

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES E
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I
SOBRE FRACASSO ESCOLAR

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

MARINGÁ

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES E COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE FRACASSO
ESCOLAR

Tese apresentada por KAREN DE AZEVEDO COUTINHO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr^(a).: Solange Franci Raimundo
Yaegashi

MARINGÁ

2022

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES E COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I SOBRE FRACASSO
ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) - UEM

Prof. Dr.^a. Luciane Guimarães Batistella Bianchini - UNOPAR - Londrina

Prof. Dr.^a. Rute Grossi Milani - UNICESUMAR - Maringá

Prof. Dr.^a. Fabiane Freire França - UEM

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco - UEM

Prof. Dr.^a Luciana Figueiredo Lacanallo - UEM - Suplente interna

Prof. Dr.^a. Marta Regina Furlan de Oliveira - UEL - Londrina - Suplente externa

Data de Aprovação: 06 de maio de 2022

Dedico este trabalho a todos os alunos que, de uma forma ou de outra, estão à margem da educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família: minha mãe, Marli, meu pai, Luiz, minha irmã, Tatiane, por nunca terem me deixado desistir. Nos momentos mais difíceis, quando eu mesma não acreditava que podia, eles me encorajaram e deram força. Amo vocês imensamente;

À minha orientadora, Solange, que também sempre acreditou em mim, que me mostrou e ainda mostra o caminho a trilhar na vida acadêmica. Não teria chegado até aqui se não fosse pelo seu encorajamento e suas orientações. Obrigada de coração!;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, que contribuíram para a minha formação, e ao Hugo Alex da Silva, sempre disposto a ajudar;

Aos professores e coordenação pedagógica do Colégio no qual realizei a pesquisa. Sem a participação de vocês, essa tese não existiria;

À Banca Examinadora, que realizou as observações necessárias para que este trabalho ficasse melhor; seus apontamentos me levaram a muitas reflexões;

À Capes, que me proporcionou apoio financeiro, sem o qual seria muito difícil me dedicar mais à pesquisa.

“[...] a esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 10).

COUTINHO, Karen de Azevedo. **Representações sociais de docentes e coordenação pedagógica do ensino fundamental I sobre fracasso escolar**. 2022. 280 f. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

RESUMO

O presente estudo, de cunho qualiquantitativo, tem como objetivo investigar as representações sociais atribuídas por professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I quanto aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e o seu papel enquanto agentes da aprendizagem. O estudo justifica-se pela necessidade de investigar e compreender o fracasso escolar sob a ótica do professor, uma vez que ele tem papel fundamental na transformação da realidade educacional. Como aporte teórico-metodológico utilizou-se a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1961, 1978, 2012, 2015), bem como a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric (1976, 1998, 2000, 2001). Foram utilizadas, ainda, as contribuições de Jodelet (2001, 2005), Marková (2006), Guareschi e Jovchelovitch (2013), os quais deram continuidade aos estudos de Moscovici. A Teoria das Representações Sociais (TRS) permite investigar como se formam e funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. As representações sociais (RS) constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantêm relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social e por seu papel de orientação de condutas e das práticas sociais. Participaram desta pesquisa 17 pessoas, sendo professores (as) regentes e de matérias específicas, bem como a coordenação pedagógica de um colégio da rede privada de um município do Norte do Paraná. A participação dos sujeitos se deu de forma voluntária, por adesão. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) questionário sociodemográfico; 2) Teste de Associação Livre de Palavras; e 3) entrevista semiestruturada. A análise dos dados coletados por meio do questionário sociodemográfico foi realizada quantitativamente, já o TALP foi analisado quantiquantitativamente, a fim de compreendermos quais são as crenças e atitudes dos (as) participantes da pesquisa, bem como identificarmos os elementos centrais e periféricos das representações sociais dos mesmos no que tange ao fenômeno estudado. A entrevista semiestruturada foi analisada seguindo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), bem como pela teoria das representações sociais e do núcleo central. Os resultados revelam que os (as) participantes da pesquisa conceituam fracasso escolar ancorando seus conhecimentos em grande parte na teoria da carência cultural e na patologização e culpabilização do aluno, dos seus familiares, do sistema escolar e dos profissionais da educação. Chegou-se à conclusão de que, nas representações sociais dos professores, o fracasso escolar está vinculado a déficits de aprendizagem, ficando evidente uma responsabilização dos alunos e de seus familiares. No entanto, os docentes também apresentaram em seu discurso a representação de que a recuperação do aluno com déficit de aprendizagem deriva, preponderantemente, de esforços pedagógicos extras e individualizados.

Palavras-chave: Representações Sociais; Fracasso escolar; Docentes; Coordenador Pedagógico; Ensino Fundamental I.

COUTINHO, Karen de Azevedo. **Social representations of teachers and pedagogical coordination of Elementary School I on school failure.** 2022. 280f. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2022.

ABSTRACT

The present study, of a qualitative and quantitative nature, aims to investigate the social representations attributed, by teachers and pedagogical coordinators of Elementary School I, to students who present low academic performance, and their role as agents of learning. The study is justified by the need to investigate and understand school failure, from the point of view of the teacher, since they have a fundamental role in the transformation of the educational reality. As a theoretical-methodological contribution, the Theory of Social Representations proposed by Moscovici (1961, 1978, 2012, 2015) was used, as well as the Central Core Theory, developed by Abric (1976, 1998, 2000, 2001). The contributions of Jodelet (2001, 2005), Marková (2006), and Guareschi and Jovchelovitch (2013) were also employed, which continued Moscovici's studies. The Social Representations Theory (SRT) allows us to investigate how the reference systems used to classify people and groups and to interpret the events of everyday reality are formed and function. Social representations (SR) are effective elements in the analysis of the mechanisms that interfere in the effectiveness of the educational process, given that they maintain relationships with language, ideology, and the social imaginary and due to their role in guiding conduct and social practices. In this research, 17 people participated, being regent teachers of specific subjects, as well as the pedagogical coordination of a private school in a municipality in the North of Paraná. The subjects' participation was voluntary, by adherence. For data collection, the following instruments were utilized: 1) a sociodemographic questionnaire; 2) a Word Free Association Test; 3) a semi-structured interview. The analysis of data collected through the sociodemographic questionnaire was carried out quantitatively, while the Association Test was analyzed quantitatively and qualitatively, to understand the beliefs and attitudes of the research participants, as well as to identify the central and peripheral elements of social representations of the same concerning the studied phenomenon. The semi-structured interview was analyzed following the content analysis technique proposed by Bardin (2016), as well as the social representations and the central core theories. The results reveal that the research participants conceptualize school failure by anchoring their knowledge largely on the cultural deficit model and on the pathologization and blaming of the student, their families, the school system, and education professionals. It was concluded that, in the social representations of teachers, school failure is linked to learning deficits, making students and their families responsible. However, the teachers also presented in their speech the representation that the recovery of the student with learning deficit derives preponderantly, from extra and individualized pedagogical efforts.

Keywords: Social Representations; School failure; Teachers; Pedagogical Coordinator; Elementary School

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sexo dos participantes da pesquisa	146
Tabela 2 – Formação acadêmica dos participantes da pesquisa.....	146
Tabela 3 - Graduação dos participantes da pesquisa	147
Tabela 4 - Tempo de atuação na área da educação dos participantes da pesquisa	147
Tabela 5 - Carga horária dos participantes da pesquisa	148
Tabela 6 - Outras ocupações dos participantes da pesquisa	148
Tabela 7 - Renda familiar dos participantes da pesquisa	148
Tabela 8 - Número de pessoas na residência dos participantes da pesquisa	149
Tabela 9 - Estado civil dos participantes da pesquisa.....	149
Tabela 10 - Raça declarada pelos participantes da pesquisa	150
Tabela 11 - Religião dos participantes da pesquisa	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre representações sociais e fracasso escolar	79
Quadro 2 - Artigos sobre representações sociais e fracasso escolar	81
Quadro 3 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora Fracasso escolar é:	152
Quadro 4 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora O papel da família frente à educação é:	157
Quadro 5 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora O meu papel enquanto agente da aprendizagem é:	161
Quadro 6 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora Colaborar com o aluno que tem dificuldade é:.....	166
Quadro 7 - Questões norteadoras das entrevistas e categorias de análise que representam.....	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma fundamentado na busca e seleção de publicações.....	81
Figura 2 – Eu – Outro - Objeto.....	101
Figura 3 - Representação esquemática da distribuição das cognições das representações sociais no modelo de evocação livre	151
Figura 4 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor Fracasso escolar é .	154
Figura 5 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor O papel da família frente à educação é	158
Figura 6 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor O meu papel enquanto agente da aprendizagem é	163
Figura 7 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor Colaborar com o aluno que tem dificuldade é	167
Figura 8 - Árvore de similitudes da RS de Fracasso Escolar.....	172
Figura 9 - Árvore de similitudes da RS das causas do Fracasso Escolar.....	176
Figura 10 - Árvore de similitudes da RS de bom e de mau aluno.....	185
Figura 11 - Árvore de similitudes da RS da percepção que os participantes têm sobre seu papel social.....	198
Figura 12 - Árvore de similitudes da RS sobre a forma como a equipe pedagógica procede diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	218
Figura 13 - Árvore de similitudes da RS sobre o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos.....	224
Figura 14 - Árvore de similitudes da RS sobre como o fracasso escolar pode ser minimizado e como a mudança na educação poderia contribuir para isso.....	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de Matrículas na educação básica – Segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020.....	55
Gráfico 2 - Taxa de distorção idade-série na rede privada, por série do ensino fundamental, segundo o sexo – Brasil – 2020.....	55
Gráfico 3 - Taxa de distorção idade-série na rede pública, por série do ensino fundamental, segundo o sexo – Brasil – 2020.....	70

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CF	-	Constituição Federal
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
F	-	Frequência Média de Evocações
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NC	-	Núcleo Central
OME	-	Ordem Média de Evocações
RS	-	Representações Sociais
TALP	-	Teste de Associação Livre de Palavras
TNC	-	Teoria do Núcleo Central
TRS	-	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PANORAMA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	24
1.1 TEORIAS E MITOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	27
1.1.1 TEORIA RACIAL.....	27
1.1.2 TESTES PSICOMÉTRICOS	30
1.2 TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL	33
1.3 PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....	37
1.3.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	41
1.4 CICLOS, AVALIAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR	45
1.5 EDUCAÇÃO PRIVADA NO BRASIL	48
1.6 EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	56
1.6.1 EDUCAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.....	65
1.7 MAS, ENFIM, O QUE É FRACASSO ESCOLAR?	73
2 PANORAMA DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE FRACASSO ESCOLAR, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO FUNDAMENTAL	78
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	97
3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O INÍCIO	98
3.2 O SENSO COMUM NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	100
3.3 APROXIMAÇÕES DA NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	104
3.3.1 DURKHEIM	105
3.3.2 LÉVY-BRUHL.....	108
3.3.3 PIAGET	111
3.3.4 VYGOTSKY	112
3.3.5 BOURDIEU	113
3.3.6 FREUD.....	115
3.3.7 MERLEAU-PONTY	116
3.4 DEFINIÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	118
3.5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	122
3.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS FUNÇÕES	127
3.7 ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NÚCLEO CENTRAL E ELEMENTOS PERIFÉRICOS	129

3.8 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS DETERMINANTES SOCIAIS	132
4 MÉTODO.....	134
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	136_Toc55415002
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	136
4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	136
4.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	136
4.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	140
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	145
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	145
5.2 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	150
5.2.1 EVOCAÇÃO 1: “FRACASSO ESCOLAR É”	151
5.2.2 EVOCAÇÃO 2: “O PAPEL DA FAMÍLIA FRENTE À EDUCAÇÃO É”	156
5.2.3 EVOCAÇÃO 3: “O MEU PAPEL ENQUANTO AGENTE DA APRENDIZAGEM É”	160
5.2.4 EVOCAÇÃO 4: “COLABORAR COM O ALUNO QUE TEM DIFICULDADE É”.....	165
6 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	170
6.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR.....	171
6.2 PERFIL DO BOM E DO MAU ALUNO.....	184
6.3 A PERCEPÇÃO QUE TENHO DE MIM ENQUANTO UM PAPEL SOCIAL.....	197
6.4 EQUIPE PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	217
6.5 FAMÍLIA E EDUCAÇÃO.....	223
6.6 FRACASSO ESCOLAR, COMO MUDAR?.....	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
REFERÊNCIAS	259
APÊNDICES	274

INTRODUÇÃO

Por trabalhar na área de educação há 10 anos, em escolas do ensino fundamental, muito se ouviu sobre as crianças que apresentam alguma dificuldade para aprender. Em salas de professores, conselhos de classes ou mesmo em conversas informais entre docentes, sempre esteve presente a culpabilização do aluno ou da família pelo baixo rendimento escolar dos alunos. Isso sempre foi um ponto que chamou a atenção, pois raramente se ouviu qual o papel da escola e do professor frente às reprovações e dificuldades, pouco se presenciou conversas em que os docentes e a coordenação questionassem o sistema de ensino ou a metodologia adotada na escola ou em sala de aula. A maioria prefere encaminhar seus alunos a outros profissionais, como neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, para atestarem que a culpa pelo fracasso é apenas da criança e em muitos casos da família que negligenciou a criança ao não perceber suas dificuldades. Isso vem ao encontro do relato de outros pesquisadores, que também mencionam o processo de culpabilização das crianças com dificuldades de aprendizagem e de seus familiares (YAEGASHI, 1997, 1999; SOUZA, 2020; CORDEIRO et al., 2020; ZANGRANDE, 2021).

Portanto, este estudo justifica-se pela necessidade de investigarmos e compreendermos o fracasso escolar sob a ótica do professor e da coordenação pedagógica, ou seja, as representações que estes têm acerca dos alunos fracassados, como se percebem diante desse fracasso, qual o seu papel enquanto educador e o da escola como instituição responsável pela educação formal de crianças.

Sabe-se que a maioria das pesquisas acerca do fracasso escolar está pautada na visão da escola, dos professores e dos agentes de educação (ALVES-MAZZOTI, 2008). No entanto, esta pesquisa busca fazer emergir nos professores e coordenação pedagógica não só a percepção que eles têm do aluno fracassado, mas a visão que possuem de si mesmos como educadores, e qual é seu papel frente aos alunos com dificuldades.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar as representações sociais atribuídas por professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I quanto aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e o seu papel enquanto agentes da aprendizagem. Esse objetivo se desdobra em outros específicos: 1) Analisar os significados atribuídos pelos professores e coordenadores pedagógicos ao fracasso escolar; 2) Buscar o núcleo central e os elementos periféricos das representações

sociais dos professores e coordenadores pedagógicos por meio do Teste de Associação Livre de Palavras; 3) Relacionar as representações produzidas oralmente na entrevista e refletir com a Teoria das Representações Sociais, utilizando a análise de conteúdo; e 4) Investigar como o professor e a coordenação pedagógica se colocam frente à responsabilização do fracasso escolar.

Na nossa pesquisa, definimos aprendizagem como uma série de conhecimentos e experiências adquiridas pelo indivíduo, e entendemos que os alunos considerados como fracassados são aqueles que não apreendem os conteúdos escolares e assim não apresentam notas satisfatórias, muitos são repetentes e, em muitos casos, são excluídos da escola.

Zonta e Meira (2007) propalam que diversas teorias educacionais identificam nos próprios alunos a origem do fracasso escolar, devido à patologização e psicologização dos problemas educacionais, assim

[...] problemas de aprendizagem e ajustamento dos alunos são explicados como consequência de dificuldades orgânicas; de características individuais de personalidade; capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; de problemas afetivos e vivenciais; de comportamentos inadequados; de carências psicológicas e culturais; de dificuldades de linguagem; de desnutrição; de despreparo para enfrentar as tarefas da escola; de falta de apoio da família; da “desagregação” familiar (ZONTA; MEIRA, 2007, p. 206-207).

