



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Rosane Pinto Rodrigues

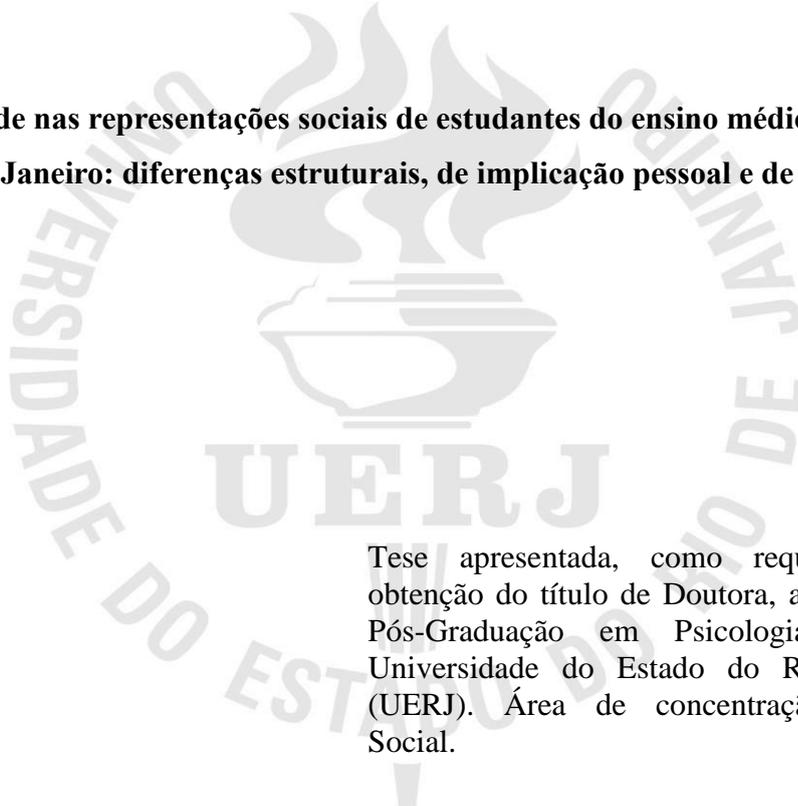
**A universidade nas representações sociais de estudantes do ensino  
médio da cidade do Rio de Janeiro: diferenças estruturais, de  
implicação pessoal e de capitais**

Rio de Janeiro

2019

Rosane Pinto Rodrigues

**A universidade nas representações sociais de estudantes do ensino médio da cidade do Rio de Janeiro: diferenças estruturais, de implicação pessoal e de capitais**



Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Área de concentração: Psicologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Moura Coelho Pecly Wolter

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R969 Rodrigues, Rosane Pinto.  
A universidade nas representações sociais de estudantes do ensino médio da cidade do Rio de Janeiro: diferenças estruturais, de implicação pessoal e de capitais / Rosane Pinto Rodrigues. – 2019.  
183 f.

Orientador: Rafael Moura Coelho Pecly Wolter.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Representações sociais – Teses. 3. Ensino Superior – Teses. 4. Ensino médio – Teses. I. Wolter, Rafael Moura Coelho Pecly. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 316.6::37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Rosane Pinto Rodrigues

**A universidade nas representações sociais de estudantes do ensino médio da cidade do Rio de Janeiro: diferenças estruturais, de implicação social e de capitais**

Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Área de concentração: Psicologia Social.

Aprovada em 18 de março de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Rafael Moura Coelho Pecly Wolter (Orientador)  
Instituto de Psicologia da UERJ

---

Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos  
UNESA/Rio de Janeiro/RJ

---

Prof. Dr. Denis Giovani Monteiro Naiff  
UFRRJ/Rio de Janeiro/RJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciene Alvez Miguez Naiff  
UFRRJ/Rio de Janeiro/RJ

---

Prof. Dr. Antonio Marcos Tosoli Gomes  
UERJ/Rio de Janeiro/RJ

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

Aos estudantes que participaram da pesquisa.

Alguns podem estar atravessando os corredores da universidade com quem vamos cruzar, trocar olhares e, quem sabe, caminhar juntos.

E para os que virão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que ultrapassa qualquer representação, e se faz tão próximo. À família que me inspira e apoia. Meus pais, Manoel e Nilcéa. Meus irmãos e cunhados: Rita e Wendel, Manoel, Rafael e Vanesa, Roselene. À minha irmã Raquel, pela colaboração mais direta. Aos meus sobrinhos, Manoel Marcos (obrigada pela participação!), Gabriel, Luiza, Giovana e Beatriz, que chegou faz pouco para nos encantar!

Aos amigos: que abrem portas, Renan Elísio e Alice Alves; que dão abrigo e incentivo, Mauricio, André, Cirlene, Lúcia; com quem sincronizamos as trajetórias acadêmicas... Merci, Antonio. E outros mais que caminham comigo.

À minha equipe de trabalho, desde a minha entrada no Doutorado e, sobretudo, no período de afastamento para a conclusão desta etapa – porque a trajetória continua! A composição é pequena, mas a lista se alonga: Marina Castro, Monique Coelho, Carolina Ferreira, Maria Adriana, Natalie Barbosa, Evelyn Alves, Maryana Rodrigues, Mariana Ventura - profissionais estagiárias. À Isabela Figueiredo, Keila Araujo, Edilane Gonçalves, Carla Andrade, Ester Castro, Tiane Rezende – profissionais parceiras. Aos meus chefes!

Aos colegas que ingressaram comigo e, em especial, às valiosas amizades viabilizadas pelo MEMORES: Gabriella Santiago, Daniela Veloso, Vivian Gomes, Thamiris Marques, Georgie Echeverri, Anderson Mendonça e Álvaro Peixoto. Parcerias para estudos, pesquisas, jornadas, conferências e amigos para a vida!

Ao grupo do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio que contribuiu para um diálogo interdisciplinar tão necessário ao nosso crescimento e que frutificou. Ao acolhimento do Labore, a quem agradeço na pessoa do Prof. Dr. Ricardo Vieiralves. Ao corpo docente e à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social.

Aos Professores Doutores da banca de defesa: Denis Giovani Monteiro Naiff, orientador na Especialização e no Mestrado; Luciene Alves Miguez Naiff; Pedro Humberto Faria Campos e Antonio Marcos Tosoli Gomes, pela presença e valorosa contribuição. Agradeço também à Prof<sup>a</sup>. Dra. Zaia Brandão pela participação atenciosa na Qualificação junto com o Prof. Marcos.

Trabalhar com representações sociais é realmente se colocar numa encruzilhada! As vias podem ser diversas, mas precisam ser coerentes, sem escapar aos domínios da psicologia social – e o orientador, nesse sentido, é mesmo um guia. Obrigada, Prof. Dr. Rafael Wolter! E se é possível falar em uma “genealogia acadêmica”, expresso também minha gratidão ao Prof. Emérito (*in memoriam*) Celso Pereira de Sá.

a permanência pode ser garantida pela mudança e a estrutura perpetuada pelo movimento

*Pierre Bourdieu, A Distinção (2017/1979)*

## RESUMO

Rodrigues, R. P. *A universidade nas representações sociais de estudantes do ensino médio da cidade do Rio de Janeiro: diferenças estruturais, de implicação pessoal e de capitais*. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O acesso ao ensino superior no Brasil faz parte de uma problemática ampla que se refere à inserção do jovem que conclui o ensino básico, as possibilidades de conquistas para seu futuro e os limites colocados a partir do seu lugar social. Nessa ordem de ideias, a presente tese investigou as representações sociais de estudantes do ensino médio de escolas pública e privada da cidade do Rio de Janeiro sobre a universidade por meio de três estudos, apoiados na abordagem estrutural das representações sociais e na teoria do campo de Pierre Bourdieu. O Estudo 1 teve como objetivo identificar a possível estrutura das representações sociais acerca da universidade entre estudantes de 3º ano do ensino médio, participando da pesquisa 160 estudantes, de ambos os sexos, sendo 80 de escola particular e 80 de escola pública. Os participantes realizaram uma tarefa de evocação livre para o termo indutor “universidade” e responderam a uma escala de implicação pessoal em suas três dimensões: proximidade, valorização e possibilidade percebida de ação em relação ao objeto. Uma vez processados os dados pelo *software* IRAMUTEQ, a análise prototípica evidenciou que os cognemas *futuro* e *estudo* apareceram como prováveis elementos centrais compartilhados pelos subgrupos. Na análise da escala de implicação pessoal, com o teste *t-Student*, foi encontrada uma diferença significativa em relação à valorização do objeto na comparação dos subgrupos. No Estudo 2 foram aplicados três testes de centralidade, a saber, Esquemas Cognitivos de Base (SCB), *Mise en Cause* (MEC) e *Choix par bloc* (CPB), visando a um apuro quanto ao *status* central ou periférico dos elementos representacionais identificados no Estudo 1. Esta etapa teve a participação de 234 estudantes de 3º ano do ensino médio, sendo 117 da escola particular e 117 da escola pública. Para o subgrupo de escola particular, a centralidade dos cognemas *responsabilidade* e *estudo* foi confirmada no SCB e MEC; para o subgrupo da escola pública, a centralidade de *estudo* confirmou-se no SCB e MEC; e o cognema *dedicação* foi considerado central pelos testes MEC e CPB. O Estudo 3, por sua vez, envolveu um questionário para o levantamento de indicadores de capital cultural, econômico e social, e de expectativas para o futuro com os 160 participantes do Estudo 1. As questões abertas passaram por uma análise de conteúdo e as questões objetivas por uma dicotomização para compor o perfil dos participantes conforme o volume de capitais, levando a uma nova análise da escala de implicação pessoal. Os resultados mostraram diferenças no pensamento social dos estudantes sobre suas expectativas de futuro e, na comparação da escala entre os participantes por perfil de capitais (elevado e baixo), observou-se diferença significativa entre os estudantes com elevado capital cultural no que diz respeito à valorização do objeto, assim como de elevado capital econômico. O capital social gerou diferença de proximidade com a universidade. Os resultados apontam que o fator de implicação pessoal pode explicar diferenças entre as representações sociais de grupos distintos pelas diferenças nos níveis de implicação de seus membros.

Palavras-chave: Representações sociais. Universidade. Ensino médio. Implicação pessoal. Capitais

## ABSTRACT

Rodrigues, R. P. *The university in the social representations of high school students in the city of Rio de Janeiro: structural differences, personal involvement and capitals*. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Access to university education in Brazil is part of a broad problem that refers to the insertion of young people who finish the high school, as well as the possibilities of achievement for their future and the limits of their social place. In this sense, the present dissertation deals with the social representations of high school students of public and private schools of Rio de Janeiro city on the university by means of three studies, supported on both the structural approach of the social representations theory and the Pierre Bourdieu's theory of social fields. Study 1 aimed at identifying the possible structure of social representations on the university among students of 3<sup>rd</sup> year of high school, participating in the research 160 students, of both sexes, being 80 of private school and 80 of public school. Participants performed a free evocation task for the term "university" and responded to a scale of personal involvement in its three dimensions: proximity, appreciation and perceived possibility of action in relation to the object. Once the data were processed by the IRAMUTEQ software, the prototypical analysis showed that the *cognems future* and *study* appeared as likely central elements shared by the subgroups. In the analysis of the personal involvement scale, with the *t-Student* test, a significant difference was found in relation to the valuation of the object in the comparison of the subgroups. In Study 2, three centrality tests, namely Basic Cognitive Schemas (SCB), *Mise en Cause* (MEC) and *Choix par bloc* (CPB) were applied, aiming at a certainty as to the central or peripheral status of the representational elements identified in the Study 1. This stage had the participation of 234 students of 3<sup>rd</sup> year of high school, 117 of private school and 117 of public school. For the subgroup of private school, the centrality of the *cognems responsibility* and *study* was confirmed in the SCB and MEC; for the subgroup of the public school, the centrality of *study* was confirmed in the SCB and MEC; and the *cognem dedication* was considered central by the MEC and CPB tests. Study 3, meanwhile, involved a questionnaire for the survey of indicators of cultural, economic, and social capital, and expectations for the future with the 160 participants of Study 1. The open questions went through a content analysis and questions aiming at a dichotomization to compose the profile of the participants according to the volume of capital, leading to a new analysis of the scale of personal involvement. The results showed differences in students' social thinking about their future expectations and, in comparing the scale between the participants by capital profile (high and low), a significant difference was observed among students with high cultural capital as regards valuation of the object, as well as high economic capital. The social capital generated a difference of proximity to the university. The results indicate that the personal involvement factor can explain differences between the social representations of distinct groups by the differences in the levels of implication of their members.

Key-words: Social representations. University. High school. Personal involvement. Capitals.

## RÉSUMÉ

Rodrigues, R. P. *L'université dans les représentations sociales des lycéens de la ville de Rio de Janeiro: différences structurelles, d'implication personnelle et de capitaux*. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

L'accès à l'enseignement supérieur au Brésil fait partie d'une vaste problématique qui concerne l'insertion des jeunes qui terminent l'éducation de base, les possibilités de réussite pour leur avenir et les limites imposées dues à leur place dans la société. Suivant cet ordre d'idées, la présente thèse étudie les représentations sociales des étudiants des lycées des écoles publiques et privées de la ville de Rio de Janeiro sur l'université à travers trois études soutenues dans l'approche structurelle des représentations sociales et la théorie de champ de Pierre Bourdieu. L'étude 1 a eu pour objectif d'identifier la structure possible des représentations sociales de l'université parmi les étudiants de terminale. 160 étudiants des deux sexes ont participé à la recherche, soit 80 d'école privée et 80 d'école publique. Les participants ont réalisé une tâche d'évocation libre pour le terme inducteur « universitaire » et ont répondu à une échelle d'implication personnelle dans ses trois dimensions: proximité, valorisation et possibilité perçue d'action par rapport à l'objet. Une fois les données traitées par le logiciel IRAMUTEQ, l'analyse prototypique a montré que les cognèmes *avenir* et *étude* apparaissaient comme de probables éléments centraux partagés par les sous-groupes. Dans l'analyse de l'échelle d'implication personnelle, avec le test *t-Student*, une différence significative a été trouvée par rapport à la valorisation de l'objet dans la comparaison de sous-groupes. Dans l'étude 2, trois tests de centralité ont été appliqués, à savoir les Schèmes Cognitifs de Base (SCB), Mise en Cause (MEC) et Choix par bloc (CPB), visant à obtenir une certitude quant au *status* central ou périphérique des éléments de représentation identifiés dans l'étude. 1. Cette étape a eu la participation de 234 étudiants de terminale, 117 de l'école privée et 117 de l'école publique. Pour le sous-groupe de l'école privée, la centralité des cognèmes *responsabilité* et *étude* a été confirmée par le SCB et le MEC; pour le sous-groupe de l'école publique, la centralité d'*étude* a été confirmée dans le SCB et le MEC; et le cognème *dévouement* était considéré comme central par les tests MEC et CPB. L'étude 3, à son tour, comportait un questionnaire pour l'enquête sur les indicateurs du capital culturel, économique et social et les attentes pour l'avenir des 160 participants de l'étude 1. Les questions ouvertes passaient par une analyse du contenu et les questions objectives par une dichotomisation pour composer le profil des participants en fonction de leur volume de capital, ce qui nous a conduit à une nouvelle analyse de l'échelle de l'implication personnelle. Les résultats ont montré des différences dans la pensée sociale des étudiants quant à leurs attentes futures et, en comparant l'échelle entre les participants par profil de capital (élevé et faible), une différence significative a été observée parmi les étudiants ayant un capital culturel élevé en termes de valorisation de l'objet, ainsi que de capital économique élevé. Le capital social a suscité une différence de proximité avec l'université. Les résultats indiquent que le facteur d'implication personnelle peut expliquer les différences entre les représentations sociales de groupes distincts par les différences de niveaux d'implication de leurs membres.

Mots-cléf: Représentations sociales. Université. Lycée. Implication personnelle. Capitaux.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões de diferenciação no espaço social .....	65
Figura 2 - Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida.....	65
Figura 3 - Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre .....	80
Figura 4 - Representações da universidade para estudantes de escola particular (n = 80).....	83
Figura 5 - Representações da universidade para estudantes de escola pública (n = 80) .....	84
Figura 6 - Diagrama de Venn dos possíveis elementos centrais para o objeto universidade nas representações sociais de estudantes do ensino médio de escola particular e pública. ....	85
Figura 7 - Árvore máxima da análise de similitude de evocações sobre a universidade para estudantes do ensino médio particular a partir do cálculo de distância entre os elementos representacionais (n = 117).....	103
Figura 8 - Árvore máxima da análise de similitude de evocações sobre a universidade para estudantes do ensino médio público a partir do cálculo de distância entre os elementos representacionais (n = 117).....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Técnicas de pesquisa na abordagem estrutural e tipo de relação investigada.....	52
Tabela 2 -	Modelo tripartido de meta-esquemas .....	55
Tabela 3 -	Meta-esquemas e os 28 conectores do modelo dos Esquemas Cognitivos de Base .....	56
Tabela 4 -	Arquitetura global do pensamento social, escalonada segundo a dupla escala inversa de variabilidade (intra e interindividuais) e nível de integração.....	58
Tabela 5 -	Características dos participantes do estudo 1 (N = 160) .....	78
Tabela 6 -	Características dos corpora de evocações por grupo.....	82
Tabela 7 -	Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (escore com desvio padrão) .....	86
Tabela 8 -	Características dos participantes do estudo 2 (N = 234) .....	92
Tabela 9 -	Distribuição de participantes para o teste de centralidade com SCB por termo indutor (N = 234) .....	93
Tabela 10 -	Índice das valências descrição, atribuição e praxia por termo indutor e origem escolar .....	99
Tabela 11 -	Status central ou periférico dos termos questionados por MEC conforme critério do teste Kolmogorov-Smirnov para estudantes de escola particular (n = 117) .....	101
Tabela 12 -	Status central ou periférico dos termos questionados por MEC conforme critério do teste Kolmogorov-Smirnov para estudantes de escola pública (n = 117) .....	102
Tabela 13 -	Comparação dos elementos diagnosticados como centrais para estudantes de escola particular em função da técnica utilizada.....	105
Tabela 14 -	Comparação dos elementos diagnosticados como centrais para estudantes de escola pública em função da técnica utilizada .....	106
Tabela 15 -	Quantitativo de estudantes matriculados na escola particular em 2017.....	111
Tabela 16 -	Quantitativo de estudantes do ensino médio matriculados na escola particular em 2017 por ano escolar .....	112
Tabela 17 -	Quantitativo de estudantes matriculados na escola pública em 2017 .....	112
Tabela 18 -	Quantitativo de estudantes do ensino médio matriculados na escola pública em 2017 por ano escolar.....	113
Tabela 19 -	Taxa de rendimento escolar em 2016 das escolas particular e pública .....	113

Tabela 20 - Média de pontos das escolas no Enem 2017 por área de conhecimento.....	114
Tabela 21 - Comparação de média de pontos das escolas particular e pública no Enem 2017.....	114
Tabela 22 - Protótipo de perfis a partir de tratamento dicotômico dos tipos de capitais .....	116
Tabela 23 - Quantitativo de estudantes por perfis a partir de tratamento dicotômico dos tipos de capitais (N=156) .....	117
Tabela 24 - Ordem média de posição para os itens conforme importância para o futuro de 1 a 9 (N=160).....	118
Tabela 25 - Categorias de análise: expectativas para o futuro .....	119
Tabela 26 - Expectativas para o futuro: categoria formação/estudo .....	120
Tabela 27 - Expectativas para o futuro: categoria vida profissional .....	121
Tabela 28 - Expectativas para o futuro: categoria vida pessoal .....	122
Tabela 29 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (score com desvio padrão) – capital social (dicotomia).	123
Tabela 30 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (score com desvio padrão) – capital financeiro (dicotomia) .....	123
Tabela 31 – Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (score com desvio padrão) – capital cultural (dicotomia) .....	124
Tabela 32 - Perfis com a presença de capital cultural baixo e elevado (N=156) .....	124
Tabela 33 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (score com desvio padrão) – perfis com capital cultural baixo e elevado.....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Análise Prototípica
AS	Análise de Similitude
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDERJ	Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEPAL	<i>Comisión Económica para América Latina y Caribe</i>
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIRS	Conferência Internacional sobre Representações Sociais
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico
CPB	<i>Choix par Bloc</i>
EAM	Escola de Aprendizes-Marinheiros
EEAR	Escola de Especialistas de Aeronáutica
EFOMM	Escola de Formação de Oficiais de Marinha Mercante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
Fies	Financiamento estudantil
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBMR	Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (Centro Universitário)
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IME	Instituto Militar de Engenharia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica

JIRS	Jornada Internacional sobre Representações Sociais
LACCOS	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<i>MEC</i>	<i>Mise en cause</i>
MEC	Ministério de Educação
Memores	Laboratório de Memória e Representações Sociais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProUni	Programa Universidade para todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Plano de Apoio à Reestruturação e Expansão da Universidade Federal
RS	Representações Sociais
Saeb	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SCB	<i>Schèmes Cognitifs de Base</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SES	Sistema de Ensino Superior
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
Sisu	Sistema de seleção unificada
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TRS	Teoria das Representações Sociais
UCB	Universidade Castelo Branco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UR	Unidade de Registro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1	<b>UNIVERSIDADE E JUVENTUDE</b> .....	21
1.1	<b>Ensino superior no Brasil: expansão e possibilidades de acesso</b> .....	22
1.2	<b>Ensino Médio: encerramento ou prolongamento no sistema de ensino?</b> .....	28
1.2.1	<u>Exame nacional de ensino médio</u> .....	30
1.3	<b>Jovens estudantes e suas representações sociais: relação entre estudo e perspectivas de futuro</b> .....	32
2	<b>CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	36
2.1	<b>Desenvolvimento e fundamentos da teoria das representações sociais</b> .....	37
2.2	<b>Campo de estudo na teoria das representações sociais</b> .....	41
2.3	<b>Desdobramentos da teoria das representações sociais</b> .....	45
2.3.1	<u>Teoria do núcleo central: uma abordagem estrutural das representações sociais</u> .....	48
2.3.2	<u>Técnicas de pesquisa na abordagem estrutural</u> .....	52
2.4	<b>Pensamento social e implicação pessoal</b> .....	58
3	<b>CAMPO SOCIAL E CAPITAIS</b> .....	61
3.1	<b>Posições e disposições no campo social</b> .....	62
3.2	<b>Distinção social por capitais</b> .....	64
3.3	<b>Espaço social e campo</b> .....	70
3.4	<b>Aproximação entre teoria dos campos sociais e teoria das representações sociais</b> .....	73
4	<b>ESTUDO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IMPLICAÇÃO PESSOAL E UNIVERSIDADE</b> .....	75
4.1	<b>Objetivos</b> .....	77
4.2	<b>Método</b> .....	77
4.2.1	<u>Participantes</u> .....	77
4.2.2	<u>Procedimento</u> .....	78
4.2.3	<u>Instrumento</u> .....	79
4.2.4	<u>Análise dos dados</u> .....	79
4.3	<b>Resultados</b> .....	81
4.3.1	<u>Índices de diversidade, raridade, comunidade e repetição</u> .....	81
4.3.2	<u>Análise prototípica</u> .....	83
4.3.4	<u>Escala de implicação pessoal</u> .....	85

4.4	<b>Discussão</b> .....	87
5	<b>ESTUDO 2: ESTRUTURA DO PENSAMENTO SOCIAL ACERCA DA UNIVERSIDADE PARA JOVENS</b> .....	89
5.1	<b>Objetivos</b> .....	91
5.2	<b>Método</b> .....	92
5.2.1	<u>Participantes</u> .....	92
5.2.2	<u>Procedimento</u> .....	93
5.2.3	<u>Instrumento</u> .....	94
5.2.3.1	Esquemas cognitivos de base (SCB) .....	94
5.2.3.2	Técnica de questionamento ou mise en cause (MEC).....	95
5.2.3.3	Técnica choix par bloc (CPB) .....	95
5.2.4	<u>Análise dos dados</u> .....	96
5.2.4.1	Análise dos esquemas cognitivos de base (SCB) .....	96
5.2.4.2	Análise da mise en cause (MEC) .....	97
5.2.4.3	Análise de similitude (AS) .....	98
5.3	<b>Resultados dos testes de centralidade</b> .....	99
5.3.1	<u>Resultados dos Esquemas Cognitivos de Base (SCB)</u> .....	99
5.3.2	<u>Resultados da mise en cause (MEC)</u> .....	100
5.3.3	<u>Resultados da análise de similitude pela técnica de choix par bloc (CPB)</u> .....	102
5.4	<b>Discussão</b> .....	106
6	<b>ESTUDO 3: EFEITO DA POSIÇÃO NO CAMPO SOBRE A VISÃO DE FUTURO</b> .....	108
6.1	<b>Objetivos</b> .....	110
6.2	<b>Método</b> .....	110
6.2.1	<u>Participantes</u> .....	110
6.2.2	<u>Campo de estudo: caracterização das escolas</u> .....	111
6.2.2.1	Escola particular .....	111
6.2.2.2	Escola pública.....	112
6.2.2.3	Taxas de rendimento escolar .....	113
6.2.2.4	Desempenho no Enem 2017 .....	113
6.2.3	<u>Procedimento</u> .....	115
6.2.4	<u>Instrumento</u> .....	115
6.2.5	<u>Análise de dados</u> .....	116
6.3	<b>Resultados</b> .....	118

6.3.1	<u>Importância para o futuro</u> .....	118
6.3.2	<u>Expectativas para o futuro</u> .....	119
6.3.3	<u>Implicação pessoal: comparativo por capitais</u> .....	122
6.4	<b>Discussão</b> .....	126
	<b>DISCUSSÃO GERAL</b> .....	129
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>APÊNDICE A</b> - Carta de Apresentação.....	145
	<b>APÊNDICE B</b> - Instrumento estudo 1 .....	146
	<b>APÊNDICE C</b> - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo 1).....	150
	<b>APÊNDICE D</b> -Instrumento de estudo 1 .....	152
	<b>APÊNDICE E</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo 2).....	156
	<b>APÊNDICE F</b> - Frequência de cognemas evocados por pelo menos 5% dos estudantes de escola particular e escola pública.....	157
	<b>APÊNDICE G</b> - Valências descrição, praxia e atribuição dos elementos testados com SCB para estudantes de escola particular .....	158
	<b>APÊNDICE H</b> - Valências descrição, praxia e atribuição dos elementos testados com SCB para estudantes de escola pública .....	160
	<b>APÊNDICE I</b> - Escolha por blocos de elementos mais característicos, menos característicos e neutros em relação ao objeto “universidade” para estudantes de escola particular e de escola pública .....	162
	<b>APÊNDICE J</b> - Caracterização dos participantes – dados socioeconômicos .....	163
	<b>APÊNDICE K</b> - Caracterização dos participantes – profissão e estudo .....	167
	<b>APÊNDICE L</b> - Caracterização dos participantes – atividades culturais e lazer....	174
	<b>ANEXO</b> – Parecer comitê de ética .....	180

## INTRODUÇÃO

Buscamos compreender nosso entorno, repleto de informações, de modo que seja mais previsível e controlável, por isso, elaboramos representações. Para que nosso ambiente seja mais familiar procuramos simplificá-lo e o reconstruímos à nossa maneira, mas de um modo inteligível para os outros já que, em nossas interações cotidianas, somos exigidos a tomar decisões, emitir opinião ou mesmo explicar algum comportamento (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). A noção de representação que permeia diferentes disciplinas aparece como uma mediação capaz de proporcionar uma visão global sobre o homem e seu mundo de objetos (Jodelet, 2018).

A presente tese investigou as representações sociais de estudantes do ensino médio regular de escolas pública e privada da cidade do Rio de Janeiro sobre a universidade. Para o levantamento das representações sociais (RS) o enfoque foi da abordagem estrutural com a teoria do núcleo central que possibilita a análise dos principais processos em funcionamento nas representações: sua organização, funcionamento, evolução, inserção no pensamento e práticas sociais.

Nesta perspectiva, a representação social pode ser concebida como um conjunto de ideias, que se relaciona entre si, pensada por um grupo acerca de um objeto (Wolter, 2018). Isso significa que compartilhar uma representação é compartilhar um conjunto de crenças organizadas em torno de um núcleo comum pelo qual a identidade e a homogeneidade de um grupo social é definida (Rateau, 2004).

De acordo com Flament e Rouquette (2003) há dois princípios gerais que devem guiar qualquer investigação em representações sociais: a necessidade de uma referência “sociológica” (e não estritamente “psico-lógica”) quanto à gênese e implementação das RS e a necessidade de uma comparação de populações, tipicamente quando se trata de estudo de campo, capaz de destacar especificidades sociais relativas, seja a mesma população tomada em dois momentos em sua evolução, sejam duas populações consideradas no mesmo momento, como foi o caso do nosso estudo.

O interesse de estudos com estudantes universitários é grande, pois se trata de um segmento onde se revelam muitas dinâmicas de mudança social e cultural na atualidade (Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova & Almeida, 2003). Além disto, tornam-se um público de fácil acesso como sujeitos de pesquisas que são realizadas no próprio âmbito acadêmico. A pesquisa realizada teve como população possíveis candidatos ao ensino superior, trazendo também para a discussão desigualdades sociais no acesso a este nível de

ensino. Meu interesse por esse campo de pesquisa vem da atuação como psicóloga escolar há mais de dez anos e da participação em iniciativas de educação popular voltadas para o universo de adolescentes e jovens. Entre estudantes do ensino médio, sobretudo os concluintes, a universidade é um assunto que está presente no discurso, pela possibilidade de prosseguir ou não nos estudos, suscitando representações sociais.

Assis e Gerken (2011) consideram que a questão do acesso ao ensino superior faz parte de uma problemática ampla que se refere à inserção do jovem que conclui o ensino básico, as possibilidades de conquistas que se abrem para o seu futuro e os limites colocados a partir do seu lugar social. Em estudos brasileiros com adolescentes, jovens e adultos encontramos representações positivadas relacionando a escola como um lugar de produção de saberes e que pode assegurar um futuro melhor e ascensão social (Franco & Novaes, 2001; Sparta & Gomes, 2005; Whitaker & Onofre, 2006; Naiff & Naiff, 2008; Santiago, 2016). E o ensino superior se destaca, pois passou a ser altamente valorizado na concorrência para o mercado de trabalho.

No Brasil, apesar do aumento na transição para o ensino superior nas últimas décadas, desigualdades no acesso por estudantes de diferentes origens sociais permaneceram praticamente estáveis. Essas diferenças podem ser atribuídas a fatores individuais e familiares como capitais (econômicos, culturais e sociais) bem como a fatores estruturais, como a própria organização do sistema educacional (Neto, 2014). Em nossa investigação buscamos, por um lado, captar fatores circunstanciais que diferem das representações sociais com a investigação das dimensões de implicação pessoal e, em direção a uma contextualização mais ampla, analisar os resultados considerando o volume e estrutura dos capitais mencionados.

Desse modo, entendemos que a TRS pode auxiliar na análise das desigualdades sociais, que do ponto de vista sociológico são macroestruturais, pois a proposta de Moscovici envolve o contexto social e psicológico, sem dicotomias (Whitaker & Onofre, 2006). A abordagem societal da teoria, que foi desenvolvida por Doise, enfatiza a ideia de uma psicologia social capaz de conectar o coletivo e o individual (Almeida, 2009).

A aproximação entre TRS e a teoria de P. Bourdieu possibilita uma abordagem mais ampla das relações sociais. E essas contribuições também podem favorecer o olhar investigativo para a instituição escolar (Campos & Lima, 2015). No âmbito da educação, já é bem conhecida a força da obra de Bourdieu no exame da relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura de classes sociais, como afirma Swartz (1997), porém, ele aborda a relação entre indivíduo e sociedade sem instâncias intermediárias como os grupos. E é pelos

grupos que Moscovici situa a noção de representações sociais como entrecruzamento entre a psicologia e a sociologia.

A tese está organizada em três capítulos teóricos e três estudos empíricos com métodos, resultados e discussão, encerrando com uma discussão geral. O Capítulo 1 “Universidade e Juventude” traz um panorama sobre o objeto de estudo nas políticas educacionais passando pela expansão do ensino superior e organização do ensino médio no sistema brasileiro que, atualmente, tem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a principal via de acesso para o nível superior. Este capítulo encerra com a apresentação de alguns estudos brasileiros envolvendo representações sociais e perspectivas de futuro para jovens estudantes.

O Capítulo 2 “Campo das representações sociais” situa o referencial teórico no campo do pensamento social com os fundamentos e desdobramentos da teoria das representações sociais (TRS), enfatizando a abordagem estrutural com a teoria do núcleo central e as diferentes técnicas de pesquisa. A seção final deste capítulo destinou-se a uma noção chave para pesquisa na busca da relação entre o indivíduo e o objeto: a implicação pessoal.

O Capítulo 3 “Campo social e capitais” traz as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, no campo da sociologia, buscando articulações com a TRS. A principal aproximação se dá a partir da noção de campo que também envolve os conceitos de *habitus* e capitais, cruciais para a compreensão das posições distintas dos agentes no espaço social.

O Estudo 1 “Representações sociais, implicação social e universidade” envolveu a investigação da organização dos elementos representacionais sobre a universidade recolhidos por meio da tarefa de evocação livre em uma análise prototípica comparando dois grupos (estudantes de escola pública e particular). Aspectos gerais dos *corpora* também foram analisados bem como as dimensões de implicação pessoal.

O Estudo 2 “Estrutura do pensamento social acerca da universidade para jovens” apresenta os resultados de três testes de centralidade aplicados para um refinamento quanto ao *status* central ou periférico dos elementos identificados na estrutura das representações sociais acerca da universidade a partir da análise prototípica. São eles: Esquemas Cognitivos de Base; *Mise en Cause* (técnica de questionamento) e *Choix par Bloc* (Escolha por bloco). Com os testes foi possível analisar a conexidade entre os elementos das representações, os tipos de relação estabelecidos e a negociabilidade desses elementos para o reconhecimento do objeto em ambos os grupos.

O Estudo 3 “Efeito da posição no campo sobre a visão de futuro” traz uma caracterização das escolas onde foram realizados os estudos, com alguns dados de rendimento

escolar e uma análise do pensamento social dos jovens estudantes sobre as perspectivas de futuro. Nesta etapa, a escala de implicação pessoal foi analisada a partir de indicadores de capital econômico, cultural e social dos estudantes.

Nos grupos estudados encontramos consensualidades e dissensos, buscamos atribuir sentido para as diferenças estruturais de pensamento a partir do lugar social e do estado representacional apreendido. Que os resultados alcançados possam contribuir para a compreensão do tema desenvolvido e suscitar novos estudos.

## 1 UNIVERSIDADE E JUVENTUDE

A escolha do objeto de pesquisa procura atender a três condições necessárias para a emergência de uma representação social, de acordo com Moscovici (1961/2012): a dispersão de informações acerca do objeto, a presença de pressões à inferência necessária para a elaboração de novas crenças e atitudes em relação a este e a focalização diferenciada dos indivíduos sobre este objeto. Para os concluintes do ensino básico a possibilidade de acesso ao ensino superior pode ser um tema mais frequente e relevante no discurso do que nas séries anteriores, por isso, a investigação da Universidade enquanto objeto de representações foi direcionada para esta população. A relevância do tema que faz suscitar comunicações a seu respeito é uma condição também enfatizada por Sá (1998).

Para Lima e Campos (2015a) só faz sentido estudar uma representação social estudando também o contexto que especifica o objeto, ou seja, em que as representações se ancoram. No processo de construção do objeto de pesquisa, portanto, cabe ainda discutir a problemática da transição da educação básica para o ensino superior no Brasil após um período de políticas públicas para ampliação do acesso e seus impactos até recente proposta, por exemplo, de uma “reforma” do ensino médio.

Historicamente, foi atribuída à Universidade a função de preparar o jovem para o mercado de trabalho e, em consequência para a vida adulta (Cruz, Rosa & Coutinho, 2016). Já o ensino médio transita entre o que se designou, em dado momento, como “propedêutico” e “técnico”. O jovem brasileiro que chega ao fim do ensino médio é chamado a optar pela continuação dos estudos ou ingresso imediato no mercado de trabalho. Uma das alternativas para a continuação dos estudos é a educação superior, mas o que se vê historicamente é um tipo de ensino voltado para atender a demanda de profissionalização das classes menos favorecidas e o preparo de jovens de classes mais abastadas para o ingresso no ensino superior (Sparta & Gomes, 2005).

De acordo com Dubet (2015) as desigualdades de utilidade das diferentes formações tem impacto sobre o conjunto das desigualdades sociais. Como afirma Bourdieu (2004a) as transformações que ocorrem no campo escolar se definem entre a estrutura desse campo e as transformações externas. A questão da permanência da desigualdade em meio às situações de expansão educacional ainda gera grandes debates sobre quais seriam as tendências das sociedades modernas com pretensões de meritocracia (Barbosa, 2015).

O foco atual de interesse no sistema de ensino superior (SES) deve-se à maior abrangência do público atingido. Em diversos países o SES surge como um dos pilares da

democratização das sociedades modernas (Barbosa, 2015). De acordo com Silva Junior, Lucena e Ferreira (2011), as pesquisas e principais reivindicações em relação à educação superior são a democratização do acesso a este nível de ensino. Vejamos como se passa no Brasil.

Frigotto e Ciavatta (2003) esclarecem que as reformas dos Estados nacionais, principalmente, dos países do capitalismo periférico e semiperiférico foram tuteladas por organismos internacionais que, no Brasil, entram em cena nos anos 1990, levando a uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Foi nesse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente foi aprovada.

### **1.1 Ensino superior no Brasil: expansão e possibilidades de acesso**

O complexo educativo do ensino superior no Brasil é formado por uma ampla divisão entre instituições públicas, privadas e comunitárias confessionais. Quanto ao tipo de organização as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser Universidade, centro universitário, faculdades, institutos federais de educação (IFs) e Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefets). O ensino superior abrange ensino, pesquisa e extensão, porém, Sparta e Gomes (2005) comentam que, em grande parte dos cursos, a ênfase está na profissionalização e formação técnica.

Atualmente, o Brasil é o país da América Latina com os menores índices de acesso ao ensino superior. No censo de 2001, apresentado por Sparta e Gomes (2005), menos de 12% da população na faixa de 18 a 24 anos estava matriculada nesse nível ensino, por isso, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) foi o aumento do número de vagas e democratização do acesso à educação superior<sup>1</sup>.

De acordo com o Censo Educação Superior 2017, 87,9% das IES são privadas, entre estas predominam faculdades, e a maioria das universidades é pública. Mesmo havendo mais faculdades, a maioria das matrículas está concentrada nas universidades. As faculdades acolhem apenas um quarto das matrículas. Em 2017, a rede privada ofertou 92,4% das vagas, mas do total de vagas oferecidas, mais de 90% da rede federal é que foi ocupada. Estes dados

---

<sup>1</sup> Meta 12 do PNE aprovado pela Lei 13.005, de 25 de julho de 2014.

mais recentes expressam índices que decorrem de uma política de expansão do ensino superior brasileiro como será exposto nesta seção.

Martins (1998) situa o período de expansão no ensino superior do final dos anos 1960 à década de 1980 – com a relativa expansão do ensino superior público e acentuado crescimento no setor privado. O caminho de expansão de matrículas, cursos e instituições privadas foi intenso nos anos 1970, esclarece Carvalho (2006), já que a política de incentivos e isenções fiscais para apoiar a atuação privada remonta ao final dos anos de 1960, quando o governo militar valeu-se desses instrumentos para impulsionar o projeto de desenvolvimento nacional, beneficiando ampla gama de setores em diferentes áreas.

Para Martins (1998) foi no período de relativa expansão que o ensino superior assumiu forte efeito de visibilidade para setores das camadas médias urbanas mais desprovidas de capital econômico ou cultural vislumbrando a possibilidade de melhores posições materiais ou simbólicas. Esse processo de mudanças no sistema de ensino superior brasileiro foi incorporando um público mais diferenciado socialmente, com aumento de estudantes do sexo feminino e a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho. E o que se observou entre os anos 1980 e meados da década de 1990, foi um descompasso entre o número de matriculados e o número de concluintes neste nível de ensino.

A expansão do ensino superior dos anos de 1990 acelerou o processo de privatização em curso desde a Reforma Universitária de 1968 (Carvalho, 2006). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96 deu amparo legal para a expansão acelerada da educação superior pela via da privatização, materializando os acordos com o Banco Mundial acerca da diversificação institucional abarcando diversos graus de abrangência ou especialização das Instituições de Ensino Superior (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011).

Especialmente no período de 1998 a 2002, a expansão do ensino superior privado resultou em um número excessivo de vagas mesmo considerando que, além dos recém-formados no ensino médio, também há os que retornam tardiamente e os que buscam nova graduação, restando um contingente de vagas não procuradas por estudantes neste segmento, pois mesmo com financiamento do governo ainda não alcançava os alunos de baixa renda (Carvalho, 2006). Acrescenta-se a isto o grau de inadimplência e desistência por desemprego ou pela dificuldade de assalariados sustentarem gastos com mensalidades.

Em uma análise ampla sobre democratização no ensino superior em diversos países Dubet (2015) comenta que a massificação aumentou as possibilidades de prolongamento dos estudos beneficiando amplamente as classes médias e parte das classes populares. Falar em expansão, portanto, não significa democratização, mesmo quando se verifica que alguns

grupos antes excluídos foram beneficiados (Barbosa, 2015). Nas palavras de Dubet (2015), “quando se define a democratização com base no critério da igualdade de oportunidades oferecida a todos os indivíduos, de todos os grupos sociais, de ter acesso ao ensino superior, torna-se evidente que a massificação não é necessariamente uma democratização” (p. 257).

Apesar do aumento nas taxas de transição para o ensino superior no Brasil nas últimas décadas, com base em diversos estudos, Neto (2014) aponta que não houve grandes mudanças na proporção de estudantes de diferentes origens sociais, mantendo as desigualdades de acesso estáveis. Ele atribui a manutenção dessas diferenças a fatores no nível individual, familiar (como recursos econômicos, culturais e sociais) e no nível estrutural, como a organização do sistema educacional e diferenças regionais.

O acesso à educação superior continua inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial, jovens das classes trabalhadoras. Tanto o ingresso como a permanência no ensino superior, ao longo das décadas, se mantém bastante elitizados, principalmente nas universidades públicas. Essa elitização das universidades públicas brasileiras com critérios de exames vestibulares que valorizam o mérito individual desconsiderando efeitos discriminatórios na formação educacional mobiliza discussões cruciais. Ideias acerca de ações afirmativas foram se tornando cada vez mais expressivas nos meios de comunicação a partir de 1990 (Oliveira, Pinto & Souza, 2003; Guarnieri & Melo-Silva, 2007; Jezine, Chaves & Cabrito, 2011).

Neto (2014) reconhece que os programas de ação afirmativa iniciados no Brasil no começo da década passada vêm proporcionando vantagens para um número cada vez maior de estudantes de grupos em desvantagem socioeconômica, assim como grupos de cor, deterem acesso ao ensino superior, porém, a implementação de tais políticas é discutível.

As ações afirmativas, definidas por Guarnieri e Melo-Silva (2007) como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais por parte da população em geral, como emprego e educação, no Brasil, são representadas essencialmente enquanto programas de cotas que prioriza, por meio de reservas de vagas, a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão. Medidas que geram polêmica ao enfatizar questões étnico-raciais já que a identidade brasileira é marcada pela valorização da mestiçagem com o “mito da democracia racial” que perdurou no imaginário brasileiro (Naiff, Naiff & Souza, 2009).

Existe um duplo padrão de recrutamento de classe revelando que na universidade se repercutem dinâmicas de reprodução, mas também de mobilidade social. É importante lembrar que, no âmbito acadêmico, também existe estratificação por área do conhecimento

(Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova, & Almeida, 2003). Um estudo de Lemos, Dubeux e Pinto (2009), com base na teoria de Bourdieu, aponta que uma formação superior em universidade de renome, ainda que abra as portas para alunos oriundos de classes populares não garante as mesmas oportunidades que aos originários de classes dominantes. Para Bourdieu (2002) o sistema de ensino “contribui para conservar” as estruturas sociais e não simplesmente conserva ou reproduz.

É importante também analisar a democratização em termos de utilidades acadêmicas, ou seja, do valor dos diplomas no mercado de trabalho, pois se os diplomas não valem nada, não há uma democratização de fato. A perda relativa de valor dos diplomas, por vezes, é vivenciada como um processo subjetivo de perda de *status* social. Os estudantes que cursaram muito mais estudos superiores do que os seus pais, ao término de seu percurso, passam a ocupar posições profissionais e sociais próximas das que eles tiveram. Alguns analistas usam a expressão “*over education*” para designar essa ruptura da relação entre o mercado de diplomas e o mercado de trabalho (Dubet, 2015). Bauman (2013) destaca o encolhimento do mercado de trabalho para os portadores de credenciais de educação superior. Esse fenômeno de desemprego de pessoas diplomadas ou de emprego em condições abaixo das expectativas tem seu impacto na crença de promoção social por meio da educação.

Bourdieu (1979/2017) é um dos autores que analisa essa “inflação” de diplomas que leva a uma desvalorização do que teria mais valor enquanto raridade. Ele explica que mudanças estruturais como a desvalorização dos diplomas ocorrem no período em que se intensifica a utilização do sistema escolar. Nessa direção, Dubet (2015) observa que:

A massificação dos sistemas universitários reduz as desigualdades de acesso, mas acentua as desigualdades internas quando os sistemas se abrem, a hierarquia entre os estabelecimentos e entre as universidades não para de aumentar. Decorre daí que, nos sistemas mais abertos, as desigualdades ocorrem menos no momento do ingresso, deslocando-se para dentro do próprio sistema. A relativa igualdade de acesso à universidade é acompanhada de um aumento das desigualdades de acesso aos diversos segmentos do sistema escolar (p. 258).

O autor prossegue explicando que, com a expansão, há maior afastamento entre universidades de maior e menor prestígio e esta hierarquização se baseia na reputação, capacidade de atrair os melhores estudantes e professores. Para garantir a valorização do diploma, por exemplo, são construídas redes de apoio mútuo entre antigos estudantes para monopolizar posições profissionais de maior prestígio. E quanto maior o prestígio tem um estabelecimento, mais ele pode ser seletivo (Dubet, 2015).

