

Representações antecipatórias em situações educacionais adversas: um estudo de um programa de pré-vestibular comunitário

Fernanda Fochi Nogueira Insfrán*

Edson Alves de Souza Filho**

Resumo

Buscamos inferir as possíveis causas psicossociais para o sucesso e insucesso de estudantes, supondo existirem representações antecipatórias voltadas para a ação instrumental e outras para constatação de resultados. Realizamos entrevistas com 30 ex-alunos de um pré-vestibular comunitário do interior do Estado do Rio de Janeiro, tratando das seguintes questões: as contribuições do curso para a aprendizagem; os aspectos positivos e negativos do mesmo; a auto-avaliação presente e futura da vida deles. Constatamos a existência de dois modelos representacionais: os estudantes bem sucedidos centrados na ação e os mal sucedidos nos resultados. Ademais, verificamos a formação de uma dinâmica grupal, onde os bem-sucedidos manifestaram-se desfavoráveis ao "aluno como grupo" e favoráveis ao "professor", enquanto os mal-sucedidos tenderam a um afastamento destas relações. Foram propostos grupos de reflexão para dinamizar as relações tanto internas individuais quanto externas sociais. **Palavras-chave:** Representações sociais. Pré-vestibular comunitário. Relações interpessoais.

Anticipatory representations in adverse educational situations: a study of a program of courses of university admission for low-income students

Abstract

We aimed at inferring psychosocial causes of success and failure among students. We assumed that there are anticipatory representations based

* Doutoranda em Psicologia, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* nandainsfran79@gmail.com

** Professor Doutor do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ. *E-mail:* edsouzafilho@gmail.com

on instrumental actions and others, based on results. We interviewed 30 former students of university admission courses for low income people in the countryside of the state of Rio de Janeiro. The questions dealt with the course's contributions to their learning, its positive and negative aspects; self-evaluation of their lives currently and in the future. We found two representational models: well-succeeded students centered in action and unsuccessful students centered in results. Additionally, we noticed the formation of a group dynamic in which the well-succeeded conveyed unfavorable contents about "student as group" and favorable ones about "teacher", and the unsuccessful students tended to withdraw from these relationships. Therefore, we propose the creation of reflection groups to boost both the internal individual and the external social relationships.

Keywords: Social representations. University admission courses for low income students. Interpersonal relationship.

Representaciones anticipatorias en situaciones educacionales adversas: un estudio de un programa de pre-selectividad para estudiantes de baja renta.

Resumen

Este trabajo trata de inferir las posibles causas psicosociales que llevan al éxito o al fracaso de los estudiantes, lo que supone que existen representaciones anticipatorias orientadas hacia la acción instrumental y otras hacia la confirmación de los resultados. Realizamos entrevistas con 30 ex alumnos de un curso de pre-selectividad para estudiantes de baja renta de una ciudad del interior de la provincia de Río de Janeiro (Brasil). Las preguntas plantearon los siguientes temas: las contribuciones del curso para el aprendizaje; los aspectos positivos y negativos del mismo; la autoevaluación presente y futura de la vida de ellos. Se constataron dos modelos de representación: los estudiantes exitosos centrados en la acción y los sin-éxito centrados en los resultados. Además se verificó la formación de una dinámica grupal, donde los exitosos se manifestaron desfavorables al "alumno como un grupo" y favorables al "profesor", mientras que los sin-éxito tendieron a apartarse de estas relaciones. Por lo tanto, se propusieron grupos de reflexión para dinamizar las relaciones tanto internas individuales como externas sociales.

Palabras clave: Representaciones sociales. Cursos de Pre-Selectividad para estudiantes de baja renta. Relaciones interpersonales.

Introdução

Boa parte do que nos acontece na vida cotidiana tem um componente antecipatório, no sentido de que as ações são intermediadas por algum tipo de atividade mental, como expectativas ou planos elaborados que nos conduzem a metas, intencionais ou não. Podemos distinguir, genericamente, que existem representações antecipatórias voltadas para a ação instrumental, e outras para constatação de resultados. Ou seja, as primeiras representações tenderiam a focalizar mais no "como" atingir os objetivos, enquanto as últimas em "o que" atingir e/ou "por que" atingir ou não objetivos, inclusive em termos de possíveis consequências, boas ou ruins.

Nesse sentido, acreditamos que, ao focalizar mentalmente a sua ação, o sujeito passa a ser mais sensível na elaboração da sua existência em relação a aspectos como auto-reflexão, autoavaliação, autodeterminação, entre outros estudados pela "psicologia social do self" (BAUMEISTER, 1998).

No contexto educacional, supomos que a adoção de posturas de ação instrumental e/ou de constatação de resultados de ensino-aprendizagem implique, respectivamente, em trajetórias e desempenhos escolares de sucesso e insucesso. Assim, acreditamos que uma reflexão sobre tais posturas diante de um processo educativo, que tem como resultado final a redução da exclusão do acesso ao ensino superior (PRÉ-VESTIBULAR, [200-]), possa facilitar a concretização desse objetivo por permitir uma aprendizagem significativa no processo de ensino.