Os alunos são vistos como os principais responsáveis pelo seu baixo desempenho escolar e suas famílias são taxadas como negligentes, desinteressadas, desestruturadas. Os atores educacionais, como professores e coordenadores em geral, não demonstram se sentirem responsáveis pelo fracasso de seus alunos, isso se percebe em conversas informais entre professores, reuniões pedagógicas e conselhos de classe.

Os alunos com baixo desempenho escolar são rotulados, taxados de preguiçosos, encaminhados aos mais diversos especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas), mas tanto a escola quanto os professores geralmente não se questionam sobre a metodologia adotada, sobre a sua formação, sobre o seu papel enquanto educadores, transformadores da realidade educacional e social, bem como sobre o papel das políticas educacionais que impactam sua atuação profissional.

Patto (2015) pontua que, ao conviver com alguns multirrepetentes, buscou respostas para três perguntas: Quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem? Poucos são os profissionais da educação que se fazem estas perguntas, poucos são os que realmente se importam, pois muitos acabam “deixando de lado” os alunos que, segundo eles, não querem aprender.

Utilizamos para fazer um levantamento sobre o fracasso escolar autores que pontuam que o este fracasso está ligado ao preconceito sobre a inferioridade das classes populares, dentre os quais Machado (1997), Carvalho (1997), Esteban (2001), Marchesi e Pérez (2004), Patto (2015) e Moysés e Collares (2020).

Patto (2015) aprofundou os estudos sobre o fracasso escolar buscando, por meio de resgate histórico e político, compreender como se firmaram as ideias acerca deste fracasso. A partir das pesquisas de Patto, uma nova visão sobre o fracasso escolar se delineia, no entanto, muitos professores, seja por falta de conhecimento, de formação adequada ou mesmo preconceito, ainda creem que somente os alunos são culpados pelo seu insucesso e acabam por não reverem suas práticas pedagógicas.

Surgem desde o início da escolarização, principalmente a pública e obrigatória, mitos e teses para justificar o fracasso escolar, entre elas a teoria racial que destaca a diferença de raças e se utiliza dos princípios evolucionistas de Darwin, para defender a ideia da necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos, no caso os brancos e ricos.

A burguesia vai se consolidando como a nova ordem social vigente, e a igualdade de classes se torna cada vez mais distante, pois a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso fica depositada apenas ao indivíduo, aspectos intensificados com o neoliberalismo, sobretudo a partir dos anos de 1990. Assim, para perpetuar a manutenção de uma sociedade desigual, a burguesia encontra argumentos que justifiquem sua supremacia, surgem os testes de aptidões, nos quais os mais aptos (ricos) se sobressaíam socialmente, enquanto os não aptos (pobres) continuavam exercendo as funções sociais braçais e pouco remuneradas.

Aos testes de aptidões, seguiram os testes de inteligência de Binet e Simon, dando início à era da psicomетria, que associava o fracasso escolar à debilidade mental ou outro desajuste qualquer. Desta forma, os alunos com baixo desempenho escolar (classes desfavorecidas) acabavam por serem excluídos, perpetuando-se a ordem social vigente.

Na década de 1970, uma nova teoria surge, a então denominada “teoria da carência cultural”, que atribui à cultura das crianças vindas de classes populares a responsabilidade pelo seu fracasso. Esse modo de enxergar a criança de camadas populares delega a estas várias deficiências, podendo ser provenientes da alimentação, da falta de determinados bens materiais, das carências afetivas, etc. As crianças apresentariam déficits na cognição que prejudicariam a aprendizagem, ou seja, a criança “carente” estaria fadada ao fracasso, pois seria incapaz devido às experiências de vida em sua família e comunidade.

Nesse sentido, Patto (2015, p. 74) apresenta a seguinte reflexão:

[...] Dizem ao oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com esses programas, a esperança de justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Geram, dessa forma, uma nova versão de ideia da escola redentora: será a que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social.

Destacamos que a fala de Patto (2015) se encaixa atualmente, mesmo que se refira a outra época, pois o que é, em muitos casos, a progressão continuada que alguns estados brasileiros implantaram como forma de minimizar o fracasso escolar, senão o ideal da escola redentora? A escola que conseguirá levar os alunos das classes menos favorecidas ao tão sonhado “diploma” escolar. No entanto, muitos alunos concluem o Ensino Fundamental sem as condições necessárias para prosseguir nos estudos, isto é, muitos mal sabem ler, escrever e fazer cálculos simples.

Ainda, em pleno século XXI, existem professores e até pesquisadores que tendem a pensar que a situação de carência socioeconômica afeta os processos de aprendizagem das crianças provenientes de comunidades economicamente desfavorecidas. Eles compartilham a ideia de que estas crianças fracassam por causa da condição financeira de sua família, como constamos no decorrer desta pesquisa.

Nosso estudo utiliza a Teoria das Representações Sociais (TRS) como referencial teórico-metodológico, segundo os estudos de Moscovici (2012; 2015), Jodelet (1984; 1989, 2015), Alves-Mazzoti (1994), Sá (1993; 1998), Abric (1998; 2000; 2001), Spink (1993; 2013), Marková (2006, 2015), dentre outros.

Conforme Jovchelovitch (1998), a teoria das RS trata da produção dos saberes sociais, que se referem a qualquer saber, porém a teoria está especialmente voltada aos saberes que se produzem no cotidiano e que pertencem ao mundo vivido.

Podemos conceber as representações sociais como sistemas de interpretação da realidade que organizam e conduzem nossa relação com o mundo e com os outros.

Para Moscovici (2012), as representações sociais reúnem experiências, vocabulários, conceitos, e reduzem os aspectos separados do real. Representar não é reproduzir a realidade, mas transformá-la de maneira que o conceito e a percepção se fundem, criando a impressão de que o conceito é a própria realidade. As representações fornecem materialidade às abstrações, pois a partir delas realizamos nossas ações. Representar é, ao mesmo tempo, pensar e agir.

A representação social é elaborada considerando-se dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. A primeira permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por algo material, e a segunda é o ato de comparar algo que não conhecemos com algo que já conhecemos, ou seja, torna familiar o não familiar, e para isso utilizamos nosso sistema de conhecimentos, nosso senso comum.

Nesse sentido, consideramos que o estudo das representações sociais seja um caminho promissor para atingir os propósitos desta pesquisa à medida que investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Alves-Mazzoti (2008) assevera que as representações sociais constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantêm relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social, e por seu papel de orientação de condutas e das práticas sociais.

Para Menin, Shimizu e Lima (2009), na escola, a Teoria das Representações Sociais tem sido muito útil, pois revela as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e funções, assim como entre questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação.

Esclarecemos que, no campo de pesquisa em representações sociais, diversas metodologias são utilizadas para a coleta de dados que dependem do objeto de representação a ser investigado. Reis e Bellini (2009) fizeram um levantamento acerca dos aspectos metodológicos utilizados nas pesquisas sobre representações sociais e constataram que, para a obtenção de dados, são comuns as entrevistas, questionários, questões de livre associação de palavras, grupos focais, observação, entre outros. Para a

análise dos dados, são utilizadas análise de conteúdo, análise de discurso e análises estruturais.

Sabendo que as representações sociais não são um espelho do que acontece nem mesmo construções mentais de sujeitos individuais, mas sim um trabalho que emerge das inter-relações Eu, Outro e Objeto-mundo, na presente pesquisa, de caráter qualitativo, utilizaremos os seguintes instrumentos para a coleta de dados: 1) Questionário sociodemográfico; 2) Teste de Associação Livre de Palavras que busca, por meio da evocação livre de palavras, identificar os elementos nucleares e periféricos da representação; e 3) Entrevista semiestruturada que visa compreender a relação que o professor estabelece com o ensino, com a aprendizagem e como vê seu papel enquanto agente de aprendizagem.

Buscamos suscitar por meio do TALP e da entrevista semiestruturada quais as representações sociais dos professores e da coordenadora pedagógica. Entendemos que a escolha do professor como o ator social a ser ouvido sobre o fracasso escolar se deu pelo fato de considerarmos seu papel fundamental na transformação da realidade educacional e também porque suas representações da realidade orientam a prática educativa.

Consideramos que aprofundar um tema sobre o qual o professor possa manifestar o que pensa e sente, que é o baixo desempenho escolar, trará relevantes contribuições para intervenções na realidade escolar, permitindo que novos caminhos sejam buscados para tratar da questão do fracasso escolar. Minayo (2002) ressalta que o conteúdo do discurso dos professores não pode, por seu caráter subjetivo, ser quantificado nem medido, mas deve ser analisado crítica e teoricamente, o que inclui percepção/sensibilidade do pesquisador. Por isso, não se deve esperar neutralidade na pesquisa, como não se pretende rigidez no tratamento dos dados, de forma a engessá-los, pois “[...] a pesquisa se dá pela busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente e que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (MINAYO, 2002, p. 24).

Participaram da pesquisa 15 professoras, 1 professor e 1 coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de uma escola da rede particular de ensino, localizada em um município do Norte do Paraná.

Por meio desta pesquisa, pretendemos responder a seguinte questão que nos surgiu como problemática: Quais as representações sociais das (os) docentes e coordenação pedagógica sobre fracasso escolar, suas causas e seu papel frente a esse fenômeno?

Assim, pensamos que o estudo das representações sociais seja um caminho promissor para atingirmos os propósitos desta pesquisa, pois conhecer sobre RS auxilia na compreensão das leituras de mundo, a compreender as ações das pessoas e a reconhecer a relevância destas para os docentes que formam e, ao mesmo tempo, estão se formando. Deste modo, as investigações em RS possibilitam uma aproximação com as construções imaginárias, de maneira que se possa modificar as ações e atitudes das pessoas.

A presente pesquisa está estruturada em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos uma revisão bibliográfica acerca do fracasso escolar, dos mitos e teorias que enredam esse assunto. Contemplamos a educação privada, pois o lócus de nossa pesquisa foi um colégio particular, e não poderíamos deixar de falar sobre a educação pública no Brasil e a educação das classes populares, uma vez que muitas teorias e profissionais da educação creditam à falta de “cultura” e à pobreza o fracasso escolar.

Na seção dois, trazemos o panorama das pesquisas sobre as representações sociais e o fracasso escolar, no entanto, ressaltamos que poucas foram as pesquisas encontradas que abordam as representações sociais de professores e coordenadores pedagógicos sobre o fracasso escolar.

Na seção três, abordamos a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici e colaboradores, assim como a Teoria do Núcleo Central, de Abric. Tentamos esmiuçar as teorias para aclarar quais suas funções, quais os processos de formação das RS, as bases teóricas utilizadas por Moscovici para a TRS, o conceito de núcleo central e periférico. Escolhemos essa abordagem porque a Teoria das Representações Sociais é uma ferramenta apropriada para a elucidação de diversos aspectos que envolvem não só Educação, mas também outras áreas de conhecimento.

Na seção quatro, discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo qualiquantitativo, e está dividida em seis subseções, assim denominadas: Características da pesquisa; Campo de pesquisa; Participantes da pesquisa; Instrumentos para a coleta de dados; Procedimentos para a coleta de dados; Procedimentos para a análise dos dados.

Na seção cinco, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados durante a pesquisa, para tal, organizamos os resultados em três etapas. Primeiramente, apresentamos o perfil dos participantes seguido dos resultados do TALP, chegando ao possível Núcleo Central das representações dos participantes da pesquisa e, por fim,

analisamos os resultados obtidos com a Entrevista Semiestruturada, construindo árvores de similitude que representam a estrutura do corpus textual, sendo possível discernir a força de ligação entre as palavras a partir da espessura do grafo, e as palavras com maior número de conexão com outros elementos são aquelas de maior centralidade.

Buscamos assim, a partir da análise dos dados obtidos, observar os universos consensuais dos participantes da pesquisa, suas ancoragens, e chegarmos ao núcleo central dessas representações.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os dados encontrados, buscando compreender como a forma por meio da qual os professores representam seus alunos e se representam enquanto agentes da aprendizagem influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor é um ator fundamental na transformação da realidade educacional. Abordamos ainda as limitações da pesquisa e implicações educacionais, bem com a sistematização das contribuições deste estudo.

1 PANORAMA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

Muitas são as pesquisas, como as de Prioste (2020), Bocces (2017), Rego (2017), Delpra (2017), Zientarski (2016), Patto, (2015), Oliveira (2014), Ferreira *et al.* (2014), Mecena (2011), Faria (2008), Costa (2006), Alves-Mazzoti e Wilson (2004), Marchesi e Pérez (2004), Esteban (2001), Machado (1997) e Carvalho (1997), que buscam explicar o fracasso escolar, e entre os fatores que justificam o baixo rendimento escolar estão: os de ordem cognitiva, os de ordem social (fracasso dos alunos menos favorecidos), culturais, psicológicos. No entanto, Martinelli (2006) ressalta que poucos são os estudos que apontam o fracasso escolar como responsabilidade dos sistemas de ensino, que apresentam seus conteúdos e métodos para salas homogêneas (como se todas as crianças aprendessem da mesma forma), que têm professores mal preparados e desmotivados, que não são afetivos com seus alunos, e assim não praticam a empatia. Para Alves-Mazzoti (2008), os professores tendem a interagir de forma diferente com os alunos sobre os quais se formam altas e baixas expectativas, dessa forma seu olhar acolhedor se volta aos alunos que são bons, e os ditos maus alunos ficam relegados ao ostracismo.

O fracasso escolar não é um fenômeno novo, ele ocorre desde que as escolas abriram suas portas a todas as classes sociais, isto é, desde que as escolas ofertaram um número maior de vagas.

Machado (1997) destaca que, no Brasil, uma grande porcentagem das crianças que ingressam no ensino fundamental não o concluem, pois o nosso sistema educacional é seletivo. A autora ressalta ainda que muitas das crianças que vivem o fracasso escolar são encaminhadas a atendimentos em postos de saúde e clínicas particulares, levando uma queixa escolar.

Em algumas unidades de saúde, de 70% a 90% das crianças atendidas apresentam essa queixa. Assim se estabelece uma epidemia: milhares de crianças são atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais, que desenvolvem várias formas de avaliar, atender e tratar as crianças que fracassam (MACHADO, 1997, p. 73).

Estudo mais atual como o de Gomes e Pedrero (2015) aponta que a maior incidência de encaminhamentos acontece no primeiro ciclo do ensino fundamental, e o segundo ano apresenta o maior número de crianças encaminhadas (21,56%). Quanto à

origem dos encaminhamentos, as autoras mostraram que a escola é o agente que mais encaminha para os serviços de saúde (50%), e o professor é o principal informante (50%) (GOMES; PEDRERO, 2015).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) atualizou os indicadores de fluxo escolar de estudantes da educação básica brasileira até a transição 2016/2017 (2016) e mostrou que houve melhoria nos indicadores que avaliam a permanência dos alunos no sistema educacional. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de repetência passou de 7,4% em 2014 para 7,1% em 2016, e a evasão escolar caiu 0,1%, atingindo 1,5% em 2016 (INEP, 2019). No entanto, muitas dessas crianças que continuam no sistema educacional acabam saindo dele sem desenvolver as habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Gomes e Pedrero (2015) salientam que a escola permanece liderando a lista das esferas que mais conduzem crianças para a área da saúde. Isto pode ser explicado tendo em vista aquilo que vem sendo apontado pela literatura desde a década de 1980, ou seja, a tendência em se concentrar no sujeito as dificuldades – “de caráter biológico, psicológico ou social – responsáveis pelo seu não-aprender-na-escola, minimizando a participação das relações sociais, políticas, econômicas e institucionais na produção da queixa escolar” (GOMES; PEDRERO, 2015, p. 1245).

Nota-se, dessa forma, que os professores e o sistema educacional delegam a outros profissionais a função de “descobrir” as causas do fracasso do aluno, culpabilizando apenas o sujeito pelo seu fracasso, não revendo suas práticas nem buscando as causas desse fracasso no interior da escola.

