eu não gostava muito de ir para a escola.
V: e o que você sentia?
P3: ah eu ficava brava.
V: e agora, menina, o que mudou?
P3: agora eu gosto de vir para escola.
V: e você acha que foi porque ficou muito tempo longe e daí deu saudade?
P3: uhum.
V: agora me fala um pouco sobre sua relação com os professores.
P3: é legal, eles, quando tem dificuldade, coisa que eu não tenho muito, eles ajudam né, fala se tá errado, se tem que fazer de novo, entendeu?
V: uhum, o que mais você conversa com os professores?
P3: nada não é muita coisa, só pelo centro de mídia, tem que conversar para conseguir acessar.
V: e como é a relação dos professores com o resto da sala?
P3: eu não sei por que esses dias eu estava fazendo prova, então eu não estava na aula, eu estava na prova, ali na sala de coordenação.
V: ah então você não sabe como está sendo né. Mas e antes da pandemia, como era?
P3: de vez em quando a professora ficava um pouquinho brava com alguns alunos, mas depois passava.
V: entendi, se você fosse colocar como boa ou ruim, ou nem boa e nem ruim, como você falaria?
P3: mais ou menos.
V: entendi. Agora conta para mim alguma situação marcante que tenha acontecido na escola e você queira compartilhar.
P3: nenhuma.
V: pode ser coisa marcante para o bom, ou marcante para o ruim, algo que até hoje você lembra, que ficou na sua memória, que você tenha vontade de contar.
P3: só no dia que eu conheci minha melhor amiga mesmo, né.
V: ah é, como foi, como vocês se conheceram?

P3: foi no segundo ano, aí a gente estava lá na sala, aí ela chegou, estava na hora do recreio, aí ela falou "posso brincar com você?", aí eu falei "pode", aí desde então a gente virou melhores amigas.

V: ah legal, e já faz até que tempo né, foi no segundo ano, que bacana. Agora fala para mim a importância da escola para sua vida.

P3: bom, a importância da escola para minha vida? Sei lá. Eu acho que a importância da escola para minha vida é que eu vou aprender, talvez vou conseguir fazer um curso, não sei do que, mas, né...vamos ver quando eu estiver lá grandona.

V: falta bastante tempo ainda né, tá certo, e para você tem diferença entre as coisas que você aprende dentro da escola e fora da escola?

P3: não muito, só um pouco de dificuldade no centro de mídias, por causa que tem umas perguntas que de vez em quando eu não sei responder e tem que perguntar para a professora, aí a professora tem que falar né, aí tem um pouquinho de dificuldade... no centro de mídias, quando eu fazia né, por causa que agora né, o celular está sem internet.

V: então a diferença seria mais a questão que é mais difícil, a dificuldade mesmo, aprender na escola é mais fácil.

P3: é...

V: então você já tinha comentado um pouco que não sabe muito qual curso você quer fazer, mas fala um pouquinho pra mim quais são seus planos pro futuro quando acabar a escola mesmo que você ainda não saiba qual curso, como você imagina que vai ser?

P3: bom, em relação ao curso talvez eu vou querer ser, fazer curso de cantora ou vou querer fazer curso de veterinária, um desses dois

V: e como surgiu seu interesse por essas coisas?

P3: não sei é por causa que quando eu morava lá em na vila verde, não em São Carlos eu cantava do nada só cantava, aí a questão de ser veterinária é por causa que eu gosto muito dos animais

V: então são duas coisas que você gosta bastante né, só falta você decidir de qual você gosta mais ,nossa cantar é bom demais eu também adoro só que minha voz não me ajuda então eu não pude seguir ai mas se você conseguir vai ser legal e como você imagina que vai ser então você vai terminar a escola e já ir pra algum desses cursos que você falou ?

P3: é eu acho que vai ser assim

V: então comenta um pouco qual é a relação da escola, de como você acha que é a relação da escola com esses planos que você tem pro futuro

P3: bom a relação ai já não sei né

V: é essa pergunta é difícil mesmo mas não tem certo e errado tipo quando você vem pra escola você acha que de certa forma está relacionado de algum jeito com esses planos que você tem pro futuro?

P3: eu acho que sim

V:por quê?

P3: porque pra ser veterinária o curso vai ajudar bem né, aprender as coisas na escola né aí depois vou pro curso e ai no curso vai me ajudar bem, vai ensinar como fazer e vai ter alguns testes

V: o teste é uma prova né?