Portanto, o objetivo principal deste trabalho foi observar uma experiência de pré-vestibular comunitário no interior do Estado do Rio de Janeiro, partindo da abordagem psicossocial das representações antecipatórias, brevemente descrita, a fim de avaliar melhor algumas iniciativas recentes tomadas para superar as dificuldades de vários grupos para o acesso à universidade.

Para isso, este trabalho utilizou-se de dados coletados em entrevistas com 30 ex-alunos de um pré-vestibular comunitário mantido por uma organização não governamental (ONG), que funcionou no interior do Estado do Rio de Janeiro entre 2003 e 2005.

Desta forma, enfatizando o aspecto psicossocial da contribuição que o presente artigo traz, este objetivou compreender o papel da relação professor-aluno e aluno-aluno na viabilização de cursos pré-vestibulares comunitários e como tais relações interpessoais podem ser aperfeiçoadas, buscando assim alcançarmos maiores ganhos no processo ensino-aprendizagem.

Representações antecipatórias: as expectativas que conduzem à ação

O campo da Educação tem adotado o modelo teórico das representações sociais (RS). Esta teoria foi inaugurada por Moscovici (1978) em 1961, buscando conhecer crenças, valores, teorias, enfim, pensamentos sociais que, segundo o mesmo autor, se integram às práticas cotidianas dos indivíduos/ grupos. De acordo com Oliveira e outros (2005, p. 126), este referencial teórico tem sido cada vez mais explorado por possibilitar aos pesquisadores o "acesso ao conhecimento social que orienta as práticas de uma dada população, ou seja, o conhecimento que ela utiliza para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais". Ou seja, a partir das RS dos indivíduos/grupos, é possível inferir suas formas de conceber o mundo e que orientações para a ação preconizam (FRANCO; NOVAES, 2001).

Além disso, conforme Alves-Mazzotti (2000), no campo da educação, a TRS teria o papel de compreender como e porque certas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e se mantêm em relação à prática pedagógica, originando e direcionando a ação dos indivíduos implicados neste contexto.

Mais especificamente, o itinerário educacional de muitos estudantes não bem sucedidos é marcado por uma perda de envolvimento na relação aluno/ professor em termos de ensino-aprendizagem, provocada/intensificada por uma deterioração da relação até um ponto de não retorno.

Trata-se de um processo de negociação em que as partes envolvidas apresentam propostas, que são aceitas/rejeitadas/ignoradas. Em estudo anterior (SOUZA FILHO, 2002), verificamos que os estudantes de ensino médio costumavam usar diferentes retóricas de negociação através de construção da autoimagem em termos de papéis sociais que se complementam, procurando incluir ingredientes de acordo com seus critérios socioculturais próprios nem sempre considerados pelos professores. Se os estudantes consideravam o professor como esperando exercer seu papel a partir de uso de poder e em situações de interação interpessoal, manifestavam submissão de diferentes maneiras: aqueles estudantes que se identificavam com uma postura sociocultural de busca de autonomia/diferenciação/delimitação individual/grupal tenderam a reforçar autoimagem de dedicação/disciplina e desempenho acadêmico; enquanto os que se identificavam com postura sociocultural de heteronomia/indiferenciação/não delimitação de fronteiras interindividuais e intergrupais, tenderam a mostrar obediência ao professor e/ou socialização com os colegas em termos de convivência social positiva. Outro resultado relevante da mesma pesquisa foi constatar que alguns desses mesmos alunos consideravam que o pior aluno era aquele que "ocupava o lugar de outros", indicando busca de exclusão/auto-exclusão de alunos que não conseguiam atingir os critérios esperados de desempenho/disciplina/convivência (SOUZA FILHO, 2002).

Assim, acreditamos que os alunos, depois de uma avaliação da situação ensino-aprendizagem desfavorável, em que eles percebem expectativas negativas do professor para com eles, acabam decidindo-se pela autoexclusão do cenário escolar, tendendo a encarar a situação como de não envolvimento e focalizando resultados desejados nem sempre de acordo com suas possibilidades.

Alguns trabalhos recentes têm avançado nossos conhecimentos a respeito das representações antecipatórias em Educação (SOUZA FILHO; CORSINI, [201-?]); SOUZA FILHO, [201-?]).

No trabalho de Souza Filho e Corsini ([201-?]), vimos que professores de escolas públicas e privadas foram pesquisados em termos do que os seus interlocutores mais relevantes esperavam deles, no caso alunos, pais e direção dos estabelecimentos de ensino onde trabalhavam – dados que foram confrontados com a atuação dos professores segundo estes mesmos. Ademais, eles relataram motivos que os levaram à profissão de professor e o futuro da Educação no Brasil.

No sistema privado, os professores não apenas enfatizaram mais aspectos individuais de escolha profissional, como ao responderem sobre o futuro da Educação mencionaram mais ação individual/coletiva. Já entre os professores do sistema público, prevaleceu a tendência de mencionar a influência social dos outros sobre eles, como a pressão da própria família na escolha profissional.

