

CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS: TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Cláudio Adão Moraes Andrade
Instituto Federal Fluminense. E-mail: sjbpmc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6251-5278>

Artigo submetido em 06/10/2020, aceito em 16/08/2022 e publicado em 31/03/2023

RESUMO

Artigo elaborado a partir de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). O trabalho é um estudo de caso que mobilizou análise bibliográfica, observação participante e pesquisa-ação, com a finalidade de verificar como se dá o processo de transição entre 9º ano e Ensino Médio. Os resultados evidenciaram que, o estudante que escolhe um curso sem as informações mínimas, corre o risco de não se identificar com a sua escolha. Fato que pode estimular evasão, mudança de curso, demandando mais tempo/recursos, bem como produzir a experiência de uma permanência destituída de sentido, levando o discente ao não desenvolvimento do máximo possível de suas potencialidades.

Palavras-chave: Lacuna. Transição. Ensino Médio.

CONSTRUCTION OF REPRESENTATIONS FROM INSTITUTIONAL RELATIONS: TRANSITION BETWEEN FUNDAMENTAL EDUCATION II AND HIGH SCHOOL AS A STAY STRATEGY

ABSTRACT

Article prepared from research developed with the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (PROFEPT). The work is a case study that mobilized bibliographic analysis, participant observation and action research, with the purpose of verifying how the transition process between 9th grade and high school takes place. The results showed that the student who chooses a course without the minimum information, runs the risk of not identifying himself with his choice. Fact that can stimulate dropout, change course, demanding more time / resources, as well as producing the experience of a meaningless stay, leading the student to not develop as much of his potential as possible.

Keywords: Gap. Transition. High school.

INTRODUÇÃO

A falta de um processo transitivo entre a fase final do ensino fundamental (9º ano) e o ensino médio aponta à problemática da evasão escolar e ao desafio de investir numa permanência significativa. Segundo dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2019, p.79), os índices de evasão estudantil são altíssimos no Brasil. Usando o ano de 2018 como referência, o estudo aponta que, “11,8% dos jovens dessa faixa etária, representando um total de 1,2 milhões de pessoas” estavam fora da escola. É nessa idade que eles deveriam estar cursando o ensino médio, após ter concluído o ensino fundamental II.

A legislação vigente determina, “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010, p. 9), como a matrícula é compulsória, logo, o responsável legal é pressionado por força de lei a manter o menor na escola. Tal medida, somada a políticas afirmativas vinculadas a frequência escolar, como o Programa Bolsa Família, foi fundamental na redução da evasão nessa faixa etária, no entanto, a distorção idade/série é alta no país, sendo de 16, 2% no ensino fundamental e 26, 2% no ensino médio, conforme publica o Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020, p.17). Este dado afeta diretamente os níveis de evasão, pois ao completar 18 anos, muitos jovens têm necessidade de trabalhar, o acúmulo de reprovações no itinerário escolar culmina numa realidade em que muitos terminam o 9º ano prestes, ou já tendo completado a maior idade legal.

Este estudo de caso é uma interlocução entre a rede municipal e o Instituto Federal Fluminense. O objetivo central da pesquisa é analisar as relações instituintes para compreender como a ausência de uma transição entre a etapa final do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, afeta os alunos do 9º ano na hora de escolher o curso, e quais seriam os desdobramentos da ausência de uma transição em relação à identificação futura com o curso escolhido, o que impactaria diretamente a rede estadual e federal que atuam com o ensino médio, como constatou a pesquisa.

Os alunos evadem por falta de motivação, falta de mobilidade urbana, necessidade de trabalhar, gravidez precoce etc... No outro extremo, os alunos permanecem por se identificarem com o curso escolhido, porque têm suporte institucional e familiar, porque tiveram um histórico garantidor de repertórios facilitadores, desenvolveram capital cultural, aprenderam a automotivação mesmo numa realidade desfavorável, encontraram pessoas, equipes e estruturas cativantes que auxiliaram na superação das precariedades pessoais. Os

dois casos foram encontrados no campo de pesquisa.

Quando um aluno, prestes a sair do 9º ano do ensino fundamental e ingressar no 1º ano do ensino médio, faz uma escolha consciente, munido de informações suficientes para respaldar a decisão, entendendo inclusive, minimamente, as relações trabalhistas e formativas possíveis através do campo de formação escolhido, as chances de se formar e dar continuidade aos estudos são bem maiores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolver essa pesquisa, que é um estudo de caso, a metodologia usada foi mista em razão dos objetivos propostos. O trabalho possui uma dimensão prática, que foi desenvolvida no campo, e outra teórica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Seguindo as instruções metodológicas de Gil (1999), do ponto de vista da forma de abordagem, o estudo de caso é de cunho qualitativo, pois buscou interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados. Mesmo citando alguns dados estatísticos, o foco não foi o quantitativo. A pesquisa é descritiva ao analisar os dados coletados para se buscar compreensão dos sentidos inerentes aos processos instituintes. Como descreve Lakatos e Marconi (2003, p. 86) o método indutivo “é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”, visão corroborada por Minayo (2009, p.21) ao afirmar que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

