

Por que a escola desinteressa? Representações sociais estudantis

Edvanderson Ramalho dos Santos

Instituto Federal Catarinense (Brasil)

Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Brasil)

Resumo

O estudo analisa as Representações Sociais (RS) de estudantes do Ensino Médio sobre o desinteresse escolar, buscando compreender como significam a perda de engajamento com a escola. Fundamenta-se na Teoria das RS, em sua abordagem estrutural, articulada à Epistemologia Genética de Piaget e ao conceito de Modernidade Líquida de Bauman. Participaram 570 estudantes de instituições públicas do Sul do Brasil, cujas evocações livres ao termo “desinteresse” foram analisadas com os softwares EVOC e Complex, complementadas por análise de conteúdo das justificativas. Os resultados indicam um núcleo central composto por termos como “professor não explica bem”, “aulas chatas” e “aulas repetitivas”. Conclui-se que o desinteresse escolar não se reduz a uma falha individual ou apatia juvenil, mas constitui um fenômeno coletivo e relacional decorrente da desconexão entre a lógica transmissiva de ensino e as realidades juvenis na modernidade líquida, agravado pela sobrecarga docente e pela rigidez curricular. Apreender a estrutura dessa RS configura-se como um gesto ético e político capaz de reorientar a mediação pedagógica para práticas mais dialógicas, afetivas e significativas.

Palavras-chave: Desinteresse. Ensino Médio. Mediação Pedagógica. Juventude.

1

Why Does School Disengage? Students' Social Representations

Abstract

This study analyzes the Social Representations (SR) of high school students regarding school disengagement, aiming to understand how they make sense of the

loss of engagement with schooling. It is grounded in Social Representations Theory, within its structural approach, articulated with Piaget's Genetic Epistemology and Bauman's concept of Liquid Modernity. A total of 570 students from public institutions in southern Brazil participated, whose free evocations to the term "disinterest" were analyzed using the EVOC and Complex software, complemented by content analysis of their justifications. The results indicate a central core composed of terms such as "teacher does not explain well", "boring classes", and "repetitive lessons". It is concluded that school disengagement is not reduced to an individual failure or youth apathy, but constitutes a collective and relational phenomenon stemming from the disconnection between the transmissive logic of teaching and youth realities in liquid modernity, aggravated by teacher overload and curricular rigidity. Grasping the structure of this SR constitutes an ethical and political act capable of reorienting pedagogical mediation toward more dialogical, affective, and meaningful practices.

Keywords: School disengagement. High school. Pedagogical mediation. Youth.

2

¿Por qué la escuela genera desinterés? Representaciones sociales estudiantiles

Resumen

El estudio analiza las Representaciones Sociales (RS) de estudiantes de educación secundaria sobre el desinterés escolar, con el objetivo de comprender cómo construyen sentido en torno a la pérdida de compromiso con la escuela. Se fundamenta en la Teoría de las RS, en su enfoque estructural, articulada a la Epistemología Genética de Piaget y al concepto de Modernidad Líquida de Bauman. Participaron 570 estudiantes de instituciones públicas del sur de Brasil, cuyas evocaciones libres al término "desinterés" fueron analizadas mediante los softwares EVOC y Complex, complementadas por el análisis de contenido de las justificaciones. Los resultados indican un núcleo central compuesto por términos como "el profesor no explica bien", "clases aburridas" y "clases repetitivas". Se concluye que el desinterés escolar no se reduce a una falla individual o apatía juvenil, sino que constituye un fenómeno colectivo y relacional derivado de la desconexión entre la lógica transmisiva de la

enseñanza y las realidades juveniles en la modernidad líquida, agravado por la sobrecarga docente y la rigidez curricular. Aprender la estructura de esta RS se configura como un gesto ético y político capaz de reorientar la mediación pedagógica hacia prácticas más dialógicas, afectivas y significativas. Palabras clave: Desinterés. Educación secundaria. Mediación pedagógica. Juventud.

Introdução

A crise do desinteresse escolar tem se intensificado nas últimas décadas, tornando-se um dos sintomas mais visíveis do mal-estar educacional contemporâneo (Tenti Fanfani, 2010). No contexto da modernidade líquida (Bauman, 2013), essa crise adquire contornos mais complexos: os referenciais simbólicos que sustentavam a escola – autoridade, universalidade do saber e relevância social – vêm sendo corroídos pela fluidez das relações e pelo esvaziamento das promessas institucionais. A escola moderna, outrora guardiã do projeto civilizatório, parece hoje incorporar a categoria de uma "instituição zumbi": morta em sua função original, mas ainda viva em sua forma (Valéry, 2001).

O desinteresse estudantil, nesse cenário, não se reduz a um comportamento individual, mas expressa uma ruptura simbólica e afetiva entre juventude e escola. Por circular amplamente nas interações cotidianas e nos discursos dos próprios estudantes, o desinteresse constitui um objeto socialmente relevante, capaz de gerar representações sociais (RS) compartilhadas sobre o sentido da escolarização. A Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece, portanto, uma via teórico-metodológica adequada para compreender como esses significados se organizam e orientam as atitudes dos jovens diante da escola.

A literatura recente sobre o desinteresse escolar na América Latina (Santos, 2024) revela a amplitude e a complexidade do fenômeno. Entre os 188 estudos mapeados por essa produção, predominam abordagens que o associam a fatores como a falta de sentido da escola para os jovens, as fragilidades na relação pedagógica e afetiva com os professores, a precarização do trabalho docente e as contradições entre o currículo e a realidade

social dos estudantes. Embora persistam explicações que individualizam o problema, cresce o reconhecimento de que o desinteresse decorre de tensões estruturais da escola contemporânea – a qual, ao reproduzir práticas tradicionais, currículos rígidos e tempos escolares incompatíveis com o dinamismo juvenil, favorece o afastamento progressivo dos alunos (Marin, 2020). Por outro lado, pesquisas também apontam os efeitos do desinteresse discente sobre o mal-estar docente, evidenciando sentimentos de frustração, impotência e desgaste emocional (Lima, 2011), o que reforça a natureza relacional e bidirecional do problema.