Ademais, ao exporem as expectativas dos interlocutores, os professores do ensino privado mencionaram mais aspectos de ensino-aprendizagem que os do sistema público, ainda que eles não tenham apresentado diferenças significativas como os professores do sistema público nesse quesito ao se referirem às suas atuações assumidas.

A diferença maior entre os docentes comparados em termos de expectativas em relação aos seus interlocutores foi sobre a questão das relações de poder entre professores e alunos, mais frequentes no sistema público, enquanto os do sistema privado mencionaram mais relações interpessoais, aqui considerados como relações mais de igual para igual.

Ao lado disso, o professor do ensino público tendeu a tratar das questões de ensino-aprendizagem enfatizando os aspectos, sobretudo negativos, que decorriam do ambiente sociocultural dos estudantes, gerando frustração manifestada por relatos entre os mesmos de falta de estímulo encontrada nos ambientes educacionais (SOUZA FILHO; CORSINI, [201-?]). Enfim, supomos que o maior reconhecimento dos professores do ensino privado, a respeito das possíveis demandas dos interlocutores escolares, indicou melhores condições de negociação entre uns e outros.

A questão das interações sociais escolares passa por um aperfeiçoamento necessário em termos de autoavaliação dos implicados, que está relacionada ao autoconhecimento dos seus itinerários educacionais individuais e sociais. Acreditamos que nossas experiências conosco e com outros nos permitam formar padrões psicossociais de descrição e explicação causal do que vai nos acontecer no futuro.

A importância desse tipo de fenômeno e processo psicossocial pode ter uma implicação inclusive no modo como descrições e explicações oriundas das nossas vidas individuais, que podem ser projetadas no conhecimento sobre outros sujeitos/objetos.

A pesquisa de Souza Filho ([201-?]) partiu da hipótese de que existe relação entre auto-representação de experiência educacional e representação do destino de nações em termos de sucesso/insucesso. Ou seja, as explicações usadas para explicar insucesso educacional individual podem ser consideradas como sendo impessoais externas (professor/instituição/currículo) ou pessoais internas (hábito de estudo, personalidade), assim como as nações podem ser consideradas como sendo determinadas em termos de ações originadas por iniciativas delas mesmas ou de outras nações. Foram comparadas as explicações sobre os sucessos/insucessos dos Estados Unidos da América, União Europeia, China e Brasil. Os que se auto-representaram em termos educacionais como *internos* (entre os quais prevaleceram explicações/descrições pessoais internas) tenderam a representar mais as nações em termos de ação, inclusive a respeito do Brasil, que foi mais representado em termos de sucessos ocasionados em função de aspectos humanos/subjetivos como "diversidade cultural do Brasil", "indivíduos que se destacam", "identidade nacional" e "povo/sociedade", ao passo que os *externos* (entre os quais prevaleceram explicações/descrições impessoais externas), indicaram mais resultados objetivos "desenvolvimento econômico do Brasil". Ademais, os *internos* manifestaram mais temas relacionados à Educação, enquanto os *externos* destacaram mais "indicadores sociais negativos". Tais resultados nos fizeram levantar a hipótese a respeito de tendência de a origem do uso de representações antecipatórias em Educação como fatos consumados estar relacionada ao padrão de representação a respeito de si mesmo e de interlocutores relevantes, em especial sobre as relações entre aluno-professor.

O contexto político-social de surgimento dos pré-vestibulares comunitários

Nos últimos anos, o governo brasileiro intensificou investimentos e estratégias para lidar com as deficiências do sistema educacional brasileiro. Articulando políticas públicas de assistência aos menos favorecidos – programas como o *Bolsa Família*, que busca assegurar uma renda mínima às famílias carentes, para que os menores de 14 anos continuem frequentando a escola – e programas de financiamento

da educação básica – como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que entre outros objetivos, busca melhorar a remuneração dos professores de magistério, o governo federal tenta eliminar e reduzir problemas crônicos como analfabetismo, evasão e fracasso escolar.

Porém, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) (INEP, 2009), o caminho do 1º ano do ensino fundamental até a 3º ano do ensino médio é bastante árduo. Segundo dados do ano 2000, do total de alunos que ingressam no 1º ano aos sete anos de idade, somente 40,3% concluem o ensino médio, no tempo médio de 13,9 anos. Ou seja, verifica-se nesses dados uma forte evasão escolar e distorção idade-série – causada pela repetência. Os números, em 1995, eram mais alarmantes: 32,5% conseguiram concluir o ensino médio em 15,4 anos, aproximadamente. Comparando dados dos Censos Escolares de 1997 e 2007, verificamos que o número de matrículas do ensino fundamental cresceu apenas 5% em dez anos. Já as matrículas do ensino médio tiveram acréscimo de 23% no mesmo período (INEP, 2009). Vemos, portanto, que a tendência é que, a cada ano, mais estudantes consigam concluir a educação básica (ensino fundamental e médio) e busquem o ensino superior.