Mattos (2005), em seu texto sobre a construção do fracasso escolar por professores do Ensino Fundamental I, analisa as falas de professores e conclui que para eles as dificuldades educacionais dos alunos se originam na incapacidade de construção de conhecimentos acadêmicos, ou seja, para a maioria dos professores observados, o professor ensina, o aluno aprende, assim, quando o aluno não é bem-sucedido em seu aprendizado, é percebido como portador de um bloqueio cognitivo. Isto é, o fracasso do aluno apresenta um caráter psicologizante, e os discursos dos professores são construídos como se a incapacidade cognitiva fosse inerente ao aluno.

Prioste (2020) pontua que no Brasil, tradicionalmente, as dificuldades no processo de aprendizagem escolar têm sido explicadas em função de possíveis deficiências físicas ou psicológicas das crianças e de seus familiares. Em sua pesquisa, a autora corrobora as

pesquisas já feitas acerca do fracasso escolar, já que encontrou como resultados que a maioria dos professores acredita que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas principalmente à falta de apoio e de estímulo das famílias; também à falta de interesse, de atenção, de pré-requisitos dos alunos, além de problemas emocionais e de indisciplina.

Alves-Mazzoti e Wilson (2004) analisaram as representações sociais de professores acerca do fracasso escolar e destacam que entre os elementos que compõem o campo da representação de fracasso escolar está o mau aluno com suas faltas: “falta de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família e de perspectivas em uma sociedade desigual. O fracasso passa, então a ser objetivado e naturalizado como uma consequência dessas faltas” (ALVES-MAZZOTI; WILSON, 2004, p. 80). E novamente a culpabilização pelo fracasso escolar está voltada para o aluno.

As queixas em relação às demandas escolares, presentes no estudo de Gomes e Pedrero (2015), são relativas à aprendizagem descritas como: aprendizagem, memória, leitura e escrita, matemática, falta de atenção, falta de concentração, repetência e não acompanhamento do ritmo da sala. Também foram identificadas queixas comportamentais como: dificuldades de comunicação/participação, nervosismo, ansiedade, insegurança, imaturidade, sem limites, insubordinação, agressividade, timidez/apatia, agitação, medo, autoestima, recusa em fazer atividades. Houve uma terceira categoria – designada outros – que incluiu dificuldades na fala, dificuldades motoras, distúrbios alimentares, drogas e maus-tratos (GOMES; PEDRERO, 2015).

O fracasso escolar está na maioria das vezes ligado ao preconceito sobre a inferioridade das classes populares, pois este está presente na vida da escola e dos escolares.

Patto (2015) realizou um estudo profundo sobre o fracasso escolar, neste trabalho ela fez um resgate histórico e político para entender como são consolidadas as ideias sobre o fracasso escolar. A autora em suas pesquisas supera as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar que se pautavam, em sua maioria, em preconceitos e estereótipos sociais e em uma visão medicalizada e psicologizante que culpabiliza o aluno e sua família pelo seu insucesso escolar e social. Seu estudo revelou a existência de práticas e processos escolares capazes de responder por grande parte das dificuldades de escolarização observadas. A partir das pesquisas de Patto, uma nova visão sobre o fracasso escolar se delinea, no entanto, muitos professores, seja por falta de conhecimento, de formação

adequada ou mesmo preconceito, ainda creem que somente os alunos são culpados pelo seu insucesso e acabam por não rever suas práticas pedagógicas.

Para compreendermos melhor nosso objeto de pesquisa e como ele foi se delineando com o passar do tempo, buscamos nos subtítulos que se seguem traçar o percurso histórico e social do fracasso escolar no Brasil, bem como o que o causa.

1.1 TEORIAS E MITOS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Juntamente com a educação escolar, surgem as diferenças no desempenho dos educandos, e estas diferenças foram explicadas de diversas formas. Teorias e mitos foram criados para justificar o fracasso de uns e o sucesso de outros.

Assim, nessa subseção buscamos desvelar esses mitos e teorias.

1.1.1 Teoria racial

Patto (2015) realizou um estudo histórico que tem como marco inicial a Revolução Francesa (1789 – 1792) e a Revolução Industrial (1780). Durante esse período, muitos camponeses saíram da área rural para os centros urbanos, no entanto, não se via a necessidade de criação de escolas, pois a capacitação da mão de obra especializada seria oferecida pela indústria em seu interior. É a partir de 1848 que, em alguns países, significados diferentes começam a ser atribuídos à escola, uma vez que muitos passaram a vê-la como meio de ascensão social, isto é, para muitos era uma forma de abandonar o trabalho braçal nas fábricas e passar a ter empregos mais leves e melhor remunerados.

É justamente nesse contexto, no qual pessoas de classes menos favorecidas começam a adentrar o meio até então das classes dominantes, que surgem as teorias racistas.

Chaves (2003) enfatiza que Herbert Spencer (1820-1903) é considerado o fundador do racismo científico, pois foi a partir de suas elaborações sobre evolucionismo social que se implementou a noção de diferenças entre os povos e as sociedades.

Discorrendo sobre o evolucionismo, Spencer (1862/1904) afirmou que os elementos constitutivos da vida passam por modificações, propiciadas pela redistribuição da matéria e do movimento, gerando mudanças que operavam em um continuum do menos ao mais complexo, através de diferentes estágios. Ressaltou que este processo era universal, englobando os organismos e as sociedades (CHAVES, 2003, p. 30).

Segundo Patto (2015), as ideias raciais têm grande divulgação a partir dos primeiros anos do século XIX, e entre os anos de 1850 e a década de 1930, atingem grande notoriedade. Os pensamentos das novas elites eram influenciados por doutrinas antropológicas, como as de Cabanis (1757-1808 *apud* PATTO, 2015), que defende a tese de que a origem da espécie humana é múltipla, o que permite a conclusão de que existem diferenças anatômicas e fisiológicas entre as raças e, por isso mesmo, capacidades intelectuais distintas.

Segundo Chaves (2003), Darwin (1871-1974) foi influenciado por aspectos da obra de Spencer e, assim, elaborou teorizações evolucionistas que marcavam, naquela época, as noções de superioridade cultural e racial, constitutivas do paradigma vigente. Além disso, ressalta a autora, Darwin sublinhou que a análise comparativa entre as raças era indicativa de diferenças entre as mesmas na constituição, na aclimação, na suscetibilidade a determinadas doenças, na capacidade mental e no plano emocional.

Machado (1997) assinala que, utilizando-se dos princípios evolucionistas de Darwin, as teorias racistas defendiam a ideia da necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos, o *darwinismo social*, formulado pelos intelectuais da burguesia, que justificavam as mudanças que estavam ocorrendo na nova ordem social.

Darwin não formulou o evolucionismo biológico tendo em vista justificar o racismo ou as desigualdades sociais. A transposição para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário – resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercida pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras (PATTO, 2015, p. 59).

O cientificismo racista do século XIX, para Chaves (2003), não considerou o processo de coerção e de exploração, nem as consequências sociopsicológicas do colonialismo. A divisão ideológica da humanidade foi ignorada em favor de uma

explicação biológica dos fenômenos sociais. Isto encobriu os condicionantes sócio-históricos enquanto fatores responsáveis por diferenças entre culturas, pessoas, inserções e participação humana na vida social. Destarte, “o pressuposto básico do evolucionismo social, ou darwinismo social, é o de que os sujeitos humanos são desiguais por natureza, dadas as diferentes aptidões inatas que fazem de alguns superiores e de outros inferiores” (CHAVES, 2003, p. 31)

Assim, começam a emergir tentativas para explicar a superioridade dos brancos, pertencentes às classes dominantes, que eram considerados intelectual e moralmente superiores, enquanto os negros seriam totalmente desprovidos de tais qualidades. Essa era uma maneira eficaz para justificar as diferenças de classes e a hierarquia social na sociedade capitalista em formação.

No entanto, muitas foram as críticas a essas teorias fatalistas, porque elas não permitiam a flexibilização social da nova ordem vigente. Machado (1997) propala que, para muitos estudiosos, a população não ascendia socialmente, pois havia uma desigualdade na distribuição de dons e talentos. Essa era a teoria do dom. Sobre esse aspecto, Patto afirma que:

[...] numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isso, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 2015, p. 63).

Houve um aumento da demanda social por escolas nos países industriais capitalistas, levando à expansão dos sistemas nacionais de ensino. Isso gerou problemas para os educadores que deveriam explicar as diferenças de rendimento dos educandos e justificar a desigualdade de acesso dessa clientela aos graus mais avançados de ensino, sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal, que propagava que o mérito pessoal era o único critério legítimo de seleção educacional e social (PATTO, 2015).

Assim, essa teoria era uma forma de conciliar a ideologia de oportunidades, ou seja, todos tinham as mesmas oportunidades, no entanto, aqueles que conseguiam obter êxito eram considerados aptos, já aqueles que não conseguiam eram inaptos, possuidores de um menor grau de inteligência.

Não há como não associar o pensamento liberal com o conceito de meritocracia, muito atual na sociedade brasileira, o qual pode ser entendido como a capacidade que todo indivíduo tem de prosperar somente com as suas capacidades, sem auxílio da sociedade. É um conceito difundido de forma errônea, uma vez que ele só é válido quando todos os indivíduos de uma sociedade possuem as mesmas condições sociais, econômicas e psicológicas, o que, em geral, não acontece em nosso país.

Tomada pelo pensamento liberal, a teoria do dom caracterizou o movimento chamado de Escola Nova, um movimento que veio se contrapor à Pedagogia Tradicional, que propunha

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003, p. 497).

Desta forma, a educação deixaria de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo e reconheceria que todo indivíduo tem o direito à educação segundo suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social.

Machado (1997) pontua que o escolanovismo pregava que a escola poderia tornar a sociedade mais democrática, pois tinha a função de identificar os indivíduos conforme sua aptidão e potencialidade, oferecendo-lhes ensinamentos diferenciados. A autora ressalta ainda que a partir dessa concepção houve o desenvolvimento dos testes psicológicos, já que estes seriam os instrumentos capazes de medir as “diferenças de aptidões” e o “talento individual”, fatores responsáveis pela desigualdade social.

Devido à expansão das escolas e do ideal liberal, os testes de QI passaram a ser utilizados com o objetivo de decidir o destino escolar de várias pessoas, e é sobre esses testes que discorreremos no próximo subitem.

1.1.2 Testes psicométricos

Com a consolidação da burguesia, a igualdade se constituiu como algo cada vez mais abstrato, pois ao indivíduo é delegada a responsabilidade pelo seu sucesso e

principalmente pelo seu fracasso, isto é, o insucesso ou o fracasso na ordem societal burguesa deriva de atributo individual e não de classe.

Zanardini (2012) salienta que a burguesia, visando a manutenção de uma sociedade desigual, encontra argumentos e os valida, justificando, assim, tal ordem social. É neste contexto de afirmação da hegemonia que os testes de aptidão e de capacidades se tornam ferramentas imprescindíveis ao projeto hegemônico burguês. Deste modo, a sociedade burguesa se apropria das ideias darwinistas (seleção natural) para explicar as desigualdades sociais. Essa teoria representava os interesses burgueses, pois assim “[...] as desigualdades sociais não se mostram relativas a uma ordem social criada pelos homens, mas dependem de uma nova ordem transcendental, de natureza biológica, irreduzível e determinante” (BISSERET, 1979, *apud* ZANARDINI, 2012, p. 66).

Os testes de inteligência serviram muito bem ao ideal de sociedade burguesa, pois quanto mais os prognósticos contidos nos testes são confirmados, mais comprovam a realidade, visto que somente aptidões desiguais permitem explicar a diferenciação e a hierarquização dos indivíduos e das classes sociais.

Patto (2015) sublinha que, durante a década de 1920, muitos foram os psicólogos que se debruçaram nas pesquisas de instrumentos que verificassem se um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro, isto é, muitos se empenharam na tentativa de medir objetiva e precisamente as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais.

A princípio, a avaliação dos “anormais escolares” era restrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, contudo, tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; os testes de QI direcionavam as decisões dos educadores a respeito do destino escolar de muitas crianças que conseguiram ter acesso à escola (PATTO, 2015).

Os trabalhos de Binet e Simon sobre a psicometria impactaram os rumos do desenvolvimento da Psicologia e da Educação, pois, segundo Bossa (2002), foram eles que criaram os primeiros testes de inteligência, associando o fracasso escolar ao déficit intelectual, isto é, a um baixo QI, e qualquer fracasso se relacionava, automaticamente, com a debilidade mental.

Foi a partir do trabalho de Binet e Simon que discussões envolvendo a inteligência e suas implicações no processo educativo tomaram forma. Os autores propuseram diferentes tipos de testes, pois, para eles, o espírito da criança, assim como seu corpo,

crescia quantitativamente em função da idade e das experiências adquiridas socialmente (CRUZ; AZEVEDO, 2017).

Abrimos aqui um parêntese para explicar como era a escala de classificação dos indivíduos, no teste de inteligência de Binet e Simon. A classificação se dava em três grupos em função de sua inteligência, medida pelo QI^1 : a) os normais; b) os supernormais; c) os infranormais. São considerados normais os indivíduos com resultado entre 90 e 110, supernormais os que obtêm resultado acima de 110, e infranormais aqueles com escore abaixo de 90 (TEIXEIRA, 2019).

Vale ressaltar que a psicometria, considerada um conhecimento científico da psicologia, foi utilizada para exercer o controle social do sujeito. Machado (1997) salienta que os testes de inteligência justificavam que os melhores lugares eram ocupados pelos mais capazes, difundindo a falsa ideia de que o método sobrepuja o próprio homem e a ordem social que o desenvolveu, isto é, os conhecimentos são medidos, e o real valor do indivíduo acaba sendo ocultado.

Sass (2011) afirma que a psicometria é um elemento importante no modo de produção, pois organiza e perpetua (ou modifica) as relações sociais, ela é uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento da ordem vigente, um instrumento de controle e dominação, além de servir como elemento determinante da racionalidade tecnológica, típica da sociedade industrial, uma vez que a formação de indivíduos adaptados a tal racionalidade constitui também condição para pôr em funcionamento e garantir a reprodução do sistema social.

No Brasil, a partir de 1930, foram adotados os testes psicológicos e educacionais como um dos fundamentos da organização pedagógica da escola primária brasileira. Os laboratórios de psicologia utilizavam os testes para realizarem estudos concernentes ao desenvolvimento infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, à classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética (CRUZ; AZEVEDO, 2017).

Assim, segundo Cruz e Azevedo (2017), esses estudos possibilitaram a criação de novas metodologias de ensino para grupos diferentes de crianças, focando em suas necessidades específicas, bem como nas fases do desenvolvimento infantil e nas necessidades individuais. Entretanto, a inteligência passou a ser tratada como algo inato,

¹ O QI é a razão da Idade Mental (IM) pela Idade Cronológica (IC), ou seja: $QI = \frac{IM}{IC}$ (TEIXEIRA, 2019, p. 27).

herdado, inevitável, influenciando muitos sistemas de educação, que acabaram por classificar os alunos por meio dos testes de inteligência.

Mesmo servindo como meio para a criação de metodologias de ensino, os testes de inteligência serviam ao propósito de classificação entre os aptos e os não aptos, os bons e os maus alunos, os que deveriam frequentar os bancos escolares e os que não deveriam. Os que não deveriam estavam, geralmente, entre as classes mais pobres. Dessa forma, a burguesia conseguia manter a nova ordem social, culpabilizando o sujeito pelo seu fracasso, e a sociedade poderia seguir seu curso.