A partir desse diagnóstico, torna-se imprescindível escutar os estudantes não apenas como informantes, mas como sujeitos de pensamento. Mais do que investigar o que fazem, é necessário compreender como pensam e simbolizam sua experiência escolar. Fundamentado na TRS (Moscovici, 2012), em sua abordagem estrutural (Abric, 2003), articulada aos aportes da Epistemologia Genética de Piaget (2014) e da Modernidade Líquida de Bauman (2013), este estudo analisa a estrutura das RS de 570 estudantes do Ensino Médio sobre o desinteresse escolar na região Sul do Brasil. Essa triangulação teórica permite interpretar os significados atribuídos às experiências que geram desinteresse, dedicando especial atenção à relação entre cognição e afetividade. Este artigo integra uma pesquisa mais ampla desenvolvida em nível de doutorado, defendida em 2025, que investigou as representações sociais de estudantes e professores sobre interesse e desinteresse escolar (Santos, 2025).

Ao examinar os conteúdos mais estáveis e recorrentes que os alunos associam ao desinteresse, o artigo evidencia como suas experiências escolares são estruturadas em torno de práticas pedagógicas, relações afetivas e condições institucionais, contribuindo para repensar os vínculos entre juventude, escola e conhecimento na modernidade líquida.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se na TRS, em sua abordagem estrutural (Abric, 2003), e adota uma abordagem quantiquantitativa (Camargo, 2005). Foram empregadas duas técnicas complementares: a análise prototípica das

evocações, que permite identificar a estrutura da representação, e a análise de conteúdo das justificativas, voltada à interpretação contextual dos sentidos atribuídos pelos estudantes aos termos evocados. Essa articulação metodológica permite apreender tanto os elementos estáveis e consensuais da representação quanto suas dimensões afetivas, pedagógicas e socioculturais.

Participaram do estudo 570 estudantes do ensino médio de escolas públicas federais, estaduais e cívico-militares, localizadas em Ponta Grossa (PR) e Araquari (SC). A faixa etária dos participantes variou predominantemente entre 15 e 17 anos, compatível com as séries correspondentes. A seleção dos participantes foi realizada por conveniência (Freitas, Oliveira, Saccol, Moscarola, 2000) e observou os preceitos éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (parecer nº 5.475.136; Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 59769522.6.0000.0105). Os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). A tabela 1 sintetiza as principais informações sociodemográficas e censitárias da amostra.

5

Tabela 1 – Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Variáveis	Subcategorias	F. Questionário (%)
Esfera da escola	Estadual	400 (70,2%)
	Estadual Cívico-militar	99 (17,4%)
	Federal	71 (12,5%)
Gênero	Homem	227 (39,8%)
	Mulher	303 (53,2%)
	Outro(a)	21 (3,7%)
Ano Letivo	1º ano EM	268 (47%)
	2º ano EM	111 (19,5%)
	3º ano/turma concluinte EM	189 (33,2%)
Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2025).		

Tabela 1 – Perfil dos estudantes participantes da pesquisa (continuação)

Variáveis	Subcategorias	F. Questionário (%)
Localização da escola	Centro	84 (14,7%)
	Próximo ao centro	332 (58,2%)
	Periferia	104 (18,2%)
	Zona Rural	50 (8,8%)
Cidade	Ponta Grossa, PR	449 (78,8%)
	Araquari, SC	121 (21,2%)
Vínculo empregatício	Trabalha fora	134 (23,5%)
	Trabalho doméstico	195 (34,2%)
	Não trabalha	206 (36,1%)
Religião	Religioso frequenta igreja	175 (30,7%)
	Religioso não praticante	288 (50,5%)
	Ateu ou Agnóstico	65 (11,4%)
Total de sujeitos		570 (100%)

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2025).

6

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário impresso, disponível no repositório SciELO Data (Santos, 2026), utilizando a técnica de associação livre de palavras a partir do termo indutor “o que te leva ao desinteresse escolar”. A formulação desse termo buscou acessar os significados compartilhados sobre a perda de vínculo com a escola, sem pressupor o comportamento de desinteresse em si, visto que a técnica visa revelar conteúdos simbólicos e não apenas confirmar atitudes. Os estudantes foram orientados a evocar cinco palavras ou expressões e, em seguida, justificar em poucas frases a primeira palavra registrada. Em estudo complementar, o mesmo procedimento será aplicado ao termo “interesse escolar”, visando examinar as RS de professores e estudantes sobre ambos os polos do fenômeno.

Antes do processamento computacional, os dados foram padronizados com base em critérios de proximidade semântica, agrupando sinônimos e uniformizando grafias para evitar a dispersão e garantir a consistência da análise. A análise prototípica foi processada no software Evoc (Vergès, 1992), que cruzou a frequência da evocação com a Ordem Média de Evocação (OME) para distribuir os termos nos quatro quadrantes: núcleo central, primeira

periferia, zona de contraste e segunda periferia. No modelo estrutural da TRS, os elementos centrais são os mais recorrentes e prontamente acessados (alta frequência e baixa OME). A primeira periferia contém termos frequentes, mas de menor OME; a zona de contraste reúne palavras pouco frequentes e rapidamente evocadas (indicando possíveis subgrupos com RS alternativas); e a segunda periferia agrega conteúdos mais contextuais. Embora o núcleo central indique candidatos à centralidade, salienta-se que outros procedimentos são necessários para confirmar essa posição (Abric, 2003).

Para a comparação entre subgrupos sociais, utilizou-se o subprograma Complex do Evoc, identificando palavras comuns e específicas a partir do cruzamento de duas variáveis dicotômicas por vez. As variáveis foram previamente codificadas e as distribuições comparadas estatisticamente pelo teste do qui-quadrado (χ^2), com cálculos realizados no site VassarStats (Lowry, 2023). Nos casos em que a frequência esperada era inferior a 5, aplicou-se o teste exato de Fischer (Beiguelman, 1988), com apoio da plataforma GraphPad Software (2024).

Por fim, as justificativas textuais foram submetidas à análise de conteúdo com orientação interpretativa (Bardin, 1977), priorizando a compreensão simbólica e contextual das falas em detrimento da mera contagem de categorias. Embora identificadas individualmente por códigos alfanuméricos (ex.: Estudante XXX, 2022), as justificativas compuseram um único corpus empírico, pois foram coletadas sob condições homogêneas de aplicação e organizadas em um banco de dados unificado. A análise de conteúdo envolveu leitura flutuante, categorização temática e identificação de regularidades discursivas, permitindo compreender a atribuição de sentido às experiências escolares. A triangulação entre os dados estruturais e qualitativos ampliou a compreensão da RS sobre o desinteresse escolar, evidenciando como os estudantes experienciam e simbolizam sua relação com a escola.