As pesquisas foram realizadas no (a):

- Instituto Federal Fluminense, por meio de observação participante. Nesta etapa o pesquisador fez 09 imersões, conversando com profissionais e alunos no pátio, na hora do intervalo, antes e depois das aulas;
- Escola Municipal, com observação participante, entrevistas, aplicando questionários, promovendo grupos de discussão e fazendo incursões temáticas ministrando palestras e dinâmicas em sala de aula (turma 9º ano);
- Egressos do Instituto Federal Fluminense. Entrevistas realizadas junto a 5 (cinco) alunos egressos da Escola Municipal, que tinham ingressado no Instituto Federal;
- Rede Municipal. Mediante formulários *online* aplicados ao 9º ano de 11

escolas (93 estudantes respondendo);

Os dados primários foram coletados através de observação participante, não como método, mas como postura, uma vez que a mesma demanda um grande tempo de imersão para ser aceito na área. Orientado por essa perspectiva, foi utilizado o caderno de campo para anotar os discursos e registrar as percepções a partir do uso dos sentidos, tentando captar o que estava explícito, sem ignorar as mensagens implícitas (WHYTE, 2005, p.303). Também foi utilizado questionário estruturado por meio de pesquisa virtual fazendo uso da plataforma *Google Forms*, entrevistas, rodas de conversa, dentre outros.

Sintetizando as estratégias de pesquisa, foram utilizados: Observação participante, entrevista não estruturada, análise documental, questionário e pesquisa *online*. No universo de: reuniões, grupos de discussão, atendimento individualizado, em sala de aula e nas demais dependências das instituições.

IMERSÃO NO INSTITUTO FEDERAL

Na pesquisa exploratória realizada junto aos professores e alunos do Instituto Federal, foi possível constatar na narrativa de um dos colaboradores a síntese do que constitui uma regularidade entre os professores. Eles alegam que “*os alunos costumam chegar ao campus com um nível muito baixo de leitura, escrita, e habilidades voltadas à resolução de problemas*”, assim formulou um dos funcionários¹ do Instituto. A realidade pregressa da clientela afetaria o rendimento das aulas como um todo, além de influenciar na qualidade da permanência e no risco evasão.

Esse trabalho aponta para a necessidade de institucionalizar ações objetivando auxiliar no preenchimento da lacuna que é a ausência de um processo de transição, transcendendo as práticas isolacionistas das redes separadas por fronteiras, para abraçar a perspectiva territorial e verticalizada. O que é uma orientação legal:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 08).

¹ Os nomes das pessoas e instituições foram omitidos para resguardar o anonimato. Regra que será um padrão observado no decorrer de todo o trabalho.

Ou seja, um aluno que entra na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) munido de maiores recursos e consciente de suas escolhas, tem potencializada a probabilidade de concluir o curso de forma efetiva.

Ao fazer uma imersão no universo do Instituto, foram diagnosticadas algumas falas que passaram a ser repetidas por diversos alunos, constituindo regularidades que se apresentaram como importantes chaves interpretativas para decodificar os sentidos atribuídos por eles aos processos de transição, permanência/evasão. Parte da pesquisa exploratória foi realizada através de entrevista e observação participante junto a cinco alunos evadidos. Como contraponto, foram selecionadas cinco afirmações de cinco alunos que enfrentaram os motivos para evadir e encontraram sentido na permanência.

1- “O IFF é muito difícil”:

- Cf1² (3º ano do curso de petróleo e gás...) afirma que *“aqui é muito diferente da escola de antigamente”*, assim ela se refere à escola de rede municipal: *“lá a gente conseguia brincar e se divertir mais, agora a realidade é outra”*. Ela consegue perceber as diferenças, o nível de exigência e necessidade de maior seriedade. *“Eu era infantil demais. Se pudesse voltar no tempo aproveitava e me dedicava mais”*.

- Df1, evadido do curso em 2017 (1º ano do curso de petróleo e gás), questionado sobre o motivo pelo qual abandonou o curso disse que, *“isso não é pra mim. Nem sei como passei na prova. Saí no terceiro mês. Cara, os professores parece que fala outra língua. Num dá pra entender nada. Por isso meti o pé”*.

2- “Eu não sabia o que era entrar no IFF”:

- Cf2 (2º ano do curso de construção naval) confidencia que, *“era gostoso ter um monte de gente tomando conta de mim na escola, até quando eu tava meio triste no pátio aparecia alguém para tentar levantar o meu astral”*. O estudante relatou como a equipe entrava em contato com sua mãe para informar como era o seu comportamento, entregar o boletim, elogiar. E quando compara com o IF, diz que *“aqui é o mundo de verdade”*. O que pode apontar para duas direções deferentes: no nível anterior, um processo de suporte que precisa

² Para resguardar o anonimato das fontes, todos os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos.

melhorar no sentido de promover a autonomia e no nível atual, intervenções mais efetivas no suporte existente.