A escola e principalmente os professores, ainda, rotulam seus alunos, sejam eles bons ou maus. Os encaminhamentos para profissionais da área da saúde continuam a acontecer, os testes mudaram, mas a visão sobre os alunos continua a mesma. Ao submeterem alunos a testes psicológicos ou atendimentos neurológicos, demonstram a incapacidade do sistema educacional em atender a demanda e as diferenças entre as crianças que chegam às salas de aula. Por isso, compreender as RS dos docentes e da coordenação pedagógica sobre o fracasso escolar nos faz pensar em meios para que haja, se necessário, uma mudança nas práticas pedagógicas.

Continuamos a abordar algumas teorias que subsidiaram o pensamento pedagógico, para, dessa forma, entendermos a visão atual dos docentes sobre fracasso escolar.

1.2 TEORIA DA CARÊNCIA CULTURAL

Com o crescimento dos testes psicológicos, a psicologia passa a estudar as diferenças individuais dos sujeitos (psicologia diferencial), utilizando muitos conhecimentos acumulados pela antropologia cultural, para explicar o menor rendimento obtido pelos grupos e classes sociais mais pobres na escola e nos instrumentos de medida das capacidades psíquicas.

Assim, segundo Patto (2015), a desigualdade social deixa de ser explicada como um fator racial e passa a ser explicada como um fator social. No entanto, os juízos ainda são centrados no modo de viver e pensar dos grupos dominantes, que consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” os grupos humanos (muitas vezes, classes sociais)

que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante (PATTO, 2015, p. 69).

A influência dessa maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foi tomada como indicativa de atraso cultural desses grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem (PATTO, 2015, p. 69).

Desta forma, passa-se a afirmar a existência de culturas inferiores, de famílias com problemas e ambientes sociais desfavoráveis que produzem crianças desajustadas. Essa versão dos fatos atingiu seu ponto mais alto nos anos 1960, quando da elaboração da chamada “teoria da carência cultural” (MACHADO, 1997).

A teoria da carência cultural foi formulada nos Estados Unidos e passou a explicar a desigualdade não mais pela raça, como dito anteriormente, mas pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes baixas se desenvolviam, isto é, as crianças tinham uma diferença no seu desenvolvimento, pois não tinham acesso ao que a classe dominante acreditava ser necessário, como características físicas (desnutridos), intelectuais (conhecimentos científicos) e emocionais (famílias desestruturadas).

Patto (2015) assinala que os resultados de diversas pesquisas que seguiam o modelo experimental feitas à época sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais, emocionais de crianças que pertenciam a diferentes classes sociais, contribuíam para a afirmação de que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil e que isso seria a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

Essa teoria não só trata das diferenças individuais, mas acabou por marginalizar grupos sociais inteiros. Segundo Machado (1997), essa teoria justificava o fracasso escolar por meio da pobreza das classes populares, problemas emocionais, famílias desestruturadas, falta de interesse dos pais pela escolarização dos filhos, alunos desinteressados, desnutridos, pouco estimulados e com linguagem pobre.

Salientamos que todos esses predicativos usados pelos estudiosos dessa teoria continuam muito atuais nas escolas do Brasil, e alguns deles não são utilizados somente em escolas públicas, onde a concentração das classes mais pobres é maior, pois ouvimos de muitos professores de escolas particulares sobre a falta de interesse dos pais e alunos,

os problemas emocionais e as famílias desestruturadas, os quais hoje também são considerados problemas das classes ditas dominantes. E novamente, assim como na teoria racial, a culpabilização pelo fracasso escolar recai sobre o indivíduo, pois ele é considerado o único responsável pelo seu aprendizado.

Desta forma, as ideias de “falta”, “anormalidade”, “doença” e “carência” são as maiores responsáveis pelas queixas que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica e psicopedagógica (MACHADO, 1997).

Com essas justificativas, o sistema escolar e a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula se eximem da responsabilidade sobre o fracasso dos alunos da classe baixa. O aluno é quem deve se adequar aos conhecimentos e ensinamentos da classe dominante, seja no modo de agir ou pensar. Isto fica claro quando passamos a observar e compreender não o currículo explícito, mas o currículo oculto, presente nas escolas. Mas o que é currículo oculto?

O currículo escolar predefinido pelos documentos oficiais, normas, diretrizes e propostas didáticas que direcionam os caminhos que devem ser trilhados pelas escolas, está registrado e documentado, ou seja, conhecido por todos. Contudo, a escola não ensina apenas o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens implícitos nas relações escolares. Essas aprendizagens não prescritas no currículo são chamadas por Silva (2003) de currículo oculto.

O currículo oculto “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). Por meio do currículo oculto, os alunos aprendem comportamentos, atitudes, valores e orientações pregados pela ordem social vigente, como a obediência e o individualismo.

Araújo (2018) pontua que as aprendizagens, dentro do currículo oculto, são diferentes e dependem da classe social das crianças e adolescentes, isto é, os filhos das classes operárias aprendem as atitudes de subordinação, que são próprias ao seu papel na sociedade, enquanto os filhos da classe burguesa aprendem seu papel de dominação. A autora ainda assinala que o currículo oculto está tanto nas escolas públicas como nas privadas.

Mas como as classes dominadas aceitam essa subordinação sem questionar as desigualdades existentes? A resposta é: por meio da ideologia imposta pelas classes dominantes, imposição que ocorre desde a infância e isso se dá por diversos meios, principalmente o ambiente escolar.

As escolas, assim como as igrejas, a família, os meios de comunicação, os sindicatos, entre outros, são considerados por Althusser (1987) como Aparelhos Ideológicos do Estado, isto é, são os responsáveis por manter por meio da ideologia a ordem social vigente, uma vez que a sociedade capitalista precisa reproduzir as condições de produção para conseguir sobreviver.

O sistema escolar passou a ser o aparato ideológico dominante do Estado nas formações capitalistas, substituindo a Igreja. Althusser (1987) sinaliza que, na escola, além de conhecimentos e técnicas, também se aprende regras e costumes. Alguns aprendem as regras da moral, da consciência cívica e profissional, ou seja, aprendem as regras da divisão social do trabalho, da dominação de classe, já outros aprendem a comandar e para isso precisam se expressar bem por meio da fala e da escrita, saber mandar e convencer.

Assim, cada um aprende seu lugar na sociedade desigual e injusta da qual fazem parte, pois lhes é inculcado desde a mais tenra idade o seu lugar na sociedade do trabalho capitalista, seja de chefia ou de subordinação (ALTHUSSER, 1987).

Então, a escola, que por muitos era vista como o meio de ascensão social, corroborava com a ideologia capitalista, pois reforçava a diferença entre as classes sociais por meio do currículo oculto e acabava culpabilizando os indivíduos das classes mais baixas pelo seu fracasso.

No Brasil dos anos de 1970, houve uma grande aceitação da explicação do fracasso escolar das crianças das classes mais baixas por diversos motivos:

[...] continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como essa era predominantemente definida nessa época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços, reforçava as “explicações do Brasil”, então em vigor, segundo as quais o subdesenvolvimento econômico mergulhara, infelizmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao “milagre brasileiro”; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais, mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazerem a crítica desse discurso ideológico (PATTO, 2015, p. 117-118).

Desta forma, a crença de que a possibilidade de o aluno aprender está diretamente ligada com sua condição econômica, social e cultural, é consolidada no meio escolar e na

concepção intelectual do professorado, para o qual os alunos não aprendem porque são pobres, preguiçosos, imaturos, seus pais são analfabetos, alcoólatras, as mães trabalham fora ou não ensinam os seus filhos. Nesta teoria, os fatores intraescolares são colocados em segundo plano.

Patto (2015) sublinha que as políticas educacionais fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que pregam que valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio. Então, como as classes mais pobres poderiam se desenvolver de forma adequada se a elas já é atribuída uma deficiência cultural?

Por meio de uma educação compensatória que, segundo Patto (2015), já nasce fadada ao fracasso, uma vez que parte do pressuposto que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Esses programas fazem ressurgir a esperança de que a justiça social, atribuída à escola compensatória, reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras.

Esse discurso, das últimas décadas do século XX, ainda é muito atual, já que o sistema escolar ainda culpabiliza primeiramente o indivíduo e sua família pelo fracasso, no entanto, começou-se a buscar as causas do fracasso escolar na estrutura e funcionamento desses sistemas. Inferimos que, ao invés de a tendência de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela apenas foi acrescida de considerações à má qualidade do ensino oferecido às crianças (PATTO, 2015).

Passaremos agora a versar sobre outro motivo pelo qual se justifica o fracasso escolar, a patologização, e novamente o indivíduo é o responsável pelo seu fracasso.

1.3 PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A patologização da educação não é assunto novo, mas continua atual nas escolas, consultórios médicos, psicológicos e psicopedagógicos. É um assunto recorrente quando se trata de fracasso escolar. Muitas crianças são encaminhadas pelas escolas para outros profissionais, pois o sistema escolar ainda credita ao aluno a culpa pelo seu fracasso. Muitos alunos saem das clínicas médicas neurológicas com diagnósticos de algum distúrbio ou patologia e iniciam o uso de algum tipo de medicação.

A não aprendizagem de muitas crianças foi tratada inicialmente por médicos, principalmente da área de psiquiatria. No final do século XVIII e no século XIX, as crianças com dificuldades de aprendizagem eram classificadas como anormais. Patto (2015) pontua que os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria eram conduzidos em laboratórios anexos a hospícios, e a nosologia já havia recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, pois estes eram confundidos com loucos. Esse conceito de anormalidade dos hospitais foi facilmente direcionado para as escolas: “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 2015, p. 67).

Conforme dito anteriormente, os testes psicológicos eram utilizados para medir a inteligência do sujeito, contudo, também serviam para a manutenção da sociedade burguesa e desigual. A psicologia se baseava na biologia da espécie para determinar o que era tipicamente humano e assim normatizar o que é ser humano a partir de regras supostamente fisiológicas. Normatizar, aqui, no sentido de estabelecer as normas de um desenvolvimento padrão, normal. Sendo essas normas pautadas em teorias organicistas, a fuga ou o desvio em relação à norma constituiria uma disfunção, uma doença, isto é, uma patologia (MAIA, 2017).

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos ‘problemas da vida’ em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os ‘distúrbios de comportamento’, os ‘distúrbios de aprendizagem’, a ‘doença do pânico’, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria [...] tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual (COLLARES; MOYSÉS, 2016, p. 75, grifos das autoras).

A partir da perspectiva da normalidade biológica determinada, aquele que se desvia do modelo é considerado anormal e patológico, possui um defeito biológico que se reflete nos âmbitos educativo, profissional, social etc. A ele resta buscar ajuda médica ou de outro profissional da saúde, pois estes são responsáveis por tratar de problemas orgânicos. Maia (2017) explica que a lógica normatizadora e patologizante leva o indivíduo ao conformismo e à imobilidade, uma vez que a ele cabe o papel passivo de receptor de técnicas terapêuticas, levando, portanto, à manutenção de uma sociedade injusta que proporciona oportunidades extremamente desiguais de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Collares e Moysés (2016) assinalam que a visão – da corrente filosófica denominada positivismo² – de que as doenças são originadas, exclusivamente, no corpo (biologizadas), desligam as crianças de seu lugar, sua história, seu contexto social, responsabilizando pelos índices de reprovação e evasão essas doenças, que impedem as crianças de aprender. As autoras salientam que a biologização do fracasso escolar não passa de transformação de questões sociais em biológicas, isto é, o sistema social se isenta de responsabilidade e culpabiliza a vítima. Como decorrência dessa concepção, é o indivíduo o maior responsável por sua condição de vida e destino, ade modo que as circunstâncias sociais e políticas teriam influência mínima. Transfere-se o foco de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções supostamente médicas, assim inacessíveis à Educação, a isso denomina-se medicalização do ensino-aprendizagem. Com a ampliação recente da variedade de profissionais no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo) e ainda o psicopedagogo.

Zucolotto (2007) explica que medicalizar o fracasso escolar é inferir que o desempenho escolar do aluno que fica aquém do que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento é um sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas. No entanto, esse processo de medicalização muitas vezes rotula de doentes crianças normais.

Collares e Moysés (2016) sugerem a substituição do termo medicalização pelo termo patologização do processo ensino-aprendizagem, por ser este mais abrangente. As autoras referem-se a duas vertentes da patologização da educação, a desnutrição – que foi desvalidada por diversas pesquisas – e as disfunções neurológicas, tais como os distúrbios de aprendizagem, a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima e a dislexia.

²**Positivismo. 1.** Sistema filosófico formulado por Augusto Comte, tendo como núcleo a teoria dos três estados, segundo a qual o espírito humano, ou seja, a sociedade, a cultura, passa por três etapas: a teológica, a metafísica e a positiva. As chamadas ciências positivas surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa, sua maioridade, rompendo com as anteriores. Para Comte, as ciências se ordenam hierarquicamente da seguinte forma: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia; cada uma tomando por base a anterior e atingindo um nível mais elevado de complexidade. A finalidade última do sistema é política: organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas. **2.** Em um sentido mais amplo, um tanto vago, o termo “positivismo” designa várias doutrinas filosóficas do séc. XIX, como as de Stuart Mill, Spencer, Mach e outros, que se caracterizam pela valorização de um método empirista e quantitativo, pela defesa da experiência sensível como fonte principal do conhecimento, pela hostilidade em relação ao idealismo, e pela consideração das ciências empírico-formais como paradigmas de cientificidade e modelos para as demais ciências. Contemporaneamente muitas doutrinas filosóficas e científicas são consideradas “positivistas” por possuírem algumas dessas características, tendo esse termo adquirido uma conotação negativa nesta aplicação. JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Positivismo. Sistema que reconhece apenas o que pode ser cientificamente verificado ou o que é passível de prova lógica ou matemática. LEVENE, Lesley. **Penso, Logo Existo:** tudo o que você precisa saber sobre Filosofia. Tradução de Debora Fleck. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

O conceito de disfunção cerebral mínima (DCM) foi criado para justificar a crença na inadequação do funcionamento do cérebro de algumas crianças, uma vez que não foram encontradas lesões cerebrais, desta forma, supunham que mesmo que os mecanismos cerebrais estivessem estruturalmente intactos, apresentavam déficits funcionais (EIDIT; CARVALHO, 2003).

Foram consideradas manifestações/sintomas da DCM: hiperatividade, agressividade, distúrbios de aprendizagem, distúrbios de linguagem, incoordenação motora, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações. Machado (1997) propala que além dessas manifestações não serem claramente definidas, qualquer um desses sinais era suficiente para ser considerado uma disfunção, isto é, não há número mínimo de sintomas para definir a doença.

Desta forma, muitas crianças foram diagnosticadas como portadoras de alguma DCM, pois, para a efetivação do diagnóstico, qualquer combinação era suficiente. Vemos aqui que o sujeito ainda continua sendo o responsável pelo seu fracasso, no entanto, Patto (2015) ressalta que conceitos psicanalíticos foram incorporados à visão dominante de doença mental, alterando as concepções correntes sobre as causas de dificuldades de aprendizagem. Houve uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional, a partir das considerações da influência ambiental no desenvolvimento da personalidade e da relevância conferida à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios. De anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança-problema.

Assim, as dificuldades de aprendizagem que eram vistas apenas como problemas intrínsecos ao sujeito, biologizadas, agora:

[...] são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora os são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais (PATTO, 2015, p. 68).

No entanto, a prática de submeter crianças a diagnósticos médico-psicológicos transformou-se em fábricas de rótulos, e novamente os destinatários desses diagnósticos são as crianças das classes trabalhadoras (classe baixa), que são, em grande maioria, os fracassados na escola.

A patologização da educação está muito arraigada no discurso dos docentes. Durante a coleta de dados da nossa pesquisa, percebemos que os docentes, em sua maioria, não se sentem responsáveis pelo fracasso escolar de seus alunos, por isso delegam a outros profissionais a árdua tarefa de sanar os problemas e dificuldades de aprendizagem e comportamento apresentados pelos discentes.