7

Estrutura e organização da RS dos estudantes sobre desinteresse

A análise prototípica das respostas de 570 estudantes, com base no termo indutor “o que te leva ao desinteresse escolar”, gerou 2.429 expressões organizadas em 137 evocações distintas. Para compor os quadrantes,

adotou-se a frequência mínima de 16, o que resultou na exclusão de 61 evocações com frequência inferior (24% do total). A frequência intermediária foi de 34 e a OME calculada pelo Evoc foi de 2,85. A Tabela 2 apresenta os 54 termos que estruturam a RS dos estudantes sobre o desinteresse escolar, distribuídos nos quadrantes da análise prototípica.

Tabela 2 – Representações sociais dos estudantes sobre desinteresse

Total de estudantes: 570. Total de evocações: 2424					
Núcleo Central			1° Periferia		
F >= 34 e OME < 2,85			F >= 34 e OME >= 2,85		
Evocações	F	OME	Evocações	F	OME
Professor não explica bem	123	2,53	Colegas atrapalham	56	3,21
Professor Chato	75	2,32	Conteúdo difícil	52	3,06
Aulas chatas	72	2,39	Carga horária pesada	49	3,02
Aulas repetitivas	67	2,82	Desrespeito	42	3,07
Preguiça	56	2,11	Excesso de trabalhos	42	3,19
Professores grosseiros	53	2,43	Regras desnecessárias	41	3,27
Professores desinteressados	53	2,55	Metodologia ruim	39	2,87
Copiar do quadro	49	2,74			
Bagunça na sala	48	2,63			
Cansaço	44	2,64			
Conversas paralelas	42	2,67			
Falta de Estrutura na escola	39	2,79			
Conteúdo sem sentido	35	2,80			
Zona De Contraste			2° Periferia		
F => 16 < 34 e OME < 2,85			F => 16 < 34 e OME >= 2,85		
Evocações	F	OME	Evocações	F	OME
Autoritarismo (não ouvir alunos)	33	2,70	Lanche ruim	32	3,19
Acordar cedo	31	2,45	Aulas sem planejamento	30	2,97
Não gostar da matéria	27	2,37	Professor não interage	30	3,17
Escola sem atrativo	27	2,69	Pressão cobranças	30	3,27
Disciplina específica	25	2,60	Provas	29	2,97

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2025).

Tabela 2 – Representações sociais dos estudantes sobre desinteresse (continuação)

Total de estudantes: 570. Total de evocações: 2424					
Zona De Contraste			2ª Periferia		
Recreio Curto	25	2,76	Sono	29	3,34
Transporte (deslocar para escola)	21	2,33	Colegas chatos (tóxicos)	26	3,08
Falta de professores	20	2,50	Matéria chata	24	3,08
Professor só fala a aula toda	19	2,37	Brigas e fofocas	23	3,56
Notas baixas	18	2,44	Professor estressado	22	2,91
Falta de comunicação	16	2,56	Excesso aulas teóricas	21	2,81
			Direção ruim	21	3,52
			Matérias desnecessárias	21	3,52
			Atividade não vale nota	18	3,28
			Ansiedade/emocional	18	3,44
			Frio ou chuva	18	3,39
			Professor fala da vida	17	2,88
			Professores (em geral)	17	2,94
			Problemas familiares	17	3,12
			Professores rígidos	17	3,12
			Conteúdo sem profundidade	16	3,31
			Não gostar do professor	16	3,50
			Proibir o celular	16	3,69

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2025).

O núcleo central da representação evidencia uma forte centralidade da figura do professor e da dinâmica das aulas. Termos como professor não explica bem, professor chato, aulas chatas, aulas repetitivas, professores grosseiros e professores desinteressados indicam que a relação com o docente é percebida como o principal fator gerador de desinteresse. Os estudantes associam o fenômeno à falta de clareza nas explicações, à ausência de envolvimento dos professores e a atitudes consideradas hostis ou desmotivadoras. Ao lado disso, evocações como preguiça, cansaço e copiar do quadro expressam tanto dimensões internas (físicas e emocionais) quanto críticas a

metodologias exaustivas e pouco interativas. Já termos como bagunça na sala, conversas paralelas, falta de estrutura na escola e conteúdo sem sentido sugerem que o desinteresse também decorre de condições materiais precárias, indisciplina e de um currículo percebido como distante da realidade.

Nos quadrantes periféricos, identificam-se fatores que complementam e contextualizam essa percepção. A primeira periferia reúne elementos como colegas atrapalham, desrespeito, excesso de trabalhos e conteúdo difícil, indicando que as relações entre pares e a dificuldade em acompanhar o conteúdo também influenciam o desinteresse. Na zona de contraste, surgem evocações como autoritarismo, escola sem atrativo, acordar cedo e transporte, refletindo o impacto de fatores institucionais e logísticos. Por fim, a segunda periferia apresenta termos como proibir o celular, pressão, provas e ansiedade, que revelam preocupações com a falta de autonomia, a pressão por desempenho e os efeitos emocionais da vivência escolar. Esses conteúdos, por estarem localizados nas zonas mais flexíveis da estrutura, refletem a influência das práticas sociais e institucionais nas quais os estudantes estão inseridos – como rotinas familiares, condições de transporte, normas escolares e experiências com a cultura juvenil.

10

A RS do desinteresse, portanto, apresenta-se multifacetada e relacional, articulando dimensões pedagógicas, afetivas, institucionais e sociais. Passa-se, a seguir, à análise das justificativas textuais que sustentam os elementos do núcleo central.

A evocação “*professor não explica bem*” foi formada por agrupamentos como “*explicação ruim*” e “*professor não sabe explicar*”. As justificativas apontam para uma frustração recorrente com práticas pedagógicas centradas na transmissão mecânica de conteúdo e sem diálogo. Os estudantes relatam que, mesmo diante de dúvidas, alguns professores não retomam a explicação, o que gera insegurança e desmotivação. Cabe reconhecer, contudo, que muitas dessas práticas docentes podem decorrer menos de desinteresse pessoal e mais de condições estruturais adversas, como turmas numerosas, carga horária excessiva e falta de apoio pedagógico. Ainda assim, do ponto de vista discente, o resultado é percebido como falta de atenção às suas dificuldades individuais.

Um dos problemas que levam ao desinteresse são os próprios professores, não todos, mas boa parte explica de uma maneira formal e difícil de ser compreendido. Alguns professores se preocupam mais com repreender os alunos do que com a própria matéria (Estudante 170, 2022).

[...]

Só tivemos aulas com professores que não se importavam em explicar o assunto abordado, não sabiam passar para os alunos o conhecimento que tinham e quando não entendíamos o assunto e perguntávamos, ainda assim o professor não explicava e ficávamos sem entender (Estudante 469, 2022).