Ocorre que estudantes que ingressam nas melhores universidades gratuitas são procedentes das categorias sociais mais favorecidas e seus estudos são pagos pelo conjunto

dos contribuintes, dentre os quais todos aqueles cujos filhos não estudam nessas instituições, sendo as formações de maior prestígio reservadas às elites acadêmicas e sociais, como é o caso do Brasil e da França. Assim, estudos de menor prestígio acabam sendo destinados a estudantes de meios mais modestos e pagos (Dubet, 2015). Como colocam Silva Junior, Lucena e Ferreira (2011): às classes mais favorecidas, uma educação voltada à pesquisa e saber científico; às classes trabalhadoras, uma educação profissionalizante para suprir demandas do mercado de trabalho.

De acordo com Carvalho (2006) o empecilho à democratização no ensino superior está não na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas que ainda se mostram insuficientes para o perfil de estudantes que concluem o ensino médio. A educação superior pública concentra menos de 30% das matrículas, em sua maior parte, nos cursos diurnos. Apesar da expansão de vagas, a escolaridade líquida da população de 18 a 24 anos continuou baixa. Corbucci (2014) aponta que 52% dos jovens brasileiros nesta faixa etária sequer haviam concluído o ensino médio em 2010. Além disso, boa parte da população de estudantes de ensino médio se encontra em atraso escolar, não sendo contemplada com qualquer política de estímulo para a entrada no sistema. O censo escolar de 2017 mostra que a taxa de distorção idade-série desse nível de ensino permanece em patamar elevado (28,2%). Para Enaffaa (2014) o baixo nível de escolarização de ensino superior nesta faixa etária da juventude brasileira é um dos sinais mais evidentes do bloqueio no acesso a esse nível de ensino, ainda considerado como destinado às elites.

A democratização do acesso ao ensino superior depende também da estrutura geral do sistema educativo. Por exemplo, a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário médio é amplamente aberto e os alunos alcançam um bom nível e relativa igualdade de desempenho, explica Dubet (2015).

É importante considerar que a possibilidade de ingresso no ensino superior e, particularmente na universidade pública, concorre com uma série de outros fatores vinculados, como as necessidades imediatas postas pelas condições materiais das famílias dos jovens que conseguem concluir o ensino médio. Segundo Dubet (2015), a dificuldade econômica pode ser atenuada com bolsa de estudo, combinação de trabalho com estudo, mas ainda assim continua a existir e é o que leva as classes populares a optar por trabalho precoce ao término do estudo obrigatório.

O processo de expansão e diversificação do ensino superior que elevou o setor privado em detrimento ao setor público está no conjunto de recomendações das políticas neoliberais (Mancebo, 2004). Na agenda da globalização neoliberal, a educação deixou de ser concebida

como um bem social e passando a ser considerada um produto comercial a partir do conceito de qualidade e da ideia de educação para todos. Essa tendência de ressignificação da função social das IES sob a lógica mercantilista teve seus efeitos, como se observa nos programas criados pelo governo (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011).

Na política de expansão das IES, foi criado o Programa de Financiamento estudantil (Fies) em 1999 que, de acordo com Carvalho (2006), transferia recursos a fundo perdido às IES privadas, mas não foi suficiente para reverter a tendência de esgotamento do segmento particular. Alguns anos depois surge um fundo de bolsas de estudo com o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e institucionalizado em 2005, destinado a alunos das camadas populares com renda insuficiente, mas com capacidade para cursar o ensino superior em instituições privadas, que em troca recebem isenção de alguns impostos. O governo também implantou um sistema de cotas nas universidades públicas a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) cujo principal objetivo foi ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Tais medidas tiveram o intuito de atender até o ano de 2010 a 30% da população entre 18 e 24 anos, porém, essa meta ainda não foi alcançada. Em 2009, por exemplo, o acesso destes jovens chegou a 14,4%, como taxa de escolarização líquida (Jezine, Chaves & Cabrito, 2011).

Carvalho (2006) lembra que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um requisito indispensável para a participação nos referidos programas do governo, dentre outros requisitos como renda *per capita* familiar, estudo em escola pública ou como bolsista em escola privada. Parte das bolsas também se destina a portadores de deficiência, negros e indígenas, além do incentivo à formação de professores do ensino básico. Sobre este último ponto vale acrescentar que a maioria dos cursos que aderiu ao REUNI, por dependerem exclusivamente do fundo público para sua manutenção, são compostos pelas licenciaturas e cursos de pedagogia, vagas voltadas para a formação do trabalhador professor (Silva Junior, Lucena & Ferreira, 2011). O processo seletivo por intermédio do Enem será mais explorado na seção seguinte.

Encerrando a discussão sobre o acesso ao ensino superior, na avaliação de alguns autores, as políticas compensatórias adotadas no Brasil para ampliação de vagas nas IES acabaram por materializar um processo de privatização da educação, sustentadas pelo discurso da competência do mercado e pela ineficiência do Estado, em atendimento às recomendações neoliberais e não voltadas às reais condições da população (Jezini, Chaves & Cabrito, 2011; Silva Junior, Lucena & Ferreira, 2011).

## 1.2 Ensino Médio: encerramento ou prolongamento no sistema de ensino?

A expansão do ensino médio para amplos setores da sociedade é um fenômeno recente na história da educação no Brasil e também se insere no projeto neoliberal global (Assis & Gerken, 2011). De acordo com o censo escolar de 2017, no período de 2013 a 2017, houve um aumento de 3,9% no número de escolas que oferecem o ensino médio. Só em 2016, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 4,2%.

A já mencionada Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), prescreve como atribuição do Estado a garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito, reforçando o direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que define no capítulo III (Seção I) de educação, que os estados e Distrito Federal devem atuar prioritariamente nos ensinos fundamental e médio.

No Brasil, a rede estadual é responsável pelo maior número de escolas de ensino médio: 68,2% delas pertencem a essa rede, seguidas da rede privada com 29% das escolas. As redes estadual e privada agregam, respectivamente, 84,8% e 12,2% das matrículas do ensino médio. É majoritária a presença das escolas de ensino médio na zona urbana (89,7%), de acordo com o censo escolar 2017 (INEP, 2018b).

O contexto histórico revela que o ensino médio, desde sua origem, traz o dilema que se situa entre a educação em caráter de terminalidade para o mundo do trabalho e a educação preparatória para o prosseguimento dos estudos na educação superior (Machado & Lima, 2014).

Na Constituição de 1937, o então chamado ensino secundário era dividido em propedêutico e técnico-profissionalizante. Uma distinção que foi reforçada pela Lei Capanema, de 1942, que permitia o acesso ao ensino superior somente para os alunos do ensino secundário (científico e clássico) e não aos alunos do ensino técnico, relembram Sparta e Gomes (2005) em um breve histórico. Com nova lei em 1961 os dois tipos de ensino foram equiparados, porém, a LDB de 1971 transformou todo o ensino médio em técnico-profissionalizante. Não chegou a ser efetivamente implantada, pois foi tornada facultativa pouco depois, mas tinha claros objetivos de profissionalização em massa e controle do acesso ao ensino superior. Com a atual LDB (1996) o ensino médio possibilita o ingresso no ensino superior, mas tem como principal objetivo o desenvolvimento global do educando e preparação para o trabalho e cidadania.

Esse dilema sobre a finalidade do ensino médio culminou com as propostas de organismos internacionais para a educação do século XXI, na década de 1990, levando a

implantação de políticas de avaliação e reforma da educação para a conformação com princípios neoliberais. As influências mais diretas provém da “Conferência Mundial sobre educação para todos” realizada em 1990 na Tailândia<sup>2</sup> e dos documentos da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL), a saber: *Transformación productiva con equidad* (1990), que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, lançado no ano de 1992 em parceria com a UNESCO, que apresentava diretrizes para políticas que favorecessem a educação, o conhecimento e o desenvolvimento nestes países (Frigotto & Ciavatta, 2003; Machado & Lima, 2014).

Em documento mais recente, intitulado *El nuevo escenario laboral latinoamericano: regulación, protección y políticas activas en los mercados de trabajo*, de 2009, a CEPAL recomenda aos países desta região um novo movimento para a consolidação das forças produtivas. Trata-se da combinação de mercados de trabalho flexíveis e formação contínua para o trabalhador. Segundo Silva Junior, Lucena e Ferreira (2011), neste documento existe a “sugestão” [grifo dos autores] do modelo *flexicurity*, adotado também no Brasil, com base em políticas ativas compensatórias para as exigências de um mercado de trabalho flexível, com a formação técnico-profissionalizante por meio de instituições privadas, com estímulo do fundo público.

Nessa linha de diretrizes, o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), criado pelo governo federal em 2011<sup>3</sup>, teve como objetivo ampliar o número de estudantes matriculados em cursos técnicos, suprir a carência de trabalhadores no mercado de trabalho e elevar a empregabilidade dos jovens trabalhadores, por meio dos institutos de ensino federal, escolas públicas e órgãos do Sistema S de ensino – SESC, SENAC, SESI, SENAI e SENAT<sup>4</sup>, contribuindo com o crescimento econômico do país (Silva Junior, Lucena & Ferreira, 2011). Trata-se de uma iniciativa que demonstra a vontade política de suprir a profissionalização, mesmo que o país tenha a maior parte de sua população mais carente nas escolas públicas, para as quais poderiam rumar os recursos de fundo público.

---

<sup>2</sup> A Conferência de Jomtien inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

<sup>3</sup> Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) dentre outras providências.

<sup>4</sup> Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT).

A legislação atual brasileira oferece uma série de opções na educação superior e também profissional (o ensino técnico é o que requer ensino médio e pode ser integrado, concomitante ou subsequente). No estudo de Sparta e Gomes (2005) há uma percepção de educação superior como alternativa de profissionalização de maior *status* social para estudantes do ensino médio. Essa transição para ensino superior requer aprovação e classificação nos exames vestibulares, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) o principal.

### 1.2.1 Exame nacional de ensino médio

Atualmente, “o Enem é a maior porta de entrada para o ensino superior no Brasil” (INEP, 2019) e uma porta bem seletiva. Instituído em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) como um teste para avaliar as competências desenvolvidas ao longo da educação básica<sup>5</sup>, este exame foi adquirindo outras funções sendo a principal, a seleção para o ingresso no ensino superior.

Em 2009, o Enem passou por uma grande reformulação e entre as mudanças mais importantes está a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que permitiu comparar resultados ao longo dos anos. A TRI também permite o posicionamento da proficiência (aprendizado) do aluno em uma escala. Esta escala é como uma régua que vai de 0 até 1000. As notas de todos os alunos que realizam o exame são posicionadas nesta escala (INEP, 2019).

O Enem é realizado anualmente pelo INEP e organizado em cinco áreas a partir de uma matriz de habilidades e competências que sintetizam os conteúdos ministrados no ensino fundamental e médio (Machado & Lima, 2014). A área de Ciências Humanas avalia competências em Geografia, História, Filosofia e Sociologia. A área de Ciências da Natureza engloba Física, Química e Biologia. A área de Linguagens e Códigos tem maior abrangência envolvendo Português, Artes, Educação Física, Inglês e Espanhol. Somam-se a estas a área de Matemática e Redação.

O exame é composto por 180 questões objetivas de múltipla escolha, sendo 45 questões para cada área do conhecimento. Assim, a prova fornece cinco notas, uma para cada área de conhecimento. A nota de redação, que não usa TRI, varia de 0 a 1000. Nesta proposta mais recente de avaliação, as notas não são mais calculadas pela soma dos acertos, mas pelo

---

<sup>5</sup> O Enem foi também utilizado na primeira década para certificação de conclusão do ensino médio.

nível de dificuldade das questões acertadas e, ainda, pela coerência dos acertos. A tendência a ser uma prova mais rigorosa (“conteudista”) vem da expansão desse processo seletivo que está substituindo o vestibular de muitas universidades.

O Sistema de seleção unificada (Sisu) foi criado pelo MEC para facilitar o acesso às vagas em IES públicas de todo o país, conforme o aproveitamento do candidato no Enem. A seleção ocorre duas vezes ao ano (antes do início de cada período letivo). Neste processo, é definido um curto período para que o candidato possa escolher a quais cursos presenciais pretende concorrer (pode selecionar dois cursos em ordem de preferência<sup>6</sup>) e, a seguir, são liberadas as notas de corte para os cursos disponíveis (nas modalidades tecnólogo, bacharelado e licenciatura) levando em conta a relação candidato/vaga e estas podem ser alteradas no decorrer da seleção. A instituição participante também pode definir uma nota mínima para o ingresso.

Para participar da seleção pelo Sisu é preciso ter realizado o Enem do ano anterior. A plataforma permite filtrar as escolhas por turno, curso, localidade e instituição. Do total de vagas ofertadas 50% são destinadas à ampla concorrência e 50% à reserva de vagas (nas categorias raça, renda familiar e deficiência)<sup>7</sup>. Encerrando a colocação dos candidatos é feita a primeira chamada e, para as vagas remanescentes, realiza-se uma segunda chamada. Caso haja empate, a nota da redação será o primeiro critério de desempate. Segundo Bonaldi (2017) a implantação do Sisu como medida para nacionalizar a concorrência por vagas em instituições federais contribuiu para reduzir o número de vagas ociosas.

Para concorrer ao ProUni e Fies, o estudante precisa ter alcançado média de 450 pontos e nota acima de zero na redação, além de preencher pré-requisitos de renda e escolaridade. O ProUni oferece bolsas integrais (100%) ou parciais (50%) em universidades e faculdades particulares. A forma de financiar as mensalidades dos cursos de instituições particulares se dá por meio do Fies que também aceita notas de edições anteriores do Enem desde que alcançada a média mínima exigida (Apolinário, 2018).

Com as “novas” diretrizes do ensino médio, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018, mudanças no Enem serão aplicadas a partir de 2021, onde serão cobradas diretrizes da Base e as áreas de conhecimento denominadas “itinerários formativos”.

---

<sup>6</sup> Estas opções podem ser alteradas no período de inscrições.

<sup>7</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília.

As análises dos documentos que sustentam a reforma do ensino médio realizada por Machado e Lima (2014) mostram que o Enem é coerente com a política para essa etapa da Educação Básica, tanto na LDB quanto nos demais documentos analisados (resolução, parecer e portarias). Para esses pesquisadores os princípios valorizados pelos organismos multilaterais, nos anos de 1990, estão presentes na reforma do ensino médio e tem relação direta com a política neoliberal. Nessa mesma linha, Frigotto e Ciavatta (2003) acrescentam que subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. Esse enfoque que se distancia do objetivo de desenvolvimento global do educando e preparação para cidadania, pode contribuir para restringir perspectivas futuras dos jovens estudantes.

### **1.3 Jovens estudantes e suas representações sociais: relação entre estudo e perspectivas de futuro**

Apresentamos a seguir algumas pesquisas brasileiras com universo de jovens estudantes que podem contribuir na discussão a partir dos resultados do presente estudo. Em uma breve revisão de literatura, observa-se que boa parte dos estudos sobre juventude relaciona-se a aspirações futuras. Em estudo sobre representações e práticas de trabalho, escola, relacionamentos interpessoais e futuro entre estudantes do ensino médio da rede pública no Rio de Janeiro de Oliveira, Gomes, Benite e Valois (2006), dentre os planos de futuro com maior destaque figura o de cursar o ensino superior em uma universidade pública (alguns admitindo também o ingresso em uma universidade privada), com interesse em diversas áreas do conhecimento, mas revelando também um desconhecimento das implicações e das relações do mundo acadêmico com as carreiras de interesse.

Marcelino, Catão e Lima (2009) realizaram uma pesquisa sobre as representações sociais do projeto de vida entre adolescentes do terceiro ano do ensino médio de escolas pública e privada na capital da Paraíba (João Pessoa) e identificaram que os alunos da escola pública objetivaram suas representações na necessidade de inclusão social e na melhoria de vida, enquanto os da escola privada objetivaram suas representações nas dificuldades relacionadas à construção do projeto de vida que envolve a escolha da profissão. Para esses jovens estudantes a formação acadêmica figura como via de acesso a uma profissão e a um futuro melhor. De um modo geral, o projeto de vida destes jovens está centrado em torno de uma tríade indissociável: educação/trabalho/família, como um conjunto de desejos, metas, estratégias, entendidas como algo essencial ao longo da vida.

Em pesquisa de representações sociais sobre o ensino da sociologia no ensino médio realizada por Rêses (2007) participantes de uma escola pública do Distrito Federal destacaram em relação ao ensino que a escola pública se preocupa com a formação integral do aluno enquanto na escola particular parece haver uma mecanização da aprendizagem visando aprovação no ensino superior.

Assis e Gerken (2011) realizaram um estudo com estudantes que cursaram ensino médio em uma escola pública de Minas Gerais, sendo um grupo que prestou vestibular e foi aprovado e outro que não prestou vestibular nem para universidade pública nem para privada. Esses pesquisadores observaram que, para o grupo aprovado no vestibular para universidade pública, um elemento presente no discurso dos participantes foi a presença de um outro (parente próximo, amigo ou pais) inspirando, apoiando e funcionando como referência na luta pela escolarização, além da gratuidade do ensino e nas razões manifestas das escolhas. São estudantes que apresentaram referências de longevidade escolar externas à escola e que ancoram suas representações.

Enquanto para os participantes aprovados no vestibular a representação social da universidade pública serviu como suporte de uma mobilização para o ingresso na instituição, no caso dos ex-alunos que não prestaram vestibular a representação social acerca da universidade pública constitui um obstáculo simbólico para o ingresso contribuindo com justificar escolhas que os afastam dessa perspectiva de acesso. Outro aspecto importante referente ao grupo de aprovados foi a busca por um pré-vestibular diante da necessidade de complementar o ensino recebido na escola pública (Assis & Gerken, 2011).

Em relação ao grupo de estudantes do ensino médio que não prestou vestibular, na referida pesquisa de Assis e Gerken (2011), vale mencionar a ausência de conteúdos descritivos, o desconhecimento de características acerca do objeto para este grupo que manifestou menor interesse em relação à universidade pública, o que também pode indicar como as informações circulam de modo diverso num mesmo ambiente escolar, apontando também para uma identidade diferenciada de grupo dentro da escola pública. Essa ausência de informações também foi observada no estudo de Oliveira, Gomes, Benite e Valois (2006) ressaltando que as variáveis macrossociais afetam as condições de ingresso do jovem na universidade tanto quanto variáveis subjetivas e psicossociais a partir das quais vai delineando suas perspectivas de futuro com informações confluentes também da família e da realidade social acerca do mundo do trabalho.

O estudo de Whitaker e Onofre (2006) sobre representações sociais entre estudantes de um curso pré-vestibular comunitário, em uma cidade de interior de São Paulo, mostra

como o pensamento de jovens rurais se ancora nas representações sociais da sociedade urbanizada. As autoras evidenciaram, nos dados obtidos por entrevistas e redações, representações sociais negativas em relação à escola pública de ensino médio, considerada como empecilho para aprovação em uma universidade pública. Pensamento que reforça as representações sobre a necessidade de frequentar cursos preparatórios para se obter sucesso. Iniciativas como cursos gratuitos dessa natureza a camadas pobres contribuem para democratizar uma prática elitista, concordam os especialistas, no entanto, no universo reificado, pedagogos, psicólogos e sociólogos da educação apontam o caráter antipedagógico das práticas dos cursinhos como grave sintoma da falta de eficiência do sistema escolar. A ideia das universidades públicas como reduto das elites é uma representação social forte que leva os jovens entrevistados a acreditarem ser mais fácil entrar em uma universidade particular.

Enaffaa (2014), em sua investigação sobre o acesso à universidade, privilegia as trajetórias de estudantes ingressantes em uma universidade pública (UFRN) que envolve condições de vida e percurso de estudo. Para seu estudo, selecionou estudantes concluintes do ensino médio candidatos ou não a ingressar na universidade para levantar o que dizem a respeito, quais são as representações. Em um questionamento de três motivos para o ingresso na referida universidade aparece uma representação ideal do que é uma universidade para os estudantes que concluem o ensino médio: uma estrutura de renome com ensino de qualidade e gratuito com ideias fortemente relacionadas a estudos, disciplina de estudos, ensino, curso, professores. Há também outras classes de respostas organizadas a partir de análise fatorial, mas o enfoque ficou na universidade que é também nosso objeto de estudo.

No estudo de Sparta e Gomes (2005) sobre a importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio de escolas públicas e particulares da cidade de Porto Alegre, o interesse pelo ensino superior apareceu consolidado entre os jovens. Dentre as alternativas de atividades possíveis após o ensino médio, apresentadas no questionário (vestibular, curso pré-vestibular, curso profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho), a maioria optou pelo vestibular. Esta foi a principal escolha para o conjunto dos participantes e foi predominante para os estudantes de escola pública. Para os estudantes de escola pública, o curso pré-vestibular, curso profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho também tiveram elevada frequência. Para esse grupo o interesse pelo ingresso imediato no mercado e a busca por formação profissionalizante pode estar associada à situação socioeconômica.

Analisando trajetórias educacionais de jovens de camadas populares urbanas em um curso popular na cidade de São Paulo por meio de entrevistas e observação participante,

Bonaldi (2017) procurou reconstituir trajetórias de socialização e escolarização buscando também nexos com o capital social e estilos de vida. Este pesquisador encontrou uma heterogeneidade de trajetórias e confirmou que as redes de sociabilidade podem reduzir a distância social de jovens do meio popular frente às etapas mais avançadas no ensino.

Franco e Novaes (2001), por sua vez, investigaram representações sociais acerca da escola e do trabalho entre jovens do ensino médio de escolas consideradas de ponta nas zonas mais centrais da cidade de São Paulo por meio de entrevistas com um questionário reflexivo. Participaram estudantes dos turnos diurno e noturno, considerando a elevada proporção de jovens trabalhadores no turno da noite. Em seus resultados constataram que os jovens entrevistados depositam na escola e na educação a esperança de conseguir um *status* social mais reconhecido e empregos mais qualificados, por isso, a intenção de continuar os estudos foi frequente. As representações sobre o trabalho foram bastante idealizadas, ignorando muitos determinantes estruturais e conjunturais nas relações sociais. Diante dessa percepção, as autoras apontam a necessidade de esclarecer os limites e as possibilidades da instituição escolar, desmistificando a imagem de que esta por si é capaz de promover a ascensão social de forma linear e imediata.

Para Santiago (2016) os jovens constroem suas representações acerca da educação e da escola, estabelecendo com elas uma relação marcada por sentimentos de esperança ou desesperança, agregando ou desagregando as perspectivas de futuro profissional e pessoal. Em seu estudo sobre o que pensa a juventude acerca da educação, escola e perspectivas de futuro entre jovens estudantes do ensino médio e universitários nos estados da Paraíba e Pernambuco, ela conclui que jovens de todas as camadas representam a educação como promotora de melhores condições de vida, inserção no mercado de trabalho e aquisição de conhecimento.

Essa visão positivada sobre a escola e educação também é encontrada em outros estudos e está presente de modo mais amplo na sociedade. De modo particular, nosso interesse de investigação voltou-se para o nível superior de ensino, que mesmo tendo passado por relativa expansão no Brasil, parece ocupar uma posição privilegiada nessa valorização social.

## 2CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sentimos necessidade de estar sempre informados acerca do que ocorre à nossa volta. E partilhamos esse mundo com os outros que servem de apoio para compreendê-lo, administra-lo ou enfrenta-lo, seja de forma convergente ou conflituosa (Jodelet, 2001). Para Moscovici (1961/2012; 2003) todas as interações humanas pressupõem representações sociais, sejam elas interações entre duas pessoas, sejam interações entre dois grupos sociais.

É a comunicação que coloca os atores sociais em situações interativas, por isso, é via de representações (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). As representações sociais emergem no decorrer das comunicações interpessoais e nos guiam para nomear e definir em conjunto diversos aspectos da realidade diária, elas auxiliam na interpretação desses aspectos, na tomada de decisões e posicionamento frente a eles. É possível observar as representações sociais naturalmente, em múltiplas ocasiões, pois elas circulam nos discursos, sendo expressas em palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas (Jodelet, 2001). Uma vez criadas, as representações sociais ganham vida própria, circulam e dão origem a novas representações (Moscovici, 2003).

O campo das representações sociais é considerado como um dos mais importantes na Psicologia Social. Essa teoria está situada no cruzamento entre a ‘psicologia social sociológica’ e a ‘psicologia social europeia’ (Sá, 2007). Moscovici propôs uma noção *carrefour*<sup>8</sup> que considera o sujeito produtor e produto de uma sociedade, abrindo a perspectiva de interconectar conceitos desses dois campos do saber (Santos, 1994; Doise, 1986).

Há múltiplos processos envolvidos na noção de representações sociais, por isso, a dificuldade de uma definição comum entre os autores que utilizam essa noção. Em psicologia, por exemplo, Deschamps e Moliner (2009) apontam dois significados para “representação”: tornar presente alguma coisa que está ausente e substituir o objeto. Doise (1986) comenta que “como todo saber, aquele incorporado à noção de representação social é também relacional, resultando de uma coordenação de pontos de vista, de uma interseção de definições particularmente numerosas” (p.81).

Vamos encontrar diferentes tipos de representações em função dos objetos e do caráter mais ou menos partilhado. Deschamps e Moliner (2009) enumeram as seguintes: representações de si mesmo (produzidas por um indivíduo acerca de si), representações intergrupo (partilhadas por um grupo podendo referir-se ao próprio grupo ou a outro grupo),

---

<sup>8</sup> No sentido de uma interseção, de entrecruzamento ou de uma noção ramificada.

representações sociais (partilhadas por um grupo acerca de um objeto), representações do social (partilhadas por um grupo e relacionadas à hierarquia social), representações coletivas (partilhadas por uma sociedade acerca de aspectos gerais do mundo).

Na perspectiva psicossociológica, os indivíduos são pensadores ativos que produzem representações, ou seja, eles constroem significados e teorizam a realidade social (Sá, 1993; Vala, 2000). Como o próprio Moscovici reconhece (1961/2012) definir representações sociais não é uma tarefa fácil, pois é preciso se situar na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos. O que se vê atualmente é uma multiplicidade de definições que recortam dimensões e aspectos específicos de acordo com os propósitos das investigações. Procuraremos deixar delimitada nossa opção de abordagem nesta investigação.

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico de como se desenvolveu a teoria das representações sociais, os principais desdobramentos e alguns apontamentos sobre o campo de estudos na área.

## **2.1 Desenvolvimento e fundamentos da teoria das representações sociais**

O conceito de representações sociais formulado por Moscovici surgiu de um esforço para recuperar e atualizar o conceito de representações coletivas concebido por Durkheim (1850-1917) e tornou-se central na Psicologia Social. Uma das razões para Moscovici restabelecer o uso da noção de representações sociais foi a limitação dos objetos e paradigmas da Psicologia, em particular, por conta da objeção ao individualismo da psicologia social. Sua contribuição trouxe vitalidade possibilitando interpretações múltiplas desta noção que interessa a todas as Ciências Humanas, pois está situada na interface do psicológico e do social (Sá, 1993; Jodelet, 2011).

Para Durkheim, a vida social é formada essencialmente por representações. Ele considerava as representações coletivas como produções sociais que se impunham aos indivíduos servindo à coesão grupal (Vala, 2000). Na avaliação de Moscovici (2003), o conceito de representações coletivas incluía um campo muito amplo de conhecimentos e crenças (ciência, religião, mito...) e uma concepção muito estática dessas representações.

Moscovici tomou esse conceito sociológico abrangente que englobava religião, ciência, noções de tempo e espaço como construções coletivas da sociedade que se impunha aos indivíduos e conferiu-lhe um caráter psicossocial ao conceituar as representações sociais como resultado de uma construção realizada por grupos através das interações entre os membros na vida cotidiana (Vala, 2000; Sá, 2007).

Embora na sociologia já se falasse da existência das representações sociais, não se dava importância à sua estrutura ou dinâmica interna – uma tarefa que foi delegada à Psicologia Social. Na concepção de Moscovici (2003) as representações são vistas como estruturas dinâmicas que operam em um conjunto de relações e de comportamentos que variam junto com as representações.

Como aqui já exposto, o conceito de representações sociais articula instâncias sociológicas e psicológicas. Sá (1993) considera que o grande desafio de Moscovici foi justamente situar a Psicologia Social na encruzilhada entre as Ciências Sociais e a Psicologia. À Psicologia Social interessa mais compreender a vida social em construção do que a vida social preestabelecida. São as representações sociais da sociedade atual que ainda não se sedimentaram como tradições imutáveis que interessam a Moscovici para investigar as mudanças que estas sofrem para se tornar parte da realidade comum penetrando na vida cotidiana. Interessa saber que lugar as representações sociais ocupam em uma sociedade pensante (Vala, 2000; Moscovici, 2003).

Banchs (2004) afirma que uma nova Psicologia Social se inaugura com as representações sociais tornando-se uma disciplina crítica, inserida na história e com um adjetivo de “social” que se refere às condições de produção e circulação das representações sociais e também às suas funções sociais. Moscovici quis fornecer à Psicologia Social objetos e instrumentos que permitissem um conhecimento cumulativo em contato com as questões colocadas pela vida social (Jodelet, 2001). Seu interesse foi voltado para o conhecimento do senso comum presente na maior parte das comunicações e comportamentos do cotidiano. É a este conjunto de conceitos, proposições e explicações não baseadas na lógica e na razão que ele nomeia de representações sociais (Sá, 2007).

Vala (2000) salienta que o conceito de “social” aplicado às representações sociais é polissêmico. Moscovici adotou este qualificativo para se diferenciar das representações coletivas de Durkheim e dar conta da formação das representações pela via da comunicação social (Jodelet, 2018). Nessa direção, uma representação é social na medida em que é produzida coletivamente como resultado da atividade cognitiva e simbólica e partilhada por um conjunto de indivíduos. A teoria das representações sociais é considerada uma teoria sobre a construção social em dois sentidos: por serem socialmente construídas por meio de discursos públicos e por ser criado pelo grupo (Wagner, 2000). Para Jodelet (2001) o estatuto epistemológico das representações sociais está em seu caráter prático, orientado para a ação e gestão da relação com o mundo.

Moscovici não quis propor uma definição formal para as representações sociais para não cristalizar prematuramente um campo que estava iniciando na década de 1960. Embora não fosse sua maior preocupação, ele até envidou alguns esforços de formalização conceitual da teoria das representações sociais. Inaugurando o campo, o autor justifica o uso do termo “sociais” para as representações como modalidade específica de conhecimento cuja função seria a comunicação entre os indivíduos e a elaboração de comportamentos. No entanto, esse processo de produção social e o fato das representações serem compartilhadas socialmente não as distinguem de outras formas de pensamento social como a ciência e ideologia. Essa é uma das críticas da qual foi alvo, mas que, de certa forma, auxiliou na consolidação da teoria com as réplicas que foram realizadas nos anos 1980 (Sá, 1993; 2007).

Sá (2007) considera que a familiarização com a teoria das representações sociais foi lenta, o que se observa pela demora na segunda edição de livro original de Serge Moscovici<sup>9</sup> que aconteceu quinze anos depois, em 1976. A primeira versão da obra em português foi lançada em 1978 e a tradução para a língua inglesa só aconteceu em 1981, revelando que não foi recebida de pronto pela comunidade científica (Martins, Carvalho & Antunes-Rocha, 2014). Nos primeiros dez anos, esse campo permaneceu ignorado; nos dez anos seguintes, foi nutrido por pesquisas empíricas sobre variados objetos e, na década seguinte, presenciou a intensificação de pesquisas, o refinamento teórico-conceitual, aperfeiçoamento metodológico, relacionamento com outras abordagens e difusão da teoria, também passando a ser alvo de críticas e questionamentos. É um campo que foi enriquecido com concepções complementares como a teoria do núcleo central e tem se mostrado cada vez mais produtivo (Sá, 1993).

A vitalidade científica da TRS pode ser verificada em inúmeros trabalhos com novos desenvolvimentos de pesquisa no campo. Há simpósios regulares dedicados a esta área, assim como diversos periódicos ou edições especiais de periódicos (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Em alternância, a cada dois anos são realizadas a CIRS (Conferência Internacional sobre Representações Sociais), que é itinerante entre os países, e a JIRS (Jornada Internacional sobre Representações Sociais), de âmbito nacional, que percorre o território brasileiro. Dentre outras produções, também foi desenvolvida uma rede internacional de RS na Internet (So.Re.Com THEmatic NETwork)<sup>10</sup> que acompanha o desenvolvimento da comunidade científica coordenada pela professora Annamaria de Rosa, na Universidade de Roma “La Sapienza” (de Rosa, 2016). Há redes de cooperação em outros países. Aqui no Brasil, por exemplo, temos disponível o Centro Moscovici (Centro

<sup>9</sup>*La psychanalyse, son image et son public* (1961).

<sup>10</sup> Para consulta: <http://www.europhd.net/international-networks-and-research-centres-social-representations>

Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social "Serge Moscovici"), o CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação) e o LACCOS (Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição).

De acordo com Moscovici (1961/2012), representar não significa reproduzir ou duplicar, mais que isso, significa reconstruir, participando ativamente da construção da sociedade e de si. Para que surjam representações sociais é preciso que as pessoas sintam necessidade de inferir sobre um objeto social, que é definido de forma ambígua, e que aspectos diferentes desse objeto sejam salientes para grupos diferentes. Essas são as três condições mínimas: pressão à inferência, defasagem/dispersão da informação e focalização. Santos (1994) explica que há uma busca de consenso a fim de garantir a comunicação a validar a representação para um grupo, assim como a tendência a se dar atenção a determinados aspectos do ambiente de acordo com hábitos, tradições e valores, bem como por limitações no acesso a informações acerca de um objeto.

Moscovici (1961/2012) propôs ainda três dimensões na formação do conteúdo das representações: atitude, informação e campo. A atitude que está ligada à história do indivíduo ou grupo expressa uma resposta, uma orientação face ao objeto da representação e a informação refere-se à quantidade e qualidade do conhecimento que se possui a respeito do objeto. Esses dois elementos se estruturam no campo da representação.

Considerar que a representação não é uma cópia da realidade traz a ideia de um deslocamento em relação ao objeto representado que pode ser uma distorção dos seus elementos, uma retirada (subtração) ou suplementação (adição) de suas propriedades ou significados. Por ser uma reconstrução do objeto e também para atender a uma finalidade do grupo é que a representação provoca uma defasagem que produz os três tipos de efeitos citados nos conteúdos representativos (Jodelet, 2001; 2018).

Uma distinção importante feita por Moscovici na construção da teoria das representações sociais é a da existência de duas formas de pensamento na sociedade contemporânea: o universo reificado (pensamento lógico, científico, objetivo) e o universo consensual (primitivo, infantil, afetivo). Ele busca na tradição antropológica (Lévy-Brühl) e psicológica (Jean Piaget) os argumentos para a existência dessas formas distintas de pensamento (Sá, 2007). Nos universos reificados se produzem as ciências e o pensamento mais erudito e nos universos consensuais as teorias do senso comum com as atividades intelectuais da interação cotidiana (Sá, 1993).

De acordo com Moscovici (2003) a distinção que existia entre ciências sagradas e profanas deu lugar à distinção entre universos reificados e universos consensuais. No universo

consensual, as pessoas são consideradas iguais e livres tendo a possibilidade de falar em nome do grupo ou com seu apoio. No universo reificado, os membros de uma sociedade são vistos como desiguais, com diferentes papéis e classes, onde a competência adquirida é que determina o grau de participação. Ele sinaliza que o contraste entre esses dois universos tem um impacto psicológico. São universos que coexistem e se relacionam na gênese das representações sociais.

Sá (2007) explica que as representações sociais são conhecimentos construídos e mobilizados nos universos consensuais, muitas vezes constituídos por informações provenientes dos universos reificados e que são transformados. Enquanto as ciências são os meios para a compreensão do universo reificado, são as representações sociais que lidam com o universo consensual. Embora diferentes, ciência e representações são complementares, pois as ciências geram representações e o senso comum torna a ciência comum. As explicações que as representações dão forma tornam-se acessíveis a todos e coincidem com os interesses imediatos dos indivíduos ou grupos (Moscovici, 2003).

Para moldar nossa realidade, portanto, os universos reificados e consensuais atuam de modo simultâneo e o que se apresenta como novo na sociedade é, em geral, proveniente dos universos reificados. Uma realidade social só será criada quando o novo for incorporado aos universos consensuais (Sá, 1993).

Jodelet (2001) define as representações sociais como um saber ingênuo ou do senso comum que se distingue do conhecimento científico, mas é tão legítimo quanto, dada a sua importância na vida social. Afinal, as representações sociais regem e organizam as condutas e comunicação social, regem nossa relação com o mundo e com os outros como sistema de representação, intervém em diversos processos como a difusão e assimilação de conhecimentos, definição de identidade pessoal e social, transformações sociais.

## **2.2 Campo de estudo na teoria das representações sociais**

O estudo das representações sociais na Psicologia Social torna-se essencial porque oferece um quadro de análise que possibilita a compreensão da interação entre o funcionamento individual e as condições sociais (Abric, 2000). Banchs (2004) esclarece que o social não se polariza nem ao micro nem ao macro, pois há determinação social tanto micro quanto macro nas representações. Além disso, o peso do social não nega a importância do indivíduo nem da sua subjetividade.

Vale pontuar que o enfoque de uma investigação pode pender para algum desses níveis de análise. O que se observa como campo de estudo é que as pesquisas sobre representações sociais são caracterizadas por uma variedade e pluralismo presentes desde o surgimento da teoria das representações sociais (Doise, 2011). A proposta de Moscovici, desde o início, se mostrou rica em conteúdos, inovadora e aberta e desenvolvimentos futuros, porém, sem deixar de ser rigorosa quanto a precisões metodológicas, como aponta Banchs (2004).

Vala (2000) enumera uma diversidade de objetos de investigação em representações sociais e afirma que assim como os diversos objetos há também uma pluralidade metodológica e conceitual por ser um campo de pesquisa vivo e orientado para as questões atuais. Do mesmo modo, Sá (1993) também apresenta uma lista de assuntos mobilizados pelas pessoas no decorrer das suas comunicações cotidianas que constituem objetos de representações sociais. Em geral, são questões com relevância imediata para a vida das pessoas ou de atualidades sobre as quais procuram se inteirar.

Wagner (2000) chama à atenção para um considerável número de estudos descritivos e conceituais em representações sociais com diversos objetos sociais e pondera que nem todos parecem se referir a um mesmo entendimento do termo “representação social”, muito provavelmente devido às múltiplas facetas do próprio conceito. De fato, há uma abertura particular na origem da teoria, que pode ser vista como desvantagem ou como pré-requisito para um maior desenvolvimento.

Moscovici inaugurou o campo de estudo das representações sociais utilizando o questionário e a análise de conteúdo como métodos de investigação. Assim como a diversificação dos temas em pesquisa também houve uma diversificação metodológica ao longo do tempo. Desde o início, a teoria das representações sociais se propôs a abarcar as diversas questões com as quais as sociedades contemporâneas se ocupam em seu cotidiano e, a maior parte dos problemas investigados está na área da saúde e da educação (Sá, 2007).

Um problema levantado por Banchs (2004) com relação às pesquisas refere-se ao risco de se diluir a representação no método ou a discussão teórica ser reduzida a tecnicismos instrumentais. Em relação às pesquisas realizadas no Brasil, em particular, Jodelet (2011) propõe ultrapassar uma mera descrição dos estados de representação e de explicação das respostas dos sujeitos a partir de sua posição grupal e social para uma perspectiva social mais abrangente, em nível nacional. Ela aponta a necessidade de análise das realidades sociais que aparecem nas pesquisas e sugere duas direções de aprofundamento na avaliação das contribuições teóricas: uma análise capaz de identificar a evolução ou estabilidade das

representações sociais estudadas e assim obter uma visão cumulativa das pesquisas; e a estruturação dos campos de pesquisa para especificar características de sistemas como o da saúde e educação considerando os sistemas de valores e ideologias específicas. Também seria possível aprofundar os processos de gênese e funcionamento das representações sociais através de comparações interculturais.

Jodelet (2011) diz que “os estudos brasileiros utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um instrumento para um melhor conhecimento da realidade social e uma melhora na forma de intervenção sobre ela” (p. 24) e assim, mostram a adequação da teoria no manejo dos problemas que podem ocorrer nos domínios de aplicação. Espera-se que tais estudos contribuam para o progresso no campo científico, pois o Brasil tem vários exemplos de contribuições para uma perspectiva focada nos problemas e características da realidade social.

O conceito de representações sociais remete sempre a um objeto específico e um sujeito social que produz representações. Ele suscita a procura de novas articulações entre o indivíduo e a sociedade (Vala, 2000). Como processo, a representação só pode ocorrer onde o discurso social inclua tanto pontos de vista compartilhados como pontos de vista divergentes sobre assuntos diversos. Um processo desse tipo não ocorre em grupos tradicionais com uma organização mais consensual da experiência. E se não houver uma necessidade prática, o processo de elaboração do conhecimento de senso comum raramente vai surgir (Wagner, 2000).

Os universos consensuais são locais onde todos querem se sentir familiarizados, por isso, objetos e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a visões já estabelecidas. De acordo com Moscovici (2003) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (p.55). O não familiar atrai e intriga as pessoas, pois ameaça a perda de marcos referenciais e de contato com o que dá sentido de continuidade e compreensão mútua. No processo de construção de sentido, um grupo utiliza imagens, ideias e linguagem compartilhadas para tentar dar conta do não familiar e depois de vários ajustamentos, o que era distante e abstrato torna-se concreto.

Dois mecanismos entram em funcionamento para a familiarização criando representações: o primeiro tenta ancorar ideias estranhas reduzindo-as a categorias e imagens comuns; o segundo procura objetivar, ou seja, transformar algo abstrato em quase concreto, transferindo o que está na mente para algo do mundo físico (Moscovici, 2003).

A ancoragem permeia todo o processo de formação das representações assegurando sua incorporação ao social, portanto, estudar o processo de ancoragem significa encontrar as

âncoras que sustentam e dão sentido a uma representação (Jodelet, 2001; Vala, 2000). Na visão de Vala (2000) a ancoragem é um processo que precede a objetivação, pois exige um ponto de referência para qualquer construção ou tratamento da informação. Similar ao processo de assimilação no modelo de Piaget, de modo que o reduz o novo ao velho e reelabora o velho tornando-o novo. A ancoragem também leva à transformação nas representações já constituídas.

Ancorar consiste em classificar e nomear alguma coisa, pois o que não tem nome nem é classificado é estranho e ameaçador. Classificar e nomear são duas atividades distintas, mas indissociáveis e importantes tanto na formação quanto na mudança de uma representação social (Sá, 1993; Moscovici, 2003). A ancoragem permeia todo o processo de formação das representações assegurando sua incorporação ao social (Jodelet, 2001). Campos (2003) salienta que a ancoragem não intervém somente na gênese ou transformação das representações sociais, mas “é um processo permanente pelo qual a representação cria e mantém viva suas raízes nos sistemas sociocognitivos” (p.34).

Para Moscovici (2003) objetivar é “reproduzir um conceito em uma imagem” (p.71). A objetivação refere-se à forma como se organizam os elementos que constituem as representações sociais e o seu percurso para adquirir materialidade e expressar uma realidade pensada como natural em um processo que passa por três momentos: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. Para analisar o processo de objetivação é necessário identificar os elementos que dão sentido a um objeto e como eles são selecionados e relacionados até se tornarem naturalizados (Vala, 2000; Jodelet, 2001).

Na construção seletiva as informações, crenças e ideias acerca do objeto passam por uma seleção de modo que apenas uma parte da informação disponível passa a ser útil. Essa seleção e reorganização possui normas e valores subjacentes, pois as representações sociais exprimem e servem a interesses e valores do grupo. A esquematização consiste na organização dos elementos em um esquema ou nó figurativo de modo que haja uma imagem para cada elemento de sentido e assim, permitindo a materialização de um conceito ou palavra. Essa figuração dos esquemas permite compreender a naturalização, pois o abstrato torna-se concreto quando expresso em imagens e metáforas; a percepção se torna realidade (Vala, 2000).

Moscovici (1961/2012) afirma que toda figura tem um sentido e em todo sentido há uma figura. Ele parte dessa configuração para explicar os processos formadores de representações já apresentados. A face figurativa e a face simbólica de uma representação são indissociáveis. O processo de atribuir figura a um sentido, dando materialidade a um objeto

abstrato é a objetivação. E a atribuição de sentido a uma figura, fornecendo um contexto inteligível ao objeto refere-se ao processo de ancoragem. Ambos os processos tem como princípio a transformação de algo não familiar em familiar. Este é o propósito de todas as representações sociais.

Encerramos esta seção explicitando os dois processos sociocognitivos envolvidos na formação das representações sociais que Moscovici (1961/2012) apresentou em seu trabalho seminal. Vamos dar sequência com as contribuições de outros autores que, a partir desta grande teoria, desenvolveram abordagens complementares.

### **2.3 Desdobramentos da teoria das representações sociais**

Como um campo dinâmico, a Teoria das Representações Sociais teve alguns desdobramentos. A amplitude dessa teoria se deve a abordagens complementares dentre as quais se destacam três: a abordagem sociogenética de Denise Jodelet, mais próxima da original, que acentua o processo de construção das representações, a perspectiva sociológica de Willem Doise que se concentra nas relações das representações sociais com as interações sociais e a dimensão cognitivo-estrutural de Jean-Claude Abric que descreve a estruturação interna das representações sociais (Sá, 2002; Banchs, 2004; Almeida, 2009; Deschamps & Moliner, 2009).

Para Banchs (2004) o estudo das representações sociais pode ser organizado ao longo de um *continuum* em cujos extremos estariam o enfoque processual e o enfoque estrutural. Os processos podem ser estudados de forma mecânica, em termos de estrutura ou de forma dinâmica, em termos de dialética de intercâmbio. Os conteúdos, por sua vez, podem ser enfocados como estruturas organizadas ou como processos discursivos. O polo estrutural foi desenvolvido principalmente em Aix-en-Provence por Abric, Codol e Flament e se focaliza sobre a estrutura das representações sociais utilizando o método experimental e análises multivariadas sofisticadas.

A abordagem sociogenética está mais próxima da proposta original de Moscovici. Parte da complexidade das representações e tem a investigação de Denise Jodelet sobre as representações sociais da loucura em uma colônia familiar na França como paradigmática. A abordagem estrutural, como a própria terminologia já sugere, estuda a estrutura das representações sociais buscando desenvolver a teoria do núcleo central (Banchs, 2004).

No enfoque sociogenético considera-se que para se ter acesso ao conhecimento das representações sociais deve-se partir de uma hermenêutica, entendendo que o ser humano

produz sentidos e focalizando-se na análise das produções simbólicas, dos significados, da linguagem por meio dos quais o ser humano constrói o mundo em que vive. Para tal investigação, há duas vias: métodos de coleta e análise qualitativos ou a triangulação combinando técnicas múltiplas para aprofundar e ampliar o objeto de estudo (Banchs, 2004).