- Df2 (1º ano do curso de petróleo e gás, retida), evadida em 2018, diz que “*se eu conseguisse até continuava. Vacilei, agora falta base. Ano que vem vou para o Olímpio*”, se referindo ao curso de Formação Geral no Colégio Estadual Doutor Olímpio Saturnino de Brito, “*é que geral fala que é mais tranquilo*”, conclui ela.

3- “Detestei o curso que escolhi”:

- Cf3 (3º ano do curso de construção naval) narra como escolheu o curso:

Não mudo de curso porque já escolhi e meu pai quer que eu faça esse mesmo. Se fosse antes escolhia outro. Mas nem posso reclamar muito, no 9º ano nem imaginava o que podia fazer. Até pensei em mudar, só que agora tô na reta final. Parece que eu tive que escolher o curso de olho fechado, não sabia nada sobre ele.

- Df3, evadida em 2018 (1º ano do curso de construção naval) diz que, “*nunca reprovei. Até já fiquei de recuperação, mas jamais reprovei. Abandonei porque não tinha nada a ver comigo. Fui na onda das amigas e me dei mal*”. A aluna passou no processo seletivo, frequentou cerca de quatro meses em 2018 e saiu. Ela disse que resolveu aceitar o que realmente gosta, “*queria fazer formação de professores, só que tinha até vergonha de falar isso, quem não ia rir? Agora não ligo pro que as pessoas vão falar, acho que essa é minha vocação mesmo*”.

Essas temáticas se repetiram de formas diferentes, na boca de variados estudantes. O oposto também foi documentado, foram selecionadas falas de 5 alunos diferentes para retratar os que se identificam com a ideia de permanência significativa³:

Aluno 01 - “*O IF é um sonho, nem acredito que estou aqui*” (Cf4).

Aluno 02- “*Tenho aprendido como nunca*” (Cf5).

Aluno 03 - “*Acho que vou sair daqui um ser humano melhor*” (Cf6).

Aluno 04 - “*Tem uns professores que eu não gosto, mas a maioria é 10*” (Cf7).

³ Permanência significativa neste trabalho se refere aos alunos que se identificam com o instituto/curso, gostam do que fazem, se sentem realizados e por essas causas tentam extrair o máximo da formação ofertada.

Aluno 05 - “No início não gostei, daí depois me acostumei e hoje não me imagino fora” (Cf8).

O caderno de campo onde se registou acontecimentos, percepções, frases, eventos, mensagens implícitas e explícitas dessa incursão, foi sendo preenchido no decorrer da pesquisa. Os relatos foram selecionados por apontar, direta ou indiretamente, os universos constituintes da permanência e da evasão escolar, bem como, por apontar a importância de uma transição entre as respectivas etapas do ensino.

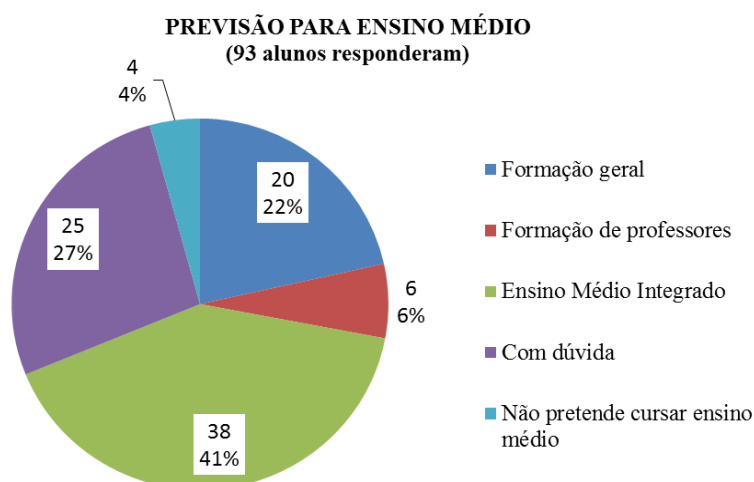
Para ter um panorama geral sobre a problemática no município e verificar se a hipótese se confirmava, foi realizada uma pesquisa *online* usando o *Google Forms* com a intenção de verificar a necessidade, ou não, de um processo de transição entre os respectivos segmentos.

PESQUISA ONLINE JUNTO AO 9º ANO DE TODA A REDE MUNICIPAL

Em pesquisa de intenção foi realizada em 2019, em 11 unidades escolares do município que possuem o ensino fundamental II (9ºano), a fim saber o nível de interesse no Curso Técnico Integrado, bem como levantar evidências sobre o nível de consciência relacionada a escolha do itinerário formativo futuro.

Ao questionar sobre o tipo de curso de Ensino Médio pretendido, obtivemos os seguintes resultados, demonstrados no Gráfico 1.