As falas evidenciam a centralidade do professor na mediação do conhecimento e a expectativa dos alunos por uma postura mais dialógica e acessível. A ausência de explicações claras e a rigidez no trato pedagógico são percebidas como barreiras ao engajamento. Esse cenário contrasta com os princípios da Epistemologia Genética, segundo os quais a aprendizagem deve ser ativa e construída a partir de situações que mobilizem o dinamismo mental do sujeito (Piaget, 2014; Rosso, 1998). Quando o conteúdo não gera sentido nem provoca desequilíbrios cognitivos, o processo torna-se mecânico e desinteressante. Como já advertia Claparède (2010), o interesse surge quando há uma relação afetiva e funcional entre o sujeito e o conhecimento; sem essa mediação, a explicação se esvazia e o vínculo com a aprendizagem se rompe.

A evocação “*professor chato*” foi categorizada a partir de expressões como “professor insuportável”, “desagradável” ou “muito chato”. Tais professores são vistos como figuras autoritárias e pouco sensíveis à realidade adolescente. Essa representação está associada a docentes com perfil rígido, pouco empático e inflexível, que não cultivam um bom relacionamento com os alunos.

Tem muitos professores que são chatos, que implicam com tudo e que acham que os alunos aprenderão a matéria num toque de mágica, que xingam por coisas nada a ver, o que desanima ir para a escola ou entrar na sala de aula (Estudante 83, 2022).

[...]

Quando o professor não sabe ensinar e deixa a aula tradicional com um método antigo ou ensino onde só o professor fala e os alunos quietos ouvindo (Estudante 160, 2022).

As justificativas revelam um distanciamento geracional e afetivo entre docentes e discentes, reforçado pela modernidade líquida (Bauman, 2013), contexto em que as antigas estruturas de autoridade perdem força diante de múltiplas fontes de informação e de modelos relacionais mais horizontais. Nesse cenário, professores que se mantêm inflexíveis tendem a ser percebidos como figuras desmotivadoras e incapazes de dialogar com os interesses juvenis. A crítica discente ao “professor chato” evidencia a necessidade de reconfigurar a autoridade pedagógica com base na escuta sensível, no vínculo afetivo e na mediação participativa — elementos fundamentais para estabelecer uma relação escolar mais significativa e engajadora. É importante ponderar, contudo, que a rigidez e o formalismo podem funcionar como estratégias de autopreservação em contextos de trabalho marcados por indisciplina, pressões institucionais e desvalorização profissional — ainda que, para os alunos, sejam interpretados como distanciamento afetivo.

A evocação “aulas chatas” foi categorizada a partir de expressões como “atividade chata”, “aula entediante” e “aula sem graça”. Os estudantes associam essa representação a metodologias centradas na exposição oral e na cópia de conteúdo, sem práticas interativas ou atividades significativas. A monotonia da rotina escolar, somada à ausência de protagonismo discente, reforça a percepção de que essas aulas são desmotivadoras, entediantes e pouco atrativas.

Aulas chatas sem desenvolvimento. Quando o professor só fica passando só conteúdo no quadro e não interage com os alunos. Fica aquela aula chata e sem graça para querer aprender (Estudante 451, 2022).

[...]

Muitas vezes os professores formulam suas aulas com grandes conteúdos teóricos e sem nenhuma prática. Isso torna suas aulas cansativas e chatas (Estudante 551, 2022).

A recorrência do adjetivo “chata” revela o desgaste das práticas tradicionais de ensino baseadas na repetição e na memorização. Embora criticadas desde Comenius (2015), essas metodologias ainda predominam. Tal persistência reflete também a limitação de tempo e de formação continuada enfrentada por muitos professores, o que restringe a adoção de

metodologias inovadoras. Assim, a monotonia das aulas não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma imposição do contexto institucional. No contexto da modernidade líquida (Bauman, 2013), em que os sujeitos demandam movimento, diversidade e sentido, o modelo de aula monótona se torna anacrônico, reforçando a necessidade de uma pedagogia que articule conteúdo com experiência e diálogo.

A evocação “*aulas repetitivas*” foi agrupada a partir de expressões como “aula monótona”, “aulas sempre iguais” e “rotina”. Os estudantes descrevem aulas previsíveis, com formatos que se repetem diariamente, sem inovações metodológicas ou propostas que despertem o interesse.

Aulas sempre iguais, sem nenhuma mudança ou atividades diferentes, que é sempre ouvir a mesma coisa repetidamente, copiar, ouvir, copiar, ouvir. Isso desmotiva demais (Estudante 311, 2022).

[...]

Ter aulas sempre com o mesmo método de ensino acaba ficando chato. Para mim o que mais leva ao desinteresse em uma aula é quando sempre seguimos aquela rotina de escrever e ouvir tal professor falar. Muitas vezes acaba dando sono e surge o desinteresse (Estudante 496, 2022).

13

As falas demonstram a rigidez de um modelo escolar que permanece inalterado frente à fluidez da vida contemporânea. Para Bauman (2010), o sujeito moderno é um surfista do conhecimento, que transita entre saberes buscando sentido e atualização. O ensino repetitivo, por sua vez, impede esse movimento, encalhando o estudante em uma maré de previsibilidade que inibe o engajamento e a criatividade.

A evocação “*preguiça*” foi categorizada a partir de expressões como “procrastinação”, “deixar coisas de lado” e “preguiça (não ter interesse)”. As justificativas apontam que a preguiça não decorre de mera falta de vontade, mas está atrelada a uma série de fatores materiais e sociais, como trabalho no contraturno, tarefas domésticas e cansaço associado à rotina.

Preguiça porque as aulas são muito cedo. Eu tenho irmão mais novo para cuidar, casa para limpar, trabalho. Então quase sempre estou cansada (Estudante 295, 2022).

[...]

Muitas vezes alunos trabalham, saem do serviço e vão direto para a escola, e isso muitas vezes causa cansaço (Estudante 472, 2022).

As falas revelam que o termo preguiça funciona como um significante para um conjunto de dificuldades que ultrapassam a escola, envolvendo sobrecarga física e emocional. À luz das leis do interesse de Claparède (2010) e Piaget (2014), o desinteresse atua como um mecanismo de defesa que inibe o gasto de energia em atividades pouco valorizadas. Assim, a preguiça expressa um rebaixamento do valor da escolarização frente a outras necessidades práticas e afetivas.