As propriedades estruturais são investigadas em representações constituídas e para explicar como surgem essas estruturas é preciso se reportar aos processos de gênese das representações (objetivação e ancoragem). São processos generativos e funcionais permitem explicar o caráter concreto e abstrato das representações (Jodelet, 2001).

Para Jodelet (2001) o fenômeno cognitivo está no cerne de todas as pesquisas. Seu estudo se faz a partir dos conteúdos representativos tomados de suportes como a linguagem, discurso, documentos, práticas. No modo de apreender o conteúdo das representações, duas orientações se destacam: o que constitui as representações como informações, imagens, crenças, valores etc. cuja análise se completa pela pesquisa do princípio da coerência que estrutura os campos da representação; e a busca das estruturas elementares em torno dos quais se sustentam os sistemas de representação. No segundo caso, Abric e Flament desenvolveram um modelo teórico diferenciando elementos centrais e periféricos que explicam a estabilidade e mudança das representações sociais e sua relação com a prática.

Dois escolas historicamente reconhecidas se diferenciam da perspectiva sociogenética clássica: a escola de Aix com a perspectiva “estruturalista” e a escola de Genebra com a perspectiva “societal”. Até recentemente consideradas como divergentes encontraram pontos de convergência nos últimos anos favorecendo pesquisas que juntam as duas perspectivas (Jodelet, 2001). O próprio Abric (2003) reconhece que as noções de “núcleo central” e “princípios organizadores” proposto por Doise são muito próximas, pois ambas definem a existência de uma referência comum que vai gerar tomadas de posição no contexto social ou construções cognitivas mais individuais.

Doise (1986) define as representações sociais como “princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos intervindo nestas relações” (p.85). Nesta perspectiva, as representações são definidas como tomadas de posição que organizam diferenças individuais. Assim como provê pontos comuns de referência para os indivíduos, é em torno desses pontos que as diferenças individuais se concentram (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012).

A abordagem societal, desenvolvida por Doise a partir da concepção teórica de Moscovici enfatiza a ideia de uma Psicologia Social capaz de conectar o coletivo e o individual (Almeida, 2009). Doise (2002) defende que “explicações da psicologia social

devem necessariamente, ser completadas por explicações sociológicas, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos jogos sociais” (p. 28).

O estudo das representações sociais na proposição de Doise é articulado com uma abordagem mais sociológica evidenciando que para funcionar em sociedade os indivíduos são orientados por dinâmicas sociais (Almeida, 2009). Esta abordagem pressupõe quatro níveis de análise no estudo das representações sociais. O primeiro nível, que focaliza o estudo dos processos intraindividuais, tratando do modo como os indivíduos organizam sua experiência com o meio. O segundo nível descreve processos interindividuais e situacionais pesquisando principalmente as redes de comunicação. O terceiro nível (posicional) estuda os processos intergrupais considerando as diferentes posições dos atores nas relações sociais, sobretudo em pesquisas com grupos de diferentes *status*. E o quarto nível diz respeito ao processo societal que remete aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais.

Para Doise é possível uma articulação entre os diferentes níveis na pesquisa, mas em geral, os experimentos em psicologia social se direcionam apenas aos níveis intraindividuais e interindividuais de análise como são os trabalhos de influência social, por exemplo. O estudo das representações sociais envolve os níveis posicional e ideológico (Sá, 2002). A teoria dos princípios organizadores valoriza as relações intergrupais procurando mostrar como diferentes pertencas sociais podem definir a importância dada a princípios diferentes (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012).

No Brasil, reconhece-se um grupo de pesquisadores unidos por um mesmo estilo e orientação focada em temas que dizem respeito ao entendimento de problemas identificados na realidade brasileira (educação, saúde, ambiente, política, movimentos sociais, memória e história). Um quadro que tem se inclinado mais para a noção de “movimento” do que de “escola”. O conceito de movimento permite que se leve em conta a diversidade e complexidade no campo das representações sociais, tal como se apresenta atualmente no Brasil, preservando a liberdade de cada grupo dentro de uma visão compartilhada. Seja como movimento ou escola, Jodelet (2011) aponta que parece necessário mudar o estado atual se a finalidade for oferecer uma contribuição científica autêntica.

Em um mapeamento dos núcleos de pesquisa em representações sociais registrados no diretório de grupos do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico) realizado por Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014) verificou-se que a maioria dos grupos está vinculada a alguma instituição pública (88%). Quanto à área de conhecimento, 62% dos grupos está inserido na área das ciências humanas, seguido de ciências da saúde (17%) e ciências sociais aplicadas (12%). A distribuição dos grupos pelas regiões do país

concentra 34% na região Sudeste, 30% no Nordeste, 23% no Sul e 8% na região Centro-Oeste. As autoras concluem que a TRS no Brasil, embora concentrada nas áreas da psicologia e educação, produz interfaces e articulações com outros saberes e assim vem contribuindo para sua aplicação em novos contextos.

### 2.3.1 Teoria do núcleo central: uma abordagem estrutural das representações sociais

Para o enfoque da pesquisa optamos pela abordagem estrutural de Jean-Claude Abric que tem como principal desenvolvimento a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais. Esta abordagem pode possibilitar a análise dos principais processos em funcionamento nas representações sociais: sua organização, funcionamento, evolução, inserção no pensamento e práticas sociais (Abric, 2003a).

No ano de 1976, Abric com seu grupo de pesquisa propôs a hipótese do núcleo central apresentando como característica específica da representação social sua organização em torno de um núcleo central, constituído por um ou mais elementos que dão sentido a essa representação (Abric, 2000; 2003a). Em todo pensamento social certas crenças produzidas coletivamente e determinadas historicamente fundamentam os modo de vida e garantem a identidade e coesão de um grupo social. Para Abric (2003a) a descrição das representações sociais como uma manifestação do pensamento social justifica a existência de um núcleo que lhe dê estrutura.

Abric (2000) parte do princípio de que não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas que toda realidade é representada, ou seja, “reapropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, reintegrada no seu sistema de valores” que depende da sua história e do contexto social que o cerca (p.27). O sentido atribuído à realidade pelas representações, portanto, depende de fatores contingentes e também de fatores mais globais que ultrapassam a situação.

A representação social é definida por Abric (2003a) como um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes que constitui um sistema sociocognitivo composto por dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico. O sistema central é determinado socialmente e ligado a condições históricas, ideológicas, associado diretamente a normas e valores, é relativamente independente do contexto imediato e constitui a base comum que define a homogeneidade de um grupo. O sistema periférico tem uma determinação mais individualizada e contextualizada permitindo modulações pessoais e adaptação ao contexto devido à sua flexibilidade. Associado ao sistema central, o sistema

periférico permite a ancoragem das representações na realidade. É através do sistema periférico que se iniciam os processos de transformação das representações (Abric, 1994; 2003a).

Esse duplo sistema ajuda a compreender uma característica básica das representações sociais de serem, ao mesmo tempo, estáveis e dinâmicas, rígidas e flexíveis (Abric, 2000). Além disso, mesmo sendo consensuais as representações também são marcadas por diferenças individuais. É o núcleo central que determina a organização da representação e gera significação dos seus elementos. Ele é rígido, coerente, estável e consensual. A heterogeneidade do grupo se manifesta nos elementos periféricos, pois são os elementos que mudam, mais flexíveis e sensíveis ao contexto, e que integram as experiências individuais (Vala, 2000).

O núcleo central é determinado tanto pela natureza do objeto quanto pelo tipo de relação que o grupo mantém com este objeto e o sistema de valores e normas que regem esse grupo. Três funções fundamentais são atribuídas ao núcleo central: a função geradora, pois a quantidade limitada de seus elementos determina o significado da representação; a função organizadora, por unificar os elementos em sua organização interna; e a função estabilizadora (Abric, 2000; 2003a).

Por conter os elementos mais estáveis da representação e também os mais resistentes à mudança, uma modificação no núcleo pode provocar uma completa transformação da representação. Por isso, pela identificação do núcleo é possível comparar as representações. Mas não basta identificar o conteúdo de uma representação para reconhecê-la e especificá-la. É necessário investigar como este conteúdo se organiza, pois mesmo que duas representações possuam o mesmo conteúdo elas podem ser radicalmente diferentes se os elementos que compõem o núcleo forem diferentes, ou podem ser consideradas idênticas se organizadas em torno de um mesmo núcleo, mesmo com conteúdos diferentes (Abric, 2000; 2003a).

Na visão de Abric (2000) o que define a homogeneidade de uma população não é o consenso entre seus membros, mas o fato da representação ser organizada em torno de um mesmo núcleo central que dá sentido ao objeto ou situação. Não são apenas critérios quantitativos que definem a centralidade de um elemento, mas principalmente, o fato de dar sentido à representação. E ao redor desse núcleo vão se organizar os elementos mais acessíveis e concretos da representação que são os elementos periféricos.

Os elementos periféricos exercem três funções essenciais: a função de concretização, pois está diretamente ligada ao contexto em que a representação atua fazendo assim uma interface entre o núcleo central e a situação concreta; a função de regulação a fim de adaptar a

representação às evoluções do contexto podendo integrar informações novas ou transformações do contexto; e a função de defesa do núcleo central já que é capaz de tolerar contradições (Abric, 2000).

Existe uma hierarquia entre os elementos que compõem o núcleo central, sendo uns mais importantes que os outros. Alguns exemplos de pesquisa demonstram que o sistema central possui elementos centrais e adjuntos. Abric (2003a) menciona que em mais de vinte pesquisas, o núcleo central do grupo ideal é constituído por dois elementos: igualdade e amizade e que testes de questionamento da centralidade como a pesquisa de Rateau (1995) mostraram que a amizade é mais importante do que a igualdade na representação do grupo ideal.

Também por meio de trabalhos experimentais foram evidenciados dois tipos de elementos centrais: os elementos normativos (originados diretamente do sistema de valores dos indivíduos e, portanto, ligados à história e ideologia do grupo) e os elementos funcionais (com características descritivas que inscrevem o objeto nas práticas sociais). São os elementos normativos que determinam julgamentos e tomadas de posição em relação ao objeto; e os elementos funcionais determinam as condutas relativas ao objeto. Os dois tipos de elementos permitem que o núcleo central exerça um papel avaliativo e um papel pragmático (Abric, 2003a).

Por ser mais estável, o núcleo não varia em função do contexto, mas dentro desse conjunto estável, alguns elementos podem ser mais utilizados que outros. Seus elementos podem ser ativados de forma diferente de acordo com o contexto. Um elemento principal será sempre mais ativado que um elemento adjunto. Há situações em que alguns elementos serão desativados ou não utilizados como ocorre no caso de zonas mudas em que certas cognições não são exprimidas pelos sujeitos devido a pressões normativas. Vale acrescentar que um elemento adormecido em dada situação pode ser ativado em outra e vice-versa (Abric, 2003b).

Uma vez identificados os elementos do núcleo central, também se faz necessário definir os fatores de ativação: finalidade da situação, distância para com o objeto e o contexto de enunciação. Em situações com finalidade pragmática serão ativados os elementos funcionais do núcleo. Já nas situações de intercambio ou posicionamento avaliativo, serão ativados os elementos normativos. Campos e Rouquette (2003) acrescentam que a representação pode ser ativada de modo mais normativo ou funcional, assim como podem ser ativados elementos com uma carga mais ou menos afetiva, em consonância com a situação. Em relação à distância, quanto mais próximo de um objeto estiver o grupo, mais serão

valorizados os elementos funcionais. A distância para com o objeto pode ser definida por fatores como o envolvimento do grupo com o objeto e o nível de prática relativa a ele (Abric, 2003).

Abric (2000) define a representação como uma visão funcional do mundo que permite ao indivíduo ou grupo compreender a realidade a partir do seu sistema de referências e dar sentido a suas condutas. Ele afirma que a representação é, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade mental por meio da qual o grupo ou indivíduo reconstitui a realidade e lhe atribui um significado. As representações regem as relações do indivíduo com seu meio físico e social, e também determina seus componentes e suas práticas.

Abric (1994) atribui quatro funções às representações sociais: a função de saber que facilita a comunicação social, a função identitária ao auxiliar na definição da identidade do indivíduo no grupo, a função de orientação ao definir práticas e comportamentos e a função justificatória que permite ao indivíduo explicar e justificar suas condutas em determinada situação. As representações são, portanto, uma maneira de registrar as relações do sujeito com o mundo e com os outros, orientando e organizando as suas ações e as comunicações sociais, permitindo a compreensão de concepções e valores que os grupos formulam a seu respeito e a respeito do mundo.

Entre os pesquisadores, não há consenso sobre qual critério basta para definir representações sociais. São usados vários atributos funcionais e estruturais para caracterizá-las e que também não são exclusivas das representações sociais: sua estrutura organizada hierarquicamente entre elementos centrais e periféricos, sua forma como um esquema figurativo, seus processos de objetivação e ancoragem e a característica de ser compartilhada socialmente. É um fato que, segundo Wagner (2000) atrai muitas críticas ao conceito. Um aspecto consensual dentre as diversas abordagens está no caráter histórico do fenômeno das representações. Desde o início a representação social foi concebida como um fenômeno sócio histórico. Wolter, Wachelke, Sá, Dias e Naiff (2015) sugerem que a temporalidade, tanto sincrônica (por exemplo, duas populações num mesmo momento) quanto diacrônica (evolução em momentos diferentes para uma mesma população), pode servir como critério para distinguir os elementos centrais dos periféricos já que os primeiros são mais estáveis.

Dentre as escolas que se dedicam ao estudo das representações sociais como a sociogenética e a societal, a especificidade da abordagem estrutural está em seu objetivo principal de identificar os processos e propriedades estruturais típicas das representações sociais. O pressuposto mais importante da teoria do núcleo central, de acordo com Wachelke

(2012), talvez seja a diferença qualitativa entre os sistemas central e periférico, pois permite identificar o que define a organização de uma representação e o que é de fato compartilhado.

### 2.3.2 Técnicas de pesquisa na abordagem estrutural

A pesquisa em representações sociais está orientada para a conceituação e construção teórica específica adotada pelo pesquisador. De modo bem didático, Sá (1998, 2002) explica que, como não é possível acessar o fenômeno diretamente, uma metodologia se faz necessária, começando pela construção do “objeto de pesquisa”. Sendo assim, a coleta de dados se coloca como primeiro problema. Para apreender seu objeto, o pesquisador precisa selecionar os instrumentos e depois encarar o desafio da análise dos dados. Como orienta Abric (1994), o tipo de informação recolhida, sua qualidade e pertinência é que vão determinar a validade da análise e seus resultados.

Ao se estudar uma representação, os pesquisadores procuram o que os participantes evocam ou tem em mente quando se deparam com um objeto. São diversas as técnicas para estudar o que é ativado pelo objeto: entrevistas, grupos focais, associação livre. Para alguns autores, além de verificar o que o objeto ativa numa população também interessa o tipo de relação entre o objeto e o elemento ativado ou evocado (Wolter, Wachelke, Sá, Dias & Naiff, 2015). A tabela 1 mostra alguns importantes exemplos:

Tabela 1 - Técnicas de pesquisa na abordagem estrutural e tipo de relação investigada

TIPO DE RELAÇÃO	TÉCNICA/ANÁLISE	O QUE ESTUDA
<b>Objeto-cognema</b>	Evocação livre para análise prototípica	Distinção entre núcleo central e periferia
	Questionamento <i>Mise en cause</i>	Negociabilidade do cognema para reconhecimento do objeto
<b>Cognema-cognema</b>	<i>Choix par bloc</i> para análise de similitude	Conexidade dos elementos
	Esquemas cognitivos de base	Tipos de relações possíveis entre os elementos (descritiva, avaliativa ou prática)

De modo geral, todas as técnicas que distinguem os elementos centrais dos periféricos estudam relações: entre objeto e cognema, a análise prototípica (Vergès, 1992) a partir da frequência e velocidade de ativação de cognemas, e a técnica *Mise en cause* (MEC) sob o aspecto da negociabilidade do elemento representacional. No estudo da relação entre elementos representacionais com enfoque na conexidade dos elementos existe a análise de

similitude (Flament, 1981) e sobre a forma como os elementos se relacionam foi desenvolvido o modelo dos Esquemas Cognitivos de Base (Guimelli & Rouquette, 2002) que formaliza diferentes relações possíveis entre dois elementos por meio de 28 conectores (Wolter, Wachelke & Naiff, 2016). Enfocamos aqui as técnicas adotadas em nosso estudo.

A evocação ou associação livre é considerada a principal técnica para coletar os elementos que constituem o conteúdo de uma representação (Abric, 1994). Consiste em pedir aos sujeitos que digam ou escrevam as primeiras palavras ou expressões a partir de um termo indutor que geralmente designa o objeto da representação. Pela sua dimensão projetiva facilita o acesso aos elementos constitutivos do universo semântico acerca do objeto estudado. A prática mostra que uma investigação limitada a três ou cinco respostas é frequentemente suficiente para obter um diagnóstico estrutural eficaz (Flament & Rouquette, 2003).

Esse diagnóstico, geralmente, é realizado pela análise prototípica proposta por Vergès (1992) que busca dar uma configuração completa das representações agrupando em sistemas de categorias consistentes praticamente todas as palavras ou expressões evocadas. Sua originalidade está em cruzar dois critérios de prototipicidade: a frequência e a ordem da evocação levando à construção de um quadro de quatro casas. Os elementos candidatos à centralidade são os que mais frequentes e prontamente evocados (baixo rang na ordem média de aparição) alocados no primeiro quadrante. Os elementos periféricos se distribuem nos demais quadrantes (Ernst-Vintila, 2009). A verificação de centralidade requer ainda uma análise mais refinada com testes de centralidade como os que se seguem, mas antes de apresentá-las cabe um adendo.

Com a difusão no Brasil da abordagem estrutural, sobretudo, a partir da publicação do livro “Núcleo central das representações sociais” do professor Celso Sá em 1996, muitos estudos emergiram com esse enfoque, porém, ficando restritos à análise prototípica de elementos representacionais evocados em tarefas de livre associação, como método de levantamento o que também pode ser tributado à disponibilidade de *softwares* como EVOC® e IRaMuTeQ<sup>11</sup>, quando o recomendável, em termos teóricos, seria análise do *status* dos elementos que estruturam uma representação com testes de centralidade, geralmente, em estudo subsequente (Wolter, Wachelke & Naiff, 2016).

A técnica de questionamento *Mise en Cause* (MEC) é um teste de centralidade que consiste em demandar aos sujeitos se tal elemento descrito corresponde ao não à sua própria descrição do objeto investigado. Os resultados são claros quando para a maioria dos sujeitos,

---

<sup>11</sup> EVOC® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*) e IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

a ausência ou a contradição de um elemento basta para refutar a possibilidade que o caso correspondente seja um elemento da RS evocada. Então, esse elemento é considerado como central (Flament & Rouquette, 2003).

O MEC se baseia na ideia de que certos elementos de representação são essenciais para caracterizar o objeto (Lheureux, Lo Monaco & Guimelli, 2011). Pautada sobre um princípio de dupla negação esse questionamento permite saber se a ausência de ligação entre o elemento representacional e o objeto de representação (1ª negação) é inaceitável (2ª negação) ou aceitável (ausência da 2ª negação), explicam Lo Monaco e Rateau, (2016).

Em outras palavras, a técnica desenvolvida por Moliner (1989) consiste em apresentar aos sujeitos um exemplar do objeto de estudo sem os candidatos à centralidade para observar se os sujeitos continuam reconhecendo o exemplar como sendo o objeto (Sá, 2002). Flament e Rouquette (2003) comentam que esta técnica pode ter o inconveniente de forçar um pouco a decisão e colocar em jogo a desiderabilidade social, sob a forma de uma conformidade às expectativas, presumidas ou percebidas, nos sujeitos que se submetem a ela.

A escolha sucessiva por blocos (*Choix successifs par blocs*), para a qual adotaremos a sigla CPB, é um dos métodos de hierarquização dos itens que foi proposta por Guimelli (1989) em seu estudo sobre as representações da caça e da natureza. A partir de um índice de distância esse método permite evidenciar relações de antagonismo ou exclusão, além de relações de similitude (Sá, 2002).

A quantidade de conexões que um elemento mantém com outros elementos das representações pode ser tomada como um indicador da provável participação no núcleo central o que pode ser investigado constituindo par ou conjunto de palavras (Sá, 2002). A técnica principal e mais corrente calcula um índice de similitude entre respostas associativas considerando cada par de palavras. Trata-se da análise de similitude, que foi introduzida por Claude Flament e outros colaboradores nos anos de 1970 em que também começava a teoria do núcleo central. Assim como toda técnica de análise de dados, a análise de similitude deve ser manejada com inteligência e confrontando o máximo possível com outras técnicas de investigação e de tratamento em uma mesma pesquisa (Flament & Rouquette, 2003).

Passamos agora a uma técnica advinda da cibernética e que foi adaptada por Guimelli e Rouquette (1992) para analisar as possíveis relações entre os elementos representacionais (Wolter, Wachelke & Naiff, 2016). O modelo SCB se baseia na propriedade de conexidade dos elementos centrais, que possuem alta associatividade semântica com outros elementos. A centralidade de um elemento é testada por cálculo de valências, distinguindo também os diferentes tipos de relações que podem existir entre dois elementos.

Tratadas como elementos de um conjunto, as modalidades de relação podem ser reunidas em distintas “famílias” denominadas Esquemas Cognitivos de Base ou SCB (Rouquette, 1994) que são estruturas de organização do conhecimento que pode ser instanciado por uma diversidade indefinida de conteúdos (Flament & Rouquette, 2003).

De acordo com Stewart e Fraïssé (2009), o SCB permite formalizar certos modos de raciocínio que intervêm nas manifestações do pensamento social testando 28 possíveis relações com diferentes conectores. Os 28 conectores são agrupados em cinco famílias ou estruturas cognitivas chamadas SCB. Cada esquema corresponde a uma classe de eventos elementares de conhecimento:

- o esquema **léxico** reúne três conectores lexicográficos: equivalência, oposição e definição;
- o esquema **vizinhança** reúne três conectores que expressam uma relação de inclusão ou co-inclusão;
- o esquema **composição** agrupa três conectores expressando relações que ligam um conjunto e seus componentes;
- o esquema **praxia** reúne doze conectores ligados à descrição da ação correspondentes a decomposição da fórmula Ator\*Ação\*Objeto\*Ferramenta
- o esquema **atribuição** agrupa sete conectores que exprimem relações entre um objeto e seus atributos.

Os cinco esquemas podem ser agrupados para formar um modelo tripartido de meta-esquemas, cada um correspondendo a um registro cognitivo particular da relação com o objeto, conforme tabela 2.

Tabela 2 - Modelo tripartido de meta-esquemas

META-ESQUEMAS	ESQUEMAS
<b>Descrição</b>	Léxico, vizinhança e composição 3 esquemas x 3 conectores ligados à definição de um objeto social
<b>Praxiologia<sup>12</sup></b>	Práxis 12 conectores para a descrição de uma ação e correspondente à fórmula Ator*Ação*Objeto*Ferramenta
<b>Avaliação</b>	Atribuição 7 conectores exprimem relações entre um objeto e seus atributos

Nota. Traduzido de Lo Monaco e Rateau, 2016

O meta-esquema de descrição (esquemas léxico, vizinhança e composição) corresponde ao registro descritivo associado à descrição e definição de um objeto social. O

<sup>12</sup> A partir da fórmula com quatro componentes (Ator\*Ação\*Objeto\*Ferramenta), Flament e Rouquette (2003) caracterizam uma ação propondo que “um ator realiza uma ação sobre um objeto por meio de uma ferramenta” (p.76).

meta-esquema de praxiologia (esquema praxia) refere-se ao registro prescritivo ligado às práticas e situações definidas em termos de atores e de ação. E o meta-esquema de avaliação (esquema atribuição) corresponde ao registro avaliativo ligado a normas bem como avaliações atributivas e julgamentos. São os meta-esquemas prático e avaliativo que permitem estabelecer um diagnóstico de centralidade. O registro avaliativo do esquema atribuição pode ser aproximado da dimensão normativa de uma representação enquanto o registro prescritivo do esquema praxia se aproxima da dimensão funcional (Flament & Rouquette, 2003; Stewart & Fraïssé, 2009).

Sá (2002) explica que os operadores de cada relação são designados por trigramas dos supostos elementos cognitivos **A** e **B**, conforme está discriminado na tabela a seguir:

Tabela 3 - Meta-esquemas e os 28 conectores do modelo dos Esquemas Cognitivos de Base

Dimensão do conector	Nome dado ao conector pelos autores	Expressão padronizada na linguagem corrente
<b>Descrição</b>	(SYN)	<b>A</b> significa a mesma coisa, tem o mesmo sentido que <b>B</b>
	(DEF)	<b>A</b> pode ser definido como <b>B</b>
	(ANT)	<b>A</b> é o contrário de <b>B</b>
	(TEG)	<b>A</b> faz parte de, é incluído em, é um exemplo de <b>B</b>
	(TES)	<b>A</b> tem como exemplo, como caso particular, compreende, inclui <b>B</b>
	(COL)	<b>A</b> pertence à mesma classe (ou categoria) geral que <b>B</b>
	(COM)	<b>A</b> é um componente, um constituinte de <b>B</b>
	(DEC)	<b>A</b> tem como componente, como constituinte <b>B</b>
	(ART)	<b>A</b> e <b>B</b> são dois constituintes da mesma coisa (do mesmo objeto)
<b>Prática</b>	(OPE)	<b>A</b> faz <b>B</b>
	(TRA)	<b>A</b> tem uma ação sobre <b>B</b>
	(UTI)	<b>A</b> utiliza <b>B</b>
	(ACT)	<b>É B</b> que faz <b>A</b>
	(OBJ)	<b>A</b> é uma ação que tem como objeto, se exerce sobre, se aplica a <b>B</b>
	(UST)	Para fazer <b>A</b> , utiliza-se <b>B</b>
	(FAC)	<b>B</b> é alguém (uma pessoa, uma instituição) que age sobre <b>A</b>
	(MOD)	<b>B</b> designa uma que se pode sobre (a propósito de, no caso de, em relação a) <b>A</b>
	(AOB)	<b>B</b> é um instrumento que se utiliza sobre (a propósito de, no caso de, em relação a) <b>A</b>
	(TIL)	<b>A</b> é utilizado por <b>B</b>
	(OUT)	Utiliza-se <b>A</b> para fazer <b>B</b>
(AOU)	<b>A</b> é um instrumento que se pode utilizar para <b>B</b>	
<b>Avaliação</b>	(CAR)	<b>A</b> é sempre caracterizado por <b>B</b>
	(FRE)	<b>A</b> é frequentemente caracterizado por <b>B</b>
	(SPE)	<b>A</b> é, às vezes, eventualmente, caracterizado por <b>B</b>
	(NOR)	<b>A</b> deve ter a qualidade de <b>B</b>
	(EVA)	<b>A</b> avalia <b>B</b>
	(COS)	<b>A</b> tem como causa, depende de <b>B</b>
	(EFF)	<b>A</b> tem como efeito (consequência ou fim), provoca <b>B</b>

Nota. Extraído de Wolter, Wachelke e Naiff, 2016.

Sendo **A** indutor e **B** induzido, o problema não é saber qual modalidade permite a passagem de **A** à **B**, mas quantas modalidades podem ser adequadas para qualificar essa passagem, que é feita pelo próprio sujeito. Os indutores utilizáveis são tipicamente os termos que designam o objeto de RS estudado ou seus elementos que se deseja determinar o *status*. (Flament & Rouquette, 2003). O SCB tem o procedimento clássico proposto por Guimelli e Rouquette (1992) em três etapas, como foi utilizado em nosso estudo e será descrito no método do Estudo 2.

A liberdade para a combinação de técnicas requer cuidadosa vigilância das suas condições de utilização e adequação ao problema. Esse alerta de Bourdieu (1989) é muito válido para nosso campo de pesquisa que prevê uma pluralidade de técnicas. Essa atenção é enfatizada por vários autores quando se trata do modelo SCB, sobretudo, em relação à população.

O SCB é um teste que tem em um custo em termos de tempo de execução, pois pede a cada participante para responder a 84 questões a fim de testar o estado de um elemento estrutural. O questionário tem um caráter relativamente abstrato que restringe sua aplicação a uma população com certo nível de educação. E, além de fastidioso, a repetição de frases que não tem nenhum sentido para o sujeito pode ser um fator de desmotivação para respondê-lo. (Flament & Rouquette, 2003; Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowics, 2008; Stewart & Fraïssé, 2009). Isso do ponto de vista do participante.

Em termos da análise, por exemplo, a técnica de *Choix par bloc* é relativamente simples e de rápida execução ao solicitar que o sujeito separe, em uma lista de elementos representacionais, os que considera mais importantes em relação ao objeto, menos importantes e neutros. Mas o processo de análise de similitude dos resultados até a construção de uma árvore máxima, sem o auxílio de um *software*, é moroso para o pesquisador.

Um dos exemplos de técnica proposta por Lo Monaco, Lheureux e Halimi-Falkowicz (2008), estudiosos de Aix, para estudar a estrutura das representações sociais evitando certas dificuldades de compreensão pela dupla negação proposta no MEC e a demanda de tempo para longas respostas no SCB é o “Teste de Independência Contextual” (TIC), como uma opção complementar aos testes mencionados e que pode ser realizado junto ao levantamento das evocações. Desse modo, o teste (TIC) facilita tanto a compreensão do participante como otimiza o tempo de aplicação e prescinde da necessidade de um retorno ao campo pelo pesquisador. O TIC consiste em verificar se cada elemento está ligado e se dá sentido ao objeto independente das variações contextuais ou não, por meio de uma pergunta padrão para cada elemento representacional evocado pelo participante.

Dentre os principais métodos de levantamento do núcleo central cabe mencionar o método do cenário ambíguo (ISA, do original em francês) desenvolvido por Moliner (1993) que envolve o levantamento e identificação dos componentes do núcleo central e possibilita, através da descrição ambígua do objeto da representação em uma pequena história, testar a centralidade dos elementos. Como destaca Wachelke (2012), “um refinamento nos modelos de centralidade é de importância capital para redefinir as concepções de estrutura da representação social como um todo” (p.19). Do ponto de vista teórico, essas técnicas de pesquisa apresentadas contribuem para a confirmação da teoria e dos resultados obtidos por outros métodos empiricamente, assim como também pode levar a novos desenvolvimentos metodológicos.

#### 2.4 Pensamento social e implicação pessoal

O pensamento social é um pensamento da gestão cotidiana, que interessa imediatamente às pessoas, que lhes preocupa, que lhes importa - o que Rouquette (2009) chama de “implicação”. Com o intuito de pesquisar os efeitos da organização cognitiva e da organização social na articulação dos diversos modos de expressão do indivíduo socializado, este autorelaborou a noção de “arquitetura do pensamento social”. Foi essa a expressão usada para integrar os conceitos de opinião, atitude, representações sociais e ideologia numa estrutura teórica baseada em dois princípios: estabilidade crescente e generalidade de cada uma dessas noções, ou seja, indo mais instável ao mais estável e do mais particular ao mais geral. É importante discernir estes níveis para situar as representações sociais de modo bem claro no conjunto do pensamento social e não confundir determinações e manifestações diferentes (Flament & Rouquette, 2003).

Por essa arquitetura, de um ponto de vista histórico, passamos das expressões instantâneas de pensamento a formações que se expandem em longo prazo caracterizando conjuntos sociais cada vez maiores, de acordo com Rouquette (2009), como ilustra a tabela 4.

Tabela 4 - Arquitetura global do pensamento social, escalonada segundo a dupla escala inversa de variabilidade (intra e interindividuais) e nível de integração

-	Nível ideológico (crenças, valores, normas, <i>themata</i> )	+
Variabilidade intra e interindividual	Representações sociais	Nível de integração
+	Atitudes Opiniões	-

Nota. Traduzido de Flament e Rouquette, 2003.

O nível superior desta arquitetura tem uma inércia comparado ao nível inferior. Assim, as opiniões são mais instáveis que as atitudes, pois dizem respeito a objetos, grupos ou indivíduos em situações particulares enquanto as atitudes se referem a classes temáticas que abrangem vários objetos. Por exemplo: uma opinião acerca de um político particular, bem em dado momento, provém da atitude em relação aos políticos em geral. Na relação atitudes/RS, há uma variabilidade maior da primeira em relação à segunda de modo que as atitudes podem ser mudadas sem que as RS sejam transformadas. Por fim, a ideologia vai servir da base para as RS. O nível ideológico, composto essencialmente por normas, crenças gerais e *themata*, é particularmente estável por sua longa duração (Flament & Rouquette, 2003; Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012).

Como apresentado anteriormente, as representações sociais correspondem a um nível específico da arquitetura sócio cognitiva. Elas tem uma gênese, evoluem e se transformam (Flament & Rouquette, 2003). Como as representações sociais uma vez estruturadas variam muito lentamente e não sofrem influências de situações pontuais, já que o sistema periférico procura se adaptar ao contexto protegendo sua estrutura, uma ferramenta que permite estudar a relação entre um objeto e o indivíduo ou uma população desempenhando um importante papel na expressão e dinâmica das representações sociais é a implicação pessoal (Gurrieri, Wolter & Sorribas, 2007).

No interior das condições gerais de elaboração e evolução das RS, a relação com o objeto pode ser afetada pelas variações interindividuais e/ou circunstanciais. Um registro essencial dessas variações pode ser atribuído ao fator de implicação psicossocial. Trata-se de uma expressão individual, mas determinada socialmente, da ligação entre o indivíduo e o objeto para o qual se volta sua atenção. Uma articulação fundamental entre o psicológico e o social (Flament & Rouquette, 2003; Gurrieri, Wolter & Sorribas, 2007).

A implicação pessoal é uma medida que foi operacionalizada por Rouquette (1997) combinando três diferentes dimensões que são independentes entre si: a proximidade percebida em relação ao objeto, sua valorização e a possibilidade de ação percebida que o indivíduo pensa ter em relação a esse objeto. As três dimensões podem ser medidas pela escala de *Likert*. Essas medidas de implicação podem captar fatores circunstanciais que diferem das representações sociais e podem ser úteis na interpretação dos resultados de pesquisa.

A implicação exprime, e circunstancialmente modula, a relação que os sujeitos mantêm com os aspectos do nível ideológico que constituem as crenças e valores. Seja qual for a especificação das condições de atualização das RS, para Flament e Rouquette (2003) é

necessário contar com a função reguladora dos *themata*. A concepção de *themata* remete a antinomias do pensamento que são transmitidas de geração em geração e estão enraizadas no senso comum. Estas antinomias são adotadas implicitamente e no senso comum aparecem, por exemplo, como “nós/eles”, “liberdade/opressão” (Marková, 2006).

Foi depois dos anos 1990 que Moscovici reconceituou a TRS e a teoria da comunicação usando os conceitos dialógicos *themata* e *thematização*. As representações sociais envolvem diversas maneiras de pensar, imaginar, comunicar, ou seja, a *thematização* ocorre por meio de diferentes estilos de pensamento e comunicação que variam de acordo com o lugar, as normas do grupo, tradições culturais (Marková, 2006).

Marková (2006) esclarece que as antinomias no pensamento do senso comum só vão se tornar *themata* se forem transformadas em problemas e se tornarem foco de atenção social e fonte de tensão e conflito entrando no discurso público. E, assim, começam a gerar representações sociais em relação ao objeto em questão.

### 3 CAMPO SOCIAL E CAPITAIS

As relações entre desigualdades sociais e instituição escolar apareceram como um dos temas centrais da sociologia na segunda metade do século XX com obras clássicas de Bourdieu, como *A distinção*, de 1979. No campo da sociologia da educação, as desigualdades sociais tem sido analisadas do ponto de vista do acesso à escola e aos graus de ensino, do processo de aprendizagem e interação e do sucesso na trajetória escolar (Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova & Almeida, 2003).

Bourdieu (1979/2017) apresenta as estratificações sociais das sociedades capitalistas contemporâneas e os mecanismos sociais pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Ele amplia a visão acerca da sociedade estratificada ao localizar os diferentes estratos sociais a partir de uma maior ou menor detenção dos capitais culturais e/ou econômicos. Além destes, Bourdieu também destaca a importância do capital social para atrair ou assegurar a confiança da sociedade. Trata-se de um capital que combinado ao ensino superior potencializa as chances de converter a formação recebida em capital econômico (Lemos, Dubeux & Pinto, 2009).

Bourdieu foi um dos estudiosos da relação entre a esfera simbólica e cultural e a estrutura social (Nogueira & Nogueira, 2016). A teoria dos campos sociais por ele desenvolvida para analisar os mecanismos de dominação vigentes na sociedade francesa e seu aparato epistêmico prático pode ser trabalhada para o estudo dos campos sociais brasileiros, estabelecendo relações de homologia, como sugere Catani (2011). Ao investigar o pensamento social de jovens estudantes sobre a universidade a partir do referencial teórico das representações sociais, uma articulação da psicologia social com a sociologia se mostra adequada e necessária.

A aproximação com Bourdieu, particularmente, vem da abordagem societal das representações sociais proposta por W. Doise e seus colaboradores (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992) que usam a noção de campo como princípio gerador de tomadas de posição. A relação entre posição no espaço social e as tomadas de posição seria mediada pelo espaço e pelas disposições (*habitus*) incorporadas pelos os agentes em um determinado campo. Uma leitura apropriada dessa relação, segundo Bourdieu (2011), envolve as “escolhas” [grifo do autor] que os agentes sociais fazem nos diferentes domínios da prática enfatizando que as diferenças nas práticas se tornam diferenças simbólicas.

Os conceitos relacionais propostos por Bourdieu como o de campo, *habitus*, esquema classificatório ou princípio de divisão são compatíveis com a descrição teórica do

funcionamento das representações sociais, como afirma Doise (1986), e podem contribuir para uma abordagem mais ampla do pensamento social conectando o individual e o coletivo.

### 3.1 Posições e disposições no campo social

Afastando-se das polaridades objetivismo/subjetivismo, Bourdieu (1972) considerava que o objeto da ciência social não está no primado do indivíduo nem da estrutura, mas na relação entre os sistemas que operam o *habitus* (percepção, apreciação, ação), e as diferentes estruturas que constituem o mundo social e as práticas (campos), por isso, ele define seu referencial como um estruturalismo construtivista.

Ao propor um conhecimento praxiológico, em contraposição às formas de conhecimento subjetivista e objetivista, Bourdieu repensa a noção escolástica de *habitus* que deve ser compreendida como uma gramática gerativa de práticas de acordo com as estruturas objetivas que o produzem. Como numa gramática, possui uma quantidade limitada de disposições, mas que permite grande variedade de ações (Andrade, 2006; Wacquant, 2007).

É com o conceito de *habitus* que Bourdieu procura explicar que as ações dos agentes são as mais adequadas às suas condições objetivas de existência, sem ser fruto de um ajuste intencional a tais condições como seria em uma perspectiva subjetivista, nem resultado de uma determinação direta do meio externo como pudesse supor uma perspectiva objetivista (Nogueira & Nogueira, 2016). Assim, o *habitus* é aprendido pelo agente inserido em um determinado campo produzindo estratégias que se mostram objetivamente ajustadas à situação mesmo não sendo consciente. O agente vai adquirindo um senso prático pela exposição continuada a situações semelhantes, pois permanecendo num campo se interioriza as formas de agir (Bourdieu, 2004a).

Os *habitus* são diferenciados e diferenciadores, pois geram práticas distintas e distintivas, por isso, são concebidos como princípios de classificação para os agentes nos campos sociais. Em função da posição no espaço social, cada grupo vai constituindo ao longo do tempo um conhecimento prático sobre o que é passível de ser alcançado pelos membros em sua realidade social concreta e quais seriam as formas mais apropriadas (Nogueira & Nogueira, 2016). De acordo com Bourdieu (2011), as diferenças que são produzidas nas práticas, bens possuídos e opiniões acabam se tornando diferenças simbólicas.

A noção de *habitus* é indissociável da noção de campo que, por sua vez, envolve a concepção de diferentes espécies de capitais (econômico, cultural, social). As estruturas que se adquirem num campo se tornam capitais. Em graus diferentes, toda espécie de capital tende

a funcionar como capital simbólico. O campo fundamenta na circulação de um capital simbólico que é reconhecido por todos os agentes e cujo acúmulo pode levar à conquista da hegemonia nesse campo (Andrade, 2006). Como a estrutura do campo é determinada pela distribuição desigual de capitais, lutas se dão entre os agentes pela apropriação de um capital específico do campo ou pela redefinição deste capital (Catani, 2011).

Pela história pregressa de um campo, alguns agentes já ocupam posições dominantes e tendem a adotar estratégias de conservação de estrutura com os critérios de classificação que os beneficiam. Os agentes que ocupam posições inferiores no interior do campo podem adotar como estratégia o reconhecimento de sua inferioridade aceitando a estrutura presente ou tentar contestar e subverter as estruturas vigentes (Catani, 2011; Nogueira & Nogueira, 2016).

As melhores estratégias adotadas pelos grupos seriam incorporadas como *habitus* pelos agentes. Famílias com maior volume de capital econômico, por exemplo, adotariam estratégias para reprodução desse capital. Outras mais abastadas de capital cultural tenderiam ao investimento escolar. Mas para isso, não seria necessário que os agentes fizessem um cálculo consciente a cada momento para decidirem as melhores estratégias a fim de manter ou elevar sua posição social (Nogueira & Nogueira, 2016). A noção de *habitus* vem mostrar que ao lado da norma explícita ou do cálculo racional há outros princípios geradores das práticas (Andrade, 2006).

Brandão (2010) esclarece que “as ‘estruturas’ do campo são importantes na formação do *habitus*, mas a ação dos agentes não é completamente determinada por elas” (p.231). Os agentes não são conduzidos passivamente pela força do campo. Eles adquirem disposições duráveis que podem levá-los a resistir e se opor às forças do campo a invés de submeter suas disposições à estrutura (Bourdieu, 2004a). De um modo geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do *habitus*. Quanto mais ocupam uma posição favorecida mais os agentes tendem a conservar sua posição e estrutura com as estratégias que desenvolvem (Bourdieu, 2004a).

O campo permite mudanças permanentes, mas as possibilidades de transformação variam de acordo com a posição ocupada. E mudar de posição no campo, transformar o volume e estrutura de capitais requer modificações no próprio *habitus*, que não é herdado, mas adquirido e interiorizado de modo pessoal/individual (Brandão, 2010). As mudanças de posição podem ocorrer pela aquisição de novos *habitus*, pois são disposições duráveis, mas não imutáveis. Além da aquisição de novos *habitus*, quando ocorre uma mobilidade social os indivíduos tendem a adotar as representações dos novos grupos em que se inserem (Deschamps & Moliner, 2009).

Um grupo ou classe que se mobiliza na defesa dos seus interesses só existe por um trabalho coletivo de construção que é prático e teórico, inseparavelmente. Esse artefato social que é um grupo social tem maior probabilidade de existir e perdurar quanto mais próximos estejam os agentes no espaço social e tenham disposições e interesses ligados a essas posições. Bourdieu (2011) ressalta que uma proximidade no espaço social predispõe à aproximação entre os agentes, com uma “potencialidade objetiva de unidade”, mas isto não significa que eles constituam uma classe.

### **3.2 Distinção social por capitais**

Para Bourdieu, a estrutura social se define em função do modo como se distribuem, em dada sociedade, diferentes formas de poder, ou seja, diferentes tipos de capital. Os capitais são instrumentos de acumulação. Há uma pluralidade de capitais (cultural, político etc.) que não se restringe ao capital econômico. A forma como os capitais são distribuídos no campo define sua estrutura e essa distribuição é sempre desigual. E cada campo se caracteriza por mecanismos específicos de capitalização dos recursos que lhes são próprios e legítimos (Andrade, 2006; Thiry-Cherques, 2006; Nogueira & Nogueira, 2016).

Com a teoria dos campos sociais, Bourdieu descreve o espaço social a partir de duas dimensões estruturantes das sociedades capitalistas modernas: o capital econômico e o capital cultural. O capital econômico refere-se aos recursos materiais dos indivíduos e o capital cultural refere-se aos conhecimentos e competências reconhecidos e atestados institucionalmente. O capital cultural indica o conjunto de disposições cultivadas que formam esquemas de apreciação e entendimento dos bens culturais (Hasenbalg & Silva, 2011). Bourdieu (2011) explica que os agentes se distribuem no espaço social em função de sua posição tomando o capital econômico e o capital cultural como dois princípios de diferenciação. Por meio de um diagrama, o autor representa as distâncias sociais na sociedade francesa em duas dimensões apresentadas na figura 1: o volume e a estrutura de capitais.



Na parte superior da figura 2, distribuem-se grupos com maior capital global e que se diferenciam pelo volume de capital cultural mais elevado (quadrante superior à esquerda) ou mais baixo (quadrante superior à direita). Na parte inferior de capital global mais baixo, há uma diferenciação pela posse capital econômico mais elevado (quadrante inferior à direita) e mais baixo (quadrante inferior à esquerda). É uma representação ilustrativa para um espaço social dinâmico movimentado pelas disputas de campo (Bourdieu, 2011).

É importante destacar que os bens simbólicos e culturais se diferenciam dos bens materiais, pois só podem ser consumidos se apreendidos em seu significado, ou seja, os agentes só podem se apropriar desses bens se possuem esquemas necessários de apreciação e entendimento (Hasenbalg & Silva, 2011).

O capital cultural é constituído por um conjunto de bens simbólicos e pode se apresentar em três modalidades: objetivado na propriedade de objetos culturalmente valorizados como livros, obras de arte; incorporado quando o agente internaliza a cultura legítima (habilidades linguísticas, postura, crenças, preferências, hábitos e comportamentos); ou institucionalizado com a posse de títulos ou certificados escolares atestando certa formação cultural (Bourdieu, 1979/2017).

Para uma análise mais refinada, Bourdieu considera ainda a influência do capital social e do capital simbólico. O capital social diz respeito aos recursos contidos na relação entre os atores sociais que permitem ou facilitam benefícios materiais ou simbólicos. Seu volume é definido em função da amplitude e qualidade dos contatos, isto é, da posição social dos agentes com quem se relaciona. Tais relações não são equivalentes e, portanto, são fonte de desigualdade (Hasenbalg & Silva, 2011; Nogueira & Nogueira, 2016).