Gráfico 1– Pesquisa de intenção



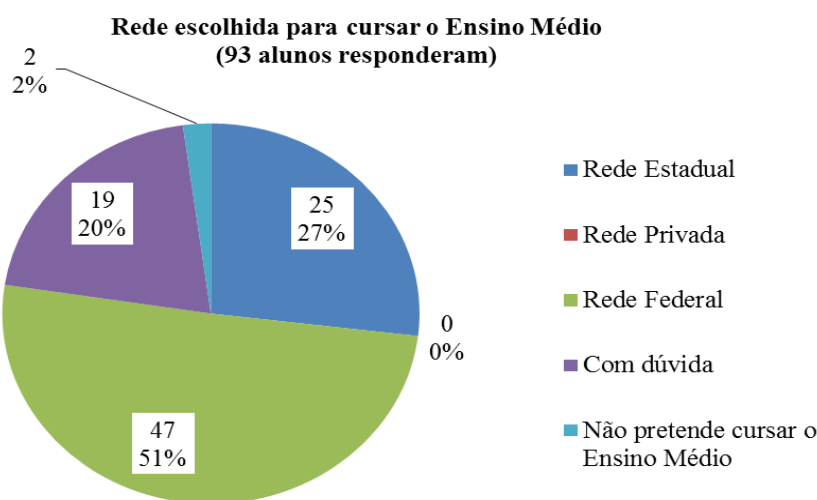
Fonte: Elaboração própria.

Dos 93 estudantes respondentes, 38 (41%) responderam que têm o objetivo de cursar o

ensino médio integrado. O levantamento apontou que 27% dos participantes estavam com dúvidas sobre o que fazer no ensino médio. Num primeiro momento, esses 27% seriam beneficiados diretamente com a criação de um processo de transição, pois a maioria não está munida de informações suficientes para tomar a decisão.

Quando perguntamos sobre a rede em que eles pretendiam cursar o ensino médio, as respostas são mostradas no Gráfico 2.

Gráfico 2- Escolha da rede para cursar o Ensino Médio no próximo ano



Fonte: Elaboração Própria.

Mais da metade (51%) afirmou que pretende cursar o ensino médio na rede federal (IF). E 20% estão com dúvidas. Porém, quando perguntamos qual o curso que eles gostariam de fazer, o índice de dúvida reduziu para 9,67%.

Em seguida, com o objetivo de verificar se os participantes tinham noção do nome exato do curso que gostariam de fazer, solicitamos que marcassem as opções fornecidas, ou escrevessem a opção desejada, caso não estivesse entre as opções.

Constatamos que (65/93) 70% dos alunos pesquisados desejavam cursar o médio técnico (integrado e concomitante), 9 alunos não sabiam, 13 pretendiam fazer formação geral e 6, formação de professores.

Ao serem questionados sobre compreender as diferenças entre os cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, os alunos do 9º ano responderam conforme o Gráfico 4.

Gráfico 3 - Escolha de curso para o Ensino Médio

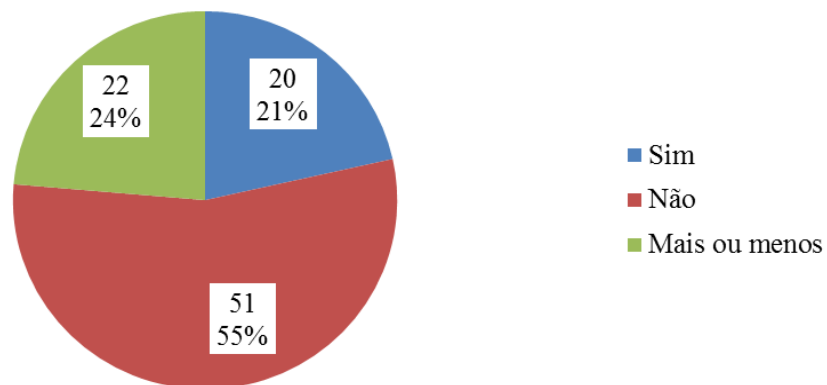
**Qual curso você gostaria de fazer no Ensino Médio?
(93 alunos responderam)**



Fonte: Elaboração Própria.

Gráfico 4 – Pesquisa sobre diferenças dos cursos técnicos

**Você sabe as diferenças entre curso técnico integrado, concomitante e subsequente?
(93 alunos responderam)**



Fonte: Elaboração Própria.

Somando os que responderam que “não sabem” com os que responderam “mais ou menos”, verificou-se que 78% dos alunos não conheciam as diferenças. O que sinaliza um grande problema e apontava para uma intervenção necessária, pois eles estavam na iminência

de escolher o tipo de curso que fariam a partir do próximo ano.

Os dados da pesquisa exploratória demonstram que, caso esses alunos tenham optado por um curso sem saber exatamente o que, como, e para o que serve, alguns podem evadir enquanto outros correm o risco de continuar, mas perder o interesse, não desenvolvendo a plenitude do próprio potencial, o que afetaria a qualidade da permanência dificultando a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa.