A evocação "*professores grosseiros*" foi formada a partir de expressões como "professor ignorante", "estúpido" e "briga por nada". As justificativas revelam percepções de grosseria, intolerância e falta de empatia por parte de alguns docentes, que afetam o clima emocional da sala. A comunicação ríspida, associada ao desrespeito e à ausência de acolhimento, é vista pelos alunos como desmotivadora e hostil, rompendo o vínculo de confiança necessário à aprendizagem. Cabe ponderar que tais comportamentos podem refletir não apenas falhas individuais, mas também o adoecimento e a sobrecarga emocional de professores submetidos a condições precárias de trabalho.

É chato quando você vem para a escola e professor fala grosso ou estúpido sem motivo, dá até desânimo para ficar na aula ou assistir a aula, pois isso é chato demais (Estudante 74, 2022).

[...]

Superioridade é algo terrível de ver em seu professor, são completamente falhos em seu ensino e falam que os alunos não vão vencer na vida, diminuindo o aluno no lugar de incentivar (Estudante 130, 2022).

As justificativas evidenciam que formas de desvalorização e comunicação hostil fragilizam o vínculo pedagógico e comprometem o engajamento dos estudantes. Como discute Charlot (2000), experiências escolares marcadas por interações negativas podem afetar a relação do aluno com o saber, produzindo distanciamento e desinvestimento. Essas relações de coação interrompem o fluxo motivacional e instauram o afastamento

emocional. Em contrapartida, relações pautadas no diálogo e no reconhecimento do estudante favorecem o engajamento e a reconstrução de vínculos. O afeto, portanto, configura-se como um eixo estruturante da relação com o conhecimento.

A evocação “*professores desinteressados*” foi formada a partir de expressões como “professor sem vontade” e “desinteresse do professor”. As justificativas apontam que os alunos percebem desânimo, apatia e falta de comprometimento em alguns docentes, o que repercute diretamente em sua própria motivação. Esse desinvestimento afetivo é interpretado como indiferença ao processo de aprendizagem, gerando um ciclo de desmobilização mútua entre professores e estudantes.

Quando o professor chega, passa qualquer página do livro e fica no celular a aula inteira (Estudante 321, 2022).

[...]

Pelo fato de que se o professor não tiver ânimo ou deixar a aula pacata, sem emoção; não dá vontade de prestar atenção muito menos fazer anotações. Uma escola com professores que além de bem formados e com diplomas, que realmente gostem de dar aula, porque tem alguns professores que só estão pelo salário ao que parece (Estudante 534, 2022).

As falas revelam uma dinâmica de cismogênese complementar (Bateson, 2008), na qual o desinteresse de um polo reforça o do outro. Essa retroalimentação compromete o ambiente pedagógico e evidencia que o afeto não é uma dimensão secundária, mas central para a relação educativa: ele define a intensidade da relação com o saber, bem como o desejo de permanecer e participar da vida escolar. Porém, recorda-se que o engajamento docente depende também de condições institucionais favoráveis – reconhecimento profissional, tempo de planejamento e apoio emocional. Quando essas condições são precárias, o ensino tende a reduzir-se à formalidade, e a própria aprendizagem perde significado aos olhos dos estudantes.

A evocação “*copiar do quadro*” foi formada a partir de expressões como “muito texto”, “escrever a aula inteira”. As justificativas descrevem essa prática como cansativa, repetitiva e sem sentido, representando um modelo de ensino centrado na mera transmissão de conteúdo. A falta de explicações,

de interação e de atividades diversificadas transforma a escrita em uma tarefa mecânica, símbolo do tédio e da desconexão entre ensino e aprendizagem.

Em alguns casos, temos professores que passam muitas coisas no quadro e fica difícil acompanhar, além de só escrever e não explicar nada. Professor só fala: vamos copiar o que está no quadro (Estudante 69, 2022).

[...]

O professor que passa muita matéria no quadro geralmente não explica. É a rotina de ficar copiando do quadro e sentado na cadeira, o que pelo menos para mim me dá muito sono e torna a aula desinteressante. E são coisas desnecessárias passadas no quadro. Acredito que deveria haver uma mudança nos conteúdos pois a maioria não são usadas no nosso dia a dia e na nossa vida (Estudante 338, 2022).

16

A crítica ao “copismo” evidencia a persistência de um modelo transmissivo de ensino, baseado na repetição e na memorização, correspondente ao que Bateson (1987) denomina aprendizado de primeiro nível. Embora tenha sido funcional em contextos passados, esse modelo se torna anacrônico na modernidade líquida (Bauman, 2013), em que o saber circula rapidamente e exige constante atualização. As falas denunciam que o ato de copiar deixou de ser sistematização do conhecimento para se tornar um ritual esvaziado de sentido, desconectado das necessidades cognitivas e afetivas dos alunos, reforçando o desinteresse e o sentimento de inutilidade em relação às aulas.

A evocação “*bagunça na sala*” foi formada a partir de expressões como “sala bagunceira”, “bagunça turma” e “falta de ordem”. As justificativas mostram que a desorganização provocada por colegas desinteressados interfere na concentração dos demais, gerando frustração e dificultando a aprendizagem. A bagunça é descrita como um conjunto de comportamentos disruptivos – conversas, gritos e brincadeiras – que comprometem o andamento das aulas e a convivência escolar. Essa representação parece expressar o ponto de vista dos alunos mais engajados, que se sentem prejudicados pela indisciplina e atribuem a ela parte do desinteresse presente no cotidiano escolar.

Escola é um lugar onde se você não se concentrar não escuta e não enxerga e assim não vai te levar a nada. Tem alunos que só estão aqui por presença e não tem interesse algum em aprender e, portanto, atrapalham os demais (Estudante 149, 2022).

[...]

A bagunça dos alunos, pois muitos alunos querem aprender e os outros alunos fazem bagunça, conversando, jogando bolinha, entre outras coisas. Alunos querendo estudar e muitos dos alunos conversam atrapalhando (Estudante 391, 2022).

As falas revelam um processo de cismogênese simétrica (Bateson, 2008), no qual o desinteresse de alguns estudantes alimenta a indisciplina, que por sua vez gera desinteresse em outros colegas, criando um ciclo de contaminação afetiva. Esse mesmo ciclo, contudo, também afeta o professor, que se vê emocionalmente sobrecarregado diante de turmas dispersas, o que pode intensificar sua própria desmotivação e reforçar o descompasso relacional. A bagunça, portanto, não é apenas ruído físico, mas um obstáculo recíproco que fragiliza o vínculo entre alunos e docentes e compromete o sentido coletivo da aprendizagem. A sala torna-se um campo de tensões, em que o esforço de alguns colide com a dispersão dos demais – instaurando um cenário em que o ruído simbólico se sobrepõe ao conhecimento. Romper esse ciclo exige mediação contínua e práticas cooperativas que restaurem o valor social e afetivo do aprender.