Desta forma, a medicalização aparece como suporte para a educação. Esse discurso está ancorado no cotidiano dos profissionais da educação, nas suas vivências em sala de aula ou na coordenação pedagógica, daí a importância de se compreender como os docentes representam seus alunos e como isso pode afetar a aprendizagem e as representações que os alunos têm de si mesmos.

Inferimos que, a partir dos autores pesquisados, as explicações para o não aprender revelam o predomínio da culpabilização do aluno, da família ou de outras condições geralmente consideradas faltosas, no entanto, consideramos que aprender é um processo que envolve diversas causas e que as dificuldades no processo de escolarização revelam mais do que uma inadaptação do aluno às demandas do meio escolar.

Passamos agora a tratar de algumas dificuldades de aprendizagem, que também são consideradas como causas do fracasso escolar.

1.3.1 Dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são consideradas, na atualidade, um dos grandes motivos de fracasso escolar. No entanto, eles acabam novamente culpabilizando o sujeito pela não aprendizagem.

Conforme Paín (1985), podemos considerar a aprendizagem como um dos polos do par ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. Esse processo abrange todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados por instituições que, específica (escola) ou secundariamente (família), promovem a educação.

Ao promover a educação e ao delegar à escola e seus agentes a transmissão da cultura, compreendemos que ocorre o alijamento das crianças dos segmentos sociais mais baixos, garantindo assim a manutenção da desigualdade social.

De acordo com Weiss (1997), o fracasso escolar é uma resposta ineficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, ou seja, este aluno apresenta uma dificuldade de aprendizagem, que, segundo Smith e Strick (2012), se traduz por problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas.

Conforme Smith e Strick (2012), o termo dificuldades de aprendizagem não se refere a um único distúrbio, mas a uma vasta série de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente as dificuldades de aprendizagem podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes prejudicam o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos desses indivíduos frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar, e também por fatores como temperamento e estilo de aprendizagem. As autoras definem, ainda, como “[...] problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” (SMITH; STRICK 2012, p. 14)

Pode-se, ainda, definir o termo dificuldades de aprendizagem como

[...] o termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção no sistema nervoso central (SNC), podem ocorrer durante toda a vida (FONSECA, 1995, p. 71).

O que marca a dificuldade de aprendizagem é a disparidade entre o que a criança deveria ser capaz de fazer e o que ela realmente faz. Para Smith e Strick (2012), o que há de comum entre essas crianças é o baixo desempenho inesperado. Em geral, dizem as autoras, elas funcionam da forma como seria esperado de sua capacidade intelectual e de sua bagagem familiar e educacional, mas, dependendo do tipo de tarefas que lhe são dadas, seus cérebros parecem “congelar”. Consequentemente, seu desempenho na escola é inconsistente: acompanham ou mesmo estão à frente de seus colegas de classe em algumas áreas, mas atrás em outras.

Segundo Smith e Strick (2012), as dificuldades de aprendizagem podem ser divididas em tipos gerais, e estas não ocorrem isoladamente, mas sim em combinações, que variam em gravidade, podendo ser muito difícil perceber o que os estudantes agrupados sob esse rótulo têm em comum.

Ainda segundo as autoras, há quatro áreas que contribuem para o processamento das informações, são elas: atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou

coordenação motora fina. Caso haja algum problema em alguma dessas áreas, teremos como resultado as dificuldades abaixo relacionadas:

Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade (TDAH) – as crianças portadoras desse transtorno têm dificuldades para aprender regras de jogos e são impacientes quanto ao revezamento. Com frequência, verbalizam impulsivamente qualquer coisa que lhes venha à mente, sem considerar o efeito de suas palavras. Não conseguem controlar suas emoções, o que muitas vezes faz com que obtenham o tipo errado de atenção. Os companheiros tendem a considerá-las rudes, intrometidas e insensíveis (SMITH; STRICK, 2012, p. 40).

Dificuldade de percepção visual – Os estudantes com dificuldades de percepção visual têm problemas em entender o que enxergam. O problema não é com a sua visão, mas com o modo que seus cérebros processam as informações visuais. Essas crianças têm dificuldade para entender, interpretar, organizar e/ou recordar todo tipo de informações não verbais. Na escola todo o mundo dos símbolos escritos – não apenas letras e palavras, mas também números e símbolos matemáticos, diagramas, mapas, quadros, gráficos e tabelas – podem se tornar um problema para eles (SMITH; STRICK, 2012, p. 44).

Dificuldades no processamento da linguagem – Essas crianças podem ter problemas com qualquer aspecto da linguagem: ouvir as palavras corretamente, entender seu significado, recordar materiais verbais e se comunicar com clareza. As dificuldades dessas crianças começam com a palavra falada e tipicamente interferem na leitura e/ou na escrita. Podem ser lentas na aprendizagem da fala e podem usar sentenças mais curtas, vocabulários menores e uma gramática mais pobre. Suas respostas às perguntas podem ser inadequadas ou elas podem não ser capazes de seguir instruções de uma forma confiável. Sua memória para instruções também pode ser fraca, e isso acaba sendo uma fonte de irritação. Também podem falar de modo confuso. São fracas na consciência gramatical e têm problemas com a sequência das palavras. É comum confundirem palavras com som similar (SMITH; STRICK, 2012, pp. 51-53).

Dificuldades motoras finas – Os indivíduos com dificuldades motoras finas não conseguem controlar plenamente grupos de pequenos músculos em suas mãos. As crianças com essa dificuldade não conseguem escrever bem, suas letras são malformadas e suas frases escapam da linha. Os trabalhos são descuidados (rasgados e amassados), lentidão acentuada, dificuldade para utilizar a tesoura, fraca capacidade para colorir, não consegue manter-se dentro do contorno dos desenhos (SMITH; STRICK, 2012, pp. 59-60).

As dificuldades de aprendizagem, segundo Visca (2008), podem resultar também de causas emocionais, do nível de pensamento, de diferenças funcionais ou de alterações no desenvolvimento das funções. Por essas questões, fica difícil perceber o que esses alunos têm em comum, dada a diversidade de causas das dificuldades de aprendizagem.

Conflitos sérios podem gerar bloqueios na capacidade intelectual, pois muitas vezes o impedimento de um bom desempenho intelectual está vinculado a problemáticas afetivas (SOUZA, 1995, apud BOSSA, 2002).

Neste contexto, podemos afirmar que aspectos emocionais podem estar ligados à construção do conhecimento e à expressão deste através da produção escolar (WEISS, 1997). Aspectos esses que podem estar vinculados tanto à família como aos professores e colegas.

Para muitas crianças, a aprendizagem (ou a não aprendizagem) adquire um significado negativo, agressivo, destrutivo, perseguidor. Segundo Weiss (1997), essa conduta pode ser percebida em crianças irrequietas, desatentas em sala de aula, sendo possível confundir-se esse tipo de quadro de hiperatividade de fundo neurótico com problemática de hiperatividade de fundo orgânico.

Em muitos casos, os alunos são acusados de serem desatentos, não cooperativos ou desmotivados (SMITH; STRICK, 2012), o que nem sempre é verdade, pois o que realmente acontece é que, por não conseguirem aprender, sentem-se realmente desmotivados, de modo que esse desinteresse pela aprendizagem geralmente avança para a evitação. As crianças desenvolvem estratégias para preservar a si mesmas da frustração de tentar realizar tarefas que lhes são dolorosamente difíceis ou impossíveis (SMITH; STRICK, 2012).

Algumas crianças se queixam cronicamente de fadiga, de dores de estômago ou outros incômodos, e pedem para abandonar as lições ou permanecer em casa e sair da escola em definitivo – e não estão necessariamente fingindo tudo isso, já que os desconfortos relacionados ao estresse podem ser muito reais (SMITH; STRICK, 2012, p. 74).

Quanto mais tempo uma dificuldade de aprendizagem demora a ser diagnosticada, maior é a possibilidade de os problemas de um aluno começarem a aumentar. A lacuna entre o desempenho da criança e aquele de seus colegas aumenta a cada ano, o currículo avança tão rapidamente que o aluno com problemas para processar as informações nunca consegue acompanhar a classe, aumentando, assim, a frustração e o constrangimento por causa do fraco desempenho, extinguindo a motivação e a autoconfiança da criança. As perspectivas são reduzidas, e o entusiasmo pela educação é perdido (SMITH; STRICK, 2012).

Para que haja o aprendizado, são necessários dois personagens importantes, ou seja, um “ensinante” e um “aprendente” e uma boa relação entre eles. Isto é algo

irrefutável quando se fala de métodos de ensino e de processo de aprendizagem normal, no entanto, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. “Aqui pareceria, então que só entra em jogo o *aprendente* que fracassa. Como se não pudesse falar de *ensinantes* ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas” (FERNÁNDEZ, 1991, p.32).

Diversas escolas e/ou professores não conseguem “enxergar” que muitas dificuldades de aprendizagem são causadas pela falta de estrutura da escola, ou falta de qualidade na formação de professores, uma vez que é mais fácil culpar o aluno pelo seu fracasso do que rever o sistema de ensino em que este está inserido.

Não podemos colocar sobre o professor toda a responsabilidade acerca do processo ensino-aprendizagem, no entanto, pensamos que ele é o ator fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, assim como o responsável pela transformação da realidade que orienta sua prática pedagógica. Desta forma, suas atitudes, formas de pensar e de agir em sala de aula podem afetar a aprendizagem de alunos que já apresentam dificuldades.

1.4 CICLOS, AVALIAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR

A superação do fracasso escolar é alvo de adoção de diversas políticas voltadas à diminuição da reprovação e da evasão escolar. Primeiramente, procurou-se nos alunos e em suas famílias as causas do fracasso, entretanto, no final dos anos de 1970, foi incluída a participação do sistema escolar neste processo, chamando-se a atenção para a seletividade social operada pela escola.

Patto (2015) explica que, durante a vigência da teoria da carência cultural, a escola era considerada responsável apenas por não se adequar à clientela que atendia, todavia, aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar vão sendo revelados, mas isso não faz com que a tendência em atribuir à clientela as causas do fracasso escolar seja superada, apenas a ela foram acrescentadas as considerações sobre a má qualidade de ensino que se oferece às crianças.

A aprendizagem se torna mais difícil para as crianças, pois a escola continua alicerçada na pedagogia tradicional, apresentando o conhecimento desvinculado da

realidade e do interesse do aluno, tornando-o enfadonho e de difícil compreensão. As avaliações são utilizadas como meio de “medir” o aprendizado do aluno, e este pode ser recompensado ou excluído, dependendo do seu desempenho (PATTO, 2015).

Passou-se a discutir a importância da avaliação na discussão acerca do fracasso escolar, pois acredita-se que ela seja uma possibilidade de tornar a escola mais inclusiva, democrática e comprometida socialmente. Contudo, não é isso o que acontece nas escolas, as avaliações continuam a ser excludentes, uma vez que são elaboradas de modo a reforçar as desigualdades de aprendizagem. Para Arroyo (2000), instalou-se, nas décadas de 1980 e 1990, uma indústria da reprovação, tanto em escolas públicas quanto privadas, havendo uma valorização das instituições e profissionais que selecionam os melhores e eliminam os ditos medíocres. Um exemplo atual são os vestibulares.

Paro (2001) também enfatiza a avaliação como responsável pelo fracasso escolar. O autor analisou a resistência dos professores à promoção de seus alunos e a insistência na reprovação e aponta que a reprovação escolar se constitui numa renúncia à educação.

Nos últimos anos da década de 1980, os principais problemas educacionais decorriam das altas taxas de evasão e repetência, o acesso à escola estava garantido, contudo, o problema se instalava nas perdas dentro do próprio sistema por meio das reprovações sucessivas, motivando assim uma mudança na política educacional, que passou a buscar a equidade, para a qualidade do ensino (PEREIRA, 2004).

Diversas propostas político-pedagógicas buscam solução para o fracasso escolar, o que justifica as várias tentativas de superação através de novas práticas, entre elas as de promoção.

Nesse contexto, são propostos os Ciclos escolares em alguns estados, a partir da década de 1990, que visavam romper com as formas de organização que privilegiavam os processos seletivos e tinham a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da sua escolarização, eliminando a repetência, um dos problemas que favorecem a ideia e produção do fracasso escolar (PEREIRA, 2004).

Melo (2006) ressalta que, na década de 1990, houve um grande movimento de reformas dos sistemas educacionais, pois se acreditava na necessidade de ajustar a educação às novas demandas da sociedade. Essas reformas foram referenciadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Ainda sobre as reformas dos sistemas educacionais e suas referências:

A alternativa dos ciclos escolares foi fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172, de janeiro de 2001, que, entre os objetivos propõe a elevação do nível de escolarização da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e a permanência, com sucesso nas escolas (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 208).

As reformas na educação adotaram justificativas de cunho pedagógico, político e econômico. A educação, nesse contexto, é entendida como um direito de todos. Portanto, as ações implementadas intentavam combater o fracasso escolar expresso pelos altos índices de abandono, repetência e distorção idade-série.

Foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, LDB nº 9394/96, que o regime de ciclos, como forma de organizar a escolarização formal, apareceu de forma mais intensa. A Lei supracitada expressa em seu artigo 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Neste artigo da LDB, os ciclos são concebidos como uma das muitas formas possíveis de organização da educação básica. Os ciclos passaram a ser a esperança de pelo menos diminuïrem-se os índices de evasão e repetência.

Barreto e Mitrulis (2001) salientam que os ciclos passam a ser muito valorizados como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, pois em nível nacional o discurso versa sobre a modernização da sociedade e que o foco da educação está voltado para a competitividade e a cidadania, assim, as justificativas para implantação de ciclos escolares encontram nos determinantes econômicos e demográficos os argumentos necessários para impelir políticas públicas de ampliação e melhoria da educação básica, já que, na concepção das sociedades do conhecimento que orientam as reformas nesta área, é indispensável que um grande número da população consiga desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, tenha a capacidade de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo.

Todavia, foram levantados muitos questionamentos acerca da proposta de ciclos por parte dos atores sociais diretamente envolvidos, como professores, alunos e pais. As

maiores críticas estão relacionadas com o sistema de avaliação da aprendizagem e a progressão continuada que, em suas opiniões, possibilitam ao aluno ‘passar de ano sem aprender’, provocam o desinteresse do aluno em estudar, levando a uma queda da qualidade do ensino (MELO, 2006).

A autora afirma ainda que essa forma de progressão continuada atribui um novo significado à avaliação da aprendizagem, isto porque trata o conhecimento como processo, construção, sendo antagônico à ideia de interrupção. Tenta-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação (MELO, 2006).

Entretanto, o sistema de ciclos, em muitos casos, acaba por marcar ainda mais o fracasso escolar, já que diversos alunos progridem no sentido de passar de uma série a outra, mas continuam apresentando baixo rendimento escolar, reprovando nas séries seguintes ou terminando o ensino fundamental com muitas dificuldades na leitura, escrita e cálculo.

Pereira (2004) pontua que essa forma de organização curricular em ciclos, mais do que as políticas educacionais voltadas para a equidade e qualidade da educação, esteja sendo utilizada como mecanismo eficaz na garantia de recursos financeiros como os que são repassados pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), uma vez que as constantes reprovações e a evasão escolar tornam os índices de educação do Brasil um dos piores do mundo.

Destarte, o fracasso escolar acaba ganhando uma nova roupagem, pois os alunos progridem de série, mas não progridem quanto à aprendizagem, e isso se dá por políticas públicas que visam recursos financeiros, além das metodologias inadequadas, uma vez que são utilizadas como se as turmas fossem homogêneas, isto é, como se todos aprendessem da mesma forma.

1.5 EDUCAÇÃO PRIVADA NO BRASIL

Abordaremos a educação privada no Brasil, pois o lócus escolhido para nossa pesquisa foi uma escola privada. Enfatizamos que esse lócus foi escolhido pela facilidade de acesso e disponibilidade da direção e dos docentes para com a pesquisadora.