IMERSÃO NA ESCOLA MUNICIPAL

Considerando que a idade estabelecida para se cursar o 9º ano é de 14 e 15 anos, a turma de 28 alunos possuía 20 alunos com idade considerada adequada e 8 alunos com defasagem idade/série (02 meninas e 06 meninos). Logo, o percentual de defasagem idade/série da turma é de 28,57%. Entre os estudantes com defasagem, 1 era repetente e 3 vinham do programa de progressão parcial.

Tabela 1: Referência cronológica de idade ideal e defasagem escolar

| Série | Idade ideal | Defasagem |
|------------------------------|------------------|-----------|
| 1º ano do Ensino Fundamental | 6 anos de idade | ≥ 8 anos |
| 2º ano do Ensino Fundamental | 7 anos de idade | ≥ 9 anos |
| 3º ano do Ensino Fundamental | 8 anos de idade | ≥ 10 anos |
| 4º ano do Ensino Fundamental | 9 anos de idade | ≥ 11 anos |
| 5º ano do Ensino Fundamental | 10 anos de idade | ≥ 12 anos |
| 6º ano do Ensino Fundamental | 11 anos de idade | ≥ 13 anos |
| 7º ano do Ensino Fundamental | 12 anos de idade | ≥ 14 anos |
| 8º ano do Ensino Fundamental | 13 anos de idade | ≥ 15 anos |
| 9º ano do Ensino Fundamental | 14 anos de idade | ≥ 16 anos |
| 1º série do Ensino Médio | 15 anos de idade | ≥ 17 anos |
| 2º série do Ensino Médio | 16 anos de idade | ≥ 18 anos |
| 3º série do Ensino Médio | 17 anos de idade | ≥ 19 anos |

Fonte: Elaboração própria.

Segundo o Ministério da Educação (MEC) /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), a média nacional de defasagem idade/série do ano de 2019 foi de 16,2% (BRASIL, 2019). Estabelecendo uma comparação mais abrangente da turma, observamos:

Era comum ouvir discursos oriundos de ecos e reprodução de outras falas de alguns alunos, professores e responsáveis contendo baixas expectativas de aprendizagem em relação a alguns. A fala de um dos responsáveis representa o exposto, “*meu filho não aprende. É igualzinho o pai. Pra ele só serve a roça*” (Rp1). Esse foi o desabafo de um responsável convocado pela equipe para ajudar a traçar estratégias de recuperação para o estudante com rendimento insuficiente. Um dos professores, muito exigente, ao perceber que os alunos não atingiam suas expectativas, afirmou numa reunião de conselho de classe que, “*o nível da garotada é muito baixo. Eles são fracos. Não dá para fazer muita coisa*” (Py5). Porém, em momento nenhum mostrou disposição para rever sua prática pedagógica. A única coisa que parecia estar em questão era a dificuldade da turma se adaptar ao seu modelo de aula e não a insistência em metodologias que não produziam os resultados esperados, ou seja, a dificuldade da instituição se adaptar às demandas do perfil do aluno moderno.

O desempenho escolar dos alunos tem se colocado como um desafio para o qual ainda não foram identificadas estratégias de superação no âmbito dos sistemas escolares. Embora se observem sensíveis avanços, em grande parte, associados ao crescimento da taxa de aprovação, o que não é desprezível, os problemas envolvendo a aprendizagem discente ainda persistem (VIDAL et al., 2019, p. 7).

Em uma conversa com o estudante Cx8 foi possível identificar ecos na fala, “*Eu não consigo aprender. Não é atoa que minha mãe me chamava de burro desde pequeno [...]. Até a professora já desistiu de me ensinar.*” Não reduziremos a dificuldade de aprendizagem a um único fator, pois seria uma leitura negligente, no entanto, os discursos sintetizam uma série de subjetividades que podem explicar, em parte, o fenômeno.

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) compõe os instrumentos das técnicas classificadas como projetivas. Ela é “orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito torna-se consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação” (COUTINHO e BÚ, 2017, p. 17).

Inspirado por essa abordagem, o pesquisador criou uma dinâmica com a finalidade de levantar elementos linguísticos capazes de expressar as representações sociais dos envolvidos. Essa técnica tem como base um tema gerador que induz os participantes a revelarem um universo semântico internalizado e mobilizador de sentidos.

Cada aluno recebeu uma folha e foi orientado a escrever 15 palavras relacionadas com a pergunta: “Quais são as primeiras 15 palavras que surgem na minha memória quando eu penso na escola?”. Se a palavra tivesse um sentido negativo, deveria vir acompanhada com o sinal “-” (subtração), se tivesse um sentido positivo, o sinal “+” (adição). Foi usado o *software Voyant-toos*⁴ para organizar os dados a fim de fazer uma leitura em busca das conexões.