A evocação “*cansaço*” foi categorizada a partir de expressões como “*cansaço emocional*” e “*cansaço mental*”. As justificativas evidenciam uma sobrecarga que ultrapassa a escola, envolvendo o trabalho, as tarefas domésticas e as responsabilidades familiares. O cansaço aparece como um limite físico e psicológico ao engajamento, afetando tanto estudantes em vulnerabilidade quanto aqueles submetidos a jornadas escolares extensas em escolas com maior exigência acadêmica.

É chegar cansada por ter uma rotina muito puxada onde gera sono, mas até consigo lidar. Sempre estou cansado pois todos os dias acordo às 05 da manhã e vou para aula. A tarde eu trabalho e a noite treino até às 20h e chego em casa e dificilmente faço as tarefas da escola (Estudante 463, 2022).

[...]

Estudar em um colégio integral tem muitos benefícios. Você aprende muitas coisas, convive com muitas pessoas e compartilha muitas experiências. Mas cansa a mente e o corpo, ficar o dia inteiro sentado em uma cadeira ouvindo, tentando entender... Cansa, é uma experiência boa, mas cansativa por ter que manter o mesmo ritmo o ano inteiro. (Estudante 512, 2022).

Essas RS revelam o impacto direto da sobrecarga cotidiana e da lógica produtivista que estrutura a vida de muitos jovens. Em grande parte, trata-se de alunos que precisam contribuir com a renda familiar, o que os coloca precocemente diante das exigências do mundo adulto. Tal cenário expressa as consequências da lógica neoliberal na modernidade líquida (Bauman, 2013). O desinteresse, nesse caso, não decorre de apatia, mas de exaustão – uma indisponibilidade material e psíquica para o estudo. Mesmo escolas com boas condições podem gerar fadiga pelo ritmo intenso de atividades e pela pouca atenção ao descanso e à afetividade. O cansaço, assim, é sintoma de uma escola que demanda rendimento constante, mas pouco acolhe a experiência humana dos estudantes.

18 A evocação “*conversas paralelas*” foi composta por expressões como “falação na aula”, “barulho” e “conversas desnecessárias”. As justificativas mostram que o excesso de diálogos informais entre colegas é visto como um fator que dispersa a atenção e interfere na escuta do professor. Embora menos disruptivas do que a bagunça, essas conversas são associadas à perda de foco e à dificuldade de concentração durante as aulas.

Conversas paralelas acaba por interferir no aprendizado escolar, tirando o foco do ensino. Me sinto desinteressado em um assunto quando as pessoas no ambiente em volta não prestam atenção no conteúdo, se preocupando mais com assunto que não tem relação escolar (Estudante 276, 2022).

[...]

O desinteresse na escola acontece quando tem muita falação no meio da explicação do professor e quando a aula é chata (Estudante 194, 2022).

As justificativas evidenciam a tensão entre a necessidade juvenil de socialização e as exigências de atenção impostas pela escola. A busca de pertencimento e diálogo entre pares, típica da adolescência (Piaget, 1978),

quando não é acolhida pela instituição, tende a se expressar em dispersão. Uma alternativa para a escola é transformar essa energia relacional em recurso pedagógico, integrando a comunicação entre colegas a estratégias cooperativas que canalizem o potencial expressivo dos estudantes para o engajamento cognitivo e afetivo.

A evocação *"falta de estrutura na escola"* foi categorizada a partir de expressões como *"infraestrutura ruim"* e *"falta de recursos"*. As justificativas denunciam a precariedade das condições físicas e materiais das escolas públicas – ausência de laboratórios, internet, espaços de convivência e segurança. Essas carências afetam a aprendizagem prática e a motivação para estar na escola.

A falta de estrutura que eu me refiro é, por exemplo, querer fazer algum experimento em Física, Biologia ou Química e não poder por não ter um laboratório (Estudante 473, 2022).

[...]

O banheiro não tem porta (Estudante 467, 2022).

A precariedade material traduz desigualdades estruturais no sistema educacional, mais perceptíveis nas escolas localizadas em regiões periféricas, como se observará adiante na análise comparativa das evocações. Essa carência de investimentos básicos contradiz o ideal de Comenius (2015), para quem a escola deveria ser um ambiente agradável e estimulante, capaz de despertar o prazer de aprender. Nesses contextos, o espaço escolar torna-se hostil à aprendizagem, reforçando sentimentos de desvalorização e exclusão. Assim, o desinteresse emerge não apenas como fenômeno psicológico, mas como reflexo das desigualdades materiais que marcam a experiência educativa.

Por fim, a evocação *"conteúdo sem sentido"* reúne expressões como *"assuntos irrelevantes"*, *"matérias desnecessárias"* e *"conteúdos que não servem para a vida"*. Os estudantes criticam a distância entre o currículo escolar e suas realidades, questionando a utilidade dos saberes ensinados e a falta de conexão com o mundo do trabalho e os desafios cotidianos.

A nossa atual base de ensino não é atualizada a muito tempo. Antigamente uma pessoa era caracterizada inteligente quando

tinha muitas coisas e matérias decoradas. Hoje em dia isso mudou e precisamos aprender coisas realmente úteis além de equações matemáticas que nunca serão usadas na vida a não ser que você siga nessa área (Estudante 163, 2022).

[...]

Desinteresse é uma palavra muito forte, pode vir para o bem quanto o mal. Ter desinteresse sobre algo que pode agregar na sua vida é trágico. Agora ter desinteresse sobre algo, alguém ou uma situação que não te levará para a frente nem traz coisas boas para sua vida é bom. Tudo depende da situação (Estudante 185, 2022).

A crítica revela a ruptura entre currículo e experiência, isto é, entre o conhecimento escolar e as necessidades concretas dos alunos. Para Piaget (2014), o interesse surge quando o saber se ancora nas necessidades do sujeito. Por sua vez, Bauman (2010) destaca que a escola moderna, ao manter um currículo rígido e distante da vida prática, torna-se disfuncional na modernidade líquida. O desinteresse, nesse contexto, expressa a incapacidade da escola de atribuir sentido social e pessoal ao conhecimento que ensina.

20

Análise comparativa das evocações segundo as variáveis dos estudantes

Dando continuidade à análise estrutural apresentada na seção anterior, procedeu-se à comparação das evocações entre diferentes perfis de estudantes, mediante o uso do software Complex. Essa etapa analítica permitiu examinar a distribuição dos conteúdos da RS em função de variáveis sociodemográficas e escolares, aprofundando a compreensão de como o desinteresse é significado de forma diferenciada conforme as condições concretas de escolarização.