Segundo Alves (2009), a educação escolar no Brasil nasceu da iniciativa privada, quando, em 1533, os Franciscanos fundaram na Bahia o primeiro estabelecimento de

ensino em terras de Santa Cruz. Segundo a autora, a iniciativa privada na educação brasileira se deu de forma continuada na história do nosso país, legitimando sua contribuição à formação e ao desenvolvimento da nacionalidade brasileira (ALVES, 2009).

Na maior parte do período colonial (1500-1759), a educação no Brasil ficou a cargo de Ordens Religiosas, principalmente dos Franciscanos e dos Jesuítas. Inicialmente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, isto é, conseguir seguidores da fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, para usá-los como mão de obra. No entanto, implicitamente, ela afastou-se deste objetivo, voltando-se para a educação de elites, pois assim garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não era assegurado na proposta inicial. “Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente” (RIBEIRO, 1993, p.16).

Alves (2009) sublinha que a educação católica tinha estrutura própria, autônoma e de caráter privado, que, por vezes, contava com o apoio financeiro do Estado, o que encaminhou os jesuítas à educação de membros de famílias mais abastadas, ministrando-lhes um ensino do tipo clássico, humanístico, literário, acadêmico e abstrato, conforme o ideal da época.

Segundo Silva e Amorim (2017), era a partir da posição social dos indivíduos que a atuação pedagógica dos jesuítas era pensada, e isso acarretou níveis distintos de instrução.

[...] para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios (SILVA; AMORIM, 2017, p.187).

Manacorda (2018) assevera que, no contexto da educação jesuítica da colônia, a educação pode ser entendida como o processo no qual a humanidade, a partir da tradição acumulada, elabora a si mesma em seus mais diversos aspectos. Assim, é possível distinguir três pontos fundamentais: inculcação da tradição e dos costumes; a instrução intelectual em sua dimensão formal-instrumental e concreta; aprendizagem de ofícios.

Destarte, podemos inferir que a Companhia de Jesus se ocupou, em grande parte, da educação das elites, e era essa elite que decidia sobre a organização e a orientação do sistema de ensino.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, é encerrada a primeira fase da educação brasileira. A presença de outros estabelecimentos particulares assegura a continuidade do ensino privado. A escola pública estatal nasce pela destinação de recursos financeiros e de pessoal para este fim. A intenção de Pombal era, por meio dos agentes educativos pagos e controlados pelo Estado, formar os quadros administrativos e políticos ao seu restrito serviço. Ele procurava fortalecer o centralismo, próprio do despotismo que visava instalar (ALVES, 2009).

Mesmo com a instalação do governo português no Brasil, em 1808, poucas escolas privadas foram fundadas, apenas alguns seminários, internatos para moças e pequenas escolas paroquiais. Foi o período de menor atividade da iniciativa privada na história educacional brasileira.

Xavier (2003) assinala que, após a Independência, a situação educacional não se modificou. A organização de um sistema público de ensino estava limitada em virtude da organização social vigente imposta pelas elites imperiais e marcada pela sobreposição de uma pequena elite proprietária de terras, a quem era reservado o direito à instrução, sobre uma massa de escravos, homens livres pobres, mestiços, pequenos comerciantes e prestadores de serviços, desprovidos do estatuto de cidadania. As elites agrárias ministravam o ensino privado, considerado desnecessário para a população pobre.

Alves (2009) enfatiza que, mesmo com a proclamação da Independência, o quadro de apatia educacional em que o país se encontrava não se alterou. A Corte foi substituída pelas elites econômicas e intelectuais, no entanto, a Independência não se caracterizou por uma alternância de classes sociais no poder.

Ainda no final do século XIX, mesmo com a existência de algumas escolas públicas nos principais centros urbanos no país, a educação dos filhos das famílias patriarcais era feita no interior das casas-grandes, com a orientação de professoras, geralmente estrangeiras (francesas ou alemãs de preferência), contratadas e sustentadas pelas próprias famílias (XAVIER, 2003).

Percebe-se, assim, que a educação doméstica no Brasil Imperial era privilégio das elites econômicas e tinha como função primordial garantir a seus filhos a aquisição de uma cultura ornamental, permeada por símbolos de distinção do status social de seus usuários, expressos na busca de apreensão de habilidades e conhecimentos típicos de certos hábitos das elites europeias, como, por exemplo, o aprendizado da música (em particular do piano) e das línguas estrangeiras (em especial a francesa) em um ritmo de horários rigorosos que a professora alemã

descreveu como um afã de engolir a cultura (européia) às colheradas (XAVIER, 2003, p. 237).

A educação, no Brasil, desde seus primórdios, foi voltada à elite dominante, ficando relegadas aos filhos dos pobres e escravizados as migalhas de uma educação pública, à qual não havia incentivo ou investimento. Essa forma de educação permeia até o século XXI, mesmo com leis que garantam a permanência das crianças nas escolas, como a LDB (Lei 9394/96) e a Lei 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, prevendo, em seu artigo 4º, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assim, o acesso às crianças e adolescentes das classes sociais mais baixas é garantido pela lei, contudo, a qualidade da educação voltada a esse público e o acesso aos meios de garantia à educação (como transporte, moradia, acesso à internet, empregos aos seus responsáveis, alimentação, entre outros) nem sempre estão assegurados.

Em 1834, durante a Regência, é decretado um Ato Adicional à Constituição que atua de maneira significativa na educação brasileira. A nova legislação descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior (RIBEIRO, 1993; ALVES, 2009).

Segundo Ribeiro (1993), a falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais impossibilitaram as províncias de cumprirem a regulamentação e a promoção do ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.

Alves (2009) frisa que o Ato Adicional à Constituição apresentou uma consequência positiva para o ensino privado, pois, com a ausência de recursos das Províncias para organizar seu próprio ensino, público e gratuito, abriu mão para que a iniciativa privada o fizesse. Consolida-se o ensino privado financiado diretamente pelos pais dos alunos, nos moldes como subsiste até hoje.

[...] grosso modo, o ensino no país dividia-se em: 1. ensino público primário e gratuito, em estado de abandono; 2. ensino secundário, privado e pago, mantido pelas famílias dotadas de recursos em função de seu acesso aos estabelecimentos de ensino superior. Em ambos os casos os setores populares se viram desprestigiados, mesmo por parte do Estado a quem recaía o dever constitucional da oferta escolar. A partir desse momento, as escolas privadas secundárias proliferaram, à

medida que o acesso ao ensino superior se ampliava. Setores da sociedade buscavam ver seus filhos incorporados à “classe dos homens letrados”, habilitados a preencher determinadas funções sociais (ALVES, 2009, p. 74).

A Igreja Católica se reestrutura, e escolas mantidas por congregações religiosas europeias proliferam. Ao mesmo tempo, os ideais liberais, anticlericais, positivistas e republicanos tomavam cada vez mais força no seio da sociedade brasileira. Por meio do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, houve uma reforma no ensino, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, nome do então ministro dos Negócios do Império. O Decreto, também conhecido como Reforma do Ensino Livre, previa incentivo a estabelecimentos particulares nos graus primário e secundário. A interiorização do ensino superior nas províncias, por sua vez, estimularia a iniciativa privada, sendo regulados alguns aspectos, como a adoção de disciplinas utilizadas nas faculdades oficiais, abolição do controle de frequência e de exames parciais (VICENTE; GONÇALVES-NETO, 2019).

Segundo Alves (2009), entre as diferentes medidas para o ensino privado, a mais relevante foi a ampliação dos parâmetros para a liberdade de ensino, medida que permitiu a possibilidade de manifestações de outras tendências pedagógicas e tornou livre a crença religiosa dos alunos. Assim, fica instituído o pluralismo educacional no Brasil. A medida estimulou que tendências pedagógicas, segmentos da sociedade e confissões religiosas diversas abrissem estabelecimentos escolares.

Vicente e Gonçalves Neto (2019) afirmam que, após a Reforma, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos, também estimulada pela Constituição da República de 1891. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e da Igreja Católica. “Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional passaria de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920” (VICENTE; GONÇALVES-NETO, 2019, p. 57).

No entanto, Ribeiro (1993) ressalta que, mesmo com as reformas pedagógicas, os problemas educacionais não foram resolvidos, mantendo-se a educação tradicional no decorrer deste período, isso se deu devido ao modelo socioeconômico, que não havia sido alterado de forma significativa com a chegada da República. Houve, segundo o autor, uma ampliação do ensino secundário, mas somente no ensino particular. Já no ensino público, houve um pequeno aumento no pessoal docente e uma diminuição nas escolas e matrículas.

A elite governante, tendo conhecimento do baixo nível das escolas oficiais e desejando que seus filhos estudassem em níveis elevados, incentivava as escolas particulares. Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares, só a elite dominante necessitava ser letrada. O governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio. A elite, tendo o poder aquisitivo nas mãos, matriculava seus filhos nas escolas particulares, com finalidade de que atingissem o nível superior para serem os futuros administradores do país. Sendo assim, a estrutura educacional não foi alterada neste período (RIBEIRO, 1993, p.19).

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024) que assegurou maior autonomia, pois permitiu a descentralização administrativa e didático-pedagógica das partes formadoras do sistema nacional de ensino. Todavia, no que se refere à distribuição de recursos, a LDB contemplou os interesses privados em oposição aos interesses públicos, dado que, ao mesmo tempo em que determinava que os recursos públicos seriam aplicados na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, a lei também previa a concessão de recursos aos estabelecimentos privados na forma de bolsas de estudos, bem como a cooperação financeira da União com estados, municípios e a iniciativa particular na forma de subvenção e/ou assistência técnica e financeira (XAVIER, 2003).

Contudo, Alves (2009) propala que a LDB, ao dar maior autonomia à organização administrativa, disciplinar e didática das escolas, acaba provocando a reorganização do ensino privado, questionando o modelo educacional vigente, defendendo uma educação alternativa aos modelos tradicional e técnico-desenvolvimentista.

A partir da década de 1970, o ensino privado apresenta um crescimento vertiginoso devido, entre outros fatores, ao grande crescimento demográfico da classe média, ao desenvolvimento econômico do país, à precária qualidade do ensino público e à crescente qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular, bem como em decorrência da competência e organização dos empresários e dirigentes dessas instituições. A expansão do ensino privado se dá em um primeiro momento na educação básica e, a partir dos anos 1990, também no ensino superior (ALVES, 2009).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso III, prevê o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988), assim fica assegurado o funcionamento das escolas privadas, desde que atendidas as seguintes condições previstas no artigo 209, da CF: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Cury (2006) ressalta que em todas as constituições brasileiras houve o reconhecimento da liberdade de ensino (previsto no art. 209 da CF de 1988), no entanto, a atual formulação legal diferencia-se um pouco de legislações passadas, em que a educação escolar privada era uma ‘concessão’ do Estado. A noção de coexistência institucional (artigo 206, inciso III) acabou por deslocar a categoria concessão para a categoria “autorização e avaliação de qualidade” (artigo 209).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, em seu artigo 7º, prevê outra condição para o funcionamento das escolas privadas:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

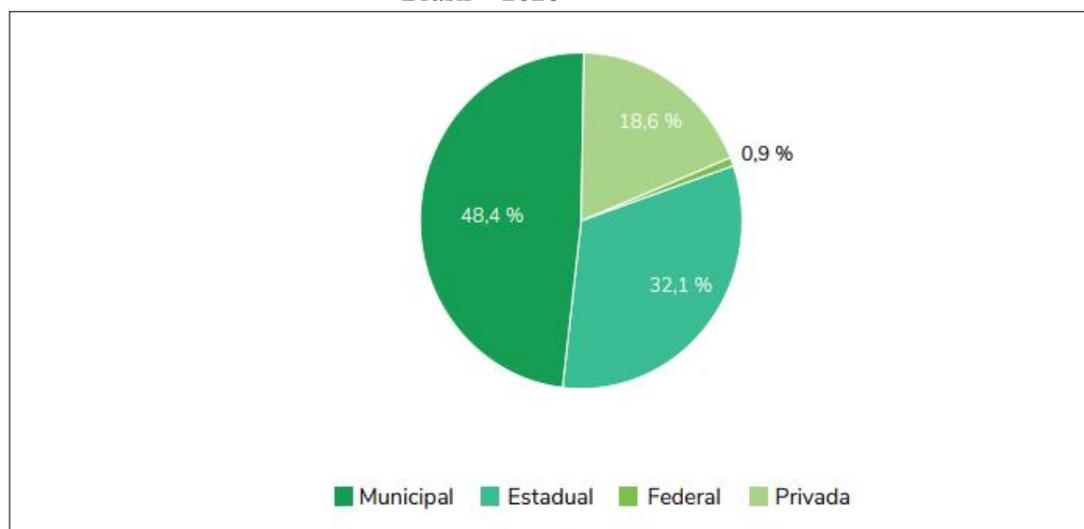
II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

Isto quer dizer que há condições para a inserção da iniciativa privada na educação escolar regular e para seu estabelecimento. Desta forma, elas precisam submeter-se aos processos de autorização e de avaliação, devendo ser autossustentáveis, prestando um serviço de interesse público por natureza (o direito ao saber), ainda que por meio do sistema contratual de mercado.

Segundo o Censo Escolar de 2020, ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma maior dominância da rede municipal, que detém 48,4% das matrículas na educação básica. A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas da educação básica em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6%, e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas (BRASIL, 2020). Esses dados podem ser percebidos no gráfico 1.

Gráfico 1: Percentual de matrículas na educação básica, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2020

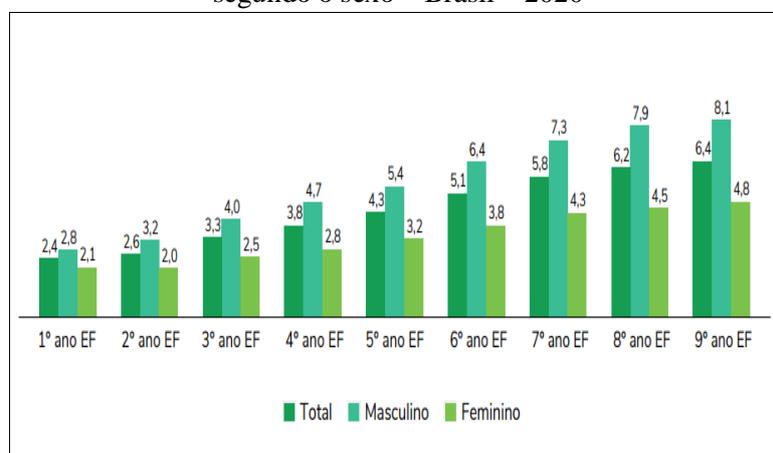


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Percebe-se, assim, que, mesmo com a ampla oferta do ensino público na educação básica, a procura pela rede privada de ensino é grande, seja pela falta de estrutura das escolas públicas, pela falta de vagas, pela falta de pessoal qualificado, ou mesmo pela crença de uma educação de qualidade, o que nem sempre condiz com a realidade.

Contudo, as escolas privadas possuem taxas de distorção idade-série menores, mas, assim como acontece na rede pública, são os meninos de todos os anos do ensino fundamental que apresentam as maiores taxas, em comparação às meninas. O gráfico 2 apresenta as diferenças entre alunos do sexo masculino e feminino da rede privada para as turmas do fundamental.

Gráfico 2: Taxa de distorção idade-série na rede privada, por série do ensino fundamental, segundo o sexo – Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Assim, inferimos que – mesmo com taxas de distorção idade-série muito menores na rede particular do que na rede pública –, isso se dá também pois o contingente na rede pública é muito maior que na particular, e os meninos apresentam um índice maior de fracasso escolar.

Ressaltamos que o fracasso escolar está presente tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. Muitos pais acabam pedindo transferência de escolas particulares quando percebem que seus filhos irão reprovar, talvez por isso o índice de distorção idade-série não seja tão grande quanto na rede pública.

Propomos, com essa pesquisa, investigar o que os professores de uma instituição privada entendem por fracasso escolar, uma vez que estes estão incumbidos da tarefa de educar os filhos da elite dominante.