Entretanto, outro dado revelado na comparação entre os Censos Escolares 1997-2007 é quanto ao número de matrículas no turno noturno. Estas representavam 44% do total de matrículas em 1997 e passaram a representar 59% em 2007. Assim, podemos inferir que este aumento se deve não só ao acréscimo de matrículas totais no ensino médio nesta década, mas também ao maior acesso das camadas populares a esse nível de ensino, pois o turno noturno é geralmente procurado por estudantes que necessitam trabalhar durante o dia.

Analisando a relação trabalho-estudo entre jovens, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar 2007 (PNAD 2007) (IBGE, 2009), percebemos que mais da metade dos jovens entre 20 e 24 anos (50,4%) somente trabalham; 14,9% trabalham e estudam; e somente 10,1% estudam apenas. Estes dados evidenciam a dificuldade da maior parte da população jovem em dedicar-se à continuação dos estudos, a fim de alcançar o ensino superior. Portanto, percebemos que, apesar de termos quase a totalidade das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos nas escolas (94,6%, segundo a PNAD 2007), a realidade não é a mesma para os adolescentes entre 15 e 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio. Menos da metade destes (48%) estavam em 2007, cursando este nível de ensino (IBGE, 2009).

Assim, buscando criar condições para que as camadas populares consigam chegar à Universidade, o governo federal, através do MEC, aumentou consideravelmente o número de vagas em universidade públicas nos últimos cinco anos, expandindo *campi* antigos e criando novos *campi* em cidades do interior, além de ter lançado programas como o

Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), um programa de financiamento para estudantes que não podem arcar integralmente com os custos da educação privada, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, com o objetivo de disponibilizar bolsas de estudos integrais e parciais em universidades particulares para estudantes que comprovem carência de rendimentos. As instituições privadas de ensino superior que aderem ao programa PROUNI recebem isenção de tributos (INEP, 2009).

Ainda em relação ao PROUNI: o programa formou, em 2008, os primeiros 56 mil bolsistas e, entre o 1º semestre de 2005 e o 1º semestre de 2009, contabiliza a oferta de 586 mil bolsas de estudos a pessoas de baixa renda, sendo 70% destas integrais (LORENZONI, 2009).

Apesar destas iniciativas, números de 2005 mostram que, no Estado de São Paulo, 85% dos alunos de ensino médio estudavam em escolas públicas estaduais. Contudo, apenas 20% dos aprovados nas universidades públicas do Estado eram oriundos dessas escolas (MITRULIS; PENIN, 2006). Dados nacionais confirmam essa tendência: enquanto 88% e 85,8% dos estudantes que frequentavam, respectivamente, ensino fundamental e médio públicos, 77,4% dos estudantes de ensino superior estavam cursando universidades particulares (IBGE, 2009).

Portanto, conforme se observa nos dados coletados, atrelado à dificuldade de acesso ao ensino superior, temos a baixa qualidade do ensino público básico. Estes dois fatores seriam explicativos ao surgimento de um fenômeno de educação informal: *os pré-vestibulares comunitários*. Estes apareceram no cenário educacional do país, no início da década de 1990, inicialmente desenvolvidos por grupos ligados a igrejas católicas, que buscavam capacitar pessoas interessadas em ingressar no ensino superior, mas que não estavam suficientemente capacitadas para os concorridos vestibulares e nem tinham condições financeiras de pagar um curso particular preparatório para o vestibular.

Surgiu na Bahia, através de entidades civis negras, a ideia da criação de pré-vestibulares para negros, mas o projeto se viabilizou na Baixada Fluminense (no município de São João de Meriti) em 1993 e foi chamado de Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), através de um projeto de apoio de entidades católicas. O objetivo do PVNC era democratizar o acesso ao ensino Superior, tornando possível o ingresso dos estudantes negros e carentes, já que, naquele momento, a população negra do Brasil era de 59% e o total de universitários negros corresponde a menos de 5% (PVNC, 2009).

Hoje, esta experiência pioneira se multiplica principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo, e estima-se que existam quase 1000 núcleos ou experiências presentes em quase todos os Estados do Brasil. No Estado do Rio de Janeiro, o PVNC é composto por 21 núcleos em diferentes cidades, de acordo com informações da página da organização na internet (PRÉ-VESTIBULAR..., [200-]).

Além dessa experiência, outras mantidas por ONGs e outras entidades civis como Educafro, Movimento dos sem Universidade (MSU), grupos religiosos, associação de moradores, fundações e universidades particulares, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), vêm colaborando com a inclusão dessa população mais carente nas universidades brasileiras (CARVALHO, 2006).

Porém, apesar das medidas governamentais e não governamentais terem colaborado muito para um aumento na inclusão das classes menos favorecidas, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, qualitativamente não tivemos o mesmo favorecimento. Desde a década de 1980, educadores já atestavam que o aumento na quantidade de vagas nas escolas públicas não estava sendo acompanhado por um crescimento qualitativo da educação pública brasileira (LELIS, 1989). É mais grave ainda: segundo autores como Andrada (2005) e Aquino (1998), o modelo educacional brasileiro não tem conseguido acompanhar as mudanças sociais contemporâneas – pois ainda impõe ao aluno um comportamento padronizado, o qual este não legitima mais – e o resultado disso é um embate contínuo na relação professor-aluno.