Considerando as limitações de espaço e a necessidade de preservar a inteligibilidade dos dados, optou-se por apresentar, de forma sintética, a distribuição das evocações pertencentes ao núcleo central em relação às três variáveis que apresentaram maior poder discriminativo: esfera administrativa da escola (federal e estadual), turno (diurno e noturno) e localização da

escola (central e periférica). A Tabela 3 sintetiza a distribuição das evocações do núcleo central e da primeira periferia em função das variáveis analisadas, com base nos testes de associação (qui-quadrado e teste exato de Fisher), destacando-se com asteriscos os resultados estatisticamente significativos. Os resultados estatísticos completos encontram-se disponíveis em material suplementar no repositório SciELO Data (Santos, 2026).

Tabela 3 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse: esfera da escola, turno, regime da escola e localização

Esfera da escola				Turno			Localização escola		
Evocações Nº alunos Total evoc.	Est 499 2083	Fed 71 341	χ^2/f	Dia 466 2042	Noi 104 382	χ^2 /f	Cen 416 1826	Per 154 598	χ^2 ou f
Prof. não explica bem	102	21	0,97x	111	12	3,52x*	99	24	1,85x
Professor chato	72	3	0,0066f*	67	8	1,51x	64	11	4,17x*
Aulas chatas	69	3	0,0094f*	60	12	0,05x	54	18	0x
Aulas repetitivas	45	22	20,08x*	63	4	0,0256f*	57	10	3,52x*
Preguiça	54	2	0,0182f*	37	19	14,26x*	34	22	6,59x*
Professores grosseiros	42	11	2x*	45	8	0,02x	41	12	0,12x
Prof. desinteressados	46	7	0,03x	45	8	0,02x	38	15	0,38x
Copiar do quadro	46	3	0,1432f*	43	6	0,47x	41	8	1,87x*
Bagunça na sala	47	1	0,0105f*	38	10	0,95x	33	15	1,14x
Cansaço	37	7	0,13x	34	10	1,64x	30	14	1,23x
Conversas paralelas	39	3	0,2625f	34	8	0,35x	31	11	0,05x
Falta Estrutura escola	35	4	0,6443f	34	5	0,26x	14	25	33,17x*
Conteúdo sem sentido	29	6	0,28x*	31	4	0,641f*	33	2	0,0726f*
Colegas atrapalham	54	2	0,0182f*	43	13	2,4x*	37	19	2,64x*

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2025)

Tabela 3 – Contribuição dos subgrupos sociais dos estudantes às evocações sobre desinteresse: esfera da escola, turno, regime da escola e localização

	Esfera da escola			Turno			Localização escola		
Conteúdo difícil	44	8	0,08x	43	9	0,1x	39	13	0x
Carga horária pesada	34	15	11,32x*	47	2	0,0172f*	47	2	0,0002f*
Desrespeito	39	3	0,2625f	35	7	0,03x	35	7	1,47x
Excesso trabalhos	26	16	20,41x*	41	1	0,0098f*	32	10	0,02x
Regras desnecessárias	35	6	0,01x	41	0	0,0017f*	39	2	0,0015f*
Metodologia ruim	22	17	28,58x*	38	1	0,0234*	35	4	0,0381f*

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa (2025).

As variações estatisticamente significativas concentraram-se predominantemente nos elementos periféricos, enquanto os conteúdos centrais – como professor não explica bem e aulas chatas – mantiveram-se recorrentes entre os diferentes grupos. Esse padrão corrobora o modelo estrutural das RS (Abric, 2003), segundo o qual o núcleo central assegura a coerência e estabilidade da representação, ao passo que o sistema periférico opera como espaço de adaptação às práticas sociais e às experiências concretas dos sujeitos.

Entre as variáveis analisadas, a *esfera administrativa da escola* destacou-se como a que apresentou maior poder explicativo. Estudantes de instituições federais associaram o desinteresse a um contexto de alta exigência acadêmica, marcado por carga horária intensa, excesso de atividades e pressão por desempenho. Nesses contextos, o desinteresse emerge menos como recusa da escola e mais como expressão de sobrecarga, configurando um cenário próximo ao que Bateson (2008) descreve como cismogênese positiva, em que o engajamento é tensionado por expectativas elevadas. Em contraste, estudantes de escolas estaduais ancoraram suas evocações em experiências de indisciplina, desorganização e fragilidade das práticas pedagógicas, com destaque para termos como aulas chatas e professor chato. Tal diferença sugere que a qualidade das condições institucionais e das interações pedagógicas desempenha um papel decisivo na configuração do desinteresse.

As demais variáveis podem ser compreendidas a partir de três eixos interpretativos. O primeiro eixo refere-se às condições materiais e estruturais de escolarização, evidenciado sobretudo nas respostas de estudantes do turno noturno e de escolas localizadas em contextos periféricos. Nesses grupos, o desinteresse aparece associado à fadiga decorrente da conciliação entre trabalho e estudo, bem como à precariedade da infraestrutura escolar, incluindo ausência de recursos, alimentação inadequada e falta de professores. O segundo eixo diz respeito às dinâmicas pedagógicas e organizacionais, mais recorrentes entre estudantes do turno diurno e de escolas situadas em regiões centrais, os quais enfatizam a carga horária extensa, a repetição metodológica e a rigidez normativa como fatores que dificultam o engajamento. O terceiro eixo envolve diferenças nas experiências e posicionamentos dos estudantes, particularmente visíveis nas variáveis de gênero e ano letivo. Nesse sentido, estudantes dos anos finais e do gênero feminino tendem a apresentar maior criticidade em relação à qualidade da mediação pedagógica e à postura docente, enquanto alunos dos anos iniciais enfatizam aspectos relacionais e disciplinares do cotidiano escolar.

Esses achados indicam que, embora o núcleo central da RS permaneça ancorado na figura do professor e na organização das aulas, os sistemas periféricos revelam a forma como o desinteresse é reinterpretado à luz das condições concretas de escolarização. Em outras palavras, as variações observadas não alteram o sentido fundamental da representação, mas modulam suas expressões conforme as desigualdades sociais, institucionais e relacionais que atravessam a experiência escolar. O desinteresse, assim, não se configura como atributo individual, mas como fenômeno socialmente produzido, cuja significação emerge da interface entre práticas pedagógicas, condições materiais e trajetórias juvenis.