Com cada um dos 28 estudantes produzindo 15 palavras, totalizou-se 420 termos que foram filtrados. Na tabela a seguir foram elencadas as 23 palavras com maior recorrência, partindo da mais para a menos repetida pelos estudantes. Para contextualização de cada palavra, segue uma frase positiva e uma negativa na coluna “Síntese da Ideia”. Essas frases foram retiradas das redações, entrevistas e dos registros do caderno de campo para ilustrar o sentido que podem representar. E por fim, as últimas duas colunas esclarecem o percentual de vezes em que a palavra apareceu acompanhada do sinal positivo (+) e negativo (-).

Tabela 2: Palavras que surgem na memória quando cada um se lembra da escola

| Palavra | Frequência | Síntese da ideia | % Pos. | % Neg. |
|-------------|------------|---|--------|--------|
| Futuro | 18 vezes | “Prepara para o futuro.” “Estudar não vai me dá futuro.” | 78% | 22% |
| Amigo | 18 vezes | “Aqui estão os amigos.” “Ninguém é amigo de ninguém.” | 56% | 44% |
| Aprender | 17 vezes | “Nos ajuda aprender.” “Não consigo aprender.” | 65% | 35% |
| Ensinar | 17 vezes | “Ensina o necessário.” “Não sabe ensinar.” | 71% | 29% |
| Chata | 17 vezes | “Ficar burro é que é chata.” “As aulas são chatas.” | 35% | 65% |
| Professor | 17 vezes | “O professor quer nosso bem.” “Professor ruim.” | 53% | 47% |
| Medo | 16 vezes | “Preciso vencer o medo.” “Tenho medo de não conseguir.” | 57% | 43% |
| Aprovação | 14 vezes | “Me esforço pra ser aprovado.” “Não vou ser aprovado.” | 86% | 14% |
| Importância | 12 vezes | “É muito importante estudar.” “Não acho tão importante assim.” | 84% | 16% |
| Trabalho | 12 vezes | “A gente estuda pra trabalhar.” “Dá um trabalho danado atoa.” | 92% | 8% |

⁴ Ferramenta disponível em: <https://voyant-tools.org/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

| | | | | |
|--------------|---------|---|-----|-----|
| Servir | 9 vezes | “Tudo o que se aprende vai servir.” “Não sei pra que serve.” | 67% | 33% |
| Obrigação | 8 vezes | “É nossa obrigação ser alguém na vida.” “Não tenho obrigação de saber tudo.” | 62% | 38% |
| Inteligência | 8 vezes | “Ficar inteligente.” “Não sou inteligente.” | 62% | 38% |
| Mudar | 7 vezes | “Mudar pra melhor.” “Como mudar?” | 86% | 14% |
| Difícil | 7 vezes | “É difícil, mas não impossível.” “Algumas matérias são difíceis.” | 57% | 43% |
| Desafio | 6 vezes | “Todo dia é um desafio.” “Não dá pra vencer certos desafios.” | 50% | 50% |
| Ultrapassada | 5 vezes | “É ultrapassada, mas é fundamental.” “Escola está ultrapassada.” | 20% | 80% |
| Falta | 5 vezes | “Não falta coragem.” “Falta ar-condicionado.” | 20% | 80% |
| Quente | 5 vezes | “A chapa fica quente.” “Sala muito quente.” | 20% | 80% |
| Paciência | 5 vezes | “Paciência pra esperar acabar.” “Não tenho paciência.” | 60% | 40% |
| Ouvir | 4 vezes | “Ser ouvido pela escola.” “Ele não ouve ninguém.” | 75% | 25% |
| Erro | 4 vezes | “Todo mundo erra.” “Tá muito errado isso.” | 50% | 50% |
| Sono | 3 vezes | “Brigo com o sono e estudo.” “A aula dá sono.” | 70% | 30% |

Fonte: Elaboração própria com resultados produzidos pelo *software Voyant-toos* e caderno de campo.

As primeiras 06 palavras são repetidas pela maioria dos participantes. Sua regularidade demonstra, que de alguma maneira, elas fazem parte do núcleo representativo do papel social da educação. Formando o que escolhemos chamar de Núcleo Central dos Sentidos Atribuídos encontram-se os termos, *futuro, amigo, aprender, ensinar, chata, professor*, exatamente nesta ordem. Esses elementos identificados na vida mental dos alunos não estão descolados da realidade, quando eles associam às terminologias citadas, suas concepções “particulares” sobre a ideia de escola/educação, estão reproduzindo noções construídas historicamente pela sociedade.

Podemos identificar concepções positivas e negativas dos alunos frente à função escolar. De um lado apresenta-se o núcleo do pensamento formado por representações positivas, ilustrado pelos termos: *futuro, amigo, apreender, inteligência, mudar, trabalho,*

desafio e servir. No outro extremo, refletindo algo que deveria ser superado, a representação negativa: *chatice, medo, falta, ultrapassada, sono, quente*. Os dois polos deflagram a oposição inerente às representações sociais dos alunos em relação à educação escolar. E assim podemos perscrutar as ideias que os alunos têm sobre a educação, “há que se considerar que uma representação social não somente tem a função de guiar o comportamento, mais que isso, ela imprime a ele um sentido como também remodela e reconstitui a realidade na qual ele deverá ser inserido” (KOGA, 2012, p.10).