A noção de capital simbólico foi um desenvolvimento teórico mais tardio por análises empíricas do campo como espaço de lutas simbólicas e refere-se ao prestígio ou boa reputação de um agente num campo específico ou na sociedade como um todo. O capital simbólico é comum aos membros de um grupo. Ele tem base cognitiva que se apoia sobre o conhecimento e reconhecimento. Está relacionado ao modo como o agente é percebido pelos outros, o que por sua vez, está associada à posse dos outros tipos de capitais (Nogueira & Nogueira, 2016; Campos & Lima, 2018). Assim explica Bourdieu (2011):

Chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido conforme as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado (p.149).

Catani (2011) acrescenta que os sistemas simbólicos cumprem a função e impor ou legitimar a dominação de uma classe sobre a outra. Para Bourdieu as hierarquias culturais ou simbólicas reforçam hierarquias sociais mais amplas da sociedade, isto é, a divisão entre dominantes e dominados na medida em que são utilizadas para classificar indivíduos conforme o tipo de bem que produzem, apreciam e consomem. Nessa perspectiva, podemos dizer que as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos (Nogueira & Nogueira, 2016).

De acordo com o volume e tipos de capital certas estratégias seriam mais rentáveis e seguras assim como haveriam outras mais arriscadas, mas a tendência dos agentes é investir nas áreas em que tem maior probabilidade de sucesso de acordo com a composição dos seus capitais. Para ter acesso a posições sociais dominantes é necessário possuir competências na linguagem, gostos e hábitos valorizados nestas camadas. Não basta a posse de capital econômico. É preciso certo capital cultural. Os que se envolvem com bens culturais considerados superiores ganham prestígio e poder num campo específico e na sociedade como um todo (Bourdieu, 2004a; Nogueira & Nogueira, 2016).

Na competição da vida social, todas as chances dos indivíduos dependem das oportunidades que sua origem de classe lhes abre ou fecha, pois é esse volume de capital cultural preexistente na família que vai dar as credenciais educacionais (Hasenbalg & Silva, 2011).

De acordo com Catani (2011), nas sociedades complexas atuais é a escola que se encarrega de consagrar as divisões sociais. Ela exige duas espécies de capital (econômico e social) que dão acesso a posições de poder, definindo o espaço social e regulando as oportunidades e trajetórias de grupos e indivíduos. É dessa forma que o Estado busca o monopólio do capital simbólico. A violência de Estado se exerce sobre os agentes inculcando categorias no mundo social por meio do sistema educacional. Os bens culturais produzidos e apropriados são apresentados como naturais ou objetivamente superiores pelos agentes que representam as formas dominantes de cultura.

A acumulação de capital cultural começa na socialização primária na família, onde se adquire um *habitus* de classe que vai além de conteúdos cognitivos. Envolve também a transmissão de um conhecimento cultural informal como a competência linguística, modos de apresentação. São códigos para apropriação de cultura escolar em maior ou menor medida (Hasenbalg & Silva, 2011).

A aquisição de capital cultural e credenciais via educação formal é determinada em grande medida pela situação da família de origem, porém, modificações exógenas no sistema

educativo (eventualmente resultante de políticas públicas) podem alterar positiva ou negativamente o quadro de distribuição desigual desses recursos educacionais e assim afetar as oportunidades nas etapas subsequentes do ciclo de vida dos indivíduos (Hasenbalg & Silva, 2011).

Existe uma taxa de câmbio entre capitais. O capital econômico pode ser convertido em capital cultural. A reconversão do *habitus* consiste em sair de um campo para outro reconvertendo os capitais. Como observa Bourdieu, formas específicas de capital, inicialmente válidas em um campo restrito, podem ser reutilizadas em outros campos (Nogueira & Nogueira, 2016). Quando se transita em vários campos há maior flexibilidade do *habitus* que possibilita rápido ajustamento em situações diferentes, mas esse ajuste entre ações e condições objetivas, nem sempre é perfeito (Brandão, 2010).

Os agentes podem mudar sua posição na estrutura social acumulando maior volume de capitais ao longo de sua trajetória de vida de modo que o *habitus* até então incorporado passa a ser inadequado às novas condições. A reconversão ocorre quando um grupo transforma determinado tipo de patrimônio em outro a fim de se adaptar a uma nova conjuntura, porém, nem sempre ocorre rápido o suficiente (Nogueira & Nogueira, 2016).

Esse descompasso entre o *habitus* e a realidade social é o que provoca uma histerese. Peters (2013) explica que esse fenômeno provém de uma inadequação entre as expectativas subjetivas oriundas do *habitus* e os resultados das experiências práticas efetivas. Ao longo do tempo, há uma tendência de permanência de *habitus* mesmo que as condições que o produziram tenham se alterado. Então, o efeito histerese é gerado porque as disposições são duráveis e o campo é dinâmico (Thiry-Cherques, 2006; Nogueira & Nogueira, 2016). São estas situações de descompasso entre *habitus* e condições objetivas de existência que mostram como o espaço social é dinâmico na perspectiva bourdieusiana.

Em uma perspectiva dinâmica, é importante pensar o capital como um conjunto de forças. Ao se analisar os capitais, há três dimensões a serem consideradas: estrutura, volume e evolução do tempo. Aqui entra a noção de trajetória que descreve posições ocupadas pelos agentes em estados sucessivos no campo social (Bourdieu, 2011). O tempo num determinado campo pode trazer melhores posições.

A noção poliforma de capital desenvolvida por Bourdieu permite construir um modo de representação e revelar a estrutura, o sistema de relações e dependências de todo universo social (Chauviré & Fontaine, 2003). Como o próprio Bourdieu (2004a) esclarece, seu trabalho consistiu em mostrar que as pessoas não estão num lugar qualquer; elas estão situadas num espaço social, e em função da posição que elas ocupam pode-se investigar a lógica de suas

práticas e compreender como elas vão classificar e se classificar. Portanto, para este autor, o que existe é um espaço social de diferenças onde as classes existem de modo virtual.

Uma das críticas de Bourdieu em relação à noção de classe é justamente uma definição por indicador financeiro apenas. Ele propôs outros instrumentos de acumulação que definem as posições sociais, além do capital econômico. Estudou como a esfera dos bens simbólicos e práticas culturais reproduzem e legitimam as relações de “classe” (Hasenbalg & Silva, 2011).

As hierarquias entre bens simbólicos estariam na base da hierarquização de indivíduos e grupos sociais. Aqueles capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais elevadas da estrutura social. Também teriam melhores condições de sucesso escolar, no mercado de trabalho e mercado matrimonial – principais campos onde se disputa e decide a posição futura dos indivíduos. Na prática os agentes vão aprendendo quais estratégias são possíveis ou desejáveis para alguém com sua posição social. Há um vínculo que liga a socialização familiar à escola e esta ao mercado de trabalho, porém, quase nunca é percebido e por serem realizadas na socialização familiar não se percebe como privilégio (Nogueira & Nogueira, 2016).

A tese central de Bourdieu é de que os agentes, em geral, não percebem que a cultura dominante é a cultura da classe dominante e, por isso, ocupa posição de destaque, ou seja, percebem como hierarquias somente simbólicas, o que seriam hierarquias entre grupos sociais e classes. Isso permite que o agente em posições mais elevadas se sinta merecedor de sua posição e que agentes em posições dominadas admitam sua inferioridade em relação aos dominantes (Nogueira & Nogueira, 2016).

A expansão educacional brasileira das últimas décadas<sup>13</sup> elevou o nível de instrução da população e também diminuiu a desigualdade educacional entre as regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda, como apontam Hasenbalg e Silva (2011); porém, evidências na literatura sugerem que a expansão educacional por si só não tem o efeito de reduzir as desigualdades de classe nas chances de realização educacional como sugerem as teorias consideradas reprodutivistas. Barbosa (2015) enfatiza que a expansão não necessariamente implica em democratização no sistema de ensino.

---

<sup>13</sup> O acesso à escola tornou-se praticamente universal entre 1991 e 2000 (Hasenbalg & Silva, 2011).

### 3.3 Espaço social e campo

Para falar do duplo parentesco da sociologia e psicologia na teoria das representações sociais Doise (1986) destaca uma noção chave na teoria de Pierre Bourdieu: o campo – que designa um conjunto de objetos sociais tendo entre eles relações de hierarquia e de oposição que estruturam precisamente a distribuição, entre estes objetos, de um capital específico de valor social. Bourdieu (2004a) fala de campos enquanto lugares onde se constroem “sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros” (p.34).

O campo é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. E a realidade objetiva do campo se manifesta conforme as representações que aqueles que invocam sua arbitragem dela fazem (Bourdieu, 2004b). Essas representações são construídas de acordo com a posição social dos agentes: “a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (Bourdieu, 2011, 27).

Bourdieu (2004a) afirma ainda que “o que nós consideramos como realidade social é em grande parte representação ou produto da representação, em todos os sentidos do termo” (pp.70/71) e considera que a realidade não só é complexa, mas também estruturada e hierarquizada.

O espaço social global é descrito por Bourdieu (2011) como campo de forças, um campo de lutas onde os agentes se enfrentam com meios e fins que se diferenciam conforme sua posição na estrutura do campo de forças contribuindo para conservá-la ou transformá-la. Ele formula a noção de espaço social, em vez de sociedade, buscando apreender o caráter multidimensional da realidade social. Nesse sentido, o espaço social seria composto por uma pluralidade de campos relativamente autônomos, que definem modos específicos de dominação, mas que se interpenetram e se inter-relacionam. A autonomia de um campo é dada pela estrutura e volume do capital dominante (Andrade, 2006; Thiry-Cherques, 2006; Nogueira & Nogueira, 2016).

O espaço social é apresentado como um lugar de disputa, em que os agentes se diferenciam pelo capital simbólico. Isso rompe com a visão marxista ortodoxa de classe. Bourdieu retoma, de certo modo, a concepção weberiana de estratificação social, em especial a noção de *status*. Um princípio distintivo que demonstra como as diferenças econômicas são duplicadas no modo de usufruir os bens (Andrade, 2006).

Bourdieu (2004a; 2011) elabora a noção de campo como um espaço, um microcosmo relativamente autônomo e com leis próprias, podendo ter uma autonomia mais ou menos acentuada em relação às imposições do macrocosmo. Por maior que seja a autonomia de um campo, o resultado das lutas nunca é completamente independente de fatores externos. Então, um campo pode ser autônomo, mas nunca independente. Ele possui uma autonomia relativa, complementa Catani (2011), pois o resultado de lutas externas pode pesar sobre as relações de força internas.

A autonomia num campo se manifesta pela sua capacidade de refratar, isto é, retraduzir as pressões ou demandas externas sob uma forma específica. O campo exerce um efeito de refração deixando de ser um mero reflexo. Quanto mais autônomo for um campo, mais ele refrata. Portanto, de acordo com sua posição no campo o agente pode também ter mais ou menos autonomia. Para compreender as mudanças entre os agentes num campo é preciso conhecer as leis específicas do seu funcionamento (Bourdieu, 2004a; 2011).

Andrade (2006) sintetiza a caracterização de um campo com três leis gerais: o reconhecimento de um objeto de luta comum; a necessidade de agentes que conheçam as regras para jogar o jogo (ter o senso de jogo); e a unidade dos agentes contra todo ataque que vise evidenciar os interesses reais em jogo.

Para falar desse interesse dentro de um campo, ou seja, um interesse que parece desinteressado, Bourdieu (2011) adota a noção de *illusio* no sentido de estar envolvido com a crença de que o jogo vale a pena. Há uma legitimidade do campo para dominantes e dominados, uma *illusio* partilhada. A vantagem de quem nasce num campo é dominar leis imanes não escritas, mas que estão inscritas nesse campo. Quem nasce no jogo já tem o sentido do jogo e consegue se posicionar onde o lucro vai ser encontrado, como um bom jogador de tênis que não se localiza onde a bola está, mas onde ela vai cair. Consegue antecipar o que está adiante do jogo, pois tem as tendências imanes do jogo incorporadas no corpo (Bourdieu, 2004a; 2004b).

Os agentes são dotados de um senso prático, de um sistema adquirido de preferências, princípios de visão e divisão, de estruturas cognitivas duradouras incorporadas de estruturas objetivas e de esquemas de ação que orientam a percepção e a resposta adequada a uma situação. Assim define Bourdieu (2011):

O habitus é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo (p. 42).

Com o sentido do jogo pode-se perceber o futuro do jogo no seu estado prático por ter um senso histórico do jogo. Quando Bourdieu (2011) propõe uma teoria da ação com a noção de *habitus* ele está considerando que a maior parte das ações humanas tem por base disposições adquiridas que fazem com que a ação possa ser interpretada como orientada para um fim, mas sem uma busca consciente desse objetivo, sem uma intenção. E o melhor exemplo, é o sentido do jogo.

A noção de espaço traz em si o princípio de uma apreensão relacional do mundo social. O conceito de campo refere-se a certos espaços de posições sociais onde se produz e também se consome e se classifica certo tipo de bem. Em um campo, os agentes envolvidos lutam pelo controle da produção e pelo direito de classificar e hierarquizar os bens produzidos (Nogueira & Nogueira, 2009). Se o campo é concebido como um espaço de lutas não há ato desinteressado. Bourdieu (2004a) afirma que “há tantos campos quantas são as formas de interesse” (p.64), porém, é preciso determinar de modo empírico as condições sociais de produção desse interesse. Para haver luta, os agentes precisam ter interesse de que o campo exista, mantendo, portanto, uma cumplicidade objetiva (Catani, 2011).

As lutas por reconhecimento são parte fundamental da vida social onde está em jogo o acúmulo de alguma forma de capital (Bourdieu, 2004a). E “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (Bourdieu, 2004b, p.26). De acordo com Deschamps e Moliner (2009), indivíduos e grupos ocupam lugares distintos e hierarquizados no espaço social e essa hierarquização se dá em torno dos recursos que os membros dos grupos dispõem, ou seja, seu capital econômico e cultural.

Bourdieu (2004a; 2011) concebe o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas pelo lugar que os agentes ocupam na distribuição de um tipo específico de capital em dado momento. E a posição que os agentes ocupam na estrutura determina ou orienta suas tomadas de posição. Desse modo, para participar do jogo social os agentes precisam de um mínimo de capital específico do campo em que está inserido. Em cada campo, portanto, vai predominar um capital específico que pode ser acumulado. Esse acúmulo de capital depende das oportunidades de jogo encontradas nos campos sociais, de condições objetivas para estabelecer relações com os demais agentes (Brandão, 2010).

Cada campo possui regras próprias e desafios que não se reduzem aos de outros campos. Ele se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*. Como coloca Thiry-Cherques (2006): tanto o campo estrutura o *habitus* e como o *habitus* constitui o campo. Pela correspondência de cada campo com um *habitus* próprio, apenas quem tiver incorporado esse sistema de disposições tem condições de jogar.

Catani (2011) reforça que a noção de campo só pode ser compreendida na interdependência com as noções de *habitus* e capital, no sistema teórico. Noções que serão desenvolvidas a seguir.

### 3.4 Aproximação entre teoria dos campos sociais e teoria das representações sociais

Para o estudo em representações sociais, a contribuição de Pierre Bourdieu tem tamanho valor, pois questões importantes na vida social suscitam tomadas de posição específicas que dependem principalmente da pertença social dos indivíduos e das situações nas quais essas questões são produzidas. E as representações sociais servem como base para tomada de posição constituindo regras comuns que organizam os processos simbólicos que sustentam a interação social (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Bourdieu (2015) também atribui à representação o poder de revelar e construir uma realidade. Tanto ele quanto Moscovici privilegiam a dimensão simbólica na construção do mundo social e cada qual, em sua especificidade, reforça o papel das práticas sociais na construção dessa mesma realidade social (Campos & Lima, 2018).

A noção de campo aparece em Bourdieu (campo social) e em Moscovici (campo do objeto de representação). No primeiro, há uma visão dinâmica de tensão e conflito. No segundo, há uma visão mais homogênea do espaço, onde pode ou não haver conflito (Campos & Lima, 2015a). Em Bourdieu sempre se trabalha com posições e hierarquias, por isso, traz em seu conjunto a ideia de interesse, jogo, lutas concorrenciais. Há uma dominância estrutural em sua abordagem que foi denominada como “estruturalismo construtivista” ou “genético”. Embora o estruturalismo traga uma ideia de determinação, Bourdieu quis introduzir o agente<sup>14</sup> com um papel ativo no espaço social e que age em função de razões práticas. Ele foi rompendo alguns pressupostos do estruturalismo ao privilegiar o caráter de construção da realidade social, mas considera que as estruturas tem mais força que os agentes.

Assim como para Bourdieu recai a crítica de um reprodutivismo das estruturas sobre os agentes, sobre Moscovici sobrevém uma crítica sobre consensualidade de pensamento em um grupo. Moscovici (1961/2012) não considera o consenso como uma característica essencial do funcionamento ou do produto das representações sociais. Na interpretação de Doise (1986) senso comum não iguala de forma alguma o consenso, assim como a adesão a uma ideologia comum não provoca necessariamente uma uniformidade ao nível das opiniões.

---

<sup>14</sup> Bourdieu (2004b) considera como agentes tanto o indivíduo quanto instituições.

Ele também reconhece que os princípios organizadores, dos quais Bourdieu propõe, não revelam um determinismo cego.

De acordo com Campos e Lima (2015b; 2018) Bourdieu enfatiza mais os efeitos de dominação das instituições sociais e Moscovici, enfoca as interações grupais que ocorrem em contextos sociais e culturais específicos que, por meio da comunicação, permitem aos grupos atribuir significados a objetos que lhes afetam, seja no consenso seja no conflito, e assim, dar sentido ao mundo que os cerca. Para Flament e Rouquette (2003), a representação social de um objeto social é uma marca da posição social do grupo.

Como já foi visto, indivíduos e grupos ocupam lugares distintos e hierarquizados no espaço social. Essa hierarquização se dá em torno dos recursos que os membros dos grupos dispõem, ou seja, seu capital econômico e cultural. De acordo com Deschamps e Moliner (2009) as representações intergrupos permitem justificar a posição de dominação para alguns grupos e racionalizar a posição de subordinação para outros. Fazendo uma articulação com a noção de identidade, estes autores também analisam que o que se observa nas sociedades ocidentais contemporâneas é a valorização de um sujeito ideal com características dos membros de grupos dominantes (indivíduo livre, autônomo, responsável) que parecem mais ligadas a qualidades individuais do que vantagens de uma pertença em que há uma herança de capital cultural e econômico.

Campos e Lima (2018) defendem a ideia de que o capital simbólico está condensado nas representações sociais, geradas nas interações grupais que ocorrem em campos sociais concebidos como espaços de disputas. Na concepção de Bourdieu, os sistemas simbólicos cumprem a função de impor ou legitimar a dominação de uma “classe” sobre outra, porém, de forma indireta. As hierarquias simbólicas eufemizam a estrutura de dominação da sociedade. E é preciso considerar como as produções simbólicas são geradas e classificadas para entender como reproduzem as estruturas de dominação social (Andrade, 2006; Nogueira & Nogueira, 2009). Pode-se dizer que as hierarquias simbólicas reforçam as estruturas de dominação social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos.

#### **4 ESTUDO 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IMPLICAÇÃO PESSOAL E UNIVERSIDADE**

No estudo das representações sociais, a abordagem estrutural tem como principal objetivo identificar os processos e propriedades típicas das representações sociais diferenciando qualitativamente os sistemas central e periférico (Wachelke, 2012). Nesta perspectiva, uma representação social pode ser considerada como sendo composta de elementos cognitivos ligados entre eles por relações. Esses elementos não são enumeráveis devido a variações na sua mobilização ou expressão e, estruturalmente não são equivalentes já que alguns elementos salientam como mais importantes para manter a estrutura e o sentido da representação formando um núcleo (Flament & Rouquette, 2003).

Para a teoria do núcleo central, de fato, as cognições que constituem uma representação estão organizadas em torno de um núcleo que determina seus significados e a natureza de suas relações. O núcleo é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns organizadores e gerentes de significado que se distinguem pela sua alta estabilidade e sua natureza consensual dentro de um determinado grupo. As variações interindividuais ocorrem no sistema periférico, composto por cognições que certamente dependem do núcleo, mas dotadas de uma flexibilidade adaptativa às situações do contexto (Rateau, 2004).

A pesquisa ora apresentada refere-se a representações sociais de estudantes do ensino médio de escola pública e privada da cidade do Rio de Janeiro sobre a universidade. Foram levantados e analisados os elementos que constituem as representações sociais acerca do referido objeto para estudantes no ano de conclusão do ensino médio regular.

No entendimento de Assis e Gerken (2011) a questão do acesso ao ensino superior envolve a problemática da inserção do jovem que conclui o ensino básico, às possibilidades de conquistas futuras e os limites colocados de acordo com sua posição social. A possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior pode ser um tema frequente e relevante para os concluintes do ensino médio suscitando alguma ideia partilhada acerca da universidade. Além de levantar as representações sociais nesta população, também investigamos o grau de proximidade ou distância em relação à universidade considerando as dimensões de implicação pessoal.

Conforme a proposição de Abric (2003), uma vez identificados os elementos do núcleo central, também se faz necessário definir os fatores de ativação: finalidade da situação, distância para com o objeto e o contexto de enunciação. Em situações com finalidade pragmática serão ativados os elementos funcionais do núcleo. Já nas situações de intercâmbio

ou posicionamento avaliativo, serão ativados os elementos normativos. Em relação à distância, quanto mais próximo de um objeto estiver o grupo, mais serão valorizados os elementos funcionais. A distância para com o objeto pode ser definida por fatores como a implicação do grupo com o objeto e o nível de prática relativa a ele.

As variações não estruturais das representações sociais podem ser reportadas à implicação pessoal, uma variável intermediária, situada entre a articulação do individual e do coletivo desempenhando, portanto, um papel particularmente importante na implementação e dinâmica das representações sociais. A implicação é definida a partir de três dimensões supostamente independentes: a identificação pessoal, a valorização do objeto e a possibilidade percebida de ação (Flament & Rouquette, 2003).

As três dimensões são mensuráveis em uma escala em relação a um dado objeto de representação social, em um contexto particular. Na identificação pessoal trata-se de graduar uma relação de adequação pessoal estimada em relação ao objeto, que em nosso estudo, adotamos como “proximidade do objeto”. A valorização do objeto corresponde à situação de uma escala de importância que exprime as opiniões avaliativas presentes nas trocas interpessoais, comunicação de massa e relações polêmicas entre grupos, sob influência direta do nível ideológico. A possibilidade percebida ou estimada de ação é igualmente localizável sobre uma graduação que vai da impotência ao controle total. Sendo uma questão importante ou não, que preocupe diretamente ou não, trata-se de saber se o sujeito estima ter a chance de ação, em algum grau ou não, sobre a situação considerada (Flament & Rouquette, 2003).

Segundo Neto (2014) as três últimas décadas no Brasil foram marcadas por grande expansão do sistema de ensino superior, por mudanças demográficas na população e implementação de políticas públicas no intuito de diminuir as desigualdades de acesso. De acordo com Barbosa (2015), mesmo com uma expansão significativa nos últimos anos que aumentaram o foco de interesse sobre o ensino superior nos mais diferentes países, fatores estruturais indicam forte tendência ao fortalecimento da desigualdade social. A origem social, por exemplo, é um dos fatores que afetam o desempenho escolar cujas barreiras de transição vão se elevando ao longo do sistema de ensino, no caso do Brasil.

As melhorias na cobertura do sistema escolar fundamental e médio implicariam aumento da população jovem com possibilidades de entrar no ensino superior, mas apesar do aumento do número bruto de estudantes elegíveis, a proporção dos que realizam efetivamente a transição permanece praticamente inalterada, em torno de 35%, entre o início dos anos de 1990 e o fim da última década, de acordo com Neto (2014). Nos últimos trinta anos, uma

proporção constante de praticamente dois terços dos estudantes entre 18 e 24 anos de idade que concluem o ensino médio não faz a transição para o ensino superior no Brasil.

Whitaker e Onofre (2006) apontam que representações sociais sobre cursos universitários atravessam todas as classes e se instauram até mesmo entre os que desconhecem o espaço acadêmico, mas conhecem o prestígio das profissões, realçando assim a relevância social deste tema. Vejamos como podem se refletir esses efeitos do contexto no pensamento social dos jovens estudantes de origem escolar distinta, mas de uma mesma área na cidade do Rio de Janeiro, em vias de conclusão do ensino básico.

#### **4.1 Objetivos**

A pesquisa teve como objetivo principal identificar quais as representações sociais existentes entre estudantes do Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro, matriculados no 3º ano escolar, a respeito da “Universidade”, por escola.

Os objetivos específicos foram:

- identificar os elementos que constituem o provável núcleo central das representações sociais, bem como seus elementos periféricos;
- comparar as representações sociais entre os participantes do ensino médio particular e ensino médio público;
- analisar aspectos da implicação pessoal quanto à possibilidade de acesso ao ensino superior pela proximidade da Universidade, valorização e possibilidade percebida de ação;
- analisar a relação entre as representações sociais acerca da universidade e as dimensões de implicação pessoal.

#### **4.2 Método**

##### **4.2.1 Participantes**

Participaram da pesquisa 160 estudantes do 3º ano do ensino médio regular e turno diurno na cidade do Rio de Janeiro, sendo 80 de escola particular e 80 de escola pública, com idade média de 17,5 anos. Do total de participantes, 102 são do sexo feminino e 58 do sexo masculino.

A escolha da série escolar aconteceu de forma intencional, uma vez que para os estudantes do último ano do ensino médio a possibilidade de acesso ao ensino superior pode

ser um tema mais frequente e relevante no discurso do que nas séries anteriores, condição necessária para se constituir como objeto de representação social, de acordo com Sá (1998). Foi estipulado, para fins de comparação, o quantitativo de 80 participantes por grupo. A escolha das escolas se deu por conveniência.

Mesmo não havendo critérios precisos para definir um tamanho adequado de amostra (Wachelke & Wolter, 2011), em um estudo sobre o efeito dos tamanhos de amostra em resultados de análise prototípica a partir de evocações, Wachelke, Wolter e Matos (2016), recomendam um número de participantes acima de 50 a fim de evitar elevada variabilidade.

Tabela 5 - Características dos participantes do estudo 1 (N = 160)

PARTICIPANTES	N	Sexo		Média idade (DP)
		Feminino	Masculino	
Estudantes Escola Particular	80	48	32	17 (0,55)
Estudantes Escola Pública	80	54	26	18,09 (0,99)

#### 4.2.2 Procedimento

O contato com as escolas e a coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora, que solicitou autorização para a pesquisa por meio de uma carta de apresentação da instituição a que está vinculada (Apêndice A). A aplicação do questionário combinada com a tarefa de evocação livre foi realizada nas escolas visitadas, no segundo semestre de 2016, com a concessão de tempo de aula por alguns professores, em aplicação coletiva. Na escola particular, a aplicação foi realizada no início do mês de setembro e, na escola pública, a aplicação aconteceu no início do mês de outubro após alguns meses de greve de professores da rede estadual de ensino. Ambas as escolas estão localizadas em um mesmo bairro, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Em cumprimento à Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que dispõe sobre a realização de pesquisa com seres humanos, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil (Anexo A). Mediante a aprovação do projeto, foi distribuído um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) para participação da pesquisa aos estudantes voluntários, observando a exigência de autorização de um responsável legal para participantes menores de idade. Antes da aplicação do questionário foram explicados os objetivos do estudo e as considerações éticas.

### 4.2.3 Instrumento

A técnica da evocação livre a partir do termo indutor “universidade” foi combinada com um questionário estruturado para levantamento de dados socioeconômicos, origem familiar, rede de relações interpessoais e aspirações profissionais, incluindo uma escala de implicação pessoal com o objeto de investigação (Apêndice B). Algumas questões foram formuladas no intuito de identificar características e práticas que podem indicar posições de indivíduos ou grupos sociais num determinado campo, de acordo com o volume e estrutura de capitais (cultural, econômico, social e simbólico), conforme proposto por Bourdieu (2002; Chauviré & Fontaine, 2004)<sup>15</sup>.

O instrumento foi composto pela tarefa de evocação livre de até 5 palavras ou expressões relacionadas ao termo indutor e 26 questões, sendo 4 questões abertas acerca de lazer, perspectivas de futuro, escolha profissional e atributos ou características necessárias para o desenvolvimento profissional, 4 questões binárias, 10 questões de múltipla escolha sobre rede relacionamentos sociais e familiares, opções e frequência de atividades culturais, características socioeconômicas, além de 1 escala de *Likert* de 7 pontos com 8 itens visando mensurar a implicação pessoal do participante frente ao objeto em suas três dimensões (valorização, proximidade e possibilidade percebida de ação).

Os itens de caracterização dos participantes foram alocados ao final do questionário solicitando: nome da escola, tipo de curso (ensino regular ou técnico), ano escolar, idade, sexo, bairro de residência.

### 4.2.4 Análise dos dados

O material coletado foi analisado com auxílio do programa de computador IRaMuTeQ<sup>16</sup> (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um programa desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009) que permite diferentes análises estatísticas sobre *corpus* textual, dentre elas, a análise prototípica das evocações.

A análise prototípica combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação a fim de estabelecer o grau de proeminência dos elementos da

---

<sup>15</sup> A análise desses indicadores em uma perspectiva de campo, onde se distribuem os diferentes capitais definindo posições sociais de grupos será apresentada no Estudo 3.

<sup>16</sup> O uso do *software* tem sido facilitado com a publicação de um tutorial em português por Camargo e Justo (2016).

representação em cada grupo (Vergès, 1992). Nesta organização são formados quatro quadrantes que vão indicar o provável grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social.

Na tarefa de evocação livre, solicitou-se que os participantes expressassem espontaneamente cinco<sup>17</sup> palavras ou expressões que lhes viessem à lembrança imediatamente a partir do termo indutor “Universidade”. Cada uma das respostas foi enumerada e do material bruto nascido da associação livre formou-se um “rang de aparição” para a construção dos quadrantes. Optou-se por manter uma proporção de evocações nos quatro quadrantes pela mediana. Foram desconsiderados na análise tipos com frequência inferior a quatro.

Os termos evocados foram lematizados, isto é, agrupados pelo mesmo radical e classe, sendo intitulados pela resposta mais frequente no agrupamento, ou no caso de frequências iguais, convencionados para a forma masculina e/ou singular. Além desta opção de tratamento, Wachelke e Wolter (2011) indicam que os termos também podem ser agrupados por critérios semânticos.

O material final da tarefa de evocação livre foi analisado pela técnica de construção do quadro de quatro casas distribuindo os resultados encontrados na evocação dos participantes ao termo indutor. A Figura 3 apresenta uma esquematização da distribuição dos resultados gerados pela tarefa de evocação livre. O cruzamento da frequência média das evocações com a ordem média em que foram evocadas gera quatro quadrantes pelos quais os elementos evocados se distribuem, conforme ilustração de Naiff, Naiff e Souza (2009):

Figura 3 - Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre

		<b>Ordem média de evocação</b>	
<i>Frequência média</i>	<b>1º quadrante</b> <b>Elementos do Núcleo Central</b> prontamente evocados + alta frequência	<b>2º quadrante</b> <b>Elementos da 1ª periferia</b> tardiamente evocados + alta frequência	
	<b>3º quadrante</b> <b>Elementos de contraste</b> prontamente evocados + baixa frequência	<b>4º quadrante</b> <b>Elementos da 2ª periferia</b> tardiamente evocados + baixa frequência	

Nota. Extraído de Naiff, Naiff e Souza, 2009

<sup>17</sup> Flament e Rouquette (2003) recomendam de três a cinco evocações em associação livre contínua.

A técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocairiam os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito estariam os elementos claramente periféricos nessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada é que os elementos que ao mesmo tempo tenham sido mais frequentes e mais prontamente evocados teriam maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social estudada (Vergès, 1992). No segundo quadrante encontra-se a primeira periferia composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, de frequência elevada, porém evocados mais tardiamente. O terceiro quadrante é composto pelos elementos de contraste, que foram considerados importantes pelos sujeitos apesar de sua baixa frequência total no *corpus* de análise. Abric (2003) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p. 64), como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, encontram-se os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados.

Também foram calculados índices complementares a fim de retratar aspectos gerais dos *corpora* de evocações: índices de diversidade e raridade (Flament & Rouquette, 2003), comunidade (Wolter & Wachelke, 2013) e repetição (Wolter, 2017).

A análise dos itens da escala de implicação pessoal foi realizada com auxílio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o teste *t-student*. A escala de implicação pessoal incluiu itens que caracterizam as três dimensões de implicação pessoal: 2 itens para a proximidade percebida sobre o objeto, 4 para a valorização do objeto e 2 para a possibilidade de ação percebida do sujeito em relação ao objeto (Gurrieri, Wolter & Sorribas, 2007). Para cada afirmativa o participante poderia assinalar um dos 7 pontos da escala de *Likert* variando do “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

## 4.3 Resultados

### 4.3.1 Índices de diversidade, raridade, comunidade e repetição

Em uma análise prototípica, boa parte de um *corpus* fica de fora uma vez que são realizados cortes referentes à frequência e ordem média de evocações, por isso, optamos por apresentar alguns índices complementares abarcando aspectos gerais dos *corpora* (tabela 32).

Os índices de diversidade e raridade estão baseados em três informações: a quantidade de evocações (N), de tipos diferentes de evocações (T) e de hapax (H) – termo utilizado para elementos evocados apenas uma vez. Se todos os termos de um *corpus* de evocações forem hapax, significa que nenhum se repete e, portanto, não há compartilhamento do objeto

(Wolter & Wachelke, 2013). Pelo cálculo desses índices verificou-se que o indutor “universidade” ativou uma variedade de termos em quantidade semelhante para ambos os grupos.

O índice de diversidade corresponde à proporção de tipos (termos diferentes) sobre o número total de evocações do *corpus* (T/N). Se o número de tipos corresponde ao total de evocações, então, o nível de compartilhamento do objeto é nulo. Neste estudo, o índice de diversidade tanto dos estudantes de escola particular quanto dos estudantes de escola pública foi de 0,42 indicando um número expressivo de compartilhamento de representações acerca da universidade.

O índice de raridade corresponde à proporção de hapax sobre o número de termos diferentes evocados (H/T). O nível de raridade foi elevado: 0,70 para os estudantes de escola particular e 0,62 para os estudantes de escola pública. Relacionando os índices de diversidade e de raridade verifica-se que a minimização da diversidade e a maximização da raridade reforçam a existência de representações estruturadas (Flament & Rouquette, 2003).

Tabela 6 - Características dos corpora de evocações por grupo

	ESTUDANTES PARTICULAR	ESTUDANTES PÚBLICA
Quantidade de evocações (N)	390	395
Quantidade de Tipos (T)	164	168
Quantidade de Hapax (H)	115	105
Frequência média de evocação dos tipos (N/T)	2,37	2,35
Índice de diversidade (T/N)	0,42	0,42
Índice de raridade (H/T)	0,70	0,62
Índice de repetição (H/N)	0,29	0,26
Tipos não comuns	109	113
Tipos comuns (TC)		55
Índice de comunidade (TC/Σ TN)		0,24

Assim como os índices de raridade e diversidade, o índice de repetição (Wolter, 2017) permite mensurar o nível de estruturação do objeto avaliando a proporção de Hapax em relação ao total de evocações (H/N). Para os estudantes de escola particular o índice de repetição foi de 0,29 e dos estudantes de escola pública foi de 0,26. Uma baixa proporção de hapax indica que grau de compartilhamento elevado.

O índice de comunidade permite obter informação sobre o grau de compartilhamento entre *corpora* de evocações e é obtido pela proporção de tipos comuns de evocação sobre a soma de tipos não comuns dos dois grupos. Verifica-se, portanto, que a proporção de termos evocados em comum é relativamente alta (0,24), considerando resultados de outros estudos como o de Silva (2016).

#### 4.3.2 Análise prototípica

A figura 4 ilustra a provável estrutura das representações sociais acerca da universidade para o grupo de estudantes de escola particular. Para este grupo, os prováveis elementos centrais são: *responsabilidade*, *futuro* e *estudo*, também aparece o cognema *maturidade*, como muito prontamente evocado, embora não tenha tão elevada frequência em relação aos primeiros. O sentido de *maturidade* pode estar ligado à *responsabilidade* que figura como elemento mais central. Relação a ser investigada com a análise de similitude no Estudo 2.

Figura 4 - Representações da universidade para estudantes de escola particular (n = 80)

≤ 2,69 ordem média de evocação > 2,69

Responsabilidade	30	2,2	Festa	15	3,6
Futuro	26	2,3	Dinheiro	13	3,2
Estudo	13	2,2	Chopada	10	3,0
Maturidade	8	1,9	Dedicação	9	4,0
Frequência < 10,22			Frequência ≥ 10,22		
Liberdade	6	2,3	Trabalho	7	3,3
ENEM	6	1,8	Conhecimento	7	3,1
Independência	5	2,6	Profissão	7	3,3
Emprego	5	2,4	Sonho	7	2,9
Dificuldade	5	2,2	Pressão	5	3,2

No quadrante superior direito, são os elementos *festa*, *dinheiro*, *chopada* e *dedicação* que aparecem. Esta primeira periferia comporta aspectos que parecem mais descritivos do lazer na universidade. O dinheiro pode expressar tanto as despesas no cotidiano universitário como a perspectiva de retorno financeiro. São elementos bem funcionais, assim como a necessidade de dedicação.

No quadrante inferior esquerdo, os elementos que figuram como importantes ao menos para um subgrupo são: *ENEM* e *emprego*, que remetem ao ingresso e finalidade da universidade. Também traz os elementos *liberdade* e *independência*, sem deixar de considerar a *dificuldade*. Os cognemas mais periféricos para o grupo de escola particular foram: *trabalho*, *conhecimento*, *profissão*, *sonho*, *pressão*.

Os elementos do provável núcleo central das representações para estudantes de escola pública indicados na figura 5 são: *futuro* e *estudo*, também presentes no quadrante superior direito das representações dos estudantes de escola particular.

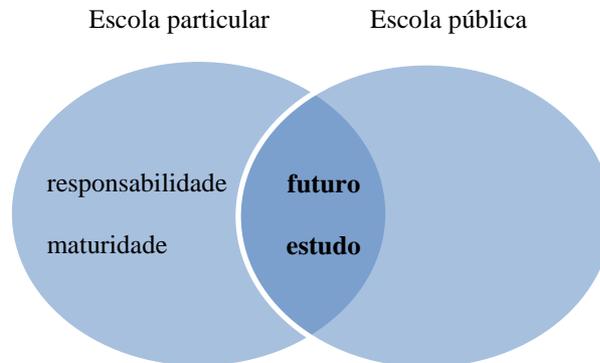
Figura 5 - Representações da universidade para estudantes de escola pública (n = 80)

		<2,75 ordem média de evocação		≥ 2,75	
Futuro	42	2,2	Responsabilidade	13	3,2
Estudo	12	2,2	Esforço	12	2,8
			Trabalho	10	3,4
			Sonho	10	2,9
			Frequência ≥ 9,05		
Frequência < 9,05					
Estudar	8	2,1	Profissão	9	3,6
Conhecimento	7	2,4	Dinheiro	7	3,3
Dedicação	6	2,5	Festas	5	3,6
Muito estudo	5	1,4	Objetivo	5	4,4
Medo	5	1,6	Xerox	4	3,8
Formação	4	2,2	Sucesso	4	3,0
			Carreira	4	3,0

A primeira periferia com as evocações dos estudantes de escola pública (Figura 4) agrupa os elementos: *responsabilidade, esforço, trabalho e sonho*. Na zona de contraste estão alocados os termos: *estudar, conhecimento, dedicação, muito estudo, medo e formação*. Na segunda periferia encontramos os elementos: *profissão, dinheiro, festas, objetivo, xerox, sucesso e carreira*. O que se observa nos elementos que constituem e estruturam as representações acerca a universidade para esse grupo de estudantes é uma predominância de aspectos mais normativos. Como exceção, na primeira periferia, abre-se um espaço para o *sonho*, e como contraste, está presente o *medo*. Elementos mais descritivos ficaram mais esparsos e distantes como *festas e xerox*, por exemplo.

De um modo geral, verificou-se uma estruturação do provável núcleo central para ambos os grupos com os cognemas *futuro e estudo*, ilustrados no diagrama seguinte, e que foram colocados em questão com testes de centralidade no Estudo 2.

Figura 6 - Diagrama de Venn dos possíveis elementos centrais para o objeto universidade nas representações sociais de estudantes do ensino médio de escola particular e pública.



Como elementos periféricos compartilhados pelos grupos de estudantes encontramos  *festa, dinheiro, trabalho, dedicação, conhecimento, profissão, sonho*, porém, agrupados nas periferias de forma que somado a outros elementos distintos, o subgrupo de escola particular apresenta elementos descritivos mais próximos ao ambiente universitário como  *chopada e ENEM* e o subgrupo de escola pública ativa elementos mais normativos como  *esforço, muito estudo, formação*.

#### 4.3.4 Escala de implicação pessoal

A escala de implicação pessoal foi composta por 8 itens (Apêndice B), sendo os itens 1 e 5 relacionados à dimensão proximidade do objeto; os itens 2, 3, 4 e 7 referentes à dimensão valorização do objeto; e os itens 6 e 8 relativos à possibilidade de ação percebida do participante em relação ao objeto, no caso, a universidade. O escore de pontuação da escala foi de 3 (concordo totalmente) a -3 (discordo totalmente), com 7 itens de variação entre concordância e discordância total.

Tabela 7 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (escore com desvio padrão)

ITENS DE LIKERT	ESTUDANTES PARTICULAR	ESTUDANTES PÚBLICA	SIGNIFICÂNCIA (p < 0,001)
proximidade da Universidade	-1,45 (1,65)	-1,33 (1,70)	NS
valorização da Universidade pelos amigos ( <i>alter</i> )	2,14 (1,05)	1,15 (1,70)	p < 0,001
valorização da Universidade pela família ( <i>alter</i> )	2,76 (0,60)	1,99 (1,67)	p < 0,001
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao acaso)	-0,66 (1,92)	-1,43 (1,65)	0,05
valorização da Universidade	2,35 (0,96)	1,93 (1,55)	p < 0,001
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao esforço pessoal)	2,42 (1,17)	2,58 (1,11)	NS

Para os itens de *Likert*, a análise envolveu o teste t-*Student* com o objetivo de comparar estudantes de escola pública e particular quanto ao grau de implicação pessoal com o objeto de estudo. A escala foi construída com 8 afirmativas, porém, para a análise que se segue, duas afirmativas foram retiradas pelo grau de redundância. Os 6 itens analisados estão na tabela 7.

A implicação pessoal dos estudantes com relação à universidade não se distinguiu entre os grupos nos itens relativos à proximidade da universidade e à atribuição do esforço pessoal para o ingresso na mesma como possibilidade percebida de ação já que estudantes de escola particular e pública discordam em grau semelhante diante da afirmação de que “*ingressar em uma Universidade pelo vestibular parece fácil*” (item 1) e concordam em grau semelhante que “*ingressar em uma universidade depende do meu esforço pessoal*” (item 8).

Resultados muito significativos (p < 0,001) aparecem nos itens relacionados ao *alter* quanto à valorização da universidade. Enquanto estudantes de escola particular indicam maior concordância em relação à valorização da universidade pelos amigos (item 3: “*meus amigos pretendem fazer uma faculdade*”) e pela família (item 4: “*minha família me incentiva a entrar em uma Universidade*”) observa-se um grau de concordância mais baixo para estudantes de escola pública, sobretudo, em relação à valorização pela família, que apresentou maior variabilidade.

A possibilidade de ação percebida reflete a posição percebida do sujeito em relação ao objeto: ou o indivíduo se vê como agente e acredita que a sua ação terá algum peso sobre os eventos ou, inversamente, ele se apresenta de forma passiva e acredita que nada pode mudar (Gurrieri, Wolter & Sorribas, 2007). Embora não haja diferença muito significativa, vale mencionar um grau de aceitação para o acaso em relação ao ingresso na universidade entre estudantes de escola particular (item 6: “*ingressar em uma faculdade depende de sorte*”).

De acordo com Gurrieri, Wolter e Sorribas (2007) as três dimensões da implicação são independentes de modo que, se uma dimensão sofre um efeito, não se pode dizer que uma das outras duas dimensões irá sofrer o mesmo efeito. Verificamos nesta análise que houve diferença

significativa entre os grupos de estudantes em relação à valorização da universidade, sobretudo, com a valorização atribuída ao *alter* (família e amigos), o que não implicou em diferença com relação à percepção de proximidade nem com a possibilidade percebida de ação.

Para estes autores o fator de implicação pode explicar diferenças encontradas entre as representações sociais de grupos distintos pelas diferenças nos níveis de implicação dos participantes que compõem os grupos, nas três dimensões mencionadas. Pode explicar nuances já que a implicação está mais relacionada a fatores circunstanciais, enquanto as representações sociais são mais estáveis.

#### 4.4 Discussão

No estudo das representações sociais o objetivo é descobrir como indivíduos e grupos constroem um mundo estável e previsível diante de tanta diversidade. E Moscovici (2003) atribuiu esse papel ativo ao ser humano como ser pensante e questionador que tem por objetivo compreender a realidade.

Na visão de Abric (2000) o que define a homogeneidade de uma população não é o consenso entre seus membros, mas o fato de a representação ser organizada em torno de um mesmo núcleo central que dá sentido ao objeto ou situação. Não são apenas critérios quantitativos que definem a centralidade de um elemento, mas principalmente, o fato de dar sentido à representação.

Nosso enfoque para este estudo foi o levantamento das representações sociais acerca de um campo específico de saber: a universidade, mas para estudantes que estão em vias de um possível ingresso. Nas representações sociais do universo pesquisado pela análise prototípica apareceram os cognemas *futuro* e *estudo* como prováveis elementos centrais. Além destes dois elementos, para o subgrupo dos estudantes de escola particular também aparecem no provável núcleo os cognemas *responsabilidade* e *maturidade*. A investigação sobre a centralidade dos elementos que estruturam as representações sociais desses estudantes acerca da universidade será exposta no Estudo 2.

Quando grupos compartilham uma representação social, não significa que compartilham seus conteúdos e significados na íntegra. O mesmo se aplica ao significado de uma palavra. Isto para dizer que compartilhar um fenômeno mental também envolve o não compartilhar e uma má compreensão ou não compreensão dos significados (Marková, 2006a). Ademais, em um campo de representações, os grupos podem apresentar grande variação

quanto à informação sobre determinado assunto e quanto à atitude em relação ao objeto de representações (Sá, 1993).