Portanto, pensando numa forma de contribuir para a discussão sobre os mecanismos de aprimoramento da qualidade no ensino brasileiro de modo geral, consideramos necessário discutir a dinâmica individual e interindividual no ambiente educativo, visto que estas estariam diretamente implicadas no processo ensino-aprendizagem (PATTO, 1999; LEITE, 2006), a partir da perspectiva do próprio estudante.

Método

Participantes

Participaram da entrevista realizada em outubro de 2004, 30 ex-alunos do pré-vestibular comunitário Polo Educacional e Cultural Comunitário de Araruama (PECCA). Destes, 50% haviam sido aprovados em universidades públicas e particulares (grupo 1, os bem-sucedidos), e a outra metade não havia sido aprovada (grupo 2, os mal-sucedidos).

Instrumentos e procedimentos

Utilizamos um questionário para entrevista semiestruturada, formulado pelos próprios pesquisadores especificamente para esta pesquisa. As quatro questões analisadas foram:

- 1) Você acha que o curso colaborou ou não para o seu aprendizado? De que forma isso ocorreu?
- 2) Cite ao menos dois aspectos do curso que você considera positivos e dois negativos.
- 3) Como você imagina o seu futuro?
- 4) O que de melhor aconteceu na sua vida, nestes últimos doze meses? E de pior?

A entrevista foi realizada individualmente em uma das salas do curso pré-vestibular, e cada uma teve entre 20 e 30 minutos de duração.

Análise dos dados

Utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para analisar os dados das entrevistas, de modo a organizar as respostas em categorias/temas manifestos, os quais foram expostos abaixo com exemplos.

Organizamos a apresentação das categorias de acordo com os três eixos de questões levantadas: acerca das contribuições do curso para a aprendizagem; aspectos positivos e negativos do mesmo; e autoavaliação da vida presente e futura dos participantes. Os exemplos são acompanhados de dados a respeito dos participantes, na seguinte ordem: grupo ao qual pertence (G1 = grupo 1, bem sucedidos; G2 = grupo 2, mal sucedidos); sexo (f = feminino; m = masculino); idade.

Vale ressaltar que a comparação foi feita no recorte bem sucedidos (G1) versus mal sucedidos (G2).

Contribuições do curso para a aprendizagem

- 1) Informação: "Colaborou nas matérias que não tive acesso, como Química, Biologia e Física" (G2, f, 24); "Aprendi mais português" (G2, m, 21); "Aprendi como é o sistema de faculdade, não tinha conhecimento disso" (G2, m, 33); "Muita coisa, porque consegui aprender muita matéria que não me foi dada no ensino médio" (G1, m, 35).
- 2) Aluno/ Grupo: "Por um lado sim, pois no início eu estava super empolgada e no final só quis saber de conversa" (G2, f, 24); "[...] as conversas nas aulas de Círculo de Leituras abriram bastante a cabeça" (G1, f, 19).
- 3) Aluno/ individual: "aprendi [...] formas de me expressar melhor" (G2, f, 19); "ajudou por eu estar exercitando a mente, não estar parado" (G1, m, 20).
- 4) Professor: "Principalmente as aulas do Wilson. Esse homem é uma benção na minha vida" (G1, f, 25); "O curso levou pessoas do Rio para dar palestras" (G1, m, 23); "Os professores eram ótimos, excelentes" (G2, f, 20).

Aspectos positivos e negativos do curso

- 1) Informação: [Aspecto Positivo] "As aulas de atualidades" (G2, f, 19); [Aspecto Negativo] "Física é importante e foi pouco trabalhado, era muito corrido" (G2, m, 22).
- 2) Aluno/ grupo: [Aspecto Positivo] "Entrosamento da turma" (G2, m, 33); [Aspecto Negativo] "A minha pouca participação" (G2, f, 23); "Os alunos não estão aproveitando tanto essa chance" (G1, f, 19); "[...] os alunos que ficaram e não levaram a sério" (G1, f, 19); "Não gostava da atitude de alguns alunos que ao invés de contribuir para uma aula agradável e que acrescentasse, mostravam desinteresse que afetava os interessados" (G1, m, 23).

- 3) Professor/ coordenação: [Aspecto Positivo] "O interesse geral tanto dos professores quanto de colaboradores pela iniciação do curso" (G2, f, 22); "Coragem e ousadia dos coordenadores e boa vontade dos professores" (G1, m, 20); "Vontade dos professores de passar o que sabem" (G1, f, 25); [Aspecto Negativo] "Ausência de professores, porque a gente chegava e não tinha aula" (G2, f, 40); "Alguns professores com má vontade" (G2, f, 20); "Alguns professores que desistiram, não acreditaram no curso" (G2, m, 22).
- 4) Ambiente social externo: [Aspecto Positivo] "Tudo que contribui para o bem social é positivo" (G2, f, 24); "A oportunidade que dá para as pessoas que não podem pagar" (G1, m, 21); [Aspecto Negativo] "Falta de uma sede própria e de apoio dos meios competentes legais que poderiam dar uma ajuda maior" (G1, m, 33).
- 5) Não sabe/ não respondeu: [Aspecto Positivo] "Tudo era bom" (G1, m, 23).