Todavia, no decorrer da pesquisa, compreendemos que se fazia necessário abordar a educação pública, pois a maioria das pesquisas acerca do fracasso escolar aborda como locus a escola pública por ser a detentora do maior número de matrículas, conforme mostrado no gráfico 1.

A educação pública brasileira também será tratada nesta pesquisa, pois assim compreendemos como a educação chegou aos moldes que conhecemos hoje e como o percurso educacional conduziu muitos alunos ao fracasso escolar.

1.6 EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Mesmo tendo como locus de pesquisa uma escola privada, optamos por fazer uma breve incursão pela história da educação no Brasil, para, assim, compreendermos a educação pública na atualidade, seus desafios e conquistas, uma vez que a taxa de distorção idade-série do ensino fundamental da rede privada é inferior e menos variável do que a da rede pública.

É sabido que a História da Educação, no Brasil, inicia com a chegada dos padres jesuítas em 1549, no entanto, poucos eram os que tinham acesso a este tipo de educação institucionalizada. A base do sistema educacional jesuíta era rigidamente amparada numa concepção religiosa de mundo, baseada na racionalidade dedutiva, que defendia o ensino

das verdades consagradas da escolástica³, complementado pelo currículo das sete artes liberais (trivium e quadrivium)⁴, bem como de algumas atividades práticas. O trabalho educativo dos religiosos da Companhia de Jesus se apoiava na hierarquia, isto é, na autoridade de quem detinha o conhecimento e na valorização da tradição como instrumento de manutenção da ordem, como era concebida pela Igreja (PAIVA, 2015).

No entanto, além da educação formal, o maior objetivo da educação jesuítica, no Brasil, era a conversão do gentio à fé católica. A Coroa portuguesa se via na tarefa de salvar os gentios, transmitindo-lhes seus fundamentos e visão de mundo através da evangelização.

A educação, no Brasil, ficou a cargo dos padres jesuítas por mais de dois séculos, acarretando desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Piana (2009) sublinha que, da expulsão dos jesuítas, em 1759, até 1808, ano de chegada da corte portuguesa, a educação na colônia passou por um período de degradação e decadência. Entretanto, com a chegada de D. João VI, houve uma mudança na política educacional no Brasil. Diversas instituições educativas e culturais foram inauguradas, e surgiram os primeiros cursos superiores de Direito, Medicina, Engenharia, mas não universidades. Também foram fundadas escolas técnicas e academias para formação de novos quadros técnicos e administrativos, para atender à demanda dos serviços criados, em função das inovações introduzidas por D. João VI.

É só a partir da Independência do Brasil em 1822 que se começou a discutir a importância da educação popular. Em 1827, foi promulgada uma Lei que, em seu artigo 1º, determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, contudo, segundo Guiraldelli Júnior (2009), essa lei não foi implementada, passando, em 1834, a responsabilidade da educação primária para as províncias.

A partir dessa mesma lei (1827), a educação brasileira passou a adotar o método lancasteriano de ensino, que consistia na ajuda mútua entre alunos mais adiantados e menos adiantados. Os alunos menos adiantados eram instruídos pelos alunos monitores; estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (que não precisavam ter experiência em magistério) que se mantinha em contato com o professor. Essa situação

³Ideologia cristã que, durante a Idade Média, buscava associar a razão aristotélica e platônica com a fé, buscando experienciar o contato direto com a verdade.

⁴*Trivium* - composto pelas disciplinas de lógica, gramática e retórica e *Quadrivium* - composto por aritmética, astronomia, música e geometria.

evidenciava a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Para o autor, o Império tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica esta que, uma vez efetuada, permaneceu durante a Primeira República e deixou seus resquícios até hoje.

Durante a Primeira República (1889-1930), houve um crescimento das áreas urbanas e da classe média. Pessoas dessas classes não queriam submeter seus filhos ao trabalho comum, braçal, e almejavam a escolarização, pois sabiam que a escola estava se tornando algo fundamental na vida urbana, uma vez que iriam formar os profissionais que iriam exercer os cargos burocráticos e administrativos. Dessa forma, iniciou-se a discussão acerca da necessidade de abertura de escolas.

As escolas primárias desse período seguiam o modelo da escola primária experimental paulista no que dizia respeito à organização do universo escolar. O modelo formulado era o do grupo escolar, no qual se recomendava a construção de prédios que fossem apropriados para a finalidade educativa, e o trabalho escolar, baseado no princípio da seriação⁵ e em métodos pedagógicos, principalmente o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares e o controle mais efetivo das atividades escolares. A escola primária republicana também assumiu o papel da formação do caráter e do desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

A década de vinte, do século passado, constituiu-se um marco na história da educação brasileira pela intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino, no entanto, somente na década seguinte ocorreu o crescimento da rede pública de ensino. Guiraldelli Júnior (2009) destaca que, neste período, dois grandes movimentos a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas surgiram: entusiasmo pela educação⁶ e o otimismo pedagógico⁷.

No entanto, segundo Patto (2015), esses movimentos que caracterizaram as últimas décadas da Primeira República não obtiveram mudanças significativas imediatas no

⁵No modelo da escola graduada, a seriação foi um dos pilares de ordenação temporal, estabelecido em relação direta com outro elemento organizacional da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos mediante o sistema de avaliação por idades e classes de ensino (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p.43).

⁶Tinha um sentido quantitativo e solicitava a abertura de escolas (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

⁷Tinha um sentido qualitativo e se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

panorama escolar brasileiro, isto é, mesmo com as diversas reformas educacionais realizadas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas.

Schueler e Magaldi (2008) pontuam que, durante os anos de 1920 e a década seguinte, os debates educacionais giravam em torno do movimento escolanovista, que, segundo Cavalheiro e Teive (2013), não faz menção a um único modelo de escola. As autoras destacam que o movimento da Escola Nova refere-se a uma proposta que envolve um conjunto de ideias que se opõe ao ensino tradicional, enfocando o ensino democrático que valorizava os impulsos naturais da criança.

Durante os anos de 1930, o Brasil continuou se industrializando e, portanto, se urbanizando. Os setores de serviços cresceram e, então, grupos urbanos começaram a solicitar educação e escolas de forma mais visível do que já haviam feito no início do período republicano (SCHUELER; MAGALDI, 2008).

Getúlio Vargas, então chefe do governo provisório, tornou público um plano para a reconstrução nacional, entre eles um que abordava a educação:

[...] difusão do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas. (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 20).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932, trouxe o sugestivo subtítulo O Estado em face da educação. O Manifesto falava de política educacional, elegendo três temas: “a educação, uma função essencialmente pública; a questão da escola única e a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação” (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 26).

Com uma visão não tradicional de educação e pautada nos ideais da Escola Nova, a educação brasileira, a partir do Manifesto, passa a ser vista como direito dos cidadãos de todos os segmentos sociais (escola única). Quanto à laicidade, os pioneiros da educação nova propuseram o fim do dogmatismo sectário e a gratuidade dizia respeito a uma educação ao alcance de todos, já a obrigatoriedade visava proteger o menor de 18 anos da exploração do trabalho precoce, e a co-educação, que previa a igualdade de direitos a ambos os sexos.

Para Cambi (1999), é durante esse período histórico, que a prática educativa volta-se para um novo sujeito. Segundo o autor, ao permitir que as massas adentrassem a escola,

esta passa a ser a instituição central de uma sociedade democrática e sustenta um forte ideal libertário. A educação escolar passa a colocar a criança e suas necessidades no centro do processo educativo, rompendo com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista. Assim, a característica comum e dominante dessas escolas que seguiam a pedagogia escolanovista, pregavam que: “[...] A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar; permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias” (CAMBI, 1999, p. 514).

Essa nova concepção de infância é proposta pela psicologia infantil, uma das bases científicas da Escola Nova, e no que diz respeito ao movimento de emancipação das massas, os conhecimentos sociológicos estão presentes. Segundo Cambi (1999), as escolhas científicas tiveram implicações políticas caracterizadas pela orientação democrática, destinada a formar um homem mais livre e mais feliz, mais inteligente e mais criativo.

Entretanto, mesmo com a preocupação com a escolarização e com sua extensão a camadas mais amplas da população, a democratização efetiva do ensino ainda se mostrava como uma realidade bastante limitada nas primeiras décadas do século XX.

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, houve mudanças estruturais na sociedade, com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a educação começa a mudar em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. Assim, outorgou-se uma nova constituição que alterou a política educacional, declarando que a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares (Art 128); mantém a gratuidade do ensino primário (Art 130); dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional (Art 129) e estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado (RIBEIRO, 1993).

Em 1942, entra em vigor a normatização do ensino brasileiro, por meio da Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Lei), na qual se estrutura o ensino industrial, reforma-se o ensino comercial, traz-se alteração no ensino secundário e cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018).

Segundo Manfredi (2002), a Lei Orgânica do Ensino tinha a finalidade velada de promover grupos políticos, com clara propensão voltada para agraciar empresários, em

detrimento daqueles que pertenciam às classes mais pobres da população. Desta forma, a educação refletia o pensamento da classe mais abastada. Os currículos foram repensados, e o ensino secundário ficou em oposição ao profissional, isto é, o curso secundário foi eleito para formar os dirigentes da nação, já os ramos da educação profissional foram organizados para os seguintes setores da produção: a) primário, para o ensino agrícola; b) secundário, para o ensino industrial; c) terciário, para o ensino comercial e o d) ensino normal, para a formação de professores.

Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, o qual continuou a ser de responsabilidade dos Estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (MEDEIROS NETA *et al.*, 2018, p. 226).

Durante o Estado Novo, a política educacional volta a reproduzir as diferenças entre as classes sociais, pois mesmo oferecendo ensino público, este não era igual para todos, uma vez que a educação das classes sociais mais baixas se dava por meio da educação profissional, crianças e jovens eram formados para trabalho subordinados em fábricas e indústrias, cabendo os cargos de chefia aos filhos dos empresários.

Silva (1990) declara que, entre os anos de 1950 e 1980, o processo de modernização do Brasil foi mais acentuado. Essa mudança ficou nítida em todos os setores da vida brasileira, acarretando alterações estruturais expressivas e definitivas, como a relação campo/cidade, isto é, houve a inversão da relação entre campo e cidade, na qual parte da população rural se deslocou para as cidades, surgindo as megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Houve, a partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base que criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Entretanto, a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência de qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, assim, passou a ser o meio de acesso para a conquista dos postos nas empresas e indústrias (ASSIS, 2012).

Em 1961, é promulgada a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê, em seu artigo 27, a obrigatoriedade do ensino primário, no entanto, o parágrafo único, do artigo 30, praticamente anula isso, ao considerar que podem

ser isentos dessa obrigatoriedade: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (BRASIL, 1961, art. 30, § único). Com isso, o poder público se isenta de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida.

De acordo com Assis (2012), a LDB (1961) manteve a organização do ensino, segundo a legislação anterior, isto é, o ensino pré-primário, constituído de escolas maternais e jardins de infância; o ensino primário, de quatro anos com chance de ter dois anos acrescidos com programa de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos – o ginásial de quatro anos (com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal), e o colegial de três anos (subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal), ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico; e ensino superior, com a mesma estrutura já consolidada anteriormente.

Essa nova legislação não trouxe mudanças significativas para a educação, mas sim um retrocesso, uma vez que prevê a obrigatoriedade do ensino primário, mas não oferece os meios para que as camadas mais pobres adentrem os muros da escola, seja pela falta delas, ou pela pobreza que obriga a criança a entrar no mundo do trabalho. Assim, podemos inferir que a Lei não conseguiu concretizar a democratização da educação.

Em 1964, há a intervenção das Forças Armadas na política do Brasil, levando à implantação de um regime político ditatorial, denominado de Ditadura Militar, que perdurou até 1985. Segundo Assis (2012), o golpe de 1964 teve um caráter burguês, pois teve o apoio das classes dominantes do país, em conjunto com as multinacionais, o próprio Governo dos Estados Unidos e a UDN (União Democrática Nacional).

Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição, que deixava claro o descompromisso do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Manteve apenas a obrigatoriedade financeira dos municípios em 20% da receita tributária municipal por ano, que seria investido no ensino primário, e extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. O que este documento assegurou foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, estimulando a privatização (ASSIS, 2012).

No entanto, a Constituição de 1967 assegurou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de oito anos, influenciando a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º graus, que foi promulgada apenas no ano de 1971. A Lei nº 5.692/71, segundo Germano (2005), apresentou dois pontos principais: a ampliação

da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, compreendendo todo o ensino de 1º grau (junção do primário com o ginásio) e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

Contudo, quando o ensino de oito anos se tornou obrigatório no país, o número de vagas nas escolas era insuficiente para atender à demanda, excluindo, assim, parte da população do cumprimento de um direito assegurado por lei.

Com o final da Ditadura Militar e a redemocratização do Brasil, ocorreu a primeira eleição indireta para presidente em 1985, e o restabelecimento do governo civil passou a ser chamado de a Nova República.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição do Brasil, também conhecida como Constituição Cidadã, que instituiu o Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, 1988).

No tocante à educação, a Constituição, em seu artigo 205, prevê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Compreendemos que a educação é o caminho para se chegar ao exercício pleno da cidadania, e é por meio dela que os brasileiros conseguirão eliminar as desigualdades (de diversas ordens) existentes. No entanto, mesmo passados 32 anos da promulgação, o acesso à escola é garantido, mas isso não garante a qualidade do ensino e a equidade na sociedade. Muitas crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva.

Já o artigo 208 pontua as garantias do Estado para com a educação:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em

creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

No artigo citado acima, apreendemos que o acesso à educação abrange outras minorias, quando propõe atendimento educacional especializado, oferta de ensino noturno e educação de jovens e adultos.

A Constituição ainda estabelece o plano nacional de educação, de duração plurianual, que conduza a: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, foi assim denominada, pois tentou remover o autoritarismo da constituição anterior, promulgada durante a Ditadura Militar, mas também porque garantiu muitos direitos sociais aos cidadãos, entre eles a educação para todos.

Outra Lei muito importante para a educação foi promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96, que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) no Brasil da educação básica ao ensino superior.

Essa Lei, em consonância com a Constituição Federal de 1988, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, dos Estados e dos Municípios com a educação pública (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica, que compreende a educação infantil (gratuita, mas não obrigatória, a crianças de 0 a 5 anos); o ensino fundamental, com os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), obrigatório e gratuito; o ensino médio (1º ao 3º ano), que pode ser técnico profissionalizante ou não, e o ensino superior (BRASIL, 1996).

A educação brasileira conta ainda com algumas modalidades de ensino, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas: educação especial, educação à

distância, educação profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos e educação indígena.

Tudo isso, alinhado à modernização da escola e à adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade, está ligado ao discurso neoliberal para a educação (MARRACH, 1996).

Segundo Brzezinski (2010), as políticas e práticas neoliberais vêm cortejando a globalização excludente como sinal inquestionável de desenvolvimento sustentável, de modernidade, de qualidade de vida no planeta, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com o capital estrangeiro, que ditam normas para as políticas públicas brasileiras.

A história da educação brasileira mostra que muitas dificuldades foram enfrentadas durante essa trajetória desde a educação jesuítica até os dias atuais. Ainda hoje, mesmo que sejam garantidos pela legislação, nem todos os benefícios (sociais, políticos, financeiros, educacionais, culturais, dentre outros) são usufruídos pela população. A escola sempre foi palco de lutas sociais, mas também na ribalta sempre estiveram o fracasso escolar e a precariedade da educação.

Considerada a educação um dos princípios para o desenvolvimento do país, tem sido recorrente a adoção de medidas, pactos e reformas educacionais voltados ao compromisso de todos com a educação e a mobilização popular, cuja reivindicação é por educação de qualidade.