Nos grupos pesquisados encontramos consensualidades, mas também alguns dissensos como ficou caracterizado na análise da implicação pessoal, além da dispersão dos elementos periféricos nos *corpora* das evocações. Em ambos os grupos, encontramos elementos relacionados a uma finalidade pragmática, algum propósito intelectual e os investimentos exigidos em relação à universidade. No conjunto das representações sociais levantadas destacaram-se, no sistema periférico, elementos mais normativos para os estudantes de escola pública e, para os estudantes de escola particular, emergiram elementos mais funcionais, indicando proximidade com as práticas relativas ao cotidiano universitário.

Embora a investigação da implicação social não permita avaliar a capacidade objetiva dos indivíduos frente ao objeto, a possibilidade de poder ou não em sua percepção pode nos indicar diferenças nas práticas. Pela escala de implicação pessoal foi possível detectar importantes diferenças entre os grupos de estudantes por escola. Houve uma maior valorização da Universidade pelos estudantes da escola particular. E a variabilidade intragrupo observada entre os estudantes de escola pública em termos de valorização do objeto nos levou a um terceiro estudo para análise da escala de acordo com o perfil de distribuição de capitais entre os participantes (ver Estudo 3).

## 5 ESTUDO 2: ESTRUTURA DO PENSAMENTO SOCIAL ACERCA DA UNIVERSIDADE PARA JOVENS

Para Flament e Rouquette (2003) o pensamento comum é social por natureza. Afinal, nossa realidade, em longa medida, se forma em nossas trocas e comunicações com os outros. Nessas trocas adquirimos e transmitimos conhecimentos, crenças e valores que nos permitem compartilhar uma concepção comum das coisas e dos outros (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). É esse saber de senso comum que interessa à Teoria das Representações Sociais (TRS), como processo de construção da realidade que guia a maior parte dos nossos comportamentos.

As representações sociais (RS) podem ser definidas como sistemas de crenças elaboradas e mantidas socialmente. São estruturas de referência para os indivíduos e os grupos em suas interações e na implementação de práticas sociais (Lo Monaco, Lhereux & Halimi-Falcowicz, 2008). Essa dimensão funcional das RS é enfatizada por Moscovici (1961/2012), pois sua gênese e o fato de ser socialmente compartilhada também ocorre com outros sistemas do pensamento coletivo como a ciência e a ideologia.

Os desenvolvimentos da TRS ampliaram o aparato de métodos e ferramentas para análise de várias questões sociais, dentre os quais se destacam as contribuições da abordagem estrutural. A escola de representações em Aix-en-Provence desenvolveu, nos anos 1970, a abordagem estrutural com a teoria do núcleo central em torno do qual se estruturam as representações sociais tendo também elementos periféricos em torno do núcleo que são mais flexíveis para adaptação da representação ao contexto ambiental e também funcionam como um sistema de proteção do núcleo que é o que dá sentido à representação (Marková, 2006a).

Na abordagem estrutural, conceber as representações sociais (RS) como um conjunto de elementos cognitivos organizados em uma estrutura, significa que esses elementos interagem uns com os outros (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Por isso, mais do que identificar o conteúdo representacional, essa abordagem privilegia a investigação de sua organização interna contribuindo para esclarecer lógicas sociocognitivas implícitas na organização das RS estabilizadas. Para cumprir este propósito, foram desenvolvidas variadas técnicas de pesquisa.

A abordagem estrutural possui técnicas específicas pouco usadas pela comunidade científica brasileira, com exceção da análise prototípica (Wolter, Wachelke & Naiff, 2016). De modo geral, todas as técnicas que distinguem os elementos centrais dos periféricos estudam relações: entre objeto e cognema como a análise prototípica (Vergès, 1992) a partir

da frequência e velocidade de ativação de cognemas e a técnica *Mise en cause* (MEC) sob o aspecto da negociabilidade do elemento representacional ou cognema. No estudo da relação entre elementos representacionais com enfoque na conexidade dos elementos existe a análise de similitude (Flament, 1981) e sobre a forma como os elementos se relacionam foi desenvolvido o modelo dos Esquemas Cognitivos de Base (Guimelli & Rouquette, 1992) que formaliza diferentes relações possíveis entre dois elementos por meio de 28 conectores.

Em todas as técnicas há pressupostos teóricos, frequentemente implícitos, que precisam ser apreendidos, de acordo com Wolter (2018). Ele chama à atenção para o fato de que falta em muitas pesquisas empíricas uma congruência entre os aspectos teóricos da abordagem estrutural e as características técnicas dos diferentes métodos utilizados, afinal, há uma série de técnicas específicas que são inseparáveis das questões teóricas (Wolter, 2016). Em consonância com o caráter plurimetodológico proposto por Abric (1994) no estudo em representações sociais a pesquisa presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas.

A investigação das representações sociais acerca da universidade entre estudantes do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro iniciou com o levantamento dos elementos que constituem as representações, a partir de evocações livres. Com a análise prototípica desse conjunto de evocações, foram identificados, em cada um dos subgrupos de estudantes (escola particular e escola pública), os elementos que estruturam essas RS (Estudo 1).

Nos primeiros resultados, encontramos um pensamento estruturado acerca do objeto “universidade”, sobretudo, em torno das ideias de *futuro* e *estudo* para a população investigada. Ainda como prováveis elementos centrais para estudantes de escola particular, no quadro de quatro casas, aparecem os cognemas *responsabilidade* e *maturidade* no primeiro quadrante (ver Estudo 1).

De acordo com Wolter (2018), uma representação é composta por ideias (elementos) que são ativadas quando um grupo pensa um objeto. Não só os elementos podem variar de grupo para grupo como também as relações entre os elementos. Campos (2003) enfatiza que somente o conhecimento da estrutura permite o estudo comparativo entre representações e a compreensão dos processos de transformação que podem atingi-las.

Ao pensar o objeto muitas ideias podem ser ativadas, mas nem todas são equivalentes (Wolter, 2018). Para Abric (1994), alguns elementos tem mais valor que outros. Para identificar estes elementos centrais, que definem a organização e significado da representação, são necessários procedimentos refinados de análise de dados: os chamados testes de centralidade.

A verificação da centralidade dos elementos que compõem o provável núcleo central da estrutura representacional sobre a universidade para os estudantes do ensino médio foi realizada em um estudo subsequente à tarefa de evocação livre com três testes de centralidade cujos resultados serão apresentados nesta seção. As técnicas adotadas também possibilitaram uma análise das relações entre os elementos constituintes das representações sociais levantadas.

Grande parte dos estudos voltados para a juventude relacionam temas de educação e perspectivas futuras. Historicamente e de modo privilegiado, a Universidade ocupa uma função social de preparação para o ingresso no mercado de trabalho e na vida adulta, conseqüentemente (Cruz, Rosa & Coutinho, 2016). Considerando o cenário contemporâneo, Franco e Novaes (2001) comentam que diante da recessão, do desemprego e da crise estrutural, um diploma de ensino superior passa a ser requisito altamente valorizado em situações de concorrência e nos processos de seleção para o mercado. E, dependendo da sofisticação de algumas profissões, nem o ensino superior é suficiente.

Nesse jogo social é fundamental considerar as posições que os sujeitos ocupam no espaço social, pois as RS são elaboradas conforme as informações disponíveis que estão circulando no grupo de pertença com seus valores e crenças, conferindo também uma identidade aos grupos. Esse pensamento compartilhado nos traz indicações de valorização e proximidade com objeto que podem expressar expectativas coerentes com as condições objetivas de cada grupo estudado. O que nos direciona também para discussão acerca das possibilidades de acesso ao ensino superior a ser apresentada no Estudo 3.

## 5.1 Objetivos

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo principal alcançar um refinamento nas análises das propriedades estruturais das representações sociais acerca do objeto “universidade” identificadas entre estudantes do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro.

De modo mais detalhado pretendemos:

- investigar relações entre os elementos das representações sociais evocados;
- testar a centralidade dos prováveis elementos centrais das representações acerca da universidade com a técnica de questionamento *Mise en cause* (MEC);
- confirmar o *status* central ou periférico de cognemas evocados a partir da técnica *Choix par bloc* (CPB);

- investigar a partir do modelo dos Esquemas Cognitivos de Base (SCB) como os elementos representacionais acerca da universidade se relacionam;
- verificar as dimensões ativadas dos meta-esquemas no SCB (descrição, atribuição ou praxia) dentre os cognemas testados; e
- comparar a variação intra e intergrupo (estudantes de escola pública e particular) do *status* dos elementos que estruturam as representações sociais acerca da universidade.

## 5.2 Método

### 5.2.1 Participantes

Participaram deste estudo 234 estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular e turno diurno na cidade do Rio de Janeiro, sendo 117 de escola particular e 117 de escola pública, com média de idade de 17,47 anos. Dessa população, 125 são do sexo feminino, 102 do sexo masculino e 6 não identificaram o sexo (4 de escola particular e 2 de escola pública).

Tabela 8 - Características dos participantes do estudo 2 (N = 234)

PARTICIPANTES	N	Sexo		Média idade (DP)
		Feminino*	Masculino*	
Estudantes Escola Particular	117	58	54	17,13 (0,59)
Estudantes Escola Pública	117	68	48	17,80 (0,92)

\* 6 participantes não assinalaram o sexo

Para os testes de centralidade recomenda-se um retorno à mesma população, porém, com um número reduzido de participantes. Foi estipulado um mínimo de 10 participantes para cada termo a ser testado nos Esquemas Cognitivos de Base (SCB), conforme número de participantes nos estudos de Rouquette e Rateau (1998). Estes mesmos participantes responderam aos demais testes (*MEC* e *CPB*). A distribuição de participantes por termo indutor está indicada na tabela 9:

Tabela 9 - Distribuição de participantes para o teste de centralidade com SCB por termo indutor (N = 234)

<b>TERMO</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>ESCOLA PARTICULAR</b>
Futuro	12	14
Responsabilidade	14	10
Estudo	12	13
Festa	14	12
Dinheiro	12	17
Trabalho	14	12
Maturidade	12	13
Dedicação	15	12
Sonho	12	14
$\Sigma$	<b>117</b>	<b>117</b>

### 5.2.2 Procedimento

Para esta etapa de investigação, houve um retorno às mesmas unidades de ensino da escola pública e da rede privada, onde foi realizado o Estudo 1, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A escola pública oferece ensino médio nos turnos diurno e noturno. A escola particular, além do ensino médio, atende também ao ensino fundamental e faz parte de um sistema escola-curso com diversas unidades na cidade, sendo duas inclusive no mesmo bairro onde foi realizada pesquisa.

O contato com as escolas foi realizado pela própria pesquisadora, via coordenação e direção e a aplicação dos testes foi realizada no período de outubro de 2017. Fez-se necessário um retorno para complementar o número de participantes em ambas as escolas, que ocorreu nos meses de março e maio de 2018. No caso da escola particular, o complemento dos testes foi realizado em outra unidade de ensino no mesmo bairro. Foram utilizados tempos vagos de aula e também tempo cedido por algum professor.

Como desdobramento do primeiro estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil, foram observadas as orientações preconizadas na Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que dispõe sobre a realização de pesquisa com seres humanos. Foi distribuído um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) aos estudantes voluntários para a participação na pesquisa, observando a exigência de autorização de um responsável legal para participantes menores de idade.

### 5.2.3 Instrumento

Neste segundo estudo, foram selecionados três testes de centralidade visando a um refinamento quanto ao *status* central ou periférico dos elementos identificados na estrutura das representações sociais acerca do objeto “universidade”. São eles: *Schèmes Cognitifs de Base* (Guimelli & Rouquette, 1992); *Mise en Cause* (Moliner, 1989; Sá, 2002) e *Choix par Bloc* (Guimelli, 1988). O instrumento utilizado compreende os três testes, na sequência em que foram mencionados, acrescido de uma questão sobre a inscrição no ENEM ou demais vestibulares, além dos itens de caracterização: nome da escola, idade, sexo, ano escolar e bairro de residência aplicado (Apêndice D).

Para os três testes foram selecionados 9 termos indutores, sendo 4 elementos candidatos a núcleo central (futuro, estudo, maturidade e responsabilidade) 5 prováveis elementos periféricos (dedicação, dinheiro, festa, trabalho e sonho), conforme os resultados da Análise Prototípica realizada no primeiro estudo. Para a técnica de MEC e CPB foram acrescentados ainda outras 9 evocações (chopada, conhecimento, emprego, ENEM, esforço, liberdade, medo, pressão, profissão). Em função dos termos a serem testados pelo SCB o instrumento teve 9 variações.

#### 5.2.3.1 Esquemas cognitivos de base (SCB)

O modelo dos Esquemas Cognitivos de Base se baseia na propriedade de conexidade dos elementos centrais, que possuem alta associatividade semântica com outros elementos. Ele operacionaliza diferentes tipos de relações que podem existir entre dois elementos. Quanto mais um elemento mantém relações com outros, mais podemos considerá-lo como central (Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowics, 2008).

No modelo SCB há 28 conectores agrupados em 5 famílias chamadas Esquemas Cognitivos de Base, que são as estruturas de organização do conhecimento propostas por Guimelli e Rouquette (1992). Essas modalidades de relação foram agrupadas por Rateau (1995) em 3 meta-esquemas ou dimensões das representações sociais: **descrição** (agrupa as famílias léxico, vizinhança e composição totalizando 9 conectores), **práxis** (12 conectores) e **avaliação** que agrupa os 7 conectores de atribuição (Wachelke, 2012; Wolter, Wachelke & Naiff, 2016).

Foi utilizado o procedimento padrão para os Esquemas Cognitivos de Base (Guimelli & Rouquette 1992; Rouquette & Rateau, 1998) a fim de saber quais conectores são ativados

na população estudada, do seguinte modo:

1º) Por associação livre contínua, solicitando que os participantes que escrevessem 3 palavras ou expressões que lhes viessem à mente ao se apresentar o termo indutor.

2º) Pedindo uma breve justificativa da resposta em uma ou duas frases para cada evocação.

3º) Apresentando os 28 operadores em expressões padronizadas com as opções de resposta “sim”, “não” ou “talvez”. As 28 expressões foram apresentadas para cada evocação.

#### 5.2.3.2 Técnica de questionamento ou mise en cause (MEC)

A técnica *MEC* permite o rastreamento sistemático do *status* central ou periférico dos elementos representacionais. Segundo Wachelke (2012), este tem sido o questionamento mais aceito e empregado para identificar o núcleo central. A *MEC* é uma técnica que repousa sobre a propriedade simbólica dos elementos centrais, indispensáveis para definir o objeto. Com este questionamento é possível testar o caráter não negociável dos elementos representacionais. Moliner (1989) propõe utilizar o princípio da dupla negação refletindo a ideia que um objeto deve necessariamente conter uma ou mais características específicas para serem identificados como tal. Sugere-se apresentar um grupo de características sobre determinado objeto e testar se é possível reconhecer o objeto sem a presença de um dos elementos representacionais (Wolter, Wachelke & Naiff, 2016).

Este teste foi aplicado por meio de uma escala com 18 afirmativas de dupla negação, ou seja, uma afirmativa para cada cognema questionado, em uma escala variável de + 2 a -2, conforme o grau de concordância dos participantes, indo do “concordo totalmente” ao “discordo totalmente”. Foram formuladas afirmativas do tipo: “*se não requer esforço não é uma universidade*”, “*se não dá acesso a novos conhecimentos não é uma universidade*”.

#### 5.2.3.3 Técnica choix par bloc (CPB)

A técnica *Choix successifs par bloc*, desenvolvida por Guimelli (1988) consiste na hierarquização de itens pelos próprios participantes atribuindo uma pontuação a cada item em escala que pode variar entre +2 e - 2 (Pouliot, Camiré & Saint-Jaques, 2013). A partir desse tratamento quantitativo é possível comparar a importância relativa de certos elementos da representação para diferentes grupos, segundo Abric (1994). É o uso desta técnica que

possibilita uma análise de similitude pelo cálculo do índice “D”, ou seja, a distância entre os elementos representacionais (Lo Monaco & Rateau, 2016).

Em nosso desenho de pesquisa, foram selecionados 18 cognemas solicitando aos participantes que escolhessem 6 palavras que tivessem “mais a ver” com a universidade, as 6 que tivessem “menos a ver” e também separassem as 6 restantes, variando de + 1 a -1 neste caso, sem que fosse necessária uma hierarquização sucessiva.

Com a análise de similitude (Flament, 1981) são calculadas as distâncias entre os diferentes elementos (cognemas) representacionais. Estas distâncias, tipicamente, são apresentadas em formas de árvores onde as arestas traduzem as distâncias e os pólos são os elementos representacionais.

#### 5.2.4 Análise dos dados

##### 5.2.4.1 Análise dos esquemas cognitivos de base (SCB)

No procedimento padrão para os Esquemas Cognitivos de Base, pede-se uma breve justificativa para cada uma das três evocações, mas estas não são analisadas, apenas solicitadas para ativar um argumento relacional. Dentre as opções de respostas para as 28 relações entre o objeto “universidade” e o termo evocado, a opção “talvez” foi oferecida apenas como certo conforto ao participante, pois foram considerados conectores ativados somente os que tiveram resposta afirmativa (Flament & Rouquette, 2003).

As valências do SCB foram calculadas pela contagem do número de conectores ativados por elemento e pela divisão desse número pelo número de conexões possíveis. O índice resultante dessa análise indica o tipo de dimensão mais ativada em função do objeto: descritiva, prática e avaliativa. Seguem as fórmulas para o cálculo de cada dimensão (Wolter, Wachelke, Sá, Dias & Naiff, 2015; Wolter, Wachelke & Naiff, 2016):

$$V_d = \frac{\textit{quantidade de conectores descritivos ativados}}{9 (\textit{n}^\circ \textit{ de conectores descritivos}) \times \textit{n}^\circ \textit{ de respostas associativas}}$$

$$V_p = \frac{\textit{quantidade de conectores práticos ativados}}{12 (\textit{n}^\circ \textit{ de conectores práticos}) \times \textit{n}^\circ \textit{ de respostas associativas}}$$

$$V_a = \frac{\textit{quantidade de conectores avaliativos ativados}}{7 (\textit{n}^\circ \textit{ de conectores avaliativos}) \times \textit{n}^\circ \textit{ de respostas associativas}}$$

A dimensão descritiva, representada pela Valência Descritiva ou **Vd**, se refere à ativação de características, fatos ou eventos. A dimensão prática corresponde à ao registro funcional dos cognemas, sendo representada pela Valência Práxis ou **Vp**. A dimensão avaliativa corresponde ao registro normativo e, portanto, está relacionada aos valores e normas ou estereótipos mais salientes no grupo, expressa pela Valência Atributiva ou Avaliativa ou (**Va**).

Com o resultado de cada valência, foi calculado o valor do *lambda* que indica a centralidade de cada candidato ao núcleo central:

$$\lambda = \frac{Vt \text{ (valência total)}}{(Va^2 + Vp^2)}$$

A valência total (**Vt**) resulta da quantidade de conectores ativados sobre a quantidade de conectores de ativação possíveis. A **Vp** se refere ao total de conectores práticos ativados sobre o total de conectores possíveis de serem ativados. Por sua vez, a **Va** indica a valência de conectores avaliativos ativados sobre o total de conectores ativáveis dessa dimensão atributiva (Wolter, Wachelke, Sá, Dias & Naiff, 2015).

#### 5.2.4.2 Análise da mise en cause (MEC)

Para análise da *MEC* foram somadas as respostas “sim” e as repostas “não” e calculadas as porcentagens. Para tanto, as opções de respostas em escala de 2 a -2 foram dicotomizadas. A análise corresponde à frequência de não reconhecimento do objeto quando cada elemento é questionado com auxílio do Dmax de Kolmogorov-Smirnov ou mesmo de um teste Chi2 (Wolter, 2017).

Se a ausência de ligação entre o elemento e a representação for inaceitável para a maioria dos interrogados significa que esse elemento participa de modo não negociável na definição do objeto e, portanto, é central (Lo Monaco & Rateau, 2016). Uma questão colocada frequentemente é saber a partir de qual limiar se possa considerar que assinala um efeito consensual até porque pode ser relativa a ideia de maioria como uma referência confiável.

Em numerosas pesquisas adota-se o critério de 75% como limiar de refutação para o *status* central de um elemento. Não se pode demonstrar a adequação desse limite nem pode

ser uma regra geral, mas o limiar de 75% provou ser suficiente para uso em um grande número de estudos práticos, de acordo com Flament e Rouquette (2003).

De um ponto de vista radical, é possível usar o teste de Kolmogorov-Smirnov cujo princípio consiste em calcular um limiar para além do qual proporção de refutação não se diferencia estatisticamente de 100%. Este foi o teste adotado para nossa análise. Lo Monaco e Rateau (2016) apresentam a fórmula do teste Dmax de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para um limiar  $\alpha=.05$  e uma amostra  $N \geq 35$ .

$$D \max = \left[ \left( 1 - \frac{1,36}{\sqrt{n}} \right) \times 100 \right]$$

No âmbito da *MEC*, Lo Monaco (2018) considera que o teste K-S seja o mais adequado para o diagnóstico estrutural, porém, os limiares são sensíveis a variações do efetivo: quanto maior o efetivo, mais o teste é severo.

#### 5.2.4.3 Análise de similitude (AS)

A análise de similitude usa a teoria matemática dos grafos (Flament, 1965; Sache, 1974). Um grafo é ou pode ser representado por um gráfico composto de pontos, chamados vértices e linhas entre esses pontos ou uma parte entre eles chamadas de arestas. Pode-se adicionar um valor a cada aresta (Flament & Rouquette, 2003).

Na teoria dos grafos, uma árvore é um grafo, tal que entre quaisquer dois vértices de seus vértices, exista apenas um caminho. E a análise de similitude pretende conservar do conjunto de dados apenas a configuração que seja mais significativa possível.

Em um estudo de representações sociais há algoritmos programados para os conjuntos reais de dados cujo procedimento mais utilizado consiste em calcular os valores de similitude de uma matriz com uma lista das arestas, que serão reorganizadas em uma lista de similitudes decrescentes. Desta lista ordenada, será construída a árvore a partir dos índices de distância mais altos.

Esse procedimento, a partir do grafo de similitude considerado, produz a árvore mais pesada possível, por isso, denominada árvore máxima, que retém no grafo mais simples, o máximo possível de similitude do conjunto. Há uma tendência a se considerar como elementos do núcleo central os vértices que aparecem como centrais na árvore máxima de similitude (Flament & Rouquette, 2003).

A AS possibilita diversos tipos de índices (índice de similitude – co-ocorrências entre dois elementos em um *corpus* – índice de distância, índice de Jaccard). O índice “D” precisa de uso prévio de método de *choix par blocs* (Lo Monaco & Rateau, 2016).

É necessário calcular a distância de todos os pares de palavras. Há variadas formas de calcular a distância e utilizamos a seguinte fórmula:

$$D=[2((Dm-Do)/Dm)]-1 \text{ onde,}$$

Dm= distância máxima

Do= distância observada

A partir desse cálculo, os elementos que são próximos de muitos outros elementos tendem a ser considerados centrais. Por sua vez os elementos próximos de poucos outros elementos tendem a ser considerados periféricos (Wolter, 2018).

### 5.3 Resultados dos testes de centralidade

#### 5.3.1 Resultados dos Esquemas Cognitivos de Base (SCB)

Conforme o modelo SCB, pode haver relação de 28 maneiras entre 2 elementos representacionais com 28 conectores possíveis, agrupados em 3 famílias também chamadas de meta-esquemas: prática (12 conectores), descritiva (9 conectores) e avaliativa (7 conectores). A tabela 10 mostra os índices das valências para os dois grupos pesquisados. O diagnóstico de centralidade é feito a partir dos meta-esquemas de atribuição (avaliação) e praxia (prática).

Tabela 10 - Índice das valências descrição, atribuição e praxia por termo indutor e origem escolar\*

Elementos	Valências Escola Particular					Valências Escola Pública				
	VD	VA	VP	VT	$\lambda$	VD	VA	VP	VT	$\lambda$
Futuro	0,5	0,58	0,58	<b>0,56</b>	<b>1</b>	0,43	0,42	0,51	0,47	0,82
Responsabilidade	0,45	0,6	0,59	<b>0,55</b>	<b>1,01</b>	0,51	0,51	0,59	<b>0,55</b>	0,86
Estudo	0,45	0,51	0,49	0,48	<b>1,05</b>	0,44	0,54	0,5	0,49	<b>1,07</b>
Festa	0,42	0,53	0,58	<b>0,52</b>	0,88	0,5	0,58	0,5	<b>0,52</b>	1,16
Dinheiro	0,46	0,48	0,53	0,5	<b>0,9</b>	0,49	0,5	0,55	<b>0,52</b>	<b>0,91</b>
Trabalho	0,45	0,49	0,5	0,48	<b>0,97</b>	0,51	0,51	0,47	0,49	<b>1,08</b>
Maturidade	0,49	0,45	0,53	0,5	0,84	0,54	0,54	0,62	<b>0,58</b>	0,87
Dedicação	0,39	0,45	0,57	0,49	0,78	0,48	0,39	0,55	0,49	0,83
Sonho	0,54	0,44	0,55	<b>0,52</b>	0,78	0,46	0,5	0,5	0,48	<b>1</b>

\*Em negrito os valores das valências totais mais elevadas e *lambda* entre 0,9 e 1,10.

Conforme Flament e Rouquette (2003) a valência deve ser interpretada como um indicador de ativação, porém, não é específico o suficiente para distinguir um elemento

central de um elemento periférico. Com os Esquemas Cognitivos de Base verificamos que as valências totais mais altas (tabela 10), que traduzem maior conexidade, são dos elementos *futuro* (0,56), *responsabilidade* (0,55), *feira* (0,52) e *sonho* (0,52) para os participantes da escola particular; e *maturidade* (0,58), *responsabilidade* (0,55), *feira* (0,52) e *dinheiro* (0,52) para os participantes da escola pública.

Como propõem Rouquette e Rateau (1998), a centralidade de um cognema se confirma quando o *lambda* está entre 0,9 e 1,10. Trata-se de um valor que traduz um equilíbrio entre as valências práticas e avaliativas. Como assinalado na tabela 10, no caso da escola particular, os cognemas que refletem centralidade são: *futuro* (1,0), *responsabilidade* (1,01), *estudo* (1,05), *dinheiro* (0,91) e *trabalho* (0,97). Para o grupo da escola pública salientam como elementos centrais: *estudo* (1,07), *dinheiro* (0,91), *trabalho* (1,08) e *sonho* (1,0).

Quando as dimensões práticas e avaliativas tem a mesma ativação, o valor de *lambda* é 1,0. Este foi o valor de *futuro* para a escola particular e *sonho* para a escola pública. Caso uma das duas valências esteja sobreativada em comparação à outra, o valor ficará fora deste intervalo, como foi o caso de *feira* (1,16) para a escola pública. Vejamos como os nove cognemas foram avaliados quanto à negociabilidade no teste de questionamento *Mise en Cause*.

### 5.3.2 Resultados da mise en cause (MEC)

Embora a convenção geralmente adotada fixe um limiar de 75% de refutação para aceitação de *status* central dos termos questionados, nós adotamos um critério um pouco mais rigoroso: de 87,5% a partir do teste Dmax de Kolmogorov-Smirnov.

As tabelas seguintes discriminam os elementos centrais dos periféricos, considerando percentual de refutação pelo valor de concordância (“sim”) para as afirmativas de dupla negação.

Tabela 11 - Status central ou periférico dos termos questionados por MEC conforme critério do teste Kolmogorov-Smirnov para estudantes de escola particular (n=117)\*

Elementos	ESCOLA PARTICULAR				Critério 87,5% (teste Kolmogorov-Smirnov)
	Não		Sim		
	(F)	(%)	(F)	(%)	
Futuro	15	12,82	102	87,18	periférico
<b>Responsabilidade</b>	13	11,11	104	88,89	central
<b>Estudo</b>	18	15,38	99	84,62	central
Maturidade	25	21,37	92	78,63	periférico
Festa	64	54,70	53	45,30	periférico
Dinheiro	81	69,23	36	30,77	periférico
Trabalho	54	46,15	63	53,85	periférico
Sonho	73	62,39	44	37,61	periférico
Liberdade	40	34,19	77	65,81	periférico
Profissão	62	52,99	55	47,01	periférico
Medo	41	35,04	76	64,96	periférico
ENEM	112	95,73	5	4,27	periférico
Chopada	59	50,43	58	49,57	periférico
Emprego	57	48,72	60	51,28	periférico
Esforço	24	20,51	93	79,49	periférico
<b>Conhecimento</b>	9	7,69	108	92,31	central
Pressão	61	52,14	56	47,86	periférico
Dedicação	19	16,24	98	83,76	periférico

\*Em negrito os elementos cujo *status* foi considerado central.

De acordo com o teste aplicado, os elementos que participam de um modo não negociável nas representações acerca da universidade para os estudantes de escola particular são: *estudo*, *responsabilidade* e *conhecimento*. Os itens da escala referentes aos termos considerados centrais foram: “Uma instituição que não requer *estudos* não é uma Universidade”; “Sem *responsabilidade* dos estudantes não há Universidade”; “Se não dá acesso a novos *conhecimentos* não é uma Universidade”.

Tabela 12 - Status central ou periférico dos termos questionados por MEC conforme critério do teste Kolmogorov-Smirnov para estudantes de escola pública (n=117)\*

Elementos	ESCOLA PÚBLICA				Critério 87,5% (teste Kolmogorov-Smirnov)
	Não		Sim		
	(F)	(%)	(F)	(%)	
<b>Futuro</b>	14	11,97	103	88,03	central
Responsabilidade	18	15,38	99	84,62	periférico
<b>Estudo</b>	6	5,13	111	94,87	central
Maturidade	18	15,38	99	84,62	periférico
Festa	76	64,96	41	35,04	periférico
Dinheiro	70	59,83	47	40,17	periférico
Trabalho	47	40,17	70	59,83	periférico
Sonho	62	52,99	55	47,01	periférico
Liberdade	52	44,44	65	55,56	periférico
Profissão	41	35,04	76	64,96	periférico
Medo	33	28,21	84	71,79	periférico
ENEM	96	82,05	21	17,95	periférico
Chopada	89	76,07	28	23,93	periférico
Emprego	51	43,59	66	56,41	periférico
Esforço	20	17,09	97	82,91	periférico
<b>Conhecimento</b>	10	8,55	107	91,45	central
Pressão	39	33,33	78	66,67	periférico
<b>Dedicação</b>	13	11,11	104	88,89	central

\*Em negrito os elementos cujo *status* foi considerado central.

Para os estudantes de escola pública os elementos considerados centrais quanto a seu caráter inegociável ao pensar a Universidade foram: *futuro*, *estudo*, *conhecimento* e *dedicação*. A partir de afirmativa como: “Uma instituição que não prepara o **futuro** não pode ser uma Universidade” e “Se não requer **dedicação** não é uma Universidade”.

### 5.3.3 Resultados da análise de similitude pela técnica de choix par bloc (CPB)

A análise de similitude, com base na teoria dos grafos, “possibilita identificar as co-ocorrências entre palavras e seu resultado traz indicação da conexidade entre as palavras auxiliando na identificação da estrutura da representação” (Camargo & Justo, 2013, 6).

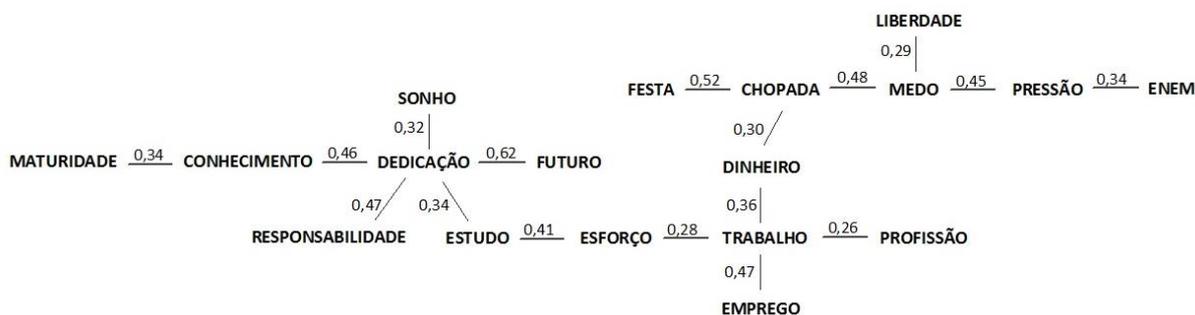
A análise de similitude é o primeiro método que permite levar em conta a conexidade dos elementos de uma representação social (Bouriche, 2003; Flament & Rouquette, 2003). E a conexidade se apoia na ideia que entre dois elementos de representações pode existir uma maior ou menor relação. Essa relação pode ser analisada pela co-ocorrência ou co-aparição dos elementos em uma produção verbal do sujeito. Entre um cognema **A** e um cognema **B** pode-se calcular um índice de relação baseado no número de vezes onde os dois elementos foram associados pelos sujeitos, ou seja, trata-se de conexidade quantitativa (Lo Monaco & Rateau, 2016). Neste tipo de análise, de acordo com Flament (1994), são considerados centrais os elementos próximos de muitos outros termos.

Para a realização da escolha por blocos (CPB), além dos 9 cognemas selecionados para o SCB, foram acrescentados outros 9 elementos, possivelmente, periféricos (ENEM, liberdade, profissão, chopada, emprego, conhecimento, medo, esforço e pressão).

Em um levantamento quantitativo inicial os seis elementos mais característicos em relação à universidade para os estudantes de ambas as escolas foram: *dedicação, sonho, futuro, responsabilidade, estudo e conhecimento* (Apêndice I). Mas para análise de similitude não basta esse quantitativo bruto. É preciso verificar a conexidade entre todos os elementos avaliados por um cálculo de distância, par a par.

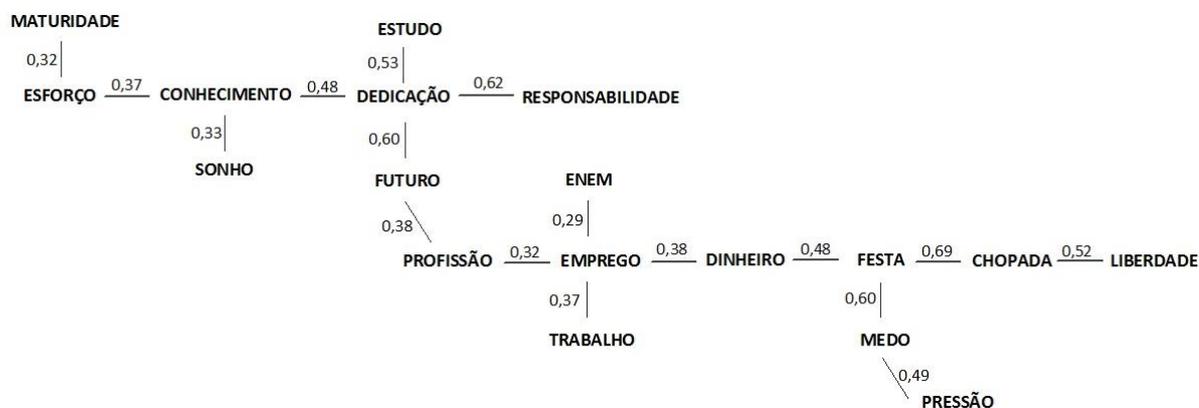
Para efetuar o cálculo de distância, os termos menos característicos receberam valor (-1), aos mais característicos foi atribuído o valor (1), e os termos que sobraram receberam valor (0). A partir desses valores foi calculada a distância entre cada par de termos variando de 1 a -1. Para os 18 termos testados foram formados 153 pares. As árvores máximas foram construídas a partir dos índices de distância mais elevados entre os pares de termos.

Figura 7 - Árvore máxima da análise de similitude de evocações sobre a universidade para estudantes do ensino médio particular a partir do cálculo de distância entre os elementos representacionais (n = 117)



A árvore de similitude do grupo de estudantes de escola particular apresenta em sua configuração o cognema *dedicação* como possível núcleo estabelecendo forte ligação com *futuro, responsabilidade e conhecimento*, conectando-se também com *estudo e sonho*. Outro possível candidato a elemento central é o cognema *trabalho*, porém, com conexidade mais baixa entre os elementos. Sua ligação mais forte é com o elemento *emprego*, seguido de *dinheiro, esforço e profissão*. Semanticamente, os elementos *profissão e empregoreforçam* o sentido de *trabalho* para este grupo, assim como a ideia de remuneração a partir do trabalho ao se conectar com o termo *dinheiro*.

Figura 8 - Árvore máxima da análise de similitude de evocações sobre a universidade para estudantes do ensino médio público a partir do cálculo de distância entre os elementos representacionais (n = 117)



Para o grupo de estudantes da escola pública, a árvore de similitude também aponta para *dedicação* como o mais provável candidato a elemento central, cuja ligação mais forte se estabeleceu com os elementos *responsabilidade* e *futuro*, seguidos de *estudo* e *conhecimento*. Para este grupo, é o cognema *emprego* que também se configura como candidato a elemento central, embora com uma conexidade mais baixa, mas ligado a quatro elementos: *dinheiro*, *trabalho*, *profissão* e *ENEM*.

Como cada teste de centralidade baseia-se em critérios variáveis, os resultados são distintos. A tabela 13 apresenta uma síntese com destaque para os cognemas que receberam o *status* de elemento central dentre as representações sociais levantadas acerca da universidade.

Tabela 13 - Comparação dos elementos diagnosticados como centrais para estudantes de escola particular em função da técnica utilizada

Elementos	Análise Prototípica	SCB	MEC	Análise de Similitude (CPB)
<b>Futuro</b>	X	X		
<b>Responsabilidade</b>	X	X	X	
<b>Estudo</b>	X	X	X	
Festa				
<b>Dinheiro</b>		X		
<b>Trabalho</b>		X		X
<b>Maturidade</b>	X			
<b>Dedicação</b>				X
Sonho				
Liberdade				
Profissão				
Medo				
ENEM				
Chopada				
Emprego				
Esforço				
<b>Conhecimento</b>			X	
Pressão				

\*Em negrito os elementos cujo *status* foi considerado central.

Os elementos *estudo* e *reponsabilidade*, considerados centrais para os estudantes de escola particular na análise prototípica, tiveram confirmada a centralidade no MEC e no SCB. Também o elemento *futuro* que salientou como central na análise prototípica foi confirmadopelo SCB. Nos dois testes que estudam a relação entre os cognemas, análise de similitude e SCB, destacou-se o elemento *trabalho* como central. Termo que na análise prototípica, foi alocado na segunda periferia. O elemento *maturidade* foi considerado central apenas na análise prototípica e o elemento *conhecimento* no questionamento MEC.

Tabela 14 - Comparação dos elementos diagnosticados como centrais para estudantes de escola pública em função da técnica utilizada

Elementos	Análise Prototípica	SCB	MEC	Análise de Similitude (CPB)*
<b>Futuro</b>	X		X	
Responsabilidade				
<b>Estudo</b>	X	X	X	
<b>Festa</b>		X		
<b>Dinheiro</b>		X		
<b>Trabalho</b>		X		
Maturidade				
<b>Dedicação</b>			X	X
<b>Sonho</b>		X		
Liberdade				
Profissão				
Medo				
ENEM				
Chopada				
<b>Emprego</b>				X
Esforço				
<b>Conhecimento</b>			X	
Pressão				

\*Em negrito os elementos cujo *status* foi considerado central

Entre os estudantes de escola pública, o termo *estudo* foi central em três testes. Só não foi considerado central na análise de similitude, mas apresentou conexão com o elemento central *dedicação* - este último também considerado central no MEC. O elemento *futuro* que despontou como central desde a análise prototípica teve sua centralidade confirmada no MEC. Pelo SCB os elementos *festa*, *dinheiro*, *trabalho* e *sonhos* são considerados centrais. E o questionamento MEC confere centralidade ao elemento *conhecimento*.

#### 5.4 Discussão

O foco desse segundo estudo foi a análise da estrutura das representações acerca da universidade em termos de organização no sistema central e periférico e do tipo de relação estabelecida entre seus elementos. Optou-se por mais de um teste pela necessidade de complementaridade entre as técnicas.

Não parece haver um consenso sobre as características mais importantes a serem estudadas para distinguir o elemento central do periférico. Se não há consenso sobre a característica mais importante ao se investigar a centralidade, também é questionável sobre a suficiência de uma característica como determinante da estrutura representacional (Wolter, Wachelke & Naiff, 2015).

Como foi demonstrado, a análise de similitude evidencia uma propriedade quantitativa que pode auxiliar na detecção das propriedades qualitativas dos elementos centrais (valor simbólico e associativo) com outros métodos como as técnicas de questionamento, mas não nos diz sobre a natureza das ligações que unem ou contrasta os dois elementos (Sá, 1996). O tipo de relação é investigado com o modelo do SCB ao calcular as valências de descrição, prática e atribuição (Lo Monaco & Rateau, 2016). Ainda assim, o SCB não ajuda a responder como o grupo pensa o objeto (Wolter, 2017). A *mise en cause*, por sua vez, mede apenas o caráter necessário do elemento para reconhecer o objeto em um dado grupo (Wolter, Wachelke & Naiff, 2015).

Todas as técnicas são aproximações do fenômeno, em maior ou menor grau. Como nenhuma delas estuda a totalidade das características, faz-se necessária a triangulação metodológica (Wolter, 2018). Esses delineamentos e variações de cada técnica, de certa forma, explicitam o caráter plurimetodológico da abordagem estrutural que muito contribuiu para TRS com as pesquisas desenvolvidas a partir da teoria do núcleo central, num momento em que se criticava a flexibilidade conceitual e a carência de metodologia (Rateau, Moliner, Guimelli & Abric, 2012). Mesmo com os avanços teórico-metodológicos, alguns limites metodológicos persistem, por isso, a necessidade de retorno à teoria. Cada pesquisa realizada é uma oportunidade de aprimorar e contribuir com a teoria e o campo de investigação.

Abric (1994) afirma que partilhar uma representação com outras pessoas significa compartilhar os valores centrais relativos ao objeto em questão. Os testes realizados enfatizam o núcleo central, que é estruturante de uma RS. De acordo com os resultados apresentados, a ideia mais central em relação à universidade para ambos os grupos e confirmada em três testes se estrutura no cognema *estudo*, que tem um caráter mais funcional.

Aspectos mais ligados ao contexto em que as representações são elaboradas e nas quais o sistema periférico dessa estrutura evidencia com seus elementos, podem ter uma análise mais ampliada com contribuições teóricas no campo da sociologia da educação. É o que se pretende com a sequência da pesquisa que compõe o Estudo 3 a partir de indicadores socioeconômicos e culturais dos participantes e a análise de suas perspectivas futuras enquanto jovens estudantes.

## 6 ESTUDO 3: EFEITO DA POSIÇÃO NO CAMPO SOBRE A VISÃO DE FUTURO

Qualquer representação social é definida pelo menos ligando uma população e um objeto, quemantém uma relação determinada historicamente e que é mediada pelas práticas (Flament & Rouquette, 2003). Somos movidos por razões práticas e, como afirma Bourdieu (2011), as práticas não se dão num vazio social. Ele concebe a noção de espaço social como uma estrutura de distribuição de diferentes capitais. A posição ocupada nesse espaço, formado por campos diversos, comanda as representações acerca deste e as tomadas de posição nas lutas que serão engendradas para conservar ou transformar o lugar ocupado.

Existe certa homologia entre as posições que os indivíduos ocupam no espaço social e as representações que elaboram deste espaço. O postulado da homologia estrutural supõe que os grupos elaboram representações de acordo com a sua posição social e a hierarquia dessa posição na estrutura social (Deschamps & Moliner, 2009).

Para Bourdieu os agentes ocupam posições diferentes no campo e essas posições tem pesos diferentes, não são equivalentes. É a distribuição desigual do capital que determina a estrutura do campo. As lutas ou disputas se dão pela apropriação de um capital específico do campo ou pela redefinição deste capital (Catani, 2011).

De maneira mais geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação de disposições (ou *habitus*), que são princípios geradores de práticas distintas e distintivas. Essas diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões tornam-se diferenças simbólicas (Bourdieu, 2011).

Nas últimas décadas, aqui no Brasil, Neto (2014) comenta que, apesar do aumento nas taxas de transição para o ensino superior, vários estudos indicaram que não houve grandes mudanças na proporção de estudantes de diferentes origens sociais, mantendo as desigualdades de acesso estáveis. Ele atribui a manutenção dessas diferenças a fatores no nível individual, familiar (como recursos econômicos, culturais e sociais) e no nível estrutural, como a organização do sistema educacional e diferenças regionais.

Há um indicador de nível socioeconômico das escolas (INSE) que distribui os estudantes em estratos que são definidos por posse de bens domésticos, renda, contratação de serviços pela família e nível de escolaridade dos pais. Considerando o nível socioeconômico das escolas da região sudeste brasileira a partir desse indicador, as desigualdades de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano do ensino médio foram maiores

no estado do Rio de Janeiro como mostram os resultados do Saeb 2017<sup>18</sup>, onde este estudo foi desenvolvido. São indicadores que refletem diferenças no desempenho e na qualidade de ensino. Em nossa pesquisa optamos por alguns indicadores diferentes de capital como será apresentado no método.

A conclusão de ensino médio traz o dilema da finalidade da educação que pode levar o jovem estudante a diferentes rumos: prosseguimento nos estudos ou inserção direta no mundo do trabalho (Machado & Lima, 2014). Atualmente, a principal via de acesso ou porta de entrada para o ensino superior é o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) cujo desempenho das escolas participantes da pesquisa será apresentado com comparativo de médias.

Uma das opções de investigação na Psicologia Social é a medida de implicação pessoal desenvolvida por Rouquette (1997) que, embora seja uma expressão pessoal da ligação entre um indivíduo e o objeto para o qual se volta sua atenção, é determinada socialmente (Gurrieri, Wolter & Sorribas, 2007). A análise da escala de implicação pessoal por origem escolar (particular e pública), realizada no Estudo 1, sinalizou uma variabilidade intragrupo entre estudantes da escola pública que merece uma análise mais apurada. Foi encontrada uma diferença significativa em relação à valorização do objeto ao comparar os dois subgrupos quanto ao interesse dos amigos em cursar o ensino superior e o incentivo da família para o ingresso em uma universidade.

Na análise desta escala, verificou-se um desvio padrão pequeno em estudantes de escola particular e relativamente alto em estudantes de escola pública indicando uma consensualidade de intenção na esfera de capital supostamente mais elevado. Os mesmos resultados serão analisados em função do perfil da população de estudantes de acordo com indicadores de capital econômico, financeiro e cultural.