P3:é tipo isso

V:como que são as provas para você?

P3: bom, talvez pra cirurgia de um animal é você vai lá pega vai lá e você corta, ai se você errar algum ponto eu vai ser assim vai apitar né ai depois você vai ter que refazer de novo

V:é diferente né porque é de um tema diferente, mas basicamente é uma prova né, na escola quando você vai fazer prova você fica como?

P3: eu fico tranquila

V:então você já está se preparando aí para as situações de testes para o futuro né, acho que vai ser mais difícil, mas você vai ficar tranquila também já vai estar preparada né

P3: é

V: para você qual o principal objetivo da escola

P3:o principal objetivo da escola ?! ‘é’ o ensinamento né pra ensinar as crianças entendeu?

V:entendi tem toda a razão e seria ensinar as matérias, ensinar o que?

P3: ensinar as matérias a ensinar a fazer continha, ensinar a ter letra bonita né pra quando ‘você querer’ assinar um documento tem que ser com a letra bonita né, então por enquanto eu ‘tô’ trabalhando nisso né

V:to vendo que você está esforçada em deixar sua letra bonita, você anda treinando bastante

P3: uhum

V: e o que você acha desses objetivos, você concorda ou você discorda, se você acha bom ou ruim esse objetivo da escola?

P3: eu acho que é bom né, que aí vai ensinar bastante, mas no momento eu queria que voltasse as aulas presenciais mesmo né, que aí dá para ensinar mais e a pessoa vai

conseguir saber mais, no centro de mídias aí não né, já vai dar tudo a resposta né, o professor mal vai fazer e já dá a resposta e nem dá tempo de você tentar pensar
V: é realmente a gente só aprende tentando né, tentando, errando e fazendo de novo, então já ter a resposta prejudica mesmo, faz sentido é uma coisa que eles podem pensar em melhorar né não deixar já a resposta, eu entendi. O que você acha sobre todas as crianças ou adolescentes, no caso crianças né serem obrigadas a irem pra escola?
P3: bom, não sei né porque a decisão é dos pais se eles quiserem que eles vão ai eles vão, se eles não quiserem que eles vão e quiser que eles façam as aulas do centro de mídia eu acho que eles tem que concordar com os pais né
V: né acho que nesse momento é o mais indicado mesmo cada fazer o que acha melhor porque tem gente que está com muito medo do vírus ainda né, e quando essa história de vírus passar, ai você acha que tem que ser obrigatório ir todo dia?
P3: aham, porque aí vai ajudar mais
V: o que você pensa sobre a qualidade das escolas onde você já estudou?
P3: bom, eu só estudei já nessa né e no 'prézinho' mas eu preferia o 'prézinho'
V: sério? por quê?
P3: por lá a gente só fazia atividade, brincava e ia pro parquinho
V: então era mais divertido e também mais fácil né, e agora já tem umas coisas mais difíceis, mas e quanto a qualidade o que você acha? pode falar dessa então né, mas pode falar do 'prézinho' também se você lembrar
p:bom, coisa que eu não lembro muito né, bom então eu acho que era melhor lá mas aqui também é legal, as qualidades daqui também são boas
V: então pra gente entender um pouquinho mais sobre isso de qualidade vou te fazer duas perguntinhas, a primeira é pra você falar dois problemas que atrapalham a sua aprendizagem
P3: dois problemas? deixa eu ver, um é que não da pra vir pra escola pra conseguir aprender né e eu acho que só tenho esse
V: tudo bem então, se você não encontrar o segundo tudo bem e a outra é aponte dois pontos positivos que te ajudam a aprender, coisas boas da escola que te ajudam a aprender e que te fazem bem
p:bom é coisas que eu acho que me ajudam a aprender, é vir pra escola todo dia e também eu 'tô' achando que só
V: ah é? então esta está sendo a principal questão pra você né esse lance de não ir pra escola todo dia, vou dar mais um tempinho caso você lembre de mais alguma coisa
P3: eu 'tô' achando que é só isso mesmo

V: tudo bem então, olha as perguntas acabaram a gente já fez tudo que tinha para fazer, tem amis alguma coisa que você queira falar sobre a escola comenta?

P3: não

V: você sente que conseguiu falar tudo que queria?

P3: aham.