Autoavaliação da vida presente e futura

Duas perguntas foram feitas: a) *O que de melhor aconteceu na sua vida nestes últimos doze meses?*; b) *Como você imagina o seu futuro?*

- 1) Ação trabalho: a) "Meu emprego, tava parado" (G2, m, 22); b) "Escrevendo livros, dando aula" (G2, m, 22); "Estar num emprego legal" (G1, f, 25).
- 2) Ação Estudo: a) "Concursos que prestei" (G1, f, 19); b) "Aprender mais e mais" (G2, f, 19); "Estudando, sempre estudando" (G1, f, 20); "Evoluir culturalmente" (G1, m, 27).
- 3) Ação auto-motivação: a) "Conseguir aquilo que queria tanto" (G1, f, 25); "Ter conquistado alguns objetivos após muito esforço" (G1, m, 20); b) "Alcançando meus objetivos" (G2, f, 24); "Vai ser um futuro bem melhor" (G1, f, 25).
- 4) Ação interpessoal/ social: a) "Relacionamento com os pais" (G1, f, 20); b) "Estar bem com as pessoas e a família" (G2, m, 22).
- 5) Ação pessoal: b) "Estar bem comigo mesma" (G2, f, 19).
- 6) Resultado Físico: b) "Barbudão" (G2, m, 22).
- 7) Resultado Material: a) "Ter conseguido me estabilizar um pouco" (G2, m, 22); b) "Que dê pra viver bem, não digo ser rico, mas ter uma estabilidade" (G2, m, 33); "Com renda boa" (G2, m, 21); "Estabilidade, a realidade é essa" (G1, m, 35).
- 8) Resultado Interpessoal: a) "Minha filha nasceu" (G2, f, 20); b) "Estar casado, com família" (G2, m, 22).
- 9) Resultado Pessoal: a) "Estou grávida" (G2, f, 24); b) "Realizada pessoal e espiritualmente" (G1, f, 19); "Mais maduro e experiente" (G1, m, 20).
- 10) Resultado Trabalho: a) "A minha subida de cargo" (G2, f, 23); b) "Ter uma profissão legal" (G1, m, 21).
- 11) Resultado Religioso: a) "Graças a Deus, o Senhor me protegeu de tudo" (G2, f, 22); b) "Meu futuro está nas mãos de Deus" (G2, m, 22).
- 12) Resultado Estudo: a) "Ter entrado na faculdade" (G1, f, 19); b) "Formada, só isso" (G3, f, 22).

Resultados

A comparação intergrupar, feita a partir desta listagem de temas manifestos e testes estatísticos, permitiu que construíssemos as seguintes tabelas de análise de resultados:

Tabela 1: Contribuições do curso para aprendizagem entre alunos bem sucedidos e mal sucedidos no vestibular.

Temas/ Grupos	G1		G2	
	F	%	F	%
informação	6	17,1	15	44,1
aluno/grupo	2	5,7	8	23,5
aluno/individual	18	51,4	9	26,4
professor	9	25,7	2	5,8

Fonte: Os autores (2009).

Nota: $X=14,9$; $gl=3$; $p<0,0019$

Quanto às contribuições do curso, os alunos bem-sucedidos no vestibular referiram-se mais ao "aluno/individual" e ao "professor", indicando focalização no processo ensino-aprendizagem. Já os mal-sucedidos referiram-se, principalmente, à "informação" recebida e ao "aluno como grupo", sugerindo por um lado, uma relação que privilegia mais resultados do que processos e ações visando à realização, de outro, dificuldade de estabelecer relação aluno-professor ou, mesmo, de auto-representar-se como indivíduo, que lhe permitiria se auto-avaliar melhor academicamente.

Tabela 2: Aspectos positivos e negativos do curso pré-vestibular comunitário.

Temas/ Grupos	Positivo				Negativo			
	G1		G2		G1		G2	
	F	%	F	%	F	%	F	%
informação	0	0	4	10,8	0	0	1	5,8
aluno/grupo	2	6,2	2	5,4	14	70	11	64,7
professor/coordenação	26	81,2	21	56,7	0	0	2	11,7
ambiente social externo	4	12,5	10	27,0	4	20	2	11,7
não sabe/não responde	0	0	0	0	2	10	1	5,8

Fonte: Os autores (2009).

Notas: $X(\text{positivos})=7,901$; $gl=4$; $p<0,0953$

$X(\text{negativos})=11,769$; $gl=4$; $p<0,0673$

Quando questionados sobre os aspectos positivos do curso, novamente o padrão de respostas se manteve, pois os bem-sucedidos ressaltaram o "professor", e os mal-sucedidos a "informação" e o "ambiente externo". Mas, quando questiona-

dos sobre os aspectos negativos, os bem sucedidos responderam "aluno/grupo", principalmente, porque tinham demonstrado não concordar com o comportamento dos colegas (quando estes atrapalhavam as aulas).