Para Bourdieu, os agentes ocupariam posições diferenciadas na estrutura social, mais ou menos privilegiadas, em função tipo e volume de capitais. Não é só a posse de capital econômico que dá acesso às posições mais elevadas da sociedade. Também são necessárias competências culturais na linguagem, gostos, hábitos valorizados nestas camadas, isto é, certo capital cultural, assim como um conjunto de relações sociais que podem favorecer a aquisição bens materiais ou simbólicos. Este volume de capital social se define pela amplitude e qualidade dos contatos mantidos com indivíduos em posições sociais privilegiadas (Nogueira & Nogueira, 2016).

---

<sup>18</sup> Sistema de avaliação da educação básica. Para mais informações consultar resultados do Saeb 2017 disponível em: <<https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>> Acesso em 18 jan. 2019.

Portadores de um grande volume de capitais tenderiam a aspirações sociais mais elevadas com objetivos mais ambiciosos e arriscados do que detentores de um volume menor de capitais - com aspirações mais baixas, porém, compatíveis com suas limitações objetivas. É o que Bourdieu (1979/2017) demonstra na obra *A Distinção* ao contrastar as condições das classes populares com as classes dominantes. Estas últimas teriam um maior controle sobre o futuro, vivendo com abundância e facilidades, enquanto as primeiras teriam mais dificuldades na preparação para o futuro devido aos constrangimentos impostos pela necessidade de sobrevivência.

Nosso propósito, neste terceiro estudo, é analisar a intermediação das representações sociais entre os capitais e decisão do estudante frente à universidade, como possibilidade ou não de acesso, de acordo com o pensamento social partilhado em seu grupo.

## 6.1 Objetivos

Esse estudo teve como objetivo principal analisar diferenças na população de estudantes do 3º ano do Ensino Médio da cidade do Rio de Janeiro quanto à implicação pessoal em relação à universidade e posições sociais de acordo com a estrutura e volume de capitais.

Os objetivos específicos foram:

- comparar as dimensões de implicação pessoal considerando a origem escolar (particular e pública) e perfil de capitais (financeiro, cultural e social); e
- analisar conteúdo discursivo das questões acerca de perspectivas futuras dos estudantes.

## 6.2 Método

### 6.2.1 Participantes

Participaram deste estudo 160 estudantes do 3º ano do Ensino Médio regular e turno diurno na cidade do Rio de Janeiro, sendo 80 de escola particular e 80 de escola pública, com idade média de 17 anos para os estudantes da escola particular e de 18 anos para os estudantes da escola pública. Do total de participantes, 63,75% são do sexo feminino e 36,25 % do sexo masculino, conforme tabela 3 (Estudo 1).

## 6.2.2 Campo de estudo: caracterização das escolas

### 6.2.2.1 Escola particular

A escola particular em que o presente estudo foi realizado, além do ensino médio, atende também ao ensino fundamental e faz parte de um sistema escola-curso com diversas unidades na cidade. Também está presente em alguns municípios do Rio de Janeiro e outros dois estados do Brasil. No bairro em que foi realizada a pesquisa há duas unidades.

Não figura entre as escolas mais tradicionais da cidade consideradas de elite, mas em sua história de cerca de vinte anos, observa-se uma expansão da oferta para um estilo colégio-curso. Com o projeto para o Enem e UERJ tem um foco na aprovação dos alunos para universidades públicas. Valoriza o *ranqueamento* de desempenho, que se reflete na prática de organização das turmas de ensino médio que, conforme desempenho em examessimulados, passa por novas configurações.

Considerando toda a rede de unidades na cidade do Rio de Janeiro, conforme publicação na página institucional de Internet, no ano de 2017 esta rede de ensino contabilizou 332 aprovados para diversos cursos nas principais universidades públicas do Rio de Janeiro pelo Enem. E 257 para a UERJ que possui um exame de qualificação próprio.

De acordo com o censo escolar (INEP<sup>19</sup>, 2017) a unidade que respondeu pela maior parte da pesquisa teve o seguinte número de matriculados:

Tabela 15 - Quantitativo de estudantes matriculados na escola particular em 2017

NÍVEIS DE ENSINO	N
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	154
Anos finais (6º ao 9º ano)	424
Ensino Médio	371

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017

A maior parte dos alunos desta unidade estava matriculada no ensino fundamental. A distribuição dos matriculados no ensino médio, por ano escolar, está discriminada na tabela 16:

<sup>19</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tabela 16 - Quantitativo de estudantes do ensino médio matriculados na escola particular em 2017 por ano escolar

<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>N</b>
1º ano EM	143
2º ano EM	134
3º ano EM	94

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017

#### 6.2.2.2 Escola pública

A escola pública onde foi realizada a pesquisa é um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) voltado para o ensino médio regular que está em funcionamento há cerca de vinte e cinco anos com oferta de ensino nos turnos diurno e noturno, e não em turno integral como se propunha o projeto original de criação dos CIEPs. No turno da noite funciona o ensino na modalidade do EJA (Educação de Jovens e Adultos) para nível médio. A escola também possui alunos matriculados na condição de Educação Especial. Além do ensino regular, também são desenvolvidos alguns projetos nesta unidade em parceria com outras escolas e universidade pública e privada na área de informática com cursos de programação, desenvolvimento de aplicativos. Na sala de leitura ocorrem as atividades de monitoria: redação, inglês. Existe também o projeto “mais educação” com reforço escolar para os alunos, além de outros cursos como xadrez, pintura. Há ainda uma profissional de animação cultural que desenvolve atividades como festival de poesia, feira anual, oficinas de teatro, semana da arte com apresentações dos alunos, bate-papo com filme.

Em consulta ao censo escolar (INEP, 2017) levantamos o número de matriculados nesta unidade escolar:

Tabela 17 - Quantitativo de estudantes matriculados na escola pública em 2017

<b>MODALIDADE DE ENSINO</b>	<b>N</b>
Ensino Médio	1068
Educação de Jovens e Adultos	255
Educação Especial	16

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017.

Na modalidade de ensino médio, conforme o censo escolar do INEP, no ano de 2017, foram matriculados 501 alunos no 1º ano, 312 no 2º ano e 255 no 3º ano. Observa-se uma sensível redução a praticamente 50% do número de ingressantes e o índice dos que chegam ao último ano.

Tabela 18 - Quantitativo de estudantes do ensino médio matriculados na escola pública em 2017 por ano escolar

ENSINO MÉDIO	N
1º ano EM	501
2º ano EM	312
3º ano EM	255

Fonte: Censo Escolar/INEP 2017.

### 6.2.2.3 Taxas de rendimento escolar

As taxas de rendimento escolar são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Estes dados são importantes, pois geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) - que é um indicador de qualidade educacional - combinando informações do rendimento escolar com informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb<sup>20</sup>). Os dados mais recentes disponíveis são do ano de 2016 e constam na tabela 19:

Tabela 19 - Taxa de rendimento escolar em 2016 das escolas particular e pública

%	ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
	Geral	3º ano	Geral	3º ano
Reprovação	2,4%	-	26,7%	22,2%
Abandono	-	-	12,6%	-
Aprovação	97,6%	100%	60,7%	77,8%

Fonte: QEdu.org.br. Taxas de rendimento, 2016.

No ano de 2016, a unidade da rede privada teve 100% de aprovação no 3º ano do ensino médio e a escola pública 77,8%.

### 6.2.2.4 Desempenho no Enem 2017

Realizamos um levantamento do desempenho de ambas as escolas no Enem de 2017. A escola particular teve participação de 91% dos alunos e uma média global de 608 pontos. A escola pública teve participação de 52% dos alunos e uma média global de 466 pontos, como mostra a tabela 20:

<sup>20</sup> O Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) avalia desempenho em Língua Portuguesa e Matemática abrangendo escolas públicas e particulares por amostragem.

Tabela 20 - Média de pontos das escolas no Enem 2017 por área de conhecimento

ÁREA	MÉDIA DE PONTOS NO ENEM 2017	
	ESCOLA PARTICULAR (91% de alunos)	ESCOLA PÚBLICA (52% de alunos)
Ciências Humanas	599	495
Ciências da Natureza	576	442
Linguagens e Códigos	555	494
Matemática	620	456
Redação	688	444

Fonte: QEdu.org.br. Microdados do Enem/Inep, 2017.

Comparando o desempenho das duas escolas no Enem 2017, observa-se que a escola particular supera as médias da escola pública em todas as áreas. Na escola pública, há médias que se aproximam, mas não chegam a 50%. As médias mais elevadas dos estudantes da escola pública foram na área de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Esta última foi a que teve menor diferença em comparação com o desempenho da escola particular. O desempenho mais elevado da escola particular foi na Redação, cuja diferença de desempenho foi a maior em comparação com a rede pública.

Na tabela 21 encontramos uma comparação da média global das escolas pesquisadas no Enem 2017 em relação à média do município do Rio de Janeiro e a média nacional das redes privada e pública.

Tabela 21 - Comparação de média de pontos das escolas particular e pública no Enem 2017

ESCOLA/REDE	MÉDIA NO ENEM 2017		
	GERAL DA ESCOLA	MUNICÍPIO	NACIONAL
Particular	608	592,24	589,94
Pública	466	506,73	493,72

Fonte: Enem/Inep, 2017.

Nas três comparações realizadas, as médias da rede privada são superiores à rede pública. A nota mínima para que um aluno requeira certificação pelo Enem é 450. Se a média da escola está nesta faixa, significa que alguns alunos obtiveram médias mais altas que 500 e outros alunos alcançaram médias abaixo de 450 (INEP, 2019).

Ao percorrer os microdados disponibilizados pelo INEP, observa-se que numerosas escolas públicas do Rio de Janeiro tem participação abaixo de 50%, mínimo considerado representativo para divulgação de dados.

### 6.2.3 Procedimento

O contato com as escolas e a coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora, que solicitou autorização para a pesquisa por meio de uma carta de apresentação da instituição a que está vinculada (Apêndice A). A aplicação do questionário correspondente ao Estudo 1, do qual foram extraídas as repostas que serão analisadas neste Estudo 3, foi realizada no segundo semestre de 2016, com a concessão de tempo de aula por alguns professores, no mês de setembro na escola particular e no mês de outubro na escola pública, após um período de greve na rede estadual de ensino.

Conforme preconizado pela Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que dispõe sobre a realização de pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa que envolve este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa pela Plataforma Brasil (Anexo A) e aprovado. Para a participação na pesquisa, os estudantes voluntários receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Foi observada a exigência de autorização de um responsável legal para participantes menores de idade.

### 6.2.4 Instrumento

Do questionário referente ao Estudo 1 (Apêndice B) foram consideradas para fins de análise neste estudo, a escala de *Likert* de 7 pontos para mensurar as três dimensões de implicação pessoal do participante frente ao objeto (valorização, proximidade e possibilidade percebida de ação) e algumas questões que foram formuladas no intuito de identificar características e práticas que podem indicar posições de indivíduos ou grupos sociais num determinado campo, de acordo com o volume e estrutura de capitais (cultural, econômico, social e simbólico), conforme proposto por Bourdieu (2002; Chauviré & Fontaine, 2004; Nogueira & Nogueira, 2016).

Para o levantamento de indicadores de capitais considerou-se a questão de múltipla escolha sobre renda familiar para definir o capital financeiro. Como indicador de capital social foi utilizada a questão sobre proximidade com indivíduos em posições de elevados cargos nas áreas: empresa, leis e política, justiça, setor público, educação e saúde. Como capital cultural tomou-se a frequência a um conjunto de seis atividades culturais (cinema, shows, eventos esportivos, museu, teatro e eruditas), hábito de leitura e curso de língua estrangeira.

Além das questões mencionadas, também foi utilizada uma questão aberta acerca das expectativas para o futuro e, por fim, foram apresentados nove aspectos da vida pessoal, profissional e social para que os participantes hierarquizassem por ordem de importância.

#### 6.2.5 Análise de dados

Dentre as análises previstas, com a escala de implicação pessoal, foi realizada uma comparação entre os dois grupos estudados (estudantes de escola pública e particular) considerando o tipo e volume de capitais (econômico, cultural e social), conforme a concepção de Bourdieu (2002), a partir do protótipo apresentado na tabela a seguir:

Tabela 22 - Protótipo de perfis a partir de tratamento dicotômico dos tipos de capitais

<b>PERFIS</b>	<b>CAPITAL FINANCEIRO</b>	<b>CAPITAL CULTURAL</b>	<b>CAPITAL SOCIAL</b>
1	0	0	0
2	0	0	1
3	0	1	0
4	1	0	0
5	0	1	1
6	1	0	1
7	1	1	0
8	1	1	1

Os oito perfis foram traçados a partir de uma dicotomização dos escores obtidos nas respostas para os indicadores dos diferentes capitais de modo que o “0” expressa um escore baixo e o “1” expressa um escore elevado. Como capital financeiro foi considerada a renda familiar; o capital cultural<sup>21</sup> abarcou um conjunto de atividades culturais, hábito de leitura e curso de língua estrangeira. Já o capital social foi mapeado pela rede de pessoas conhecidas em posições de elevados cargos nas áreas da educação, saúde, justiça, empresas, leis e política.

Houve uma ponderação da frequência a atividades culturais com atribuição de maior peso para as consideradas mais raras em termos de oferta (museu, teatro e erudita) em comparação com as outras opções (cinema, show e eventos esportivos). A atividade cinema teve peso 1, eventos esportivos e shows de música receberam peso 2, teatro e museu receberam peso 5 e atividade erudita peso 10.

<sup>21</sup> Embora a escolaridade dos pais seja considerada em muitos estudos como fonte de transmissão cultural, este dado não foi incluído como indicador de capital cultural em nosso estudo (Hasenbalg & Silva, 2011; Mendes & Costa, 2015).

A frequência às atividades culturais foi medida em uma escala de 5 a 1 (mais de 1 vez por semana, 1 vez por semana, 2 a 3 vezes por mês, algumas vezes por ano e 1 vez por ano ou menos). Explicando a ponderação com um exemplo, se na atividade “shows de música” o participante respondeu que frequenta “algumas vezes por ano” (pontuando 2 na escala), o valor 2 da escala é multiplicado por 2 (peso atribuído na ponderação).

Com os perfis assim traçados, contabilizamos os participantes por grupo escolar. Como indicado na tabela 23, o grupo de escola particular teve mais participantes no perfil 8, com elevado capital dos três tipos e, inversamente, no grupo da escola particular, a maior concentração de participantes foi no perfil 1 (baixo capital dos três tipos) e perfil 2 (capital social elevado).

Tabela 23 - Quantitativo de estudantes por perfis a partir de tratamento dicotômico dos tipos de capitais (N=156)<sup>22</sup>

PERFIS	ESCOLA PARTICULAR (N=78)	ESCOLA PUBLICA (N=78)
1	0	34
2	1	20
3	1	4
4	8	1
5	10	13
6	12	3
7	7	1
8	39	2

O levantamento (frequência e porcentagem) desses indicadores de capitais e outras questões socioeconômicas relativas à origem familiar e algumas práticas ou hábitos encontra-se nos Apêndices J, K e L. Para questões abertas referentes expectativas para o futuro adotou-se a análise de conteúdo que é definida por Bardin (2011, 44) como “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, possibilitando a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção dessas mensagens.

A análise de conteúdo se organiza em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir de uma leitura flutuante, escolhe-se o material a ser analisado, ainda sem uma organização sistemática do conteúdo na fase da pré-análise. Tendo por objetivo analisar as perspectivas de futuro dos estudantes por origem escolar, foi constituído um *corpus* tendo em conta as regras de exaustividade

<sup>22</sup> Devido à falta de resposta sobre renda familiar para compor o perfil de capitais, dos 160 participantes foram considerados apenas 156.

(considerando todos os seus elementos), de homogeneidade do material e de pertinência (correspondente ao objetivo).

Na fase de exploração do material, o *corpus* foi codificado em Unidades de Registro (UR), base para a contagem da frequência visando à categorização. Na enumeração consideramos a frequência e, em alguns casos, a ordem e coocorrência. O critério de recorte foi de ordem semântica. As URs foram agrupadas em Unidades de Contexto ou de Significação que correspondem a um segmento da mensagem com dimensões superiores às URs auxiliando na compreensão de sua significação.

O processo de categorização envolveu duas etapas: um inventário de elementos que foram isolados e a classificação desses elementos conforme o tema em um procedimento por “acervo” (Bardin, 2011), ou seja, com uma classificação progressiva dos elementos para a definição das categorias que foram nomeadas ao final da operação.

### 6.3 Resultados

#### 6.3.1 Importância para o futuro

Com intuito de valorar alguns aspectos que podem ser relevantes no futuro, solicitamos que os estudantes enumerassem nove opções de acordo com a ordem de importância sendo 1 a mais importante. Calculando a ordem média para cada opção obteve-se um *ranqueamento* para cada grupo como mostra a tabela 24:

Tabela 24 - Ordem média de posição para os itens conforme importância para o futuro de 1 a 9 (N=160)

IMPORTANTE PARA O FUTURO	ESTUDANTES PARTICULAR	ESTUDANTES PÚBLICA
	$\bar{x}$ (ordem)	$\bar{x}$ (ordem)
Fazer o que dá prazer	<b>2,20 (1)</b>	3,91 (4)
Ganhar dinheiro	3,45 (2)	3,77 (3)
Reconhecimento pelo trabalho	3,65 (3)	<b>3,63 (1)</b>
Adquirir conhecimento	4,11 (4)	3,75 (2)
Ter tempo livre	5,62 (6)	6,05 (7)
Falar outros idiomas	5,91 (7)	6,18 (8)
Dedicar-se à família	5,35 (5)	4,93 (5)
Ter amigos influentes	7,43 (8)	7,33 (9)
Será o que Deus quiser	7,40 (9)	5,31 (6)

O aspecto mais importante para o grupo da escola particular é poder “fazer o que dá prazer” enquanto para o grupo da escola pública o “reconhecimento pelo trabalho” tem maior

importância, assim como “adquirir conhecimento” e “ganhar dinheiro”. São aspectos cuja importância mais elevada se confirma ao se debruçar sobre as respostas abertas para as expectativas futuras destes estudantes. Fazer o que dá prazer denota maior conforto em relação às possibilidades de escolha para os estudantes de escola particular, que na categoria profissional também atribuem grande importância a “trabalhar com o que gosta” (tabela 27). Dentre as opções que se sucedem na lista oferecida este grupo também valoriza o ganho financeiro e o reconhecimento pelo trabalho. Para os estudantes de escola pública, a primazia do trabalho também se faz notar na categoria profissional (das respostas abertas) em que predomina a busca pela profissionalização.

Soma-se a esta segurança do grupo da escola particular o fato de ter ficado por último a opção “será o que Deus quiser”, no sentido de que o alcance dos objetivos futuros independeria da própria implicação e ação pessoal. O que não garante que o mesmo sentido tenha sido atribuído pelos participantes, pois também pode significar a confiança do futuro a uma instância superior (divina). Para os estudantes de escola pública esta opção ficou na sexta posição. Por último, o que este grupo considerou menos importante foi a opção “ter amigos influentes”, que pressupõe uma posição social privilegiada. Essa opção que poderia possibilitar algum favorecimento em termos de inserção social também ficou entre as escolhas de menor importância para o grupo de escola particular.

### 6.3.2 Expectativas para o futuro

No levantamento das expectativas de futuro, o processo de análise de conteúdo levou a quatro categorias: formação/estudo, vida profissional, vida pessoal e conciliação trabalho/estudo. Nesta última categoria, foi considerada a ordem de aparição (com precedência para a unidade de registro “trabalho” e coocorrência com “estudo”): “*trabalhar para ajudar a casa, mas sem interromper os estudos*” (pub 115, sexo masc, 18 anos), “*pretendo trabalhar e entrar para a faculdade de fisioterapia*” (pub 86, sexo fem, 19 anos).

Tabela 25 - Categorias de análise: expectativas para o futuro

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO (UR)			
	ESCOLA PARTICULAR (N=187 UR)		ESCOLA PÚBLICA (N=162 UR)	
Formação/Estudo	59	32%	40	25%
Vida profissional	72	39%	47	29%
Vida pessoal	54	29%	61	38%
Conciliação trabalho e estudo	2	1%	14	9%

À exceção da categoria “conciliação trabalho e estudo”, as outras três possuem unidades de significação que serão discriminadas nas tabelas a seguir. O critério para segmentação das respostas em unidades de registro foi de ordem semântica; isto significa que a resposta de um participante pode conter mais de uma UR.

A tabela 26 indica reúne 8 unidades de significação na categoria formação/estudo. A expectativa primeira para ambos os grupos de estudantes é fazer faculdade e se formar (na escola particular soma 66% e na escola pública 59%): “*me formar na faculdade e ter uma vida estável*” (part 80, sexo masc, 17 anos), “*me formar na faculdade e trabalhar naquilo que gosto*” (part 58, sexo masc, 16 anos), “*fazer uma faculdade de educação física e ser personal trainer*” (pub 117, sexo masc, 19 anos), “*fazer faculdade na área de enfermagem, depois trabalhar nessa área para depois me casar e ter 2 filhos*” (pub 108, sexo fem, 18 anos).

Apenas o grupo da escola pública menciona o interesse em “fazer curso” (21%) - que difere do curso superior: “*fazer um curso profissionalizante*” (pub 102, sexo fem, 18 anos), “*fazer um curso e depois fazer faculdade*” (pub 106, sexo fem, 18 anos), “*fazer um curso técnico, preparatório militar ou de concurso público entrar pra um concurso público ou para as Forças Armadas*” (pub 160, sexo masc, 19 anos).

E a possibilidade de chegar à pós-graduação (10%) e fazer intercâmbio (3%) é enunciada apenas pelo grupo da escola particular: “*concluir o ensino superior, se possível, pós-graduação e trabalhar com algo que me satisfaça*” (part 17, sexo masc, 17 anos), “*minhas expectativas são: conclusão do curso de graduação, possibilidade de continuar a especialização (mestrado, doutorado etc...) e reconhecimento profissional em larga escala*” (part 35, sexo fem, 16 anos) “*passar para uma faculdade pública, fazer outro intercâmbio, ter estabilidade financeira e trabalhar em algo que me faça feliz*” (part 38, sexo fem, 17 anos).

Tabela 26 - Expectativas para o futuro: categoria formação/estudo

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	ESCOLA PARTICULAR (N=59 UR)		ESCOLA PÚBLICA (N=40 UR)	
Fazer faculdade	25	42%	12	31%
Se formar	14	24%	11	28%
Fazer curso	-	-	8	21%
Aprovação para faculdade	5	8%	2	5%
Pós-graduação	6	10%	1	3%
Estudo e aprimoramento	6	10%	5	13%
Intercâmbio	2	3%	-	-
Fazer concurso	1	2%	-	-

A categoria vida profissional foi composta por 12 unidades de significação. Nesta categoria a maior expectativa para os estudantes da escola particular é conseguir um “bom emprego” (28%): “*me formar, ter um bom emprego e uma vida estável*” (part 3, sexo fem, 17 anos). Também importa “trabalhar com o que gosta” (20%): “*fazer o que gosto, ganhar a quantia de dinheiro para viver confortável e me especializar naquilo que gosto*” (part 26), assim como conseguir estabilidade (17%): “*ter estabilidade profissional e financeira*” (part 11, sexo masc, 17 anos). Considerando a frequência de respostas para o grupo da escola pública, ter uma “profissão” (24%) precede a expectativa do “bom emprego” (17%): “*me dar bem no curso que escolher, conseguir uma profissão e ter uma vida estável*” (pub 144, sexo fem, 17 anos). Aliás, é o único grupo que usa palavra “profissão” e para o qual a ideia de “trabalho” (13%) importa mais o do que “trabalhar com o que gosta” (4%): “*trabalhar, ter a casa própria, casar e ter filhos*” (pub 98, sexo fem, 18 anos), “*trabalhar na área de saúde como socorrista e ter uma casa própria*” (pub 126, sexo fem, 18 anos). Para ambos os grupos, “ser bem sucedido” parece ter peso semelhante (13%): “*terminar a faculdade e ser bem sucedida profissionalmente*” (part 42, sexo fem, 17 anos), “*fazer uma graduação, conseguir uma boa oportunidade de emprego, ser independente, ser bem sucedida, comprar uma casa*” (pub 101, sexo fem, 18 anos).

Tabela 27 - Expectativas para o futuro: categoria vida profissional

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	ESCOLA PARTICULAR (N=73 UR)		ESCOLA PÚBLICA (N=47 UR)	
Bom emprego	17	28%	8	17%
Trabalhar com o que gosta	12	20%	2	4%
Estabilidade	10	17%	4	9%
Ser bem sucedido	8	13%	6	13%
Trabalho	3	5%	6	13%
Profissão	-	-	11	24%
Reconhecimento	4	7%	1	2%
Empreendimento	1	2%	4	9%
Carreira militar	-	-	4	9%
Realização profissional	3	5%	-	-
Rede de contatos	2	3%	-	-
Capacitação	1	2%	-	-

Na categoria vida pessoal foram organizadas 11 unidades de significação. A principal aspiração nesta categoria é a constituição de uma família para ambos os grupos: “*construir família, ter emprego com boa remuneração*” (part 9, sexo masc, 17 anos), “*me formar na faculdade, trabalhar, casar e ter filhos*” (part 52, sexo masc, 18 anos), “*construir uma família, ter uma casa própria e ser reconhecido na minha profissão*” (part 114, sexo fem, 18 anos). Para os estudantes de escola particular o desejo de formar família vem acompanhado

da expectativa de felicidade, “*ser feliz e realizada*” (part 33, sexo masc, 17 anos), enquanto para o grupo de estudantes da escola pública esse bem-estar se traduz em expectativa de aquisição de bens (como a casa para família, carro etc.): “*ter um emprego decente para não deixar faltar nada ao meu filho; ter uma casa própria e carro*” (pub 89, sexo masc, 19 anos), “*ter um ótimo carro, carteira de motorista, ser enfermeira obstetra, não depender de ninguém financeiramente, comprar uma casa própria, ser uma pessoa estável*” (pub 146, sexo fem, 17 anos).

Tabela 28 - Expectativas para o futuro: categoria vida pessoal

UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	ESCOLA PARTICULAR (N=54 UR)		ESCOLA PÚBLICA (N=40 UR)	
Constituir família	9	19%	13	23%
Felicidade	9	19%	2	4%
Altruísmo	6	13%	6	11%
Bens (casa, carro)	6	13%	11	20%
Qualidade de vida	6	13%	3	5%
Autonomia	1	2%	7	13%
Viajar	7	15%	3	5%
Futuro promissor	-	-	5	9%
Ser alguém	-	-	4	7%
Proximidade com quem ama	4	8%	-	-
Mudança de vida	-	-	2	4%

Tendo como objeto de estudo a universidade, observa-se que o questionário ativou mais expectativas voltadas para o estudo e formação. O grupo da escola pública usa mais o termo “trabalho” do que “emprego” – termo predominante entre os estudantes de escola particular, em geral, após se formar – nas expectativas profissionais. Destaca-se ainda na escola pública o valor da “profissão”.

Borges e Yamamoto (2004) esclarecem que o emprego é uma forma específica de trabalho econômico que prevê remuneração e é regulado por um acordo contratual (de certa forma, reduzindo o trabalho a um valor de troca). Já o princípio do trabalho pode ser definido como um elemento que define o modo de existência humana que viabiliza não só a sobrevivência, mas também a realização do indivíduo (Machado & Lima, 2014).

### 6.3.3 Implicação pessoal: comparativo por capitais

Definida por Rouquette (1997) como o elo que liga o indivíduo ou grupo a um objeto, a medida de implicação pessoal combina três dimensões: a proximidade percebida em relação ao objeto, sua valorização e a possibilidade de ação percebida em relação ao mesmo. No Estudo

foi realizada uma análise da escala de implicação pessoal por origem escolar, ou seja, comparando o grupo de estudantes da escola particular com a escola pública.

Partindo da hipótese de que a diferença entre escola pública e a particular pode ser explicada pela diferença no conjunto de capitais foi realizado um tratamento dicotômico para os três tipos de capitais (social, financeiro e cultural) a fim de permitir outra possibilidade de comparação.

Tabela 29 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (escore com desvio padrão) – capital social (dicotomia)

ITENS DE LIKERT	CAPITAL SOCIAL	CAPITAL SOCIAL	SIGNIFICÂNCIA ( $p < 0,001$ )
	baixo	elevado	
proximidade da Universidade	-0,96 (1,77)	-1,62 (1,57)	0,01
valorização da Universidade pelos amigos (alter)	1,58 (1,64)	1,68 (1,40)	NS
valorização da Universidade pela família (alter)	2,23 (1,41)	2,46 (1,25)	NS
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao acaso)	-0,88 (1,76)	-1,14 (1,86)	NS
valorização da Universidade	1,95 (1,40)	2,24 (1,23)	NS
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao esforço pessoal)	2,39 (1,29)	2,56 (1,04)	NS

Na implicação pessoal, o capital social gera diferença de proximidade com a Universidade. No item “*A Universidade parece próxima de mim*” o grau de discordância foi maior para os estudantes que apresentaram maior capital social.

Tabela 30 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (escore com desvio padrão) – capital financeiro (dicotomia)

ITENS DE LIKERT	CAPITAL FINANCEIRO	CAPITAL FINANCEIRO	SIGNIFICÂNCIA ( $p < 0,001$ )
	baixo	elevado	
proximidade da Universidade	-1,30 (1,83)	-1,55 (1,48)	NS
valorização da Universidade pelos amigos (alter)	1,25 (1,67)	2,07 (1,15)	0,001
valorização da Universidade pela família (alter)	2,07 (1,56)	2,70 (0,89)	0,003
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao acaso)	-1,37 (1,65)	-0,68 (1,98)	0,02
valorização da Universidade	1,99 (1,46)	2,30 (1,10)	NS
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao esforço pessoal)	2,54 (1,15)	2,49 (1,12)	NS

O capital financeiro explica mais as diferenças de valorização da Universidade pelos amigos, pela família e a possibilidade percebida de ação (tabela 30). Além da maior valorização do objeto para a rede social de amigos e família, a análise também demonstra que o participante com capital financeiro elevado se percebe mais ativo em relação com a

Universidade do que atribui a possibilidade de ingresso ao acaso. O grau de discordância para o item “*Ingressar em uma faculdade depende de sorte*” foi maior entre os estudantes com capital financeiro mais baixo.

Tabela 31 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (escore com desvio padrão) – capital cultural (dicotomia)

ITENS DE LIKERT	CAPITAL CULTURAL	CAPITAL CULTURAL	SIGNIFICÂNCIA ( $p < 0,001$ )
	baixo	elevado	
proximidade da Universidade	-1,31 (1,62)	-1,46 (1,72)	NS
valorização da Universidade pelos amigos (alter)	1,36 (1,70)	1,92 (1,18)	0,01
valorização da Universidade pela família (alter)	2,17 (1,44)	2,57 (1,13)	0,05
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao acaso)	-1,06 (1,80)	-1,03 (1,86)	NS
valorização da Universidade	1,94 (1,45)	2,34 (1,10)	0,05
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao esforço pessoal)	2,54 (1,10)	2,46 (1,17)	NS

Em relação ao capital cultural verifica-se maior valorização da Universidade pelos participantes da pesquisa com capital cultural mais elevado (item: “*Quando eu penso no futuro, a Universidade me parece necessária*”), bem como da família e amigos (tabela 31).

Tabela 32 - Perfis com a presença de capital cultural baixo e elevado (N=156)

ESCOLA	CAPITAL CULTURAL	ESTUDANTES (N=156)
PARTICULAR	baixo	21
	elevado	57
PÚBLICA	baixo	58
	elevado	20

Considerando as diferenças significativas quanto ao volume de capital cultural, foi realizada uma análise (ANOVA) comparando os grupos das distintas escolas. Nesta análise, os resultados mais significativos aparecem nos itens relacionados ao *alter* quanto à valorização da Universidade (tabela 33).

É importante ter em conta que a acumulação de capital cultural começa na socialização primária na família e vai além de conteúdos cognitivos e dos indicadores que foram levantados para esta análise. Envolve também a transmissão de um conhecimento cultural informal como a competência linguística, modos de apresentação que, em maior ou menor medida, são códigos para apropriação de cultura escolar (Hasenbalg & Silva, 2011).

Tabela 33 - Implicação pessoal dos estudantes de ensino médio com a universidade em uma escala de 3 a -3 (escore com desvio padrão) – perfis com capital cultural baixo e elevado

ITENS DE LIKERT	ESCOLA	PERFIS	MÉDIA (DP)	SIGNIFICÂNCIA (p < 0,001)
proximidade da Universidade	Particular	baixo	-1,67 (1,52)	NS
		elevado	-1,44 (1,69)	
	Pública	baixo	-1,36 (1,70)	
		elevado	-1,25 (1,80)	
valorização da Universidade pelos amigos ( <i>alter</i> )	Particular	baixo	1,95 (1,35)	0,00
		elevado	0,94 (0,12)	
	Pública	baixo	1,79 (0,23)	
		elevado	1,45 (0,32)	
valorização da Universidade pela família ( <i>alter</i> )	Particular	baixo	2,71 (0,64)	0,01
		elevado	2,77 (0,59)	
	Pública	baixo	1,86 (1,74)	
		elevado	2,30 (1,52)	
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao acaso)	Particular	baixo	2,16 (0,47)	NS
		elevado	1,83 (0,24)	
	Pública	baixo	1,73 (0,22)	
		elevado	1,41 (0,31)	
valorização da Universidade	Particular	baixo	0,85 (0,18)	NS
		elevado	1,00 (0,13)	
	Pública	baixo	1,59 (0,20)	
		elevado	1,42 (0,31)	
possibilidade percebida de ação (ingresso atribuído ao esforço pessoal)	Particular	baixo	0,65 (0,14)	NS
		elevado	1,27 (0,16)	
	Pública	baixo	1,04 (0,13)	
		elevado	1,34 (0,30)	

Na comparação entre as escolas pela dicotomização do capital cultural em baixo e elevado, observou-se diferença significativa na valorização da Universidade pelos amigos e pela família.

No grupo da escola pública, com relação à valorização do objeto pelos amigos o volume de capital cultural não gera tanta diferença como no grupo da escola particular. O grau de concordância para o item “*meus amigos pretendem fazer uma faculdade*” foi maior entre os estudantes da escola particular com capital cultural mais baixo, embora com grande variabilidade.

Já que estamos no campo do pensamento social, é importante considerar que a identidade e homogeneidade de um grupo social também é definida pelas representações sociais compartilhadas (Rateau, 2004). Ambos os grupos possuem representações positivadas acerca da Universidade centradas nas ideias de estudo e futuro. Uma diferença no interesse ou valorização se expressa no índice de estudantes com intenção em prestar Enem e/ou outros vestibulares para ensino superior: 97% de escola particular e 55% de escola pública (ver Apêndice K).

Em relação à valorização da Universidade pela família com o item “*minha família me incentiva a entrar em uma Universidade*”, o grau de concordância é bem mais elevado no grupo da escola particular enquanto no grupo da escola pública há menor grau de concordância para o subgrupo de capital cultural mais baixo. Como atestam Hasenbalg & Silva (2011), a aquisição de capital cultural e credenciais via educação formal é determinada em grande medida pela situação da família de origem dos estudantes.

#### 6.4 Discussão

Um conjunto de informações socioeconômicas foi levantado entre os participantes a fim de caracterizar os grupos estudados e, mais do que isso, compor uma estrutura que se define com diferentes volumes de capitais para situa-los de modo mais abrangente num campo social que extrapola o contexto escolar.

O caminho mais desafiador é analisar esse conjunto em seu caráter simbólico que também estrutura o pensamento social. Consideramos que esses capitais constituem uma variável mediadora na elaboração de representações sociais cujo efeito recai na decisão do jovem estudante em relação ao seu próximo passo, em direção a um objeto como a Universidade, e suas perspectivas de futuro, de modo mais amplo.

Como afirmam Flament e Rouquette (2003), a implicação apareceu como uma chave para análise psicossocial dos fenômenos de conhecimento. E, em nosso estudo, foi crucial para detectar variações importantes entre os grupos estudados. Em relação ao capital cultural verificou-se maior valorização da Universidade pelos participantes da pesquisa, familiares e amigos. O capital social gerou diferença de proximidade com a Universidade. O capital financeiro explicou mais as diferenças nas dimensões valorização da Universidade (pelos amigos e família) e possibilidade percebida de ação.

Diversos estudos (Hasenbalg & Silva, 2011; INEP, 2017) já enfatizam diferenças de nível socioeconômico por indicadores financeiros, no âmbito educacional, incluindo as de grande escala como o Censo, PNAD<sup>23</sup>, INEP, por isso, nosso enfoque em indicadores culturais, que em seu conjunto, mostraram diferença na implicação pessoal quanto à valorização da Universidade quando comparados os dois grupos escolares.

Nesse nível de ensino (conclusão da educação básica) ainda não se faz sentir, ou os indicadores são insuficientes, para mapear o peso do capital social em relação às perspectivas dos jovens estudantes. Já no ensino superior, cresce essa importância, sobretudo, em relação à

---

<sup>23</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

inserção no mundo do trabalho, onde apenas a posse de um diploma não equaliza as condições de disputa e colocação social. De acordo com Brandão, Mandelert e Paula (2005), o capital social amplia as condições de sucesso no jogo social. Sem estabelecer uma relação direta com uma boa colocação profissional, ter amigos influentes, por exemplo, é um dos últimos pontos valorizados em termos de importância para o futuro para os participantes da pesquisa.

Assim como as variações mostradas na implicação pessoal também encontramos diferenças de visão de futuro entre os grupos de estudantes de origem escolar distintas. Para os estudantes de escola particular as perspectivas são de obter um bom emprego, com realização pessoal e estabilidade financeira, depois de cursar uma faculdade para a maioria. Esse percurso prevê, de forma mais objetiva, a aprovação, o ingresso na universidade, a conclusão da faculdade e até o nível da pós-graduação para alguns. Estão presentes também expectativas de viagens e até intercâmbio.

Na escola pública é mais evidente a busca por uma mudança de vida e conquista de autonomia que pressupõe uma independência financeira a ser conquistada através do trabalho. É um grupo que tem expectativa de um futuro promissor e que valoriza a profissão. O estudo aparece em grande parte, concomitante com o trabalho, seja faculdade ou algum outro curso. Quando se referem a cursos, em geral, não são de nível superior. Os estudantes fazem menção a cursos técnicos ou preparatórios, por exemplo. Enfatizamos aqui as perspectivas com estudo e trabalho pela relação com o objeto de estudo (Universidade), mas nestas perspectivas futuras também estão os anseios pessoais de felicidade, constituição de família, dentre outros.

Um cuidado importante destacado por Bourdieu (2011) é o de não tomar como propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo, propriedades que lhes cabem em um determinado momento, de acordo com a posição em determinado espaço social e em dada situação com bens e práticas possíveis. Para não perdermos de vista a dinâmica de uma estrutura tão complexa da qual fizemos um recorte com a pesquisa. Falando em estrutura, o mesmo vale para as representações sociais, pois caracterizá-las é sempre descrever um estado representacional como nos lembra Wachelke (2012).

Enquanto estudantes em vias de conclusão do ensino médio, o pensamento elaborado e compartilhado por estes jovens acerca da Universidade foi estruturado em torno dos elementos *estudo* e *futuro*. Nas perspectivas de vida futura descritas de modo mais amplo percebemos importantes variações quando comparamos os subgrupos de escola pública e particular. E essas diferenças também podem ser assinaladas na organização dos elementos

centrais e periféricos das representações estruturadas e os tipos de relações estabelecidas que foram apresentadas no Estudos 1 e 2.

A aproximação teórica entre a Psicologia Social e a Sociologia, mediada pela Teoria das Representações Sociais pode contribuir para uma leitura viável entre as posições sociais, as disposições (*habitus*) dos agentes ou práticas e suas tomadas de posição, colocando em evidência o pensamento social elaborado e compartilhado nos diferentes grupos.

## DISCUSSÃO GERAL

Como afirma Jodelet (2018) “a questão da construção de sentido e do significado é uma problemática central no estudo das representações sociais” (p.436). E se tornou, ao longo das décadas, uma preocupação comum a todas as ciências humanas. Moscovici (1961/2012) enfatiza a dimensão funcional das representações sociais que emergem no campo das interações entre indivíduos e grupos procurando dar sentido para uma realidade compartilhada e guiar suas ações. Para Bourdieu (2011) essas ações são guiadas por razões práticas, pois considera que os agentes sociais não fazem coisas sem sentido, não realizam atos gratuitos. Existem razões para agir como agem.

A noção de pensamento desenvolvida por Rouquette (2009) partindo da concepção de um sujeito prático cujas atividades cognitivas são motivadas e condicionadas por sua inserção social particular aproxima-se das razões práticas a que se refere Bourdieu (2011), assim como a noção de representações sociais concebida por Moscovici (1961/2012) como guias de comportamento.

A pesquisa desenvolvida a partir destes referenciais com estudantes do ensino médio da cidade do Rio de Janeiro procurou abarcar nas representações e perspectivas futuras de concluintes da educação básica a proximidade, valorização e possibilidade de acesso ao ensino superior tomando a “Universidade” como objeto social. Embora no Brasil a maior parte das instituições superiores seja de faculdades e no âmbito privado, consideramos o uso da “universidade” como termo indutor por ser bem característica desse nível de ensino.

No âmbito da abordagem estrutural, uma análise dos *corpora* das evocações com os índices de diversidade, raridade, comunidade e repetição das evocações sustentaram a existência de representações sociais estruturadas acerca da universidade. Quanto à frequência e importância dos elementos evocados e compartilhados encontramos *futuro*, *estudo* e *responsabilidade* como prováveis elementos centrais das representações, como demonstrado na análise prototípica.

Com os testes de centralidade em um estudo posterior, analisando a conexidade entre os elementos representacionais, *dedicação* e *trabalho* foram os que estabeleceram mais ligações com outros elementos nas representações dos estudantes da escola particular. Para os estudantes da escola pública os elementos com mais conexões foram: *dedicação* e *emprego*. A árvore de similitude da escola particular ilustrou ligação do cognema *dedicação* com *futuro*, *responsabilidade*, *conhecimento*, ligando-se também com *estudo* e *sonho*. Para o cognema *trabalho* a conexidade foi mais baixa, fazendo ligação com *emprego*, *dinheiro*, *esforço* e

*profissão*. Na árvore de similitude da escola pública, o cognema *dedicação* teve ligações mais fortes com *responsabilidade* e *futuro*, e também se ligou a *estudo* e *conhecimento*. Já o cognema *emprego* teve conexidade mais baixa, relacionando-se com *dinheiro*, *trabalho*, *profissão* e *Enem*.

Quanto ao tipo de relação entre os elementos representacionais, analisado pelos Esquemas Cognitivos de Base, foram considerados centrais aqueles cujos cálculos das valências tiveram mais equilíbrio entre o caráter prático e avaliativo. No caso da escola particular foram os cognemas *futuro*, *responsabilidade*, *estudo*, *dinheiro* e *trabalho*. Para a escola pública os cognemas considerados centrais foram *estudo*, *dinheiro*, *trabalho* e *sonho*.

Quanto à negociabilidade das ideias compartilhadas acerca do objeto no teste de questionamento MEC, para os estudantes da escola particular não é possível pensar em universidade sem *estudo*, *responsabilidade* e *conhecimento*. Para os estudantes de escola pública os elementos não negociáveis são *estudo*, *futuro*, *dedicação* e *conhecimento*.

As variadas técnicas levaram ao conhecimento de diferentes propriedades na estrutura representacional e um pouco da sua dinâmica. Como propõe a teoria do núcleo central, os elementos mantêm uma relação entre si, mas com *status* diferenciado. Por meio da análise prototípica conhecemos a estrutura das representações sociais e os testes de centralidade possibilitaram conhecermelhora organização dos elementos que a compõem.

Observando o sistema periférico na análise prototípica, embora tenham elementos compartilhados nos subgrupos, estes ocupam diferentes posições. Na periferia do subgrupo de escola particular há elementos descritivos mais próximos ao ambiente universitário como *chopada* e *Enem*. No subgrupo de escola pública, a periferia da estrutura representacional ativa elementos mais normativos como *esforço*, *muito estudo*, *formação*.

Na abordagem estrutural, que adotamos como principal referencial há uma ideia de consenso no sistema central com a noção de representações como um conjunto compartilhado de crenças em torno de um núcleo comum, também definindo a identidade e homogeneidade de um grupo social e, no sistema periférico, localizam-se divergências interindividuais (Rateau, 2004). Esse duplo sistema em funcionamento revela um caráter aparentemente contraditório das representações.

É válido lembrar a colocação de Marková (2006) de que quando grupos compartilham uma representação social, não significa que compartilham seus conteúdos e significados na íntegra. Cada indivíduo pode atribuir um sentido próprio aos elementos evocados, mas que não é independente do contexto histórico. Tomamos como exemplo da pesquisa o fato de um grupo referir-se a mais a “trabalho” (grupo da escola particular) e

trabalhar com o que gosta enquanto o outro (grupo da escola pública) usa com mais frequência a palavra “emprego” e “profissão” quando se referem à categoria vida profissional em suas aspirações para o futuro. Num sentido mais amplo, o trabalho pode ser definido como um elemento que define o modo de existência humana e o emprego, especificamente, sendo uma função assalariada (Machado & Lima, 2014). O uso desses dois termos também apareceu nas evocações sobre a Universidade e, embora, o sentido pareça próximo, pode indicar relações diferentes dos participantes ao pensar o objeto e em relação ao futuro profissional.

As expectativas de futuro dos jovens estudantes foram organizadas em três categorias: formação/estudo, vida profissional e vida pessoal/familiar. Quando comparados os subgrupos por origem escolar encontramos variações na visão de futuro apontando para trajetórias distintas. Quanto à formação, a maior expectativa dos estudantes é fazer alguma faculdade, se formar. Para os estudantes de escola particular a expectativa de conseguir um bom emprego, em geral, vem depois de se formar. Para os estudantes da escola pública há uma valorização da profissionalização que não necessariamente passa pelo ensino superior, o que se observa na referência a cursos que se diferenciam de uma graduação. Também se observa maior frequência dos estudantes de escola pública que pretendem conciliar trabalho com estudo. Em relação aos estudantes de escola particular é perceptível um delineamento bem mais definido sobre o prolongamento dos estudos que envolve aprovação na faculdade de interesse, ingresso, conclusão e até pós-graduação. Detendo-nos nesta categoria diretamente relacionada ao objeto de estudo colocamos em discussão o sentido que pode ser atribuído ao termo “futuro” que foi central nas representações sociais sobre a universidade.