Considerações finais

A análise das justificativas que compõem o núcleo central da RS dos estudantes permitiu identificar os principais campos simbólicos que estruturam sua representação coletiva sobre o desinteresse. No campo pedagógico-didático, destacam-se as críticas à organização do ensino, tais como a

ausência de explicações claras, metodologias repetitivas, foco excessivo na cópia e conteúdos descolados da vida prática – configurando uma imagem do saber escolar como algo distante e desprovido de sentido. No campo afetivo-relacional, o vínculo com os professores é fragilizado por percepções de indiferença, grosseria ou desrespeito, revelando que o desinteresse também decorre de bloqueios afetivos gerados por interações hostis. Já fatores aparentemente individuais – como preguiça ou cansaço – expressam as exigências de uma realidade marcada por jornadas duplas, responsabilidades precoces e sobrecarga emocional. Por fim, o campo contextual evidencia que a precariedade material e simbólica das escolas – visível na infraestrutura deficitária, indisciplina e dispersão – reforça a sensação de que o ambiente escolar falha em oferecer condições significativas para a aprendizagem.

Essa configuração revela que o desinteresse escolar, longe de ser um problema individual, constitui uma experiência coletiva enraizada na crise da escola contemporânea. Termos como professor não explica bem, aulas chatas e aulas repetitivas, situados no núcleo central da RS, expressam uma crítica à lógica transmissiva e descontextualizada do ensino formal. Trata-se de um mal-estar simultaneamente cognitivo e afetivo, em que o desengajamento emerge da desconexão entre o sujeito juvenil e os sentidos da escolarização. O interesse, conforme Claparède (2010) e Piaget (2014), depende da inseparável articulação entre afetividade e cognição. Quando a escola ignora essas dimensões – seja por metodologias engessadas – seja por metodologias engessadas, seja pela desconsideração das realidades juvenis na modernidade líquida (Bauman, 2013) –, o processo de aprender se torna mecânico e perde seu valor simbólico. A centralidade da figura docente na RS discente não implica atribuição de culpa individual, mas reflete a sobrecarga simbólica e estrutural que recai sobre os professores em um sistema escolar fragilizado, pressionado por condições precárias de trabalho e por demandas que extrapolam sua função pedagógica.

Em síntese teórica, a RS discente revela que o desinteresse opera como um sistema cognitivo-afetivo diante do descompasso escolar. Pela TRS (Abric, 2003; Moscovici, 2012), o núcleo central fixa a matriz consensual – o desengajamento como resposta à rigidez transmissiva –, enquanto a periferia adapta essa estrutura às condições concretas dos jovens (sobrecarga,

infraestrutura e desigualdades). Articulada a Piaget (2014), essa síntese indica que a perda de vínculo ocorre quando o saber não gera assimilação significativa, reduzindo-se a uma imposição externa.

A RS do desinteresse, portanto, não se limita à expressão de insatisfação: ela traduz uma racionalidade juvenil estruturada que interpela a escola e a convida a repensar seus modos de ensinar, escutar e acolher. Compreender essas representações configura-se como mais do que um exercício analítico – é um gesto ético e político direcionado à reconexão entre os sujeitos do processo educativo. A escuta dos estudantes não deve ser vista como uma ameaça ou reprovação docente, mas como oportunidade ímpar para restaurar o diálogo entre juventude e escola, reconhecendo que o interesse nasce quando o conhecimento ganha sentido na vida e quando o professor é valorizado como mediador fundamental, e não como culpado isolado, da aprendizagem.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATESON, Gregory. **Naven**: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. São Paulo: EDUSP, 2008.

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. 2. ed. Northvale: Jason Aronson Inc., 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BEIGUELMAN, Bernardo. **Curso prático de bioestatística básica**. 4. ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética, 1988.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLAPARÈDE, Édouard. A escola sob medida. In: PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas (org.). **Édourd Claparède**. Tradução de Elaine T. Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didactica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

ESTUDANTES (49, 69, 74, 83, 130, 160, 163, 170, 185, 194, 276, 295, 311, 321, 338, 391, 451, 463, 467, 469, 472, 473, 496, 512, 551, 534, 570). **Corpus com os relatos obtidos por questionário aplicado a estudantes do Ensino Médio**. Ponta Grossa (Paraná); Araquari (Santa Catarina), 7 a 20 jun. de 2022.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/3503105.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GRAPHPAD SOFTWARE. **Analyze a 2x2 contingency table**. California, EUA: GraphPad Software, 2024. Disponível em: <https://www.graphpad.com/quick-calcs/contingency1/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

LIMA, Eloane Coimbra. **Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente**: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/95480>. Acesso em: 13 dez. 2024.

LOWRY, Richard. **Chi-Square, Cramer's V, and Lambda**: for a rows by columns contingency table. Poughkeepsie, EUA: Richard Lowry, 2023. Disponível em: <http://vassarstats.net/newcs.html>. Acesso em: 13 dez. 2024.

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

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. In: PIAGET, Jean. Jean Piaget. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio Saltini e Doralice Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ROSSO, Ademir José. **A correlação no contexto do ensino de Biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. 1998. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111429>. Acesso em: 13 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290078, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fDRHVsVDj9bR4Kp6TXs9bRD>. Acesso em: 6 dez. 2024.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **O ensino médio em crise na modernidade líquida**: representações sociais de professores e estudantes do sul do Brasil sobre o (des)interesse escolar à luz da epistemologia genética. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2025. Disponível em: <https://ri.uepg.br/server/api/core/bitstreams/59d1dcbc-a1d8-4246-ac85-71b313a8e333/content>. Acesso em: 2 ago. 2026.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos. **Cópia do questionário aplicado aos estudantes participantes da pesquisa e dados estatísticos da análise do Complex**. Scielo Data, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.48331/SCIELODATA.NF9Z2O>. Acesso em: 2 ago. 2026.

TENTI FANFANI, Emilio. Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20464>. Acesso em: 14 dez. 2024.

VALÉRY, Paul. Ser leve e líquido. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, Paris, França, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992. DOI: <https://doi.org/10.3406/bupsy.1992.14128>.

Prof. Dr. Edvanderson Ramalho dos Santos
Instituto Federal Catarinense (Araquari – Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil)

Grupo de Pesquisa Observatório Social: culturas, linguagens e subjetividades

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7954-0410>

E-mail: edvanderson.santos@ifc.edu.br

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Paraná – Brasil)

Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos
(FOCUS)

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>

E-mail: gilmailcruz@gmail.com

Aceito em 27 jul. 2026

Recebido em 22 abr. 2026