Tabela 3: O que de melhor aconteceu na sua vida nestes últimos doze meses?

Temas/ Grupos	G1		G2	
	F	%	F	%
Ação trabalho	6	9,2	2	3,5
Ação estudo	15	23,0	5	8,7
Ação auto-motivação	12	18,4	4	7,0
Ação interpessoal/ social	7	10,7	6	10,5
Ação Pessoal	3	4,6	1	1,7
Resultado Físico	1	1,5	4	7,0
Resultado Material	1	1,5	2	3,5
Resultado Interpessoal	3	4,6	8	14,0
Resultado Pessoal	5	7,7	10	17,5
Resultado Trabalho	6	9,2	9	15,7
Resultado Religioso	0	0	4	7,0
Resultado Estudo	6	9,2	2	3,5

Fonte: Os autores (2009).

Nota: $X = 24,33$; $gl = 11$; $p < 0,0114$

Tabela 4: Como você imagina o seu futuro?

Temas/ Grupos	G1		G2	
	F	%	F	%
Ação trabalho	9	12,8	7	9,4
Ação estudo	13	18,5	5	6,7
Ação auto-motivação	20	28,5	10	13,5
Ação interpessoal/ social	5	7,1	8	10,8
Ação Pessoal	6	8,5	2	2,7
Resultado Físico	0	0	1	1,3
Resultado Material	9	12,8	16	21,6
Resultado Interpessoal	3	4,3	8	10,8
Resultado Pessoal	2	2,8	10	13,5
Resultado Trabalho	2	2,8	0	0
Resultado Religioso	1	1,4	2	2,7
Resultado Estudo	0	0	5	6,7

Fonte: Os autores (2009).

Nota: $X = 27,642$; $gl = 11$; $p < 0,0062$

Quanto à autoavaliação de vida, os bem-sucedidos privilegiaram mais "ação voltada ao estudo" e "ação de auto-motivação", enquanto os mal-sucedidos destacaram "ação trabalho", "resultado trabalho" e "resultado material".

Discussão

É inegável a contribuição que os pré-vestibulares comunitários tiveram nos últimos dez anos de expansão do ensino superior no Brasil. De acordo com Carvalho (2006), estima-se que, em média, o êxito destes cursos gire em torno de 20% do total de acessos ao ensino superior. Porém, conforme Mitrulis e Penin (2006, p. 296) atestam, "os dados parecem indicar que uma ação afirmativa para a inclusão de jovens dos segmentos populares em instituições públicas de ensino superior requer uma proposta educativa na qual a socialização e a aprendizagem estejam intimamente ligadas".

Assim, acreditando ser relevante discutir os aspectos psicossociais das relações interpessoais nestes contextos, priorizamos, nesta pesquisa, o estudo das relações professor-aluno e aluno-aluno em termos de ensino-aprendizagem. Verificamos que estas podem estar sofrendo de uma deterioração comprometedora do processo ensino-aprendizagem, visto que os alunos não bem sucedidos se referiram à aprendizagem mais em termos de informação em si, sem ressaltar o processo que inclui o aluno/ individual e o professor.

Parte da deterioração detectada no processo ensino-aprendizagem parece estar relacionada ao tipo de postura psicossocial dos estudantes em termos de representações antecipatórias, como formas de "planejamento" inadequadas diante da realidade individual/social. Precisariamos investigar, ulteriormente, o papel dessa tendência de visar mais aos resultados no relato tanto de experiências já vividas, quanto a serem vividas no futuro. Uma pesquisa feita com estudantes moradores de favelas da cidade do Rio de Janeiro, que haviam conseguido admissão em cursos universitários (ANACLETO; SILVA JÚNIOR; SILVA, 2006), indicou, por exemplo, que os bem sucedidos haviam enfrentado obstáculos internos e externos, como serem capazes de recusar convites para sair à noite para poder estudar, e assim por diante. Enfim, visar ao resultado, seja positivo ou negativo sem ações em que o sujeito valide a cada etapa se os meios usados para atingir os propósitos são adequados - o como obter o que se pretende -, parece estar mais próximo de uma epistemologia do senso comum baseada no pensamento mágico (MOSCOVICI, 1994), em que se acredita conseguir obter efeitos a partir de operações descoladas de qualquer tipo de validação objetiva.

Sabemos que para muitos brasileiros a experiência educacional é tão relevante para o sucesso pessoal quanto tem sido marcada por adversidades internas e externas. Acreditamos que parte das dificuldades internas resida em superar certo bloqueio ou conduta de retraimento/inibição em relação ao enfrentamento da situação ensino-aprendizagem, consigo mesmo, com o professor e os colegas. Estes

últimos que eventualmente são mais bem sucedidos na realização das tarefas, possivelmente gerem ansiedade e sentimentos desagradáveis de frustração entre os demais, não tão bem sucedidos. Trata-se de constituir uma pedagogia realista de superação gradual de dificuldades, focalizando mais nas ações empreendidas. Ao lado disso, os estudantes bem sucedidos poderiam aprender a lidar melhor com colegas que têm dificuldades, através de tarefas que permitam atividades comuns (MUGNY; DOISE, 1983), que comprovadamente são estimulantes entre pares, pois evitam o confronto de poder da relação aluno-professor. Para tal, seria necessária uma atmosfera de cooperação entre pares.