1.6.1 Educação das classes populares

Retomamos a partir de agora a educação das classes populares, aquela que por séculos foi negada, a educação das periferias, as escolas dos bairros pobres, longínquos, dos grandes centros urbanos. As escolas que desde sempre excluem, ou por falta de vagas ou por não abraçarem as diferenças, sejam elas de cunho social, psicológico, familiar, entre outros. É neste contexto que o fracasso escolar surge.

Ao pensarmos em educação e no fracasso escolar, não podemos deixar de pensar no papel social do professor, bem como na sua importância na construção de significados,

pois é por meio desse ator social que as práticas educacionais ocorrem. Para Alves-Mazzoti e Wilson (2004), os professores elaboram individual e socialmente as representações acerca do fracasso escolar, e estas são essenciais na relação entre professor e aluno, orientando discursos e determinando práticas.

Por isso, compreender como essas representações são construídas e mantidas pelos docentes e relacioná-las às práticas desenvolvidas no cotidiano da escola é fundamental para o êxito de intervenções que buscam superar o fracasso escolar.

Segundo Alves-Mazzoti e Wilson (2004), a escola foi marcada, desde o início, por uma contradição entre o discurso ideológico igualitário, que via no estabelecimento do direito à educação para todos um meio de superar as diferenças de classe, e um funcionamento não igualitário, que se manifestou por diferenças de desempenho relacionadas às classes sociais e, em muitos casos, pela existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e para as da elite, como é o caso da rede pública e privada de ensino.

Para além do papel do professor e da estratificação social da educação, há as teorias que culpabilizam as crianças pelo seu fracasso, como a teoria racial, que se utilizou da teoria da evolução de Darwin, para justificar a superioridade dos brancos em relação aos negros; a teoria do dom e a teoria da carência cultural, que afirmam a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas das classes mais baixas. No entanto, Patto (2015) salienta que somente a partir da teoria da carência cultural, surge uma crítica à participação da escola na produção de alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres. Segundo a autora, as atividades desenvolvidas na escola eram carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a subcultura a que se destinam.

Pesquisas como a de Patto (2015), Esteban (2001), Machado (1997) e Carvalho (1997) foram realizadas com o objetivo de compreender o fracasso escolar, assim, foram descobertas outras causas que não o aluno das classes populares. Entre elas, Zucoloto (2007) enfatiza a baixa qualidade de ensino da escola pública brasileira, o descompromisso do Estado com a educação do povo, as políticas públicas educacionais que são feitas de maneira autoritária e desrespeitam professores e alunos, o preconceito existente para com o aluno pobre e sua família, enfim, a reprodução no cotidiano da escola dos conflitos inerentes à sociedade de classes, através de práticas e relações escolares que produzem as dificuldades de escolarização.

A partir das considerações sobre o fracasso escolar, buscamos fazer um breve resumo histórico da educação das classes populares, para, assim, compreendermos os caminhos e os percalços na educação dessa classe e seu fracasso.

Ramos (2001) enfatiza que a preocupação com a educação e escolarização das crianças de classes populares é bastante recente na sociedade brasileira. E isto fica evidente quando incursionamos pela história de nossa educação (como fizemos anteriormente), também conseguimos perceber a estreita relação de funcionalidade entre ela e os interesses políticos e econômicos de sucessivos governos. Desde sempre, a educação, mesmo a de primeiras letras, foi e continua a ser caracterizada por certo elitismo e pela exclusão das crianças e jovens de classes populares.

A educação dos desvalidos (filhos de brancos com índias ou negras escravas e os filhos ilegítimos), desde o início da colonização até meados do século XIX, era centrada no aspecto moral e na salvação da alma. Essas crianças eram entregues aos cuidados de religiosas nas Santas Casas de Misericórdia, sendo alvos de uma forma de assistência – a caridade –, cuja atuação era amparada pela Igreja Católica, isto é, restava a essas crianças uma educação fundamentada na religiosidade e não na arte das letras (RAMOS, 2001).

Com a vinda da família real para o Brasil, houve um aumento na população das cidades, contribuindo para uma queda na qualidade de vida e aumento da criminalidade, uma vez que as cidades não possuíam infraestrutura e trabalho para abrigar os recém-chegados (RAMOS, 2001).

Em 1850, foi criada a Casa de Correção, para abrigar os ditos “desajustados sociais”, e isso incluía crianças e adolescentes órfãos ou que viviam perambulando pelas ruas. Em 1861, foi criado o Instituto de Menores Artesãos na Casa de Correção da Corte, com o intuito de preparar para o trabalho os filhos de classes populares, que constituíam a maioria da população jovem encarcerada. Não há referência à sua escolaridade: a preocupação maior continuou sendo com sua educação moral e religiosa e com a aprendizagem de um ofício (COUTO; MELO, 1998).

Mesmo com a instituição da Primeira República, a maioria da população brasileira continuava excluída da escola, pois a escolaridade não era considerada importante para esta fração da população, visto que o futuro vislumbrado para ela era o trabalho manual, assim as crianças pobres eram encaminhadas ao mundo do trabalho, como forma de completar a educação iniciada na família ou no asilo, desde os sete anos de idade (RAMOS, 2001).

Durante o governo Vargas (1930-1945), muitas ideias de caráter democrático foram difundidas, entretanto, o atendimento às crianças pobres continuava a ocorrer em nível de assistência asilar, sem que seu direito a uma escola regular fosse reconhecido. As ações para a infância foram marcadas pela introdução de exercícios físicos, canto orfeônico (semelhante ao canto coral, mas não era necessário aos seus integrantes possuírem conhecimento profundo de técnica e teoria musical), ensino profissional e educação moral e física, tanto nos currículos escolares quanto nos estabelecimentos de internação de menores. Preocupavam-se com o aperfeiçoamento da raça, utilizado como justificativa para afastar as crianças de “mau meio” e evitar que se tornassem “pervertidas” (COUTO; MELO, 1998).

Em 1941, surgiu o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que passou a encarcerar crianças e jovens, afastando-os do seu meio sociofamiliar (devido à incapacidade familiar, moral ou financeira de educar), e a adotar um sistema de prêmios e castigos, abandonando o ideal filantrópico de transformá-los em pessoas úteis para a sociedade. A internação era justificada como forma de evitar a delinquência. Contudo, devido às precárias condições de funcionamento, ao internamento de menores criminosos junto com crianças simplesmente carentes ou abandonadas e à superlotação, acabaram obtendo para o SAM a alcunha de “escola do crime”. Sua existência atravessou o período de redemocratização do país, no pós-guerra, e sobreviveu à Constituição de 46, perdurando até os anos de 1960 (RAMOS, 2001).

Salientamos que a educação das crianças e adolescentes das classes populares até esse período é de caráter assistencialista, acabou por excluir ainda mais essa classe social, produzindo a marginalização e fabricando delinquentes na medida em que separa, classifica e afasta o sujeito da sociedade.

No período da Ditadura Militar, não houve mudanças quanto à política oficial relacionada à educação das classes populares, em relação ao período anterior. Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão normativo que tinha a finalidade de criar e implementar a política nacional de bem-estar do menor através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas. A partir de denúncias de violência física e psicológica, de discussões em torno das reais condições dos menores e do trato institucionalizado, em 1979, é sancionada a Lei nº. 6697 (Código de Menores), que excluiu as palavras “delinquente” e “abandonado”, substituindo estes termos por “em situação irregular”, e passa a considerar não só a família como a responsável pelo

abandono e delinquência infantojuvenil, mas também o Estado e a sociedade (BOEIRA; MACHIESKI; RIBEIRO, 2017).

Sublinhamos que, para as classes mais pobres, continuava existindo um sistema de atendimento paralelo à escolarização regular, que incluía a preparação para o trabalho ao lado do ensino de primeiras letras. Mesmo com a criação do Código de Menores, a prática não mudou, a criança pobre era rotulada e marginalizada, o que justificava sua internação e o afastamento de seu meio sociofamiliar.

A partir da redemocratização da República, surgiram novos projetos de atendimento a crianças e adolescentes, ligados a instituições públicas e a organismos da sociedade civil, que deram origem a formas diferenciadas de tratamento da questão e engajamento em campanhas contra o trabalho infantil e juvenil.

A legislação também garantiu mais direitos às crianças e aos adolescentes, conforme o artigo 227, da Constituição Federal, de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em 1990, promulgou-se a Lei 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de forma que, com a nova legislação, passou-se a diferenciar a criança do adolescente, decretou-se a proibição de qualquer trabalho para menores de quatorze anos, proibiu-se a imputabilidade de menores de dezoito anos e impôs-se a promoção de medidas socioeducativas para jovens que cometerem atos infracionais. Entre as medidas previstas para este último caso, firmadas no artigo 112, destacam-se: “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990). A internação passou a ser utilizada em última instância, restringida a um período máximo de três anos. Após o término do cumprimento da medida socioeducativa, o adolescente seria colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida (BOEIRA; MACHIESKI; RIBEIRO, 2017).

A nova LDB tramitou no Congresso Nacional de 1988 a 1996. A Lei 9394/96 foi aprovada depois de diversas modificações do seu projeto inicial. No que se refere aos

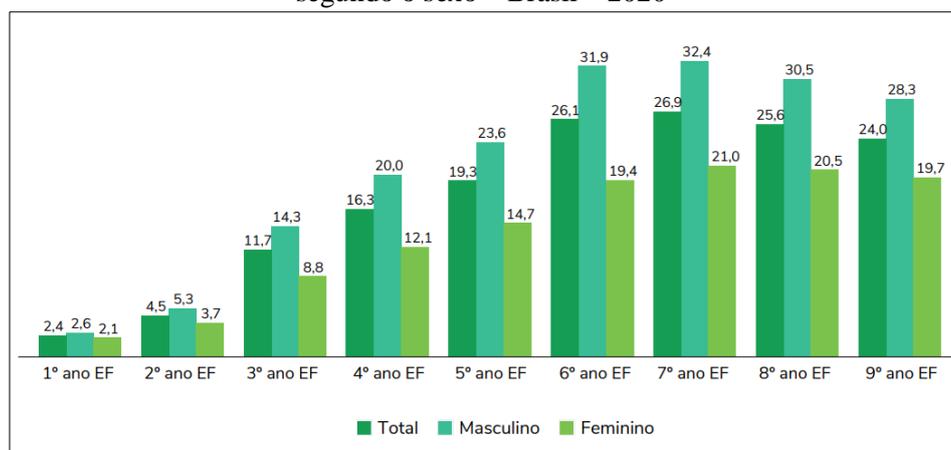
interesses das classes populares no campo educacional, o ensino básico passa a contemplar educação infantil, fundamental e médio, isto é, o ensino médio passa a ser considerado o nível de escolaridade mínimo para instrumentalizar o indivíduo para a vida em uma sociedade pós-industrial, para o exercício da cidadania e prosseguimento dos estudos. Todavia, as altas taxas de repetência nas séries iniciais – que se mantêm inalteradas há décadas –, ainda são um obstáculo para se atingir este objetivo.

Ramos (2001) explica que, para tentar solucionar o problema do alto nível de reprovação nas séries iniciais, a Lei, em seu artigo 23, propõe formas alternativas de organização: por séries anuais, períodos semestrais, ciclos; formação de grupos não seriados com base na idade ou competência. Este avanço não pode ser desprezado, para o bem dos repetentes crônicos e dos defasados em idade/série, antes condenados à evasão precoce e à semiescolarização.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% do total.

Ao analisar o percentual de matrículas com distorção idade-série em classes comuns, é notória a elevação a partir do 3º ano do ensino fundamental, que se acentua também no 7º ano do ensino fundamental. A taxa de distorção idade-série alcança 22,7% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2020).

Gráfico 3: Taxa de distorção idade-série na rede pública, por série do ensino fundamental, segundo o sexo – Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O percentual de alunos não aprovados, ou seja, a proporção dos que reprovaram ou abandonaram a escola em um dado ano letivo impacta diretamente no atraso escolar, mensurado aqui pela taxa de distorção idade-série e, obviamente, no tempo que os alunos permanecem na educação básica (INEP, 2020).

Nos anos que se seguiram à LDB, a democratização do ensino foi se tornando “realidade”, mais vagas foram ofertadas, a obrigatoriedade do ensino passou de oito para nove anos, ocorreu uma maior disseminação da educação à distância, que proporcionou maior acesso das classes populares ao ensino superior, o que não garante a qualidade dos profissionais. Passou-se a adotar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e houve a reforma no ensino médio que consiste na flexibilização do currículo, permite ao aluno direcionar seus estudos à área de maior interesse e se aproximar do mercado de trabalho.

A reforma do ensino médio se deu a partir da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece uma mudança em sua estrutura, entre as mudanças estão: a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022); uma organização curricular mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Segundo o Portal do Ministério da Educação (MEC), a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Novamente, a educação das classes populares volta-se para o mercado de trabalho, sem muitas vezes encaminhá-las para a conquista do tão almejado ensino superior, que se concentra nas mãos das classes dominantes.

Segundo Carvalho (1997), o maior empecilho, para a democratização da oportunidade de acesso e permanência da grande massa da população nas instituições escolares, é a visão de que o fracasso escolar é o fracasso do aluno diante das demandas escolares. Para o autor, isso gerou uma crise de nossas escolas, não só pelo número inaceitável de alunos reprovados, mas também porque a ela temos respondido de forma invariavelmente preconceituosa, atribuindo sempre ao aluno as causas do fracasso.

Muitas crianças marginalizadas pela escola o são simplesmente por serem pobres culturalmente em relação à criança de classe média, por não viajar, não conhecer museus, não relacionar-se democraticamente com os familiares, por seus erros de linguagem e de

raciocínio não serem corrigidos, por não lhes ser exigido o planejamento das atividades diárias e tampouco aprendizagens abstratas, como as de ordenar e classificar, por não lhes serem dados incentivos para adiarem realizações, visando recompensas mais valiosas, dentre outros aspectos (FARIA, 2008). Vários discursos de professores giram em torno dessa esfera, pois, para eles, esses alunos necessitam da bagagem cultural (no caso, da classe média), para desenvolverem seu conhecimento, mas, como não têm essa bagagem, estão fadados ao fracasso não só escolar, mas social.

Patto (2015) assinala que a desvalorização social das classes pobres e o preconceito em relação a elas são produtores do fracasso escolar, uma vez que o preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos, a qual geralmente acaba excluindo os alunos que acredita que fracassarão.

Cury (2007) propala que o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte dessa herança, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Inferimos assim que a sociedade capitalista atual difere da sociedade em que os debates sobre a educação popular se iniciaram. O mundo se transformou, as formas de controle e de poder também e estão menos claras, o que nos leva a crer que as desigualdades sociais estão menores, que há mais oportunidades para todos, entretanto, nunca foi tão contrastante a distância entre os saberes produzidos pela humanidade e a precariedade da vida. No contexto atual, deparamo-nos com as emboscadas da globalização neoliberal (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Essa distância fica clara no atual momento em que estamos vivendo, uma pandemia global que afastou milhares de crianças brasileiras das escolas. A educação, hoje, está sendo ofertada de forma remota, utilizando-se dos diversos meios tecnológicos existentes, contudo, é sabido que milhares de crianças não têm acesso a esses meios e nem à internet, dessa forma os excluídos estão sendo ainda mais excluídos, pois não têm os meios necessários para sua aprendizagem.

Falar em Educação popular, hoje, é falar do conflito que move a humanidade; é falar dos sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos humanos. É falar de uma perspectiva de Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a chama da

esperança”, a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.84, grifos dos autores).

Acreditamos que a educação popular tem o potencial de transformar a sociedade globalizada, de transpor a realidade escolar que ainda exclui os menos favorecidos, formando seres sociais comprometidos com as causas de seu tempo, insatisfeitos, curiosos, sonhadores, esperançosos e fundamentalmente transformadores.

1.7 MAS, ENFIM, O QUE É FRACASSO ESCOLAR?

Quando falamos em fracasso escolar, não há um consenso sobre sua definição. Conforme Marchesi e Pérez (2004), o termo “