Bourdieu (2011) retoma uma distinção feita por Hursel na obra *Ideen* que diz respeito à experiência temporal e que parece aplicável aos resultados apresentados. Ele chama de projeto a relação com o futuro no sentido de um possível que pode ou não acontecer opondo-se a uma ideia de propensão como uma antecipação pré-perceptiva com relação a um futuro que já é quase um presente. A posição dos estudantes de escola pública e particular em relação à universidade e suas aspirações parece apontar para o futuro com uma propensão ao grupo da escola particular e uma ideia de futuro mais como um projeto para o grupo da escola pública.

Com uma escala de implicação social foi possível mensurar as dimensões de proximidade com a Universidade, de valorização da mesma e possibilidade percebida de ação em sua direção. Em uma primeira comparação, por origem escolar, houve uma diferença significativa em relação à valorização do objeto quanto ao interesse dos amigos em cursar o ensino superior e o incentivo da família para o ingresso em uma universidade que foi maior

para o subgrupo da escola particular. No grupo de escola pública havia uma variabilidade intragrupo que nos levou a considerar diferenças quanto ao tipo e volume de capitais.

Foram então levantados indicadores de capital econômico, cultural e social levando a uma composição de diferentes perfis dos participantes. Verificou-se maior valorização da universidade pelos participantes com capital cultural elevado. Participantes com capital econômico mais elevado perceberam-se mais ativos em relação à Universidade que também é valorizada pela família e amigos. Participantes com capital social elevado discordaram mais em relação à proximidade com a universidade.

Entre o volume de capitais e a decisão do estudante frente à universidade há uma intermediação das representações sociais. Com base nessa ideia, procuramos caracterizar os grupos de referencia para os participantes da pesquisa na análise do pensamento social. Algumas pistas foram levantadas pelas relações com a família e outros mais próximos da rede de relações sociais. Em relação à família, Bourdieu (2011) aponta uma tendência a se investir mais na educação escolar quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo desse capital em relação ao seu capital econômico. Nesse sentido, o sucesso escolar se vincula à origem social pelas mediações da família ou outras relações sociais com informações sobre os circuitos de formação e rendimento diferenciado que podem levar a alocar melhor os investimentos escolares e melhorar o capital cultural.

Para Doise (2001) não só alguns grupos de pertença servem como pontos de ancoragem para opiniões e crenças, mas também os grupos aos quais um indivíduo aspira pertencer podem desempenhar esse papel. Lembrando que as lutas concorrenciais se dão em busca de uma melhor posição social.

Discutir a definição de grupo no quadro da TRS é tocar num ponto sensível que tem atravessado também os domínios da pesquisa ao se definir um mínimo de participantes e mesmo uma organização de grupos para fins de comparação. Moscovici considera as relações entre indivíduos, grupos e instituições, mas não é elucidativo quando se refere a grupos (Lima & Campos, 2015). Os grupos comparados na pesquisa não configuram frações de classes distintas, no entanto, pelas aspirações levantadas encontramos diferenças que podem estar sim associadas ao volume e estrutura dos capitais levando a tomadas de posição em conformidade com as condições objetivas do contexto ou dos campos em que se situam e onde também as representações sociais são elaboradas e compartilhadas.

É importante ter em conta que caracterizar uma estrutura de representações sociais é sempre descrever um estado representacional, pois as representações tem uma história e adaptam-se ao ambiente, mesmo que leve anos ou gerações para mudar (Wachelke, 2012).

Múltiplos processos estão envolvidos na noção de representação social e é preciso respeitar a complexidade dos fenômenos e da noção (Jodelet, 2001). Mesmo utilizando técnicas variadas e complementares, é bem possível que escapem aspectos importantes da dinâmica das representações sociais. Brandão (2010) comenta que essa complexidade dos objetos sociais dá um caráter sempre provisório das pesquisas. No campo das representações sociais parecer haver uma clareza quanto a esse caráter circunscrito dos objetos que são investigados.

Considerando essa complexidade tanto na teoria das representações sociais proposta por Moscovici como no referencial teórico-empírico de Bourdieu não vamos encontrar afirmações absolutas. Para Bourdieu (2004a) os conceitos não só podem como devem “permanecer abertos, provisórios, o que não quer dizer vagos, aproximativos ou confusos” (p. 56). Essa abertura teórico-conceitual está presente em Moscovici que resistia em propor uma definição precisa da TRS procurando também evitar uma redução do seu alcance conceitual.

Para Bourdieu (2011) só se pode capturar a lógica mais profunda do mundo social submergindo na particularidade de uma realidade empírica, situada historicamente e datada. O caminho que percorremos para tomar a Universidade como objeto social levou-nos a abordar a situação do ensino superior no Brasil trazendo a questão da democratização do ensino com a expansão por meio de políticas que propiciaram acessos de jovens brasileiros das camadas menos favorecidas em um nível de formação historicamente elitista.

Há uma atenção a ser dispensada no nível médio de ensino, onde o forte apelo ao atendimento das demandas do mercado de trabalho vem se refletindo de forma mais direta nas reformulações pautadas em uma antiga querela quanto à sua finalidade. Conhecer os estudantes dos anos finais da educação básica e acompanhar como as mudanças a serem implementadas podem se refletir no pensamento social sobre a temática a que nos dedicamos pode ser um desdobramento da pesquisa. Em um contexto de redução de investimentos na educação, quais serão as repercussões para quem conclui a educação básica? Que bases podem propiciar o acesso ao ensino superior e garantir uma colocação profissional compatível no mercado de trabalho para os jovens estudantes?

Uma observação a se destacar quando se busca comparação entre grupos sociais distintos é a de que muitos estudos voltados para desigualdades sociais na educação focam mais nos grupos considerados desfavorecidos do que instituições consideradas de ponta ou de elite. E quando há comparações, por vezes são bem dicotômicas, acentuando mais diferenças do que contiguidades. É um risco até na interpretação dos resultados da nossa pesquisa.

No âmbito da pesquisa em educação com TRS, encontramos mais estudos sobre as representações da escola e de estudo do que propriamente da universidade. Outros estudos

podem ser desenvolvidos nesse âmbito a fim de propiciar comparações sincrônicas ou diacrônicas até porque o sentido que a universidade adquire no decorrer da escolarização pode trazer novos significados e com o ingresso no ensino superior, quais serão as ancoragens para essas representações? Para quem está concluindo o ensino médio é forte a ideia de futuro aliada ao estudo ao se pensar a universidade ainda de fora.

Cabe acrescentar, como destacou Wachelke (2012), que boa parte dos estudos e ensaios na abordagem estrutural foi publicada somente em francês, apesar de sua razoável difusão. Há uma produção brasileira consistente, mas se verificou uma lacuna na busca de trabalhos com referência à noção de implicação pessoal em português. A operacionalização desse conceito na pesquisa foi um diferencial na interpretação dos resultados no que se refere aos aspectos mais circunstanciais das representações sociais e pode trazer novas direções em estudos futuros.

Para finalizar, se a tese contribui para o esclarecimento do que caracteriza as representações sociais e por quais caminhos podemos acessá-las dentro de uma abordagem teórica, alcançou um importante propósito. Se foi possível conhecer sobre os grupos em relação ao objeto, o campo foi fecundo. Se puder vir a motivar outros estudos diante das lacunas e questionamentos suscitados, sendo publicada e divulgada, o ciclo de uma pesquisa se completa.

## REFERÊNCIAS

- Abric, J-C. (Org.) (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y Cultura Contemporânea.
- Abric, J-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Abric, J-C. (2003a). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: P. H. F Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57, Col. Série Didática, v. 1). Goiânia: UCG.
- Abric, J-C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Em J. C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80) Saint-Agne: Érès.
- Almeida, A. M. O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), pp. 713-737. DOI: 10.1590/S0102-69922009000300005.
- American Psychological Association. (2012). *Manual de publicação da APA* (6ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Andrade, P. (2006). Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu [versão eletrônica]. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do UFPE*, 12(2), pp. 97-118.
- Apolinário, D. (2018). *Entenda como funciona o Enem*. São Paulo: Abril. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/como-funciona-nota-enem/>>. Acesso em 21 jan. 2019.
- Assis, D. A. R. & Gerken, C. H. S. (2011). Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública [versão eletrônica]. *Psicologia em Revista*, 17(3), pp. 378-395.
- Banchs, M. A. (2004). Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociais. *Educación e Cultura Contemporânea*. 1(2), pp. 39-60.
- Barbosa, M. L. O. (2015) Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Política & Sociedade*, 14(31), pp. 256-282. DOI: 10.5007/2175-7984.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bonaldi, E. V. (2017). “Eu e meus amigos”: capital social, estilos de vida e trajetórias educacionais. *Política & Sociedade*, 16(32), pp. 348-349. DOI: 10.5007/2175-7984.
- Borges, L. O. & Yamamoto, O. H. (2004). Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.).

- Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 25-72). Porto Alegre: Artmed.
- Bourdieu, P. (1972). Três modos de conhecimento teórico. In P. Bourdieu (1972). *Esquisse d'une theorie de la pratique* (Trad. P. Monteiro). Geneve: Lib. Droz.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, pp. 3-6. Disponível em <[https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654)> Acesso em 31 mar. 2016.
- Bourdieu, P. (1989). Introdução a uma sociologia reflexiva. In P. Bourdieu, *Poder simbólico* (pp. 17-58). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2002). *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Bourdieu (2002). *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2004a). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2004b). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- Bourdieu, P. (2011). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papiрус.
- Bourdieu, P. (2015). *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2017). *A distinção: crítica social do julgamento* (2 ed. rev. 4). Porto Alegre: Zouk (obra original publicada em 1979).
- Bourriche, B. (2003). L'analyse de similitude. In J.-C. Abric (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221-252). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Brandão, Z. (2010). Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, 3(1), pp. 227-241. DOI: 10.1590/S1517-97022010000100003.
- Brandão, Z., Mandelert & Paula (2005). A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), pp. 747-758. DOI: 10.1590/S0100-15742005000300011.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. Conselho Federal de Psicologia. *Resolução CFP 016, de 20 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos. Brasília.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Brasil. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o programa do seguro-desemprego, o abono salarial e institui o fundo de amparo ao trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da seguridade social e institui plano de custeio, no 10.260, de 12 de julho de*

2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o programa nacional de inclusão de jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília.

Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências*. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo educação superior – notas estatísticas 2017*. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2017 – notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Enem*. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/enem>>. Acesso em 18 jan. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Média da escola nas áreas do conhecimento avaliadas pelo Enem 2017*. Brasília. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br>>. Acesso em 18 jan. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados do Saeb 2017*. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: <<https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>>. Acesso em 18 jan. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Taxas de rendimento escolar 2016*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 18 jan. 2019.

Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ* [tutorial]. UFSC: LACCOS.

Camargo, B. V. & Justo, A. (2016). *Tutorial para uso do software Iramuteq* [tutorial]. Santa Catarina: UFSC.

Campos, P. H. F. (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In P.H. F. Campos & M.C.S. Loureiro (Orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (Série Didática, v. 1, pp. 21-34). Goiânia: Editora UCG.

- Campos, P. H. F. & Rouquette, M.-L. (2003). Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 435-445. DOI: 10.1590/S0102-79722003000300003.
- Campos, P. H. F. & Lima, R.C.P. (2015a). Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. *Educação e Pesquisa*, 41(1), pp. 63-77. DOI: 10.1590/S1517-97022015011454.
- Campos, P. H. F. & Lima, R.C.P. (2015b). Capital simbólico y representaciones sociales: una aproximación para investigar el espacio escolar. *Investigaciones en Psicología*, 20(1), pp. 31-44.
- Campos, P. H. F. & Lima, R. C. P. (2018) Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), pp. 100-127. DOI: 10.1590/198053144283.
- Carvalho, C. H. A. (2006). O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, 27(96), especial, pp. 979-1000. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300016.
- Catani, A. M. (2011). As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação & Sociedade*, 32(114), pp. 189-202. DOI: 10.1590/S0101-73302011000100012.
- Chauviré, C. & Fontaine, O. (2004). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses.
- Corbucci, P. R. (2014). *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil - Texto para discussão*. Brasília: Ipea.
- Cruz, S. T. M., Rosa, E. M. & Coutinho, S. M. S. (2016). Representações sociais de universitários sobre jovens e juventude. *Saber Social*, 5(2), pp. 169-186. DOI: 10.12957.
- De Rosa, A. S. (2006). Social representations and communication thematic network: a case study for monitoring the development of a scientific community. In I. Mac Labbhainn, C. McDonald-Legg, D. R. Schneckenberg & J. Wildt (Eds.). *The challenge of ecompetence in academic staff development* (pp. 49-57). Galway: CELT NUI Galway.
- Deschamps, J-C. & Moliner, P. (2009). *A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Orgs.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (2001). Atitudes e representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais*. (pp. 187-203). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), pp. 27-35. DOI: 10.1590/S0102-37722002000100004.
- Doise, W. (2011). Sistema e metassistema. In A.M.O. Almeida; M.F.S. Santos & Z.A. Trindade (Orgs.), *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 123-153). Brasília: Technopolitik.

- Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de donnés*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior?. *Caderno CRH*, 28(74), pp. 255-265. DOI: 10.1590/S0103-49792015000200002.
- Enaffaa, R. (2014). Métodos de análise no estudo de representações sociais dos estudantes: o acesso ao ensino superior na UFRN [versão eletrônica]. *Educação em Questão*, 48(34), pp. 11-38.
- Ernst-Vintila, A. (2009). O papel da implicação pessoal na expressão do pensamento social sobre os riscos. In M.-L. Rouquette (Org.). *La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées* (pp. 159-186). Toulouse: Érès.
- Flament, C. (1965). *Théorie des grafes et structures sociales*. Paris: Mouton & Gauthier-Villars.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(4), pp. 375-395.
- Flament, C. (1994). Structura, dinámica et transformación de las representaciones sociales (pp. 33-52). In J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones*. Mexico: Filosofia y Cultura Contemporanea.
- Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Franco, M. L. P. B. & Novaes, G. T. F. (2001). Os jovens do ensino médio e suas representações sociais [versão eletrônica]. *Cadernos de Pesquisa*, 112, pp. 167-183.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003) Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24 (82), pp. 93-130. DOI: 10.1590/S0101-73302003000100005.
- Guarnieri, F.V. & Melo-Silva, L.L. (2007). Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), pp. 70-78. DOI: 10.1590/S0102-71822007000200010.
- Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature chez des chasseurs languedociens*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence, France.
- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: l'exemple de la représentation de la chasse et de la nature. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduits sociaux 2. Représentations et processus cognitifs* (pp. 117-138). Cousset: DeVal.
- Guimelli, C. & Rouquette, M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structural des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), pp. 196-202.

- Gurrieri, C., Wolter, R. P., Sorribas, E. (2007). L'implication personnelle: un outil psychosocial pour comprendre le lien population-objet [versão eletrônica]. *Psicologia em Estudo*, 12(2), pp. 423-432.
- Hasenbalg, C. & Silva, N. V. (2011). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Jezine, E., Chaves, V. L. J. & Cabrito, B. G. (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização. Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 57-79.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jodelet, D. (2011). Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*. 19(1), pp. 19–26.
- Jodelet, D. (2018). Ciências sociais e representações: o estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. *Sociedade e Estado*, 13(2), pp. 423-442. DOI:10.1590/s0102-699220183302007.
- Lemos, A. H. C., Dubeux, V. J. C. & Pinto, M. C. S. (2009). Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(2), pp. 369-384. DOI: 10.1590/S1679-39512009000200012.
- Lheureux, F., Lo Monaco, G. & Guimelli, C. (2011). Entre représentations sociales et intentions de pratiques: l'implication. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(1), pp.61-76.
- Lima, R.C.P. & Campos, P.H.F. (2015). Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais. *Educação e Pesquisa*, 41(1), pp. 63-77. DOI: 10.1590/S1517-97022015011454.
- Lo Monaco; G., Lheureux, F. & Halimi-Falkowics, S. (2008). Le test d'indépendance au context (TIC) et structure des représentations sociales. *Swiss of Psychology*, 67(2), pp. 119-123. DOI: 10.1024/1421-0185.67.2.119.
- Lo Monaco, G. & Rateau, P. (2016). Méthodes d'étude de la scture des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau (Orgs.), *Les représentations sociales: théories, méthodes et applications* (pp.135-148). Louvain-la-Neuve: de Boeck Supérieur.
- Machado, F. L., Costa, A. F.; Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações [versão eletrônica]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp.45-80.
- Machado, P. H. A. & Lima, E. G. S. (2014). O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio. *Perspectiva*, 32(1), pp. 355-373. DOI: 10.5007/2175-795X.
- Mancebo, D. (2004). Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, 25(88), pp. 845-866. DOI: 10.1590/S0101-73302004000300010.

- Marcelino, M. Q. S., Catão, M. F. F. M., Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia Ciência & Profissão*, 29(3), pp. 544-557. DOI: 10.1590/S1414-98932009000300009.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Martins, C. B. (1998). Notas sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista USP*, 39, pp. 58-82. DOI: 10.11606.
- Martins, A. M.; Carvalho, C. A. S. & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. *Revista Psicologia: Teoria & Prática*, 16(1), pp.104-114. DOI: 10.15348/1980-6906.
- Moliner, P. (1989). ISA: l'induction par scénario ambigü. Une methode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 6(2), pp. 7-21.
- Moliner, P. (1993). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41(387), pp. 759-762.
- Moscovici, S. (2003). O fenômeno das representações sociais. In G. Duveen (Org.), *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 31-100). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes (obra original publicada em 1961).
- Naiff, D. G. M; Naiff, L. A. M.; Souza, M. A. (2009). As representações sociais de estudantes universitários a respeito de cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(1), pp. 216-229.
- Neto, A. L. M. (2014). Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. *Educação e Sociedade*, 35 (127), pp. 417-441. DOI: 10.1590/S0101-73302014000200005.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2016). A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capitais (econômico, cultural, simbólico e social). In M. A. Nogueira & C. M. M. Nogueira, *Bourdieu e a educação* (Coleção Pensadores & Educação, v.4, pp. 29-48). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. C., Gomes, A. M. T., Benite, A. M. & Valois B. R. G. (2006). Cotidiano e adolescência: representações e práticas de trabalho, escola, relacionamentos interpessoais e futuro. *Revista Enfermagem UERJ*, 14(2), pp. 182-190.
- Oliveira, M. C. S. L.; Pinto, R. G.; Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta [versão eletrônica]. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), pp. 16-27.
- Peters, G. (2013). Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28(83), pp. 47-71. DOI: 10.1590/S0102-69092013000300004.

- Pouliot, E.; Camiré, L. & Saint-Jaques, M-C. (2013). *Comment faire? l'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité des techniques* (Collection Devenir Chercheur: guide pratique à l'intention des étudiants des sciences humaines et sociales). Québec: Université Laval.
- Rateau, P. (1995a). Dimensions descriptive, fonctionnelle et évaluative des représentations sociales. Une étude exploratoire. *Papers on Social Representations*, 4(2), pp. 29-52.
- Rateau, P. (1995b). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 26, pp. 29-52.
- Rateau, P. (2004) Princípios organizadores e núcleo central das representações sociais. Hipóteses empíricas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 56(1), pp. 80-90.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. & Abric, J. C. (2012). Teoria das representações sociais. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Org.). *Handbook of theories of social psychology* (v.2, pp. 477-497, C.H. Alvarenga, Trad.). London: SAGE.
- Ratinaud, P. (2009). *IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software]. Disponível em <<http://www.iramuteq.org>>. Acesso em 11 jan. 2019.
- Rêses, E. S. (2007). Representações sociais dos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. *Mediações*, 12(1), pp. 177-194. DOI: 10.5433/2176-6665.
- Rouquette, M.-L. (1994). Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognèmes. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp.153-170). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rouquette, M.-L. (1997). *La chasse à l'immigré: violence, mémoire et représentations*. Bruxelles: Mardaga.
- Rouquette, M.-L. (Org.) (2009). *La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Toulouse: Érès.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: PUG.
- Sá, C. P. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 19-44). São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (2002). *Núcleo central das representações sociais* (2 ed). Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. P. (2007). As representações sociais na história recente e na atualidade da psicologia social. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (pp.587-606). Rio de Janeiro: Nau.

- Sache, A. (1974). *La théorie des grafes* (Collection “Que sais-je?”). Paris: PUF.
- Santiago, S. A. S. (2016). Educação, escola e perspectiva de futuro: o que pensa a juventude?. *Espaço do Currículo*, 9(1), pp. 39-47. DOI: 10.15687.
- Santos, M. F. S. (1994). Representação social e a relação indivíduo-sociedade. *Temas em Psicologia*, 3, pp. 133-142.
- Silva, T. M. (2016). *Pensamento social, justiça e cotas*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Silva Junior, J. R., Lucena, C. & Ferreira, L. R. (2011). As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. *Revista Educação & Sociedade*, 32(116), pp. 839-856. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300012.
- Sparta, M. & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), pp. 45-53.
- Stewart, I. & Fraïssé, C. (2009). Les schèmes cognitifs de base: un modèle pour étudier les représentations sociales. In M.-L. Rouquette (Org.). *La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées* (pp. 99-119). Toulouse: Érès.
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, 40(1), pp. 27-55. DOI: 10.1590/S0034-76122006000100003.
- Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (pp.457-502). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), pp. 203-209.
- Wachelke, J. (2012). Social representations: a review of theory and research from the structural approach [versão eletrônica]. *Universitas Psychologica*, 11, pp. 792-741.
- Wachelke, J. & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), pp. 521-526. DOI: 10.1590/S0102-37722011000400017.
- Wachelke, J., Wolter, R. & Matos, F. R. (2016). Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais [versão eletrônica], *LIBERABIT*, 22(2), pp. 153-160.
- Wacquant, L. (2007). Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*, 10(16), pp. 63-71. DOI: 10.15603/2176-1043.
- Wagner, W. (2000). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A.S.P. Moreira & D.C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 3-22). Goiania: AB.
- Whitaker, D. C. A. & Onofre, S. A. (2006). Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho universitário na zona rural. *Revista Brasileira*

*de Orientação Profissional*, 7(1), pp. 45–55.

- Wolter, R. P. (2016). L'approche structurale des représentations sociales: les ponts entre théorie et méthode au Brésil. 13<sup>a</sup> Conferência Internacional de Representações Sociais. *Proceedings CIRIS-ICSR*. Marseille, França.
- Wolter, R. P. (2017). *Técnicas de estudo da abordagem estrutural* [mini-curso]. Rio de Janeiro: UERJ.
- Wolter, R. (2018). The structural approach to social representations: bridges between theory and methods. *Psico-USF*, 23(4), pp. 621-631. DOI: 10.1590/1413-82712018230403.
- Wolter, R. P. & Wachelke, J. F. R. (2013). Índices complementares para o estudo de uma representação social a partir de evocações livres: raridade, diversidade e comunidade [versão eletrônica]. *Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), pp. 119-129.
- Wolter, R. P.; Wachelke, J. & Naiff, D. (2016). A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos esquemas cognitivos de base: perspectivas teóricas e utilização empírica. *Temas em Psicologia*, 24(3), pp. 1139-1152. DOI: 10.9788/TP2016.3-18.
- Wolter, R. P.; Wachelke, J. F. R., Sá, C. P., Dias, A. P. & Naiff, D. G. M. (2015). Temporalidade e representações sociais: estabilidade e dinâmica dos elementos ativados pelo regime militar brasileiro [versão eletrônica]. *Psychologica*, 58(1), pp. 107-125.

## APÊNDICE A - Carta de Apresentação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL - PPGPS**

O Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS-UERJ), criado em 1991, comporta cursos de Mestrado e de Doutorado destinados a graduados e mestres de diferentes áreas.

O PPGPS-UERJ baseia-se na convicção de que uma das formas mais legítimas pelas quais a Psicologia pode contribuir para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa brasileiras, no âmbito das ciências humanas, é desenvolvendo uma Psicologia Social que busque articular os estudos dos fenômenos e processos psicológicos com o estudo das práticas sociais e culturais em que eles se manifestam e se engendram.

Apresentamos brevemente a proposta de pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Rafael Pecly Wolter. Temos total interesse em partilhar com nossos colaboradores os dados obtidos com o estudo a ser executado e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Para melhor nos conhecerem acessem o site do PPGPS

<http://www.pospsi.uerj.br/>

ou entrem em contato pelo e-mail

[rosanepr1@hotmail.com](mailto:rosanepr1@hotmail.com)

Agradecemos de antemão a colaboração,

---

Rosane Pinto Rodrigues  
 Doutoranda do PPGPS  
 Responsável pela pesquisa

### **BREVE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

O acesso ao ensino superior pode ser uma realidade bem próxima, porém, ainda não vivenciada podendo suscitar representações sociais para distintos grupos de estudantes do ensino médio. A elitização das universidades públicas brasileiras tem sido retomada e discutida. A partir dos anos de 1990 ideias acerca de ações afirmativas visando à democratização do acesso à educação foram se tornando cada vez mais expressivas. As mudanças no sistema de ensino superior foram incorporando um público mais diferenciado socialmente dando um efeito de maior visibilidade para camadas sociais mais desprovidas de capital econômico ou cultural. No sistema de ensino se repercutem dinâmicas de mobilidade social, mas também de reprodução. A possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior traz alguma ideia acerca do acesso à universidade, seja pública ou privada. É o que se pretende investigar utilizando como principal referencial a Teoria das Representações Sociais. A pesquisa será realizada em escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro envolvendo alunos do 3º ano do Ensino Médio. Utilizaremos na coleta de dados a aplicação de um questionário. Pretendemos também analisar as desigualdades sociais no âmbito escolar articulando a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e a teoria de sociedade de Pierre Bourdieu.

## APÊNDICE B – Instrumento estudo 1



### Pesquisa: A Universidade nas representações sociais de estudantes do Ensino Médio

Questionário n°

- 1) Escreva as 5 primeiras palavras ou expressões que lhes venha à mente quando se fala em “UNIVERSIDADE”
  - 1- \_\_\_\_\_
  - 2- \_\_\_\_\_
  - 3- \_\_\_\_\_
  - 4- \_\_\_\_\_
  - 5- \_\_\_\_\_
  
- 2) Quantas pessoas moram com você? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais
  
- 3) Quantas destas pessoas contribuem para a renda familiar? \_\_\_\_ pessoa(s).
  
- 4) Somando a contribuição desta(s) pessoa(s), qual a renda mensal da sua família?
  - ( ) até R\$ 1.576,00
  - ( ) de R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00
  - ( ) de R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00
  - ( ) de R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00
  - ( ) R\$ 15.760,01 ou mais
  
- 5) Sua família reside em domicílio:
  - ( ) próprio
  - ( ) alugado
  - ( ) cedido. Por quem? \_\_\_\_\_
  
- 6) Caso a residência seja própria:
  - ( ) foi comprada
  - ( ) foi herdada
  - ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_
  
- 7) Número de cômodos na residência: ( ) até 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ou mais
  
- 8) Em sua residência, você:
  - ( ) tem um quarto só para você
  - ( ) compartilha o quarto. Com quem? \_\_\_\_\_
  - ( ) outro. Explique: \_\_\_\_\_
  
- 9) Você possui um computador pessoal? ( ) Sim ( ) Não
  
- 10) Qual o seu principal meio de acesso à Internet?
  - ( ) móvel (celular)
  - ( ) computador de casa
  - ( ) Wi-Fi de outros espaços
  - ( ) não tenho acesso
  
- 11) Caso tenha acesso, o que mais costuma acessar pela Internet?
  - ( ) rede social
  - ( ) e-mail
  - ( ) site de busca (pesquisa)
  - ( ) site de compra
  - ( ) jogos
  - ( ) animação/ filme/ seriado
  - ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

12) O que costuma fazer nas horas de lazer? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Quais tipos de programa de TV assiste com mais frequência? (*mais de uma resposta possível*)

- ( ) telenovelas  
 ( ) filmes e/ou seriados  
 ( ) telejornais e noticiários  
 ( ) documentários  
 ( ) esportes  
 ( ) *shows*  
 ( ) humorísticos  
 ( ) programas de auditório  
 ( ) *reality shows*  
 ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

14) Que tipo de atividade cultural costuma frequentar?

OPÇÕES	Mais de 1 vez por semana	Uma vez por semana	2 a 3 vezes por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez por ano ou menos	Nunca
Cinema						
Eventos esportivos						
Show de música popular						
Teatro						
Museu						
Eventos eruditos (ópera, ballet, concertos)						
Outro. Especifique: _____						

15) Você já viajou para alguma outra cidade nas suas férias? Mencione até 3 lugares:

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

16) Fez algum curso de língua estrangeira fora da escola?

( ) Não ( ) Sim. Qual língua? \_\_\_\_\_

17) No ano passado, você leu algum livro fora das atividades escolares?

( ) Não ( ) Sim. Mencione até 2: \_\_\_\_\_

18) Qual o grau de instrução do seu pai?

- ( ) Não escolarizado  
 ( ) Ensino Fundamental Incompleto  
 ( ) Ensino Fundamental Completo  
 ( ) Ensino Médio Incompleto  
 ( ) Ensino Médio Completo  
 ( ) Ensino Superior Incompleto  
 ( ) Ensino Superior Completo  
 ( ) Pós-Graduação  
 ( ) Não sei

19) Qual o grau de instrução da sua mãe?

- ( ) Não escolarizada  
 ( ) Ensino Fundamental Incompleto  
 ( ) Ensino Fundamental Completo  
 ( ) Ensino Médio Incompleto  
 ( ) Ensino Médio Completo  
 ( ) Ensino Superior Incompleto  
 ( ) Ensino Superior Completo  
 ( ) Pós-Graduação  
 ( ) Não sei

20) Qual a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21) Qual a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22) Pense em 2 dos seus melhores amigos. Qual a profissão de quem os cria?

Amigo(a) 1	Profissão	Amigo(a) 2	Profissão
	Profissão		Profissão

23) Na sua rede de conhecidos você tem proximidade com alguém de(a):  
(mais de uma resposta possível)

- ( ) Empresa: Dirigente, Gerente, Coordenador, Dono de Empresa... (Quantos: \_\_\_\_)  
 ( ) Leis e Política: Deputado, Vereador... (Quantos: \_\_\_\_)  
 ( ) Justiça: Delegado, Juiz, Promotor... (Quantos: \_\_\_\_)  
 ( ) Setor Público: Secretaria do Estado, DETRAN, Ministérios... (Quantos: \_\_\_\_)  
 ( ) Educação: Cargos de chefia ou influência em Universidades, em Escolas... (Quantos: \_\_\_\_)  
 ( ) Saúde: Cargos de chefia ou influência em Hospitais, Clínicas de Saúde, UPA... (Quantos: \_\_\_\_)  
 ( ) Não possui proximidade com ninguém dos grupos sociais acima

24) Após a conclusão do Ensino Médio você pretende:

- ( ) continuar estudando  
 ( ) trabalhar  
 ( ) trabalhar e estudar  
 ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

25) Quais são as suas expectativas para o futuro? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

26) O que lhe parece necessário para uma alguém se desenvolver como pessoa? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

27) O que lhe parece necessário para uma pessoa se desenvolver profissionalmente? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

28) Qual profissão pretende seguir ou exercer? Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

29) O que lhe parece mais importante para o seu futuro? Enumere as opções de acordo com a ordem de importância para as opções, sendo 1 para o mais importante.

- ( ) fazer o que lhe dá prazer  
 ( ) ganhar dinheiro  
 ( ) ter reconhecimento pelo seu trabalho  
 ( ) adquirir conhecimento  
 ( ) ter tempo livre  
 ( ) falar outros idiomas  
 ( ) dedicar-se à família  
 ( ) ter amigos influentes  
 ( ) será o que Deus quiser  
 ( ) não sei  
 ( ) outro. Especifique: \_\_\_\_\_

30) Você terá que ajudar financeiramente na sua casa nos próximos anos? ( ) sim ( ) não

31) Para as afirmativas enunciadas a seguir, você precisa se posicionar entre dois extremos de uma escala assinalando o ponto que melhor expresse sua opinião, como no exemplo:

A grama é verde.	Concordo totalmente	○---○---○---○---○---○---●	Discordo totalmente
		(significa discordar totalmente)	
Estou feliz.	Concordo totalmente	○---○---●---○---○---○---○	Discordo totalmente
		(significa concordar em parte)	

- a) De um modo geral, ingressar em uma Universidade pelo vestibular parece fácil.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- b) É importante cursar uma faculdade.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- c) Meus amigos pretendem fazer uma faculdade.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- d) Minha família me incentiva a entrar em uma Universidade.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- e) A Universidade parece próxima de mim.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- f) Ingressar em uma faculdade depende de sorte.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- g) Quando eu penso no futuro, a Universidade me parece necessária.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*
- h) Ingressar em uma Universidade depende do meu esforço pessoal.  
*Concordo totalmente*      ---------------      *Discordo totalmente*

*Grata pela participação!*

Nome da Escola: \_\_\_\_\_  
 Curso: ( ) ensino regular ( ) ensino técnico. Especifique o curso: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino – Ano Escolar: \_\_\_\_\_  
 Bairro onde reside: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo 1)

### ESTUDO: **Representações Sociais acerca da Universidade para estudantes do Ensino Médio**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas se houver desistência em participar a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
aluno(a) matriculado na Escola \_\_\_\_\_  
consinto em participar do estudo proposto.

Estou ciente que:

1. O estudo tem o objetivo de identificar as representações sociais existentes entre estudantes do Ensino Médio a respeito da “Universidade” e suas perspectivas de futuro;
2. A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de me submeter um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos efetuados com o estudo;
3. Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
4. A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico. Não virá interferir em suas atividades escolares;
5. Os resultados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
6. Estou ciente que minha identidade e dados pessoais não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo.
7. Caso eu deseje, posso pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa entrando em contato com os pesquisadores no endereço referido abaixo da assinatura do pesquisador responsável.
8. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Responsável pela pesquisa  
Rosane Pinto Rodrigues (Psicóloga)  
Telefone para contato: (21) 2334-0216/ 2334-0236  
e-mail: rosanep1@hotmail.com

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.”

## ESTUDO: Representações Sociais acerca da Universidade para estudantes do Ensino Médio

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração e a de seu(sua) filho(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se houver desistência em participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a seu(sua) filho(a).

Eu,....., portador da Cédula de identidade, RG ....., abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu(minha) filho(a) participe como voluntário(a) do estudo “Representações Sociais acerca da Universidade para estudantes do Ensino Médio”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

1. O estudo tem o objetivo de identificar as representações sociais existentes entre estudantes do Ensino Médio a respeito da “Universidade” e suas perspectivas de futuro;
2. A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de submeter meu(minha) filho(a) um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos efetuados com o estudo;
3. Meu(minha) filho(a) tem liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
4. A desistência não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem-estar físico do meu(minha) filho(a). Não virá interferir em suas atividades escolares;
5. Os resultados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais do meu(minha) filho(a) não sejam mencionados;
6. Estou ciente que a identidade e dados pessoais do meu(minha) filho(a) não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo.
7. Caso eu ou meu(minha) filho(a) desejarmos, podemos pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa entrando em contato com os pesquisadores no endereço referido abaixo da assinatura do pesquisador responsável.
8. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Participante da pesquisa e/ou responsável

---

Responsável pela pesquisa  
Rosane Pinto Rodrigues (Psicóloga)  
Telefone para contato: (21) 2334-0216/ 2334-0236  
e-mail: rosanep1@hotmail.com

“Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

APÊNDICE D– Instrumento de estudo 1



Os alunos desta escola, ao serem questionados sobre o tema UNIVERSIDADE, citaram com frequência o termo Futuro.

Você poderia mencionar as 3 palavras ou expressões que lhe vêm logo à lembrança quando se fala de FUTURO, nesse contexto.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

A razão pela qual respondi \_\_\_\_\_  
(resposta 1) é \_\_\_\_\_

A razão pela qual respondi \_\_\_\_\_  
(resposta 2) é \_\_\_\_\_

A razão pela qual respondi \_\_\_\_\_  
(resposta 3) é \_\_\_\_\_

A seguir são apresentadas 28 relações possíveis entre *Futuro* e a Resposta 1. Para cada caso, indique se existe relação ou não. Se para você existe relação, assinale o quadrado “SIM” com um X. Se a relação não existe, assinale a opção “NÃO”. Se não sabe, ou não tem certeza, assinale a opção “Talvez”.

Relação entre FUTURO e a sua resposta 1 _____	SIM	NÃO	Talvez
FUTURO significa, tem o mesmo sentido que SUA RESPOSTA 1			
FUTURO pode ser definido como uma SUA RESPOSTA 1			
FUTURO é o contrário de uma SUA RESPOSTA 1			
FUTURO faz parte de (é incluído em, é um exemplo de) SUA RESPOSTA 1			
FUTURO compreende ou inclui (tem como exemplo, como caso particular) a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO pertence à mesma categoria geral (classe) que a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO é um componente (um constituinte) da SUA RESPOSTA 1			
FUTURO tem como componente (como constituinte) a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO e SUA RESPOSTA 1 são dois constituintes da mesma coisa (do mesmo objeto)			
FUTURO é sempre caracterizado por SUA RESPOSTA 1			
FUTURO é frequentemente caracterizado por SUA RESPOSTA 1			
FUTURO é, às vezes, (eventualmente,) caracterizado pela SUA RESPOSTA 1			
FUTURO deve ter a qualidade de SUA RESPOSTA 1			
FUTURO avalia a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO tem como causa (depende) a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO provoca (tem como efeito, consequência ou fim) SUA RESPOSTA 1			
FUTURO faz a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO tem uma ação sobre a SUA RESPOSTA 1			
FUTURO utiliza a SUA RESPOSTA 1			
É a SUA RESPOSTA 1 que faz o FUTURO			
FUTURO é uma ação que se aplica (tem como objeto, se exerce sobre) à SUA RESPOSTA 1			
Para fazer o FUTURO, utiliza-se a SUA RESPOSTA 1			
SUA RESPOSTA 1 é uma coisa que age sobre o FUTURO			
SUA RESPOSTA 1 designa uma ação que se pode fazer em relação ao (a propósito de, no caso de, em relação ao, sobre a) FUTURO			
FUTURO é um instrumento que se utiliza sobre (a propósito de, no caso de, em relação a) SUA RESPOSTA 1			
FUTURO é utilizado pela SUA RESPOSTA 1			
Utiliza-se o FUTURO para fazer SUA RESPOSTA 1			
FUTURO é um instrumento que se pode utilizar para a SUA RESPOSTA 1			

A seguir são apresentadas 28 relações possíveis entre *Futuro* e a Resposta 2. Para cada caso, indique se existe relação ou não. Se para você existe relação, assinale o quadrado “SIM” com um X. Se a relação não existe, assinale a opção “NÃO”. Se não sabe, ou não tem certeza, assinale a opção “Talvez”.

Relação entre FUTURO e a sua resposta 2 _____	SIM	NÃO	Talvez
FUTURO significa, tem o mesmo sentido que SUA RESPOSTA 2			
FUTURO pode ser definido como uma SUA RESPOSTA 2			
FUTURO é o contrário de uma SUA RESPOSTA 2			
FUTURO faz parte de (é incluído em, é um exemplo de) SUA RESPOSTA 2			
FUTURO compreende ou inclui (tem como exemplo, como caso particular) a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO pertence à mesma categoria geral (classe) que a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO é um componente (um constituinte) da SUA RESPOSTA 2			
FUTURO tem como componente (como constituinte) a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO e SUA RESPOSTA 2 são dois constituintes da mesma coisa (do mesmo objeto)			
FUTURO é sempre caracterizado por SUA RESPOSTA 2			
FUTURO é frequentemente caracterizado por SUA RESPOSTA 2			
FUTURO é, às vezes, (eventualmente,) caracterizado pela SUA RESPOSTA 2			
FUTURO deve ter a qualidade de SUA RESPOSTA 2			
FUTURO avalia a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO tem como causa (depende) a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO provoca (tem como efeito, consequência ou fim) SUA RESPOSTA 2			
FUTURO faz a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO tem uma ação sobre a SUA RESPOSTA 2			
FUTURO utiliza a SUA RESPOSTA 2			
É a SUA RESPOSTA 2 que faz o FUTURO			
FUTURO é uma ação que se aplica (tem como objeto, se exerce sobre) à SUA RESPOSTA 2			
Para fazer o FUTURO, utiliza-se a SUA RESPOSTA 2			
SUA RESPOSTA 2 é uma coisa que age sobre o FUTURO			
SUA RESPOSTA 2 designa uma ação que se pode fazer em relação ao (a propósito de, no caso de, em relação ao, sobre a) FUTURO			
FUTURO é um instrumento que se utiliza sobre (a propósito de, no caso de, em relação a) SUA RESPOSTA 2			
FUTURO é utilizado pela SUA RESPOSTA 2			
Utiliza-se o FUTURO para fazer SUA RESPOSTA 2			
FUTURO é um instrumento que se pode utilizar para a SUA RESPOSTA 2			

A seguir são apresentadas 28 relações possíveis entre *Futuro* e a Resposta 3. Para cada caso, indique se existe relação ou não. Se para você existe relação, assinale o quadrado “SIM” com um X. Se a relação não existe, assinale a opção “NÃO”. Se não sabe, ou não tem certeza, assinale a opção “Talvez”.

Relação entre FUTURO e a sua resposta 3 _____	SIM	NÃO	Talvez
FUTURO significa, tem o mesmo sentido que SUA RESPOSTA 3			
FUTURO pode ser definido como uma SUA RESPOSTA 3			
FUTURO é o contrário de uma SUA RESPOSTA 3			
FUTURO faz parte de (é incluído em, é um exemplo de) SUA RESPOSTA 3			
FUTURO compreende ou inclui (tem como exemplo, como caso particular) a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO pertence à mesma categoria geral (classe) que a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO é um componente (um constituinte) da SUA RESPOSTA 3			
FUTURO tem como componente (como constituinte) a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO e SUA RESPOSTA 3 são dois constituintes da mesma coisa (do mesmo objeto)			
FUTURO é sempre caracterizado por SUA RESPOSTA 3			
FUTURO é frequentemente caracterizado por SUA RESPOSTA 3			
FUTURO é, às vezes, (eventualmente,) caracterizado pela SUA RESPOSTA 3			
FUTURO deve ter a qualidade de SUA RESPOSTA 3			
FUTURO avalia a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO tem como causa (depende) a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO provoca (tem como efeito, consequência ou fim) SUA RESPOSTA 3			
FUTURO faz a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO tem uma ação sobre a SUA RESPOSTA 3			
FUTURO utiliza a SUA RESPOSTA 3			
É a SUA RESPOSTA 3 que faz o FUTURO			

<b>FUTURO é uma ação que se aplica (tem como objeto, se exerce sobre) à SUA RESPOSTA 3</b>			
<b>Para fazer o FUTURO, utiliza-se a SUA RESPOSTA 3</b>			
<b>SUA RESPOSTA 3 é uma coisa que age sobre o FUTURO</b>			
<b>SUA RESPOSTA 3 designa uma ação que se pode fazer em relação ao (a propósito de, no caso de, em relação ao, sobre a) FUTURO</b>			
<b>FUTURO é um instrumento que se utiliza sobre (a propósito de, no caso de, em relação a) SUA RESPOSTA 3</b>			
<b>FUTURO é utilizado pela SUA RESPOSTA 3</b>			
<b>Utiliza-se o FUTURO para fazer SUA RESPOSTA 3</b>			
<b>FUTURO é um instrumento que se pode utilizar para a SUA RESPOSTA 3</b>			

Para cada afirmativa a seguir, assinale uma opção da escala indicando seu posicionamento:

- É possível conceber uma Universidade sem pensar em futuro.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Uma Universidade não requer responsabilidade.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível conceber uma Universidade sem pensar em estudo.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Universidade não tem relação com maturidade.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível pensar em uma Universidade sem que envolva festa.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Uma Universidade não tem relação com dinheiro.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível pensar em uma Universidade sem relacioná-la com trabalho.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível pensar em uma Universidade sem que envolva sonho.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Uma Universidade não requer liberdade.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível conceber uma Universidade sem pensar em profissão.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível pensar em uma Universidade sem que tenha relação com medo.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível conceber uma Universidade sem pensar em ENEM.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível pensar em uma Universidade sem relacioná-la com chopada.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Uma Universidade não tem relação com emprego.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Uma Universidade não requer esforço.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível pensar em uma Universidade sem que envolva conhecimento.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- É possível conceber uma Universidade sem que exista pressão.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

- Uma Universidade não requer dedicação.

Concordo totalmente	Concordo	Não sei	Discordo	Discordo totalmente
---------------------	----------	---------	----------	---------------------

Escolha, dentre as 18 palavras dispostas abaixo, 6 palavras que, na sua opinião, tem mais a ver com a UNIVERSIDADE, 6 que tem menos a ver e escreva nos espaços correspondentes. Liste também as 6 que sobrarem.

DEDICAÇÃO FESTA SONHO MATURIDADE FUTURO DINHEIRO TRABALHO RESPONSABILIDADE ESTUDO LIBERDADE PROFISSÃO ENEM CHOPADA EMPREGO CONHECIMENTO MEDO ESFORÇO PRESSÃO	<b>6 palavras que tem MAIS a ver com a UNIVERSIDADE</b>
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	_____
	<b>6 palavras que tem MENOS a ver com a UNIVERSIDADE</b>
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
<b>6 palavras que SOBRARAM</b>	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

Este ano você inscreveu-se para o ENEM e/ou algum outro vestibular/concurso para estudos de nível superior?

( ) SIM. Qual(is)? \_\_\_\_\_

( ) NÃO.

Caso a resposta seja negativa, pretende inscrever-se nos próximos anos? ( ) Sim ( ) Não ( ) Talvez/não sei

*Agora verifique se verificou se não se esqueceu de responder a nenhuma questão e...*

*Grata pela participação!*

Nome da escola: \_\_\_\_\_  
 Curso: ( ) ensino regular ( ) ensino técnico. Especifique o curso: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) feminino ( ) masculino – Ano Escolar: \_\_\_\_\_  
 Bairro onde reside: \_\_\_\_\_

## APENDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudo 2)

### ESTUDO: Representações Sociais acerca da Universidade para estudantes do Ensino Médio

#### Você é MENOR de idade?

Por favor, leia e assine nesta coluna



Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração e a de seu(sua) filho(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se houver desistência em participar a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a seu(sua) filho(a).