As noções compartilhadas também estão associadas à cultura local e a faixa etária dos envolvidos, pois se encontram em meio à maturação de suas personalidades e construção identitária, numa fase transitiva com profundas transformações de cunho biológico, psicológico e social.

As palavras elencadas são peças de um quebra-cabeça mental posto pelas noções representativas. “A escola prepara para o *futuro, ensinando* o que é preciso ser *aprendido*, mesmo que haja algo de *chato* em sua metodologia”. E assim arranjamos as palavras numa sentença que possui um sentido compartilhado sobre a relação da instituição educacional com a sociedade contemporânea.

A palavra *amigo*, sendo citada em primeiro lugar junto à palavra *futuro*, evidencia a importância da instituição como espaço geográfico em tempos de virtualidade. Inclusive, como relata o aluno Cx4, “*gosto de vir para escola, mas não gosto de estudar. Venho por causa dos meus amigos*”. Em contrapartida a aluna Cx5 que estava enfrentando dificuldades relacionais com a turma, desabafa, “*adoro estudar, mas detesto vir pra escola*”.

Existe uma unanimidade, ninguém questiona a função de educar – embora se questione o “como” e o “onde” –, no entanto, quando a palavra *chato*, aparece entre as primeiras colocadas, está sinalizando para as formas de atuação. Ou seja, a metodologia vigente no sistema formal pode não dar conta de conciliar função e forma. Nesse sentido a frase que virou um clichê midiático usado pelo senso comum, dialoga com as concepções dos estudantes. “Temos uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”. As Subjetividades propostas pela digressão podem ser interpretadas pela chave da teoria geracional. Cada época está inserida num contexto e numa rede de acontecimentos que formatam moralidades, e, como aponta o sociólogo Durkheim, a moral impõe-se ao indivíduo por meio do fato social que “[...] consiste em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele” (DURKHEIM, 2007, p.3).

Nos termos da tabela, *Chatice, preguiça, medo, obrigações e dificuldades* apontam para questões de cunho metodológico numa instituição parcialmente *ultrapassada*⁵. Como declarou o aluno Cx4, “... às vezes nem tento. Não parece impossível, só que não entendo a matéria. O professor fica falando pra ele mesmo. Tu acompanha? Nem eu! Já sei que ele sabe. Fico marolando mesmo”. Esse foi o protesto do aluno que começou a se sentir excluído porque não acompanhava a turma. “Cara, tenho até vergonha de ficar perguntando. Toda hora o professor explica igual. Se já não tinha entendido antes, continuo sem entender” (Cx13).

Ser “aprovado” se relaciona com ser “inteligente” e poder “mudar” a realidade, o que é muito “importante”. No entanto, são vários “desafios”: o “sono”, a “falta”, tanto de professores como de frequência pessoal, “falta” de condições adequadas, o “calor” provocado pela ausência de ar-condicionado nas salas demasiadamente quentes, ausência de computadores com acesso à internet, de expertise na utilização pedagógica dos meios tecnológicos. Podemos observar esses pontos num fragmento da redação da aluna Cx28:

[...] Nunca fiquei reprovada e nem de recuperação. Acho que isso é um tipo de inteligência. Quem não nasceu rico tá perdido se não tiver cabeça boa. Meu sonho é mudar a realidade da minha família. Quero ajudar minha mãe. Minhas colegas só falam em namorar e tal, mas isso é a coisa mais importante pra mim. Fico preocupada por causa das faltas de uns professores aí. No ano passado já fiquei sem ter aula de matemática, isso vai me atrapalhar, tenho certeza. Outra parada que dava pra melhorar, é dá um fim nesse calor. Eu trabalho dormindo na casa de uma idosa, acordo e venho direto pra escola, mas tem dias que tá tão quente que só fico pedindo pra ir no banheiro e sonhando com a hora de ir embora [...]. Sei que tem muita gente melhor que eu, mas vou fazer de tudo pra passar na prova do IFF.

A estudante Cx28, de 14 anos de idade ilustra a desigualdade social no campo formativo, a imposição de sua origem humilde lhe atribui funções desproporcionais à sua idade. O trabalho noturno, de acompanhante de uma idosa, estava comprometendo a qualidade de sua formação, o desgaste oriundo do trabalho, adicionado à sala de aula quente eram fatores complicantes, mesmo sendo uma aluna com foco, estava nítido que não conseguia extrair o máximo das aulas e nem estava se desenvolvendo consoante o potencial que apresentava.