Enfim, constatamos a formação de uma dinâmica grupal, onde os bem-sucedidos se manifestam desfavoráveis ao "aluno como grupo" e favoráveis ao "professor". Ou seja, no ambiente escolar investigado os não bem sucedidos criaram um isolamento na relação professor-aluno e aluno-aluno, (sobretudo em relação ao aluno bem-sucedido), que pode ser explicado por um processo de interação educacional sociocultural, em que uns conseguem satisfazer certas expectativas do outro ou não (SOUZA FILHO, 2002).

Dessa forma, os alunos considerados bem sucedidos teriam conseguido veicular/manter prontamente uma autoimagem de que conseguiriam, de modo mais consistente, atingir os objetivos do projeto de ensino-aprendizagem e de interação interpessoal aluno-professor/aluno-aluno, iniciando um itinerário de autoinclusão até a inclusão social-educacional – daí na autoavaliação de vida estes terem privilegiado mais os conteúdos de "ação de auto-motivação". Ou seja, uma relação caracterizada pelo compromisso, pela abertura e pela reciprocidade, contribui para a construção de uma representação de si mais voltada para possibilidades do que para limitações (MITRULIS; PENIN, 2006).

Já os não bem sucedidos, não podendo satisfazer expectativas, teriam sido excluídos e se autoexcluídos do cenário escolar. Daí em diante, uma espiral de polarizações, de intensificação de tendências teria levado a uma situação em que os estudantes não bem sucedidos passariam a ver a situação educacional *de fora*, externamente, focalizando mais os resultados/produtos do que os processos (em que é possível modificar/negociar entre as partes envolvidas). É possível que esta postura seja consequência de outros processos de negociação na sociedade, em que indivíduos/grupos são marginalizados e se auto-marginalizam das interações em vários outros ambientes/situações.

Portanto, acreditamos que somente um sujeito responsável pela sua aprendizagem e perseverante quanto a suas metas seja capaz de se tornar crítico e reflexivo sobre o contexto em que vive e atuar na modificação deste meio (INSFRÁN, 2004). Ou seja, o aluno considerado não bem sucedido somente se tornará incluído socioeducacionalmente quando suas interações no processo ensino-aprendizagem lhe facilitarem autonomia, envolvimento, responsabilidade com o processo educativo (ROGERS, 1985).

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ANACLETO, A. M. O. E.; SILVA JÚNIOR, J. U. C.; SILVA, E. R. As relações familiares na trajetória dos estudantes oriundos das classes populares. In: FERNANDES, M. P. (Org.). *Caminhadas de universitários de origem popular*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/includes/publicacoes/e24b549e1a41e70ec366fa6e83b28fb5.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2009.
- ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.18, n. 2, p. 196-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2006.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrn=iso . Acesso em: 4 dez. 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMEISTER, R. F. The self. In: GILBERT, D. T.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. (Org.). *The handbook of social psychology*. 4. ed. New York: McGraw-Hill, 1998.
- CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200003&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 14 jun. 2007.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100009&lng=en&nrn=iso>. Acesso em: 14 jun. 2007.
- IBGE. *PNAD 2007* [Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2009.

INEP. *Censo Escolar 1997-2007*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

INSFRÁN, F. F. N. *Bem estar subjetivo e locus de controle em estudantes de um pré-vestibular comunitário*: contribuições da psicologia humanista e da pedagogia progressista. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LELIS, I. A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.

LORENZONI, I. Prouni forma os primeiros 56 mil bolsistas. *Portal MEC*, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11895>. Acesso em: 20 abr. 2009.

MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 269-298, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200002&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 10 jun. 2007.

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

_____. La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologique*, Paris, n. 45, p. 301-324, 1994.

MUGNY, G.; DOISE, W. *La construcción social de la inteligencia*. México: Editorial Trillas, 1983.

OLIVEIRA, D. C. et al. A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2005.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRÉ-VESTIBULAR para Negros e Carentes: um movimento social pela democratização da educação. Rio de Janeiro: PVNC, [200-]. Disponível em: <<http://pvnc.sites.uol.com.br/index.htm>>. Acesso em: 6 maio 2009.

SOUZA FILHO, E. A. *Auto-representação educacional e atribuição de causalidade para sucessos e insucessos das nações*. [S.l.: s.n., 201-?]. No prelo.

_____. Modelos socioculturais na família e na escola, segundo autodefinição étnica. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36, p. 375-402, jul./set. 2002.

SOUZA FILHO, E. A.; CORSINI, L. Representações antecipatórias em empresas públicas e privadas. In: CHAMON, E. M. Q. O. *Organizações e representações sociais*. [S.l.: s.n., 201-?]. No prelo.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

Recebido em: 25/06/2009

Aceito para publicação em: 25/02/2011