Eu,.....  
portador da Cédula de identidade, RG .....,  
abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu(minha) filho(a) participe como voluntário(a) do estudo "Representações Sociais acerca da Universidade para estudantes do Ensino Médio". Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

1. O estudo tem o objetivo de identificar as representações sociais existentes entre estudantes do Ensino Médio a respeito da "Universidade" e suas perspectivas de futuro;
2. Os resultados da pesquisa visam suscitar discussão acerca do acesso ao ensino superior do Brasil;
3. A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de submeter meu(minha) filho(a) um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos efetuados com o estudo;
4. Meu(minha) filho(a) tem liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
5. A desistência não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem-estar físico do meu(minha) filho(a). Não virá interferir em suas atividades escolares;
6. Os questionamentos do estudo foram elaborados de forma a evitar qualquer constrangimento;
7. Os resultados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os dados pessoais do meu(minha) filho(a) não sejam mencionados;
8. Estou ciente de que a identidade e dados pessoais do meu(minha) filho(a) não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo.
9. Caso eu ou meu(minha) filho(a) desejarmos, podemos pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa entrando em contato com os pesquisadores no endereço referido abaixo da assinatura do pesquisador responsável.
10. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do Responsável  
Nome do participante da pesquisa

#### Você é MAIOR de idade?

Por favor, leia e assine nesta coluna



Você está sendo convidado a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas se houver desistência em participar a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Eu,.....  
aluno(a) matriculado na Escola .....

.....  
consinto em participar do estudo proposto.

Estou ciente de que:

1. O estudo tem o objetivo de identificar as representações sociais existentes entre estudantes do Ensino Médio a respeito da "Universidade" e suas perspectivas de futuro;
2. Os resultados da pesquisa visam suscitar discussão acerca do acesso ao ensino superior do Brasil;
3. A participação nesta pesquisa não tem o objetivo de me submeter a um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos efetuados com o estudo;
4. Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
5. A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem-estar físico. Não virá interferir em minhas atividades escolares;
6. Os questionamentos do estudo foram elaborados de forma a evitar qualquer constrangimento;
7. Os resultados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
8. Estou ciente de que minha identidade e dados pessoais não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo.
9. Caso eu deseje, posso pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa entrando em contato com os pesquisadores no endereço referido abaixo da assinatura do pesquisador responsável.
10. Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do Participante da pesquisa

Responsável pela pesquisa  
Rosane Pinto Rodrigues (Psicóloga)  
Telefone para contato: (21) 2334-0216/ 2334-0236  
e-mail: rosanep1@hotmail.com

**APÊNDICE F - Frequência de cognemas evocados por pelo menos 5% dos estudantes de escola particular e escola pública**

Tabela F1-Frequência de cognemas evocados por pelo menos 5% dos estudantes de escola particular (N=80)

<b>COGNEMAS ESTUDANTES PARTICULAR</b>	<b>FREQUENCIA</b>
Responsabilidade	31
Futuro	26
Festa	15
Dinheiro	13
Estudo	13
Chopada	10
Dedicação	9
Independência	9
Maturidade	8
Trabalho	8
Conhecimento	7
Liberdade	7
Profissão	7
Sonho	7
Dificuldade	6
ENEM	6
Amadurecimento	5
Emprego	5
Pressão	5
Amigo	4
Amizade	4
Aprendizado	4
Medo	4
Mudança	4

Tabela F2-Frequência de cognemas evocados por pelo menos 5% dos estudantes de escola pública (N=80)

<b>COGNEMAS ESTUDANTES PÚBLICA</b>	<b>FREQUENCIA</b>
Futuro	42
Responsabilidade	14
Estudo	13
Esforço	12
Sonho	12
Trabalho	12
Estudar	9
Profissão	9
Conhecimento	8
Festa	8
Dinheiro	7
Dedicação	6
Carreira	5
Medo	5
Muito estudo	5
Objetivo	5
Oportunidade	5
Formação	4
Sucesso	4
Xerox	4

**APÊNDICE G - Valências descrição, praxia e atribuição dos elementos testados com SCB para estudantes de escola particular**

Tabela G1 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “futuro” para estudantes de escola particular (N=14)

Elemento Futuro	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	56	52	60	62	56	54	92	104	101	210	212	215
Possíveis		112			98			168			378	
Valência	0,50	0,46	0,53	0,63	0,57	0,55	0,54	0,61	0,60	0,55	0,56	0,56

Tabela G2 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “responsabilidade” para estudantes de escola particular (N=10)

Elemento Responsabilidade	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	34	35	40	43	36	47	68	69	78	145	140	165
Possíveis		80			70			120			270	
Valência	0,42	0,43	0,50	0,61	0,51	0,67	0,56	0,57	0,65	0,53	0,51	0,61

Tabela G3 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “estudo” para estudantes de escola particular (N=13)

Elemento Estudo	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	50	47	44	46	52	43	83	78	69	179	177	156
Possíveis		104			91			156			351	
Valência	0,48	0,45	0,42	0,50	0,57	0,47	0,53	0,50	0,44	0,50	0,50	0,44

Tabela G4 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “festa” para estudantes de escola particular (N=12)

Elemento Festa	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	37	42	44	38	49	49	83	85	86	158	176	179
Possíveis		96			84			144			324	
Valência	0,38	0,43	0,45	0,45	0,58	0,58	0,57	0,59	0,59	0,48	0,54	0,55

Tabela G5 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “dinheiro” para estudantes de escola particular (N=17)

Elemento Dinheiro	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	61	63	66	61	52	60	116	104	108	238	219	234
Possíveis		136			119			204			459	
Valência	0,44	0,46	0,48	0,51	0,43	0,50	0,56	0,50	0,52	0,51	0,47	0,50

Tabela G6 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “trabalho” para estudantes de escola particular (N=12)

Elemento Trabalho	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	43	44	44	48	40	37	74	77	65	165	161	146
Possíveis		96			84			144			324	
Valência	0,44	0,45	0,45	0,57	0,47	0,44	0,51	0,53	0,45	0,50	0,49	0,45

Tabela G7 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “maturidade” para estudantes de escola particular (N=13)

Elemento Maturidade	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	55	54	45	49	43	32	92	75	85	196	172	162
Possíveis		104			91			156			351	
Valência	0,52	0,51	0,43	0,53	0,47	0,35	0,58	0,48	0,54	0,55	0,49	0,46

Tabela G8 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “dedicação” para estudantes de escola particular (N=12)

Elemento Dedicação	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	47	32	35	42	42	30	92	81	76	181	155	141
Possíveis		96			84			144			324	
Valência	0,48	0,33	0,36	0,50	0,50	0,35	0,63	0,56	0,52	0,55	0,47	0,43

Tabela G9 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “sonho” para estudantes de escola particular (N=14)

Elemento Sonho	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	58	63	61	40	44	46	97	95	89	195	202	196
Possíveis		112			98			168			378	
Valência	0,51	0,56	0,54	0,40	0,44	0,46	0,57	0,56	0,52	0,51	0,53	0,51

**APÊNDICE H - Valências descrição, praxia e atribuição dos elementos testados com SCB para estudantes de escola pública**

Tabela H1 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “futuro” para estudantes de escola pública (N=12)

Elemento Futuro	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	42	44	40	36	37	34	76	77	69	154	158	151
Possíveis		96			84			144			324	
Valência	0,43	0,45	0,57	0,42	0,44	0,40	0,52	0,53	0,47	0,47	0,48	0,46

Tabela H2 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “responsabilidade” para estudantes de escola pública (N=14)

Elemento Responsabilidade	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	58	56	60	56	47	48	112	90	100	226	193	208
Possíveis		112			98			168			378	
Valência	0,51	0,50	0,53	0,57	0,47	0,48	0,66	0,53	0,59	0,59	0,51	0,55

Tabela H3 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “estudo” para estudantes de escola pública (N=12)

Elemento Estudo	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	45	41	43	47	44	46	73	77	67	165	162	156
Possíveis		96			84			144			324	
Valência	0,46	0,42	0,44	0,55	0,52	0,54	0,50	0,53	0,46	0,50	0,50	0,48

Tabela H4 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “festa” para estudantes de escola pública (N=14)

Elemento Festa	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	58	57	53	50	61	61	84	95	76	192	213	190
Possíveis		112			98			168			378	
Valência	0,51	0,50	0,47	0,51	0,62	0,62	0,50	0,56	0,45	0,50	0,56	0,50

Tabela H5 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “dinheiro” para estudantes de escola pública (N=12)

Elemento Dinheiro	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Evocações</b>												
Ativados	43	46	53	40	41	47	80	79	80	163	162	180
Possíveis		96			84			144			324	
Valência	0,44	0,47	0,55	0,47	0,48	0,55	0,55	0,54	0,55	0,50	0,50	0,55

Tabela H6 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “trabalho” para estudantes de escola pública (N=14)

Elemento Trabalho	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	54	57	61	47	54	50	85	77	79	186	188	190
Possíveis	112			98			168			378		
Valência	0,48	0,50	0,54	0,47	0,55	0,51	0,50	0,45	0,47	0,49	0,49	0,50

Tabela H7 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “maturidade” para estudantes de escola pública (N=12)

Elemento Maturidade	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	62	49	46	51	45	42	97	81	92	210	175	180
Possíveis	96			84			144			324		
Valência	0,89	0,51	0,47	0,60	0,53	0,50	0,67	0,56	0,63	0,64	0,54	0,55

Tabela H8 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “dedicação” para estudantes de escola pública (N=15)

Elemento Dedicação	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	64	58	54	40	41	44	110	91	97	214	190	195
Possíveis	120			105			180			405		
Valência	0,53	0,48	0,45	0,38	0,39	0,41	0,61	0,50	0,53	0,52	0,46	0,48

Tabela H9 - Valências descrição, praxia e atribuição do elemento “sonho” para estudantes de escola pública (N=12)

Elemento Sonho	Conectores do meta-esquema descrição			Conectores do meta-esquema atribuição			Conectores do meta-esquema praxia			Total de conectores ativados		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ativados	44	41	48	36	42	48	74	75	68	154	158	164
Possíveis	96			84			144			324		
Valência	0,45	0,42	0,50	0,42	0,50	0,57	0,51	0,52	0,47	0,47	0,48	0,50

**APÊNDICE I** - Escolha por blocos de elementos mais característicos, menos característicos e neutros em relação ao objeto “universidade” para estudantes de escola particular e de escola pública

Tabela II - Choix par bloc de elementos característicos da “universidade” para estudantes escola particular (N=117)

<b>ESCOLA PARTICULAR</b>			
<b>Elementos</b>	<b>MENOS</b>	<b>SOBRA</b>	<b>MAIS</b>
Dedicação	7	21	89
Festa	86	17	14
Sonho	20	46	51
Maturidade	28	30	59
Futuro	9	15	93
Dinheiro	81	17	19
Trabalho	50	49	18
Responsabilidade	12	37	68
Estudo	5	48	64
Liberdade	47	45	25
Profissão	30	51	36
ENEM	39	57	21
Chopada	73	31	13
Emprego	50	57	10
Conhecimento	7	41	69
Medo	79	33	5
Esforço	12	72	33
Pressão	60	43	14

Tabela I2 - Choix par bloc de elementos característicos da “universidade” estudantes escola pública (N=117)

<b>ESCOLA PÚBLICA</b>			
<b>Elementos</b>	<b>MENOS</b>	<b>SOBRA</b>	<b>MAIS</b>
Dedicação	1	15	101
Festa	95	13	9
Sonho	21	36	60
Maturidade	21	49	47
Futuro	4	32	81
Dinheiro	76	28	13
Trabalho	40	53	24
Responsabilidade	5	31	81
Estudo	5	33	79
Liberdade	74	39	4
Profissão	11	59	47
ENEM	38	60	19
Chopada	99	13	5
Emprego	33	71	13
Conhecimento	6	48	63
Medo	81	28	8
Esforço	7	74	36
Pressão	61	39	17

## APÊNDICE J - Caracterização dos participantes – dados socioeconômicos

Tabela J1 - Renda familiar por grupo

FAIXA SALARIAL	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Até R\$ 1.576,00	3	4%	39	49%
De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00	9	11%	32	40%
De R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00	37	46%	6	8%
De R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00	23	29%	1	1%
R\$ 15.760,00 ou mais	6	8%	-	-
Não respondeu	2	3%	2	3%

A faixa salarial foi distribuída considerando o valor do salário mínimo no ano de 2015<sup>24</sup>. A renda familiar dos estudantes de escola particular está concentrada entre 5 e 20 salários mínimos, 46% destas famílias vivem com a renda de 5 a 10 salários. Para os estudantes de escola pública renda familiar concentrou-se na faixa de até 5 salários mínimos, sendo 49% das famílias com até 2 salários.

Tabela J2 - Quantitativo de pessoas que moram com o estudante na mesma residência

N DE PESSOAS NA RESIDÊNCIA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
1 pessoa	3	4%	4	5%
2 pessoas	27	34%	20	25%
3 pessoas	30	38%	19	24%
4 pessoas	12	15%	15	19%
5 pessoas ou mais	8	10%	21	27%
Não respondeu	-	-	1	1%

Pelo quantitativo de pessoas morando na mesma residência observa-se que a constituição das famílias de escola particular é pequena variando de 2 e 3 pessoas, 34% e 38%, respectivamente, além do estudante. Embora a renda familiar seja mais baixa para os estudantes de escola pública, há um quantitativo pouco mais numeroso de membros da família, sendo 27% composta por 5 ou mais membros.

Tabela J3- Quantitativo de pessoas da residência que contribuem para a renda familiar

N DE CONTRIBUINTES NA RENDA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
1 pessoa	22	28%	28	35%
2 pessoas	50	63%	35	43%
3 pessoas	7	9%	10	12%
4 pessoas	-	-	5	6%
Não respondeu	1	1%	2	2%

<sup>24</sup> O salário mínimo vigente em 2015 foi de R\$ 788,00.

Tanto na residência de estudantes de escola particular como de estudantes de escola pública, o maior percentual de membros que contribuem para a renda familiar é de 2, sendo 63% no grupo familiar da escola particular e 43% no grupo da escola pública. Chama à atenção, o número de famílias providas por apenas um dos membros, em ambos os grupos com 35% na escola pública e 28% na escola particular.

Tabela J4 - Situação de domicílio

SITUAÇÃO DOMICÍLIO	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Domicílio próprio	72	90%	63	79%
Domicílio alugado	5	6%	13	16%
Domicílio cedido	3	4%	4	5%

Em ambos os grupos, a maioria possui domicílio próprio, 90% na escola particular e 79% na escola pública. Nesse caso, 74% da residência própria é comprada nas famílias da escola particular e nas famílias de escola pública esse percentual é de 52%. Destaca-se no grupo de estudantes de escola pública um número expressivo de residência herdada (41%), como mostra a tabela J5.

Tabela J5 - Residência própria

SITUAÇÃO RESIDÊNCIA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Residência própria comprada	53	74%	33	52%
Residência própria herdada	15	21%	26	41%
Outro	4	6%	4	7%

A maior parte das residências de estudantes de escola particular (59%) possuem 7 cômodos ou mais. A maioria das residências dos estudantes de escola pública tem 5 ou 6 cômodos, 35% e 29%, respectivamente.

Tabela J6- Quantitativo de cômodos na residência

N DE CÔMODOS NA RESIDÊNCIA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Até 4 cômodos	6	8%	10	13%
5 cômodos	10	13%	28	35%
6 cômodos	17	21%	23	29%
7 cômodos ou mais	47	59%	19	24%

O número menor de cômodos para famílias mais numerosas, como é o caso da escola pública, explica a tabela J7.

Tabela J7 - Quantitativo de estudantes com quarto exclusivo e compartilhado

POSSUI QUARTO	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
	Possui quarto exclusivo	50	63%	34
Possui quarto compartilhado	30	38%	46	58%

A maioria dos estudantes de escola pública (58%) compartilha o quarto, enquanto 78% dos estudantes de escola particular possui quarto exclusivo.

Tabela J8 - Quantitativo de estudantes com computador pessoal

POSE DE COMPUTADOR PESSOAL	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
	Possui computador pessoal	63	79%	40
Não possui computador pessoal	14	18%	37	46%
Não respondeu	3	4%	3	4%

Em ambos os grupos, a maioria dos estudantes possui computador pessoal, sendo mais expressivo o quantitativo de estudantes de escola pública que não possuem computador (46%). Mas o principal meio de acesso à internet é móvel (pelo aparelho de telefone celular), como indica a tabela J9.

Tabela J9 - Principais meios de acesso à Internet

ACESSO À INTERNET	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
	Móvel (celular)	54	68%	61
Computador de casa	15	19%	7	11%
Celular e computador de casa	10	13%	9	9%
Não tem acesso à internet	1	1%	2	3%
Uso de Wi-Fi de outros espaços	-	-	1	1%

Os participantes foram questionados sobre a necessidade de ajuda financeira à família. Esta questão foi binária, de certo modo forçando uma afirmação, mas na dúvida, alguns participantes acrescentaram a resposta “não sei/talvez” e outros não responderam.

Tabela J10 - Terá que ajudar financeiramente à família

CONTRIBUIÇÃO FINANCEIRA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
	Sim	25	31%	58
Não	48	60%	17	21%
Talvez/não sei	3	4%	3	4%
Não respondeu	4	5%	2	2%

A maioria dos estudantes de escola particular (60%) afirma que não terá que ajudar a família financeiramente nos próximos anos e 31% responde que essa ajuda será necessária. O percentual se inverte para os estudantes de escola pública, onde 73% declara que a contribuição financeira na família será necessária.

## APÊNDICE K - Caracterização dos participantes – profissão e estudo

A escolaridade do pai dos estudantes de escola particular é de ensino médio completo (33%) seguido de ensino superior completo (28%) para a maioria. Os pais dos estudantes de escola pública em sua maioria também completaram o ensino médio (33%), mas o nível que se segue é de ensino fundamental incompleto (23%). Para este último grupo, foi expressivo o percentual de estudantes que não sabe o grau de instrução do pai (20%).

Tabela K1 - Grau de instrução do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Não escolarizado	-	-	1	1%
Ensino Fundamental Incompleto	1	1%	18	23%
Ensino Fundamental Completo	3	4%	8	10%
Ensino Médio Incompleto	4	5%	6	8%
Ensino Médio Completo	26	33%	26	33%
Ensino Superior Incompleto	10	13%	2	3%
Ensino Superior Completo	22	28%	2	3%
Pós-Graduação	11	14%	1	1%
Não sei	3	4%	16	20%

De forma semelhante também se configura a escolaridade da mãe. A maioria com ensino médio completo (35%) e ensino superior completo (23%) no grupo de escola particular. A distribuição da escolaridade das mães dos estudantes de escola pública concentra-se no ensino médio completo (30%), seguido do ensino fundamental incompleto (28%).

Tabela K2 - Grau de instrução da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Não escolarizado	-	-	1	1%
Ensino Fundamental Incompleto	2	3%	22	28%
Ensino Fundamental Completo	5	6%	10	13%
Ensino Médio Incompleto	3	4%	12	15%
Ensino Médio Completo	28	35%	24	30%
Ensino Superior Incompleto	8	10%	1	1%
Ensino Superior Completo	18	23%	3	4%
Pós-Graduação	12	15%	-	-
Não sei	3	4%	7	9%
Não respondeu	1	1%	-	-

Existe uma diversidade de classificações para profissão ou ocupação profissional, apresentamos somente um levantamento da frequência das profissões dos pais, visto que para categorização seriam necessárias algumas informações complementares.

Tabela K3 - Profissão do pai de estudantes da escola particular (N=80)

PROFISSÃO DO PAI	ESCOLA PARTICULAR	
	F	%
Empresário	9	11%
Professor	8	10%
Comerciante	5	6%
Militar	5	6%
Administrador	4	5%
Engenheiro	4	5%
Servidor Público	4	5%
Mecânico	3	4%
Policial	3	4%
Supervisor	3	4%
Vendedor de automóveis	3	4%
Advogado	2	3%
Contador	2	3%
Guarda Municipal	2	3%
Metalúrgico	2	3%
Outra	21	26%

Considerando a porcentagem mínima de 5 % as profissões exercidas pela maioria dos pais na escola particular são: empresário (11%), professor (10%), comerciante e militar (6%). Na escola pública as profissões mais frequentes dos pais são: motorista (11%), eletricista, marceneiro e pedreiro (5%).

Tabela K4 - Profissão do pai de estudantes da escola pública (N=80)

PROFISSÃO DO PAI	ESCOLA PÚBLICA	
	F	%
Motorista	9	11%
Eletricista	4	5%
Marceneiro	4	5%
Construtor/pedreiro	4	5%
Autônomo	3	4%
Gari	2	2%
Mecânico	2	2%
Militar	2	2%
Operador de máquina	2	2%
Soldador	2	2%
Vigilante	2	2%
Não respondeu	8	10%
Não sei	5	6%
Outra	32	40%

Na questão profissão do pai, observa-se que todos os estudantes da escola particular identificam a profissão. No grupo da escola pública 6% responde que não sabe a profissão do

pai e 10% não respondeu. Desse grupo, 20% já havia assinalado não saber o grau de instrução do pai.

Tabela K5 - Profissão da mãe de estudantes da escola particular (N=80)

PROFISSÃO DA MÃE	ESCOLA PARTICULAR	
	F	%
Professora	11	14%
Dona de casa	10	13%
Empresária	5	6%
Autônoma	4	5%
Vendedora	4	5%
Administradora	3	4%
Cabeleireira	3	4%
Servidora Pública	3	4%
Técnica de enfermagem	3	4%
Bancária	2	3%
Comerciante	2	3%
Fisioterapeuta	2	3%
Secretária	2	3%
Veterinária	2	3%
Não respondeu	5	6%
Outra	19	24%

A principal ocupação profissional da mãe dos estudantes de escola particular é o magistério (14%), seguida de um percentual de 13% de mães que são donas de casa.

Tabela K6 - Profissão da mãe de estudantes da escola pública (N=80)

PROFISSÃO DA MÃE	ESCOLA PÚBLICA	
	F	%
Dona de casa	12	15%
Doméstica	9	11%
Autônoma	5	6%
Operadora de caixa	4	5%
Empregada doméstica	4	5%
Aposentada	3	4%
Auxiliar de serviços gerais	3	4%
Vendedora	3	4%
Cabeleireira	2	2%
Costureira	2	2%
Empresária	2	2%
Gerente de loja	2	2%
Não respondeu	4	5%
Não possui/nenhuma	3	4%
Outra	20	25%

No caso das mães dos estudantes de escola pública, a maioria das mães é “dona de casa” (15%). Se somarmos com a ocupação de doméstica, esse percentual chega a 26%. Como não há certeza se a ocupação “doméstica” é remunerada, preferimos manter essa diferenciação em relação às respostas “donas de casa” e “empregada doméstica” (5%).

É importante destacar que, em relação à profissão dos pais, não houve nenhuma referência a desemprego e apenas no grupo da escola pública houve um índice de 3% de mães que não possuem uma profissão, conforme a respostas dos estudantes – por isso, não agrupamos como “donas de casa”.

Os estudantes foram consultados sobre qual profissão ou carreira pretendem seguir. Considerando o mínimo de 5% das respostas, observa-se que o grupo de estudantes da escola particular tem como principal interesse profissional as carreiras de Engenharia (13%), Relações Internacionais (6%) e Direito (5%).

Tabela K7 - Profissão que pretende seguir ou exercer para estudantes escola particular (N=80)

PROFISSÃO DE INTERESSE	ESCOLA PARTICULAR	
	F	%
Engenharia	10	13%
Relações Internacionais	5	6%
Direito	4	5%
Arquitetura e Urbanismo	3	4%
Medicina	3	4%
Odontologia	3	4%
Professor	3	4%
Delegado	2	3%
Economia	2	3%
Psicologia	2	3%
Militar	2	3%
Não sabe ainda	10	13%
Dúvida entre 2 ou mais opções	11	14%
Outras	20	25%

Para os estudantes da escola pública as carreiras de maior interesse são: Militar, Medicina e Educação Física, as três com 6% de frequência. Cabe aqui ressaltar que, no caso da escola particular, há projetos de estudo voltados especificamente para área militar e vestibular de medicina, que não é o caso das turmas em que foi realizado este levantamento.

Tabela K8 - Profissão que pretende seguir ou exercer para estudantes escola pública (N=80)

PROFISSÃO DE INTERESSE	ESCOLA PARTICULAR	
	F	%
Carreira militar	5	6%
Medicina	5	6%
Educação Física	5	6%
Enfermagem	3	4%
Nutrição	3	4%
Psicologia	3	4%
Veterinária	3	4%
Professor(a)	3	4%
Arquitetura	2	3%
Empresário	2	3%
Engenharia mecânica	2	3%
Estética	2	3%
Fisioterapia	2	3%
Policial	2	3%
Técnico em enfermagem	2	3%
Não sabe ainda	5	6%
Dúvida entre 2 ou mais opções	15	19%
Outras	16	20%

Pelas justificativas das escolhas profissionais, grande parte responde sobre o gosto e identificação com as profissões: “*engenharia química, pois me identifico com o trabalho e gosto bastante*” (part 22, sexo fem, 17 anos); “*professora de educação física, porque gosto de esporte*” (pub 130, sexo fem, 17 anos). Pouco se observa uma influência familiar direta. Na escola particular, dois estudantes falam em seguir a carreira do pai: “*empresário, seguir o ramo dos meus pais*” (part 68, sexo masc, 18 anos) “*policial civil com foco em ser delegada, pois sempre tive contato com a área policial por conta do meu pai*” (part 63, sexo fem, 16 anos). E na escola pública, apenas um estudante cita influencia familiar: “*policial porque tenho familiares nessa profissão também*” (pub 119, sexo masc, 19). Dois estudantes da escola pública citam profissões que já exercem: “*cabeleireiro, porque amo o que faço*” (pub 88, sexo masc, 21 anos), “*Dj e organizador de eventos pois faço isso há muito tempo*” (pub 107, sexo masc, 21 anos).

Observando os quadros de profissão dos pais e interesse profissional dos estudantes, observa-se uma variedade de interesse sem correspondência direta com a ocupação dos pais. Para ambos os grupos, quando mencionadas as opções para quem está em dúvida sobre qual profissão escolher, há dúvidas entre áreas afins como “*engenharia ou química*” (part 49, sexo fem, 17 anos), “*enfermagem ou medicina*” (pub 125, sexo fem, 18 anos) e também opções bem díspares “*pediatra ou maquiadora*” (pub 104, sexo fem, 19 anos).

A tabela K9 mostra as outras opções profissionais citadas apenas uma vez pelos participantes de cada grupo:

Tabela K9 - Outras profissões de interesse citadas apenas 1 vez (N=36)

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PROFISSÕES DE INTERESSE</b>
Estudantes Escola Particular (N=20)	artista plástica, auditor fiscal, cinema, publicidade, designer de animação (filmes), empresário, presidente sênior de empresa, fotografia, gastronomia, geologia, hotelaria, jornalismo, nutrição, policial civil, promotor (justiça), servidor público do judiciário, tatuador/ <i>design</i> , tradutora, “veterinário e ator”
Estudantes Escola Pública (N=16)	Artes cênicas, auxiliar de dentista, bombeiro civil, cabeleireiro, cientista, consertar elevador, corretor de imóveis, cozinheiro, gastronomia, DJ e organizador de eventos, jogador de futebol, Letras (Língua Portuguesa), moda industrial, Pedagogia, radiologia, turismólogo

De um modo geral, a maioria das escolhas dos estudantes de escola particular requer formação de ensino superior, diferente dos estudantes de escola pública que citam com mais frequência interesses profissionais que prescindem de uma graduação.

O Exame Nacional de Ensino Médio tem sido a principal via de acesso ao ensino superior brasileiro, por isso, os participantes da pesquisa foram consultados sobre a intenção em se inscrever para este exame e/ou outros vestibulares no ano de conclusão do ensino médio. Existe um valor a ser pago pela inscrição, mas o sistema concede isenção automática desta taxa para o ENEM<sup>25</sup> aos estudantes matriculados no último ano de ensino médio de uma escola pública<sup>26</sup>.

A tabela K10 mostra a intenção de inscrição no ENEM e outros vestibulares, a partir de uma questão fechada no questionário aplicado no Estudo 2:

Tabela K10 - Inscrição para o ENEM ou outro vestibular (N=234)

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Não respondeu</b>	
	F	%	F	%	F	%
Estudantes Escola Particular	114	97,5%	2	1,7%	1	0,8%
Estudantes Escola Pública	64	54,7%	53	45,3%	-	

Quase 100% dos estudantes da rede privada confirmaram a intenção de inscrever-se para o ENEM neste último ano do ensino médio, além de alguns outros vestibulares que serão apresentados no próximo quadro. Entre os concluintes do ensino médio na rede pública 54,7% respondeu que pretende prestar ENEM e outros exames vestibulares e 45,3% não pretende neste ano de conclusão. Dos 53 estudantes da escola pública, 4 responderam que “não”

<sup>25</sup> O valor da taxa de inscrição no ENEM 2017 e 2018 foi de R\$ 82,00.

<sup>26</sup> Também está prevista isenção para bolsistas integrais de colégios particulares com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa conforme Lei Federal nº 12.799/2013 que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior.

pretendem prestar o exame nos próximos anos, 10 responderam “talvez”, 27 responderam que pretendem “sim”; os outros 12 não responderam.

O percentual de participação no ENEM em 2017, de 91% de alunos da escola particular e 52% da escola pública, tem correspondência com o percentual de intenção dos participantes levantado aqui no estudo.

Tabela K11- Inscrição em outros vestibulares ou concursos

<b>VESTIBULAR/ CONCURSO</b>	<b>ESCOLA PARTICULAR (N=115)</b>	<b>ESCOLA PÚBLICA (N=64)</b>
UERJ	79	4
FUVEST (USP)	7	-
PUC	6	1
IBMR	5	-
EsPCEX (militar)	5	1
IFRJ	1	-
UCB	1	-
UNESA	1	-
UNIGRANRIO	1	-
UEZO	1	-
IME	1	-
ITA	1	-
CEDERJ*	-	1
EFOMM (militar)	-	1
EPCAR (militar)	-	1
Escola Naval (militar)	-	1
Não especificados	2	2

A maior parte dos estudantes de escola particular indicou o exame da UERJ como um dos objetivos do vestibular, além do ENEM. Em ambos os grupos, apenas 1 estudante (de escola pública) indicou interesse por uma graduação à distância (CEDERJ).

Embora a questão fosse sobre vestibular ou concursos para estudos de nível superior, somente os estudantes de escola pública mencionaram intenção de concursos ou cursos de nível fundamental ou médio: dentre os de formação militar – EAM (1), Fuzileiros Navais (2), EEAR (1) – curso técnico de enfermagem (1), curso técnico não especificado (1). E um indicou intenção de cursar um pré-vestibular.

## APÊNDICE L - Caracterização dos participantes – atividades culturais e lazer

Investigamos seis categorias de atividades culturais e suas frequências num período semanal, mensal ou anual, resumidas nas tabelas seguintes:

Tabela L1 - Frequência a atividades culturais para estudantes de escola particular (N=80)

ESTUDANTES PARTICULAR	ATIVIDADES CULTURAIS					
	CINEMA	EVENTO ESPORTIVO	SHOW	TEATRO	MUSEU	ERUDITA
Mais de 1 vez por semana	-	3%	-	1%	-	-
1 vez por semana	9%	1%	4%	1%	1%	-
2 a 3 vezes por mês	55%	3%	1%	-	3%	1%
Algumas vezes por ano	34%	33%	36%	18%	28%	5%
1 vez por ano ou menos	3%	30%	35%	34%	44%	16%
Nunca	-	30%	23%	46%	24%	76%
Não respondeu	-	1%	1%	-	1%	1%

Dentre as atividades culturais mais frequentes e, provavelmente, de maior interesse para os estudantes de escola particular destacam-se o cinema (com frequência de 2 a 3 vezes não mês para 55%), shows e eventos esportivos algumas vezes por ano (36% e 33%, respectivamente).

Tabela L2 - Frequência a atividades culturais para estudantes de escola pública (N=80)

ESTUDANTES PÚBLICA	ATIVIDADES CULTURAIS					
	CINEMA	EVENTO ESPORTIVO	SHOW	TEATRO	MUSEU	ERUDITA
Mais de 1 vez por semana	5%	6%	1%	-	-	-
1 vez por semana	4%	3%	-	-	-	-
2 a 3 vezes por mês	31%	3%	6%	1%	3%	4%
Algumas vezes por ano	46%	16%	25%	6%	14%	1%
1 vez por ano ou menos	4%	19%	18%	15%	29%	6%
Nunca	5%	43%	36%	60%	40%	71%
Não respondeu	5%	11%	14%	18%	15%	18%

De modo semelhante ao grupo de escola particular, porém, com menor frequência (algumas vezes por ano), a ida ao cinema é a principal atividade cultural para os estudantes de escola pública com percentual de 46%, assim como 25% indica a mesma frequência para shows.

A título de exemplo, foram exemplificados como eventos eruditos no questionário: ópera, ballet e concertos, que pelo percentual indicado não parece ser acessível ou de interesse para os estudantes nessa etapa da vida. Vale destacar que, no espaço para a indicação de outras atividades culturais, houve menção à igreja, praia, *shopping* e jardim zoológico por participantes de ambos os grupos.

Tabela L3 - Atividade cultural: cinema (N=160)

FREQUENCIA À CINEMA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Mais de 1 vez por semana	-	-	4	5%
1 vez por semana	7	9%	3	4%
2 a 3 vezes por mês	44	55%	25	31%
Algumas vezes por ano	27	34%	37	46%
1 vez por ano ou menos	2	3%	3	4%
Nunca	-	-	4	5%
Não respondeu	-	-	4	5%

Tabela L4 - Atividade cultural: evento esportivo (N=160)

FREQUENCIA À EVENTO ESPORTIVO	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Mais de 1 vez por semana	2	3%	5	6%
1 vez por semana	1	1%	2	3%
2 a 3 vezes por mês	2	3%	2	3%
Algumas vezes por ano	26	33%	13	16%
1 vez por ano ou menos	24	30%	15	19%
Nunca	24	30%	34	43%
Não respondeu	1	1%	9	11%

Tabela L5 - Atividade cultural: show (N=160)

FREQUENCIA À SHOW	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Mais de 1 vez por semana	-	-	1	1%
1 vez por semana	3	4%	-	-
2 a 3 vezes por mês	1	1%	5	6%
Algumas vezes por ano	29	36%	20	25%
1 vez por ano ou menos	28	35%	14	18%
Nunca	18	23%	29	36%
Não respondeu	1	1%	11	14%

Tabela L6 - Atividade cultural: teatro (N=160)

FREQUENCIA A TEATRO	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Mais de 1 vez por semana	1	1%	-	-
1 vez por semana	1	1%	-	-
2 a 3 vezes por mês	-	-	1	1%
Algumas vezes por ano	14	18%	5	6%
1 vez por ano ou menos	27	34%	12	15%
Nunca	37	46%	48	60%
Não respondeu	-	-	14	18%

Tabela L7 - Atividade cultural: museu (N=160)

FREQUENCIA A MUSEU	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Mais de 1 vez por semana	-	-	-	-
1 vez por semana	1	1%	-	-
2 a 3 vezes por mês	2	3%	2	3%
Algumas vezes por ano	22	28%	11	14%
1 vez por ano ou menos	35	44%	23	29%
Nunca	19	24%	32	40%
Não respondeu	1	1%	12	15%

Tabela L8 - Atividade cultural: erudita (N=160)

FREQUENCIA À ATIVIDADE ERUDITA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Mais de 1 vez por semana	-	-	-	-
1 vez por semana	-	-	-	-
2 a 3 vezes por mês	1	1%	3	4%
Algumas vezes por ano	4	5%	1	1%
1 vez por ano ou menos	13	16%	5	6%
Nunca	61	76%	57	71%
Não respondeu	1	1%	14	18%

A baixa frequência a espaços públicos referentes à oferta cultural clássica como museus, salas de teatro e música erudita também caracteriza estudantes de escolas privadas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro. Estes também indicam preferência por cinema, eventos esportivos e shows de música popular, como mostra o estudo de Brandão, Mandelert e Paula (2005)<sup>27</sup>. As autoras comentam a mudança do *habitus* cultural das frações de elite brasileira pela crescente influência de novas tecnologias que vem instituindo novos padrões de legitimidade no estilo de vida dos jovens investigados.

Como mostra a tabela K9, enquanto 67 estudantes de escola particular cursam língua estrangeira, sendo a maioria inglesa (79%), 84% dos estudantes de escola pública não estuda nenhuma língua estrangeira fora da escola.

Tabela L9 - Língua estrangeira em curso fora da escola (N=160)

CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Inglês	63	79%	9	11%
Espanhol	-	-	1	1%
Inglês e espanhol	3	4%	2	3%
Inglês e francês	1	1%	0	0%
Não faz curso fora da escola	11	14%	67	84%
Não respondeu	2	3%	1	1%

<sup>27</sup> Brandão, Z., Mandelert, D. & Paula, L. (2005). A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), pp. 747-758.

Outra prática investigada foi a de leitura com a solicitação da indicação de títulos literários de duas obras lidas no último ano fora das atividades escolares. Aqui, não fizemos distinção entre leitura física ou digital.

Tabela L10 - Leitura de livros fora das atividades escolares

LIVROS LIDOS POR ESCOLHA PESSOAL	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Indicação de 2	51	64%	26	33%
Indicação de 1	10	13%	10	13%
Nenhuma indicação	19	24%	44	55%

Para ambos os grupos, a maioria dos livros mencionados foi de ficção juvenil ou romance. Foram mencionadas mais leituras com indicação de dois títulos para estudantes de escola particular (64%) quando comparados ao grupo de escola pública (33%). Este valor se inverte para o quantitativo de estudantes que não fizeram nenhuma indicação de leitura extra atividade escolar: 55% de estudantes de escola pública e 24% de escola particular.

Foram levantados entre os estudantes os destinos de viagem em período de férias. Estes poderiam citar até três destinos especificando cidade, estado e país. As repostas foram agrupadas por regiões nas viagens nacionais, conforme tabela L11.

Tabela L11 - Local de viagem nas férias

REGIÃO DE VIAGEM	ESTUDANTES PARTICULAR		ESTUDANTES PÚBLICA	
	F	%	F	%
Sudeste	105	55%	80	84%
Nordeste	45	24%	3	3%
Sul	17	9%	7	7%
Centro Oeste	1	1%	2	2%
Norte	-	-	1	1%
Exterior	22	12%	2	2%

Os estudantes de escola particular mencionaram 190 destinos de viagem. Apenas 6 (7,5%) participantes deste grupo (7,5%) não indicaram nenhum destino de viagem em período de férias. Os estudantes de escola pública mencionaram 95 destinos de viagem. Neste grupo da escola pública, 29 estudantes (36,2 %) não indicaram destino algum.

Dos 105 destinos no Sudeste, 40% corresponde a lugares no Rio de Janeiro para estudantes de escola particular. Dentre os 80 lugares indicados pelos estudantes da escola pública na região Sudeste, 57% também se localiza no Rio de Janeiro. No grupo da escola particular, destaca-se ainda o percentual de destinos para o nordeste (24%) do Brasil e para o exterior (12%).

Tabela L12 - Local de viagem nas férias para estudantes de escola particular (N=80)

<b>DESTINO DE VIAGEM*</b>	<b>ESTUDANTES PARTICULAR</b>
São Paulo (SP)	27
Porto Seguro (BA)	20
Orlando (EUA)	17
Espírito Santo	11
Cabo Frio (RJ)	10
Salvador (BA)	10
Minas Gerais	10
Angra dos Reis	6
Curitiba (PR)	6
Arraial do Cabo (RJ)	4
Fortaleza (CE)	4
Búzios (RJ)	3
Florianópolis (SC)	3
Mangaratiba (RJ)	3
Recife (PE)	3
Aracaju (SE)	2
Gramado (RS)	2
Natal (RN)	2
Paraty	2
Penha (SC)	2
Rio das Ostras (RJ)	2
Outros destinos	39

\*até 3 destinos por participante

Tabela L13 - Local de viagem nas férias para estudantes de escola pública (N=80)

<b>DESTINO DE VIAGEM*</b>	<b>ESTUDANTES PÚBLICA</b>
Minas Gerais	21
São Paulo	10
Cabo Frio (RJ)	6
Mangaratiba (RJ)	5
Rio das Ostras (RJ)	5
Saquarema (RJ)	4
Angra dos Reis (RJ)	3
Petrópolis (RJ)	3
Bahia	3
Coroa Grande (RJ)	2
Paraty (RJ)	2
Teresópolis	2
Rio Grande do Sul	2
Outros destinos	28

\*até 3 destinos por participante

Para o levantamento das atividades de lazer relacionadas pelos estudantes, o *corpus* foi definido a partir de um mínimo de 5% de compartilhamento de repostas.

Tabela L14 - Atividades de lazer com frequência  $\geq 5\%$  para um dos grupos

UNIDADES DE REGISTRO	ESCOLA PARTICULAR (N=198 UR)		ESCOLA PÚBLICA (N=168 UR)	
	F	%	F	%
Assistir a séries e/ou filmes	48	24%	18	11%
Dormir	20	10%	18	11%
Ler/ler livros	20	10%	7	4%
Ficar/ sair com os amigos	5	3%	13	8%
Jogar bola/futebol	6	3%	13	8%
Jogar videogame	12	6%	5	3%
Navegar na internet/mexer no celular	12	6%	12	7%
Assistir TV	-	-	12	7%
Sair/passear	11	6%	7	4%
Praticar esporte/atividade física	8	4%	9	5%
Ouvir música	9	5%	1	0,5%
Estudar	7	4%	8	5%

Os estudantes indicaram variadas atividades nos momentos de lazer. Em geral, duas ou mais atividades. Tanto para os estudantes de escola particular quanto para os estudantes de escola pública, assistir a séries e/ou filmes é a atividade mais frequente, assim como dormir, vem na sequência como uma das principais atividades das horas vagas. As diversas atividades e saídas podem ser feitas na companhia de amigos, namorado(a) ou família, mas o estudantes da escola pública são os que mais especificam esses vínculos (18 de escola pública e 7 de escola particular): “*ver filmes, ouvir música, conversar com os amigos, jogar jogos eletrônicos e de tabuleiro*” (part 27, sexo masc, 16 anos), “*passear com o namorado, assistir filmes com a família etc*” (pub 104, sexo fem, 19 anos), “*ir à igreja, sair com meus pais e fazer um cinema com os amigos*” (pub 91, sexo fem, 18 anos).

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



ANEXO – Parecer comitê de ética

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Universidade nas Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio na região metropolitana do Rio de Janeiro

**Pesquisador:** ROSANE PINTO RODRIGUES

#### Área Temática:

**Versão:** 2

**CAAE:** 67848117.4.0000.5282

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.239.593

#### Apresentação do Projeto:

O acesso ao ensino superior pode ser uma realidade bem próxima, porém ainda não vivenciada, capaz de suscitar representações sociais para distintos grupos de estudantes do ensino médio. A possibilidade de prosseguir os estudos no ensino superior traz alguma ideia acerca do acesso à universidade, seja pública ou privada. O presente trabalho tem como objetivo o estudo das representações sociais de estudantes do 3º ano do Ensino Médio na região metropolitana do Rio de Janeiro acerca da universidade tendo como base teórica a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici e alguns conceitos da sociologia desenvolvida por Pierre Bourdieu para uma abordagem mais ampla das relações sociais que se estabelecem nos diversos campos sociais. As representações sociais sobre cursos universitários atravessam todas as classes e se instauram até mesmo entre os que desconhecem o espaço acadêmico, mas conhecem o prestígio das profissões. Em estudos brasileiros com adolescentes, jovens e adultos encontramos representações positivadas relacionando a escola como um lugar de produção de saberes e que pode assegurar um futuro melhor e ascensão social. Nesse sentido, o

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



ensino superior passou a ser altamente valorizado na concorrência para o mercado de trabalho. Com o processo de mudanças no sistema de ensino superior brasileiro nas últimas décadas, um público mais diferenciado socialmente foi sendo incorporado, com aumento de estudantes do sexofeminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho.

Pretende-se selecionar uma amostra de 160 participantes, de ambos os sexos, sendo 80 estudantes de escola pública e 80 estudantes de escola particular. Propõe-se como metodologia a técnica da evocação livre combinada com um questionário estruturado para levantamento de dados socioeconômicos, origem familiar e aspirações profissionais, e uma escala de implicação pessoal com o objeto. A partir dos resultados serão levantadas algumas discussões a respeito do acesso ao ensino superior e propostas de possíveis estudos subsequentes, como o teste de centralidade das evocações.

Hipótese:

Alunos do ensino médio constroem representações sociais acerca de universidade de acordo com a origem escolar e seus capitais sociais.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Investigar as representações sociais entre estudantes do 3º ano do Ensino Médio de instituições da rede pública e privada de ensino na região metropolitana do Rio de Janeiro acerca do acesso à universidade. Objetivo Secundário:

Comparar as representações sociais entre os participantes do ensino médio da rede pública e particular. Analisar e discutir as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Pode ser cansativo responder ao questionário, mas o risco é controlado, pois o participante pode desistir a qualquer momento. Também é garantido o sigilo dos dados pessoais do participante, bem como o cuidado com teor dos questionamentos a fim de evitar constrangimentos.

Benefícios:

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Os resultados da pesquisa visam suscitar discussão acerca da desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto com pesquisa muito bem descrita, com objetivos claros e com bastante relevância. Metodologia e métodos de análise muito bem descritos, mostrando uma extensa pesquisa para a realização do projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de exigidos foram apresentados de forma satisfatória.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para agosto de 2018. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF - RI**

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_870973.pdf	18/07/2017 11:01:24		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Escola_2.pdf	18/07/2017 10:59:57	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_Escola_1.pdf	18/07/2017 10:59:21	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_2.docx	18/07/2017 10:54:11	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_1.docx	18/07/2017 10:53:47	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosane.pdf	12/03/2017 17:51:51	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario_RS_Universidade.docx	22/02/2017 00:59:41	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Pesquisa_RS_Universidade.docx	22/02/2017 00:25:00	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito
Investigador	Projeto_de_Pesquisa_RS_Universidade.docx	22/02/2017 00:25:00	ROSANE PINTO RODRIGUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 25 de Agosto de 2017

**Assinado por:**

**Patricia Fernandes Campos de Moraes**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

**Bairro:** Maracanã

**CEP:** 20.559-900

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2334-2180

**Fax:** (21)2334-2180

**E-mail:** etica@uerj.br