⁵ Tomamos com cautela essa concepção, pois não defendemos a negação do velho só por ser velho, além de que, conteúdos e formas originárias são imprescindíveis para se “fazer” educação e compreender o mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos numa transição entre 9º ano e ensino médio, costumamos ouvir o que o professor acha a respeito do perfil individual do discente, ele constrói uma imagem mental do estudante a partir da experiência pretérita com cada um. Essas impressões fornecem os recursos para se imaginar os possíveis futuros, no entanto, a realidade não é tão previsível. Quem não era “bom” em alguma coisa, pode passar a ser mediante a mudança de postura, quem não tem expertise em determinados campos, pode ter em outros. A introdução do novo e a nova percepção do velho estão continuamente reconfigurando pensamentos e condutas.

O estudante, Cx16, após a aplicação da SD afirma: “*se eu soubesse disso a mais tempo, ia ter um motivo pra me dedicar mais*”. Contrariando a ideia do professor Py5 ao dizer que: “*ele não tem base para tentar entrar no IF*” (p. 56). Nesses diálogos é possível identificar as estereotipias funcionando como indústria de segregação, ignorando os árduos processos de superação desencadeados por profissionais engajados, comunidades parceiras e estudantes motivados a mudar históricos defasados.

Diante da pouca visibilidade das narrativas dos estudantes, conciliar as vozes de todos os envolvidos no processo educacional é uma ótima estratégia para descobrir novos rumos. É preciso ir até os estudantes com uma escuta sensível e interessada, pois eles têm profundas impressões sobre a escola, sua inserção, e possíveis caminhos a se seguir. As políticas públicas, práticas pedagógicas, e posturas institucionais que buscam soluções para tais problemáticas, não podem se esquecer de envolver os estudantes no protagonismo. Eles, que são os mais afetados normalmente são relegados à passividade, nesse sentido, observamos pais querendo determinar o tipo de formação dos filhos, e, em alguns casos, membros das equipes escolares subestimando a capacidade de superação de personagens que não apresentam um histórico formativo diferenciado, ou seja, dentro dos padrões burgueses.

Um projeto democratizando o acesso a informação e aos espaços formativos, pretende colocar o aluno no centro das decisões que os afetarão, os espaços coletivos destinados ao diálogo foi uma metodologia que permitiu identificar as narrativas dos alunos e a imagem que eles têm de si mesmos. Transitar pelo cotidiano escolar como observador, foi fundamental para documentar como se naturalizam as violências de classe, o sentido atribuído à instituição, a leitura que fazem de si, do meio onde vivem e das perspectivas individuais para o futuro. Conhecer a história dos discentes, suas realidades sociais, carências, desafios, dramas familiares, foram fatores imprescindíveis para se entender a forma como eles se relacionam com a escola e na escola, a fala dos estudantes é atravessada pelo eco de variadas vozes, por

aquilo que tem e pelo que faz falta, pelo que acham viável, e pelo que consideram muito distante.

O trabalho permitiu que o pesquisador participasse profundamente do cotidiano da unidade escolar. As reuniões com pais e responsáveis, as participações nas reuniões/formações dos professores, orientações dadas à equipe de apoio, interação formal e informação com os estudantes, e a possibilidade de observar os imponderáveis do ambiente, foi fundamental à compreensão das identidades construídas e suas narrativas.

A pesquisa ratificou que existe a necessidade de sistematizar um processo de transição entre as redes. Sua ausência tem desdobramentos negativos antes, provocando toda sorte de tensão, e insegurança, durante, levando às escolhas falhas, e depois, após a transição, quando muitos estudantes, quando não evadem, ou precisam mudar de curso, optam por permanecer sem conseguir estabelecer uma relação significativa com o próprio processo formativo, em virtude da falta de identificação com o curso escolhido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educação Básica Obrigatória dos 4 aos 17 anos**. MEC, Gt. Grandes Cidades, Florianópolis, Santa Catarina, 26 a 28 de abril de 2010a. Portal MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. **Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental**. Nota técnica, 2019b. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-fundamental/550-taxa-de-distorcao-idade-serie-no-ensino-fundamental?filters=1,103>. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. **Censo da Educação Básica 2019**. Notas estatísticas. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020. INEP/DEEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%20NICO++CENSO+DA+EDUCA%2087%20830+B%2081SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 12 jun. 2020.

COUTINHO, M. P. L.; BÜ, E Do. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software Tri-deux-mots (version 5.2). **Rev. Campo do Saber**. v. 3, n. 1, p. 219-243, jan./jun. de 2017. Disponível em: <http://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/viewFile/72/58>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DURKHEIM, E. (1895). **Regras do método sociológico**. 3ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

KOGA, V. T. **Que pensam os alunos de 8ª série, de escolas estaduais, sobre o estudo**. Caxias do Sul, 2012. IX SEMINÁRIO sobre pesquisa Amped Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/109/36>. Acesso em: 20 mai. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de L. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO Metodologia do Trabalho Cientifico 2007.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico%202007.pdf). Acessado em: 09 nov. 2019.

VIDAL, E. M.; GALVÃO, W. N. M.; VIEIRA, S. L.; CHAVES, J. B. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 45, e201657, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e201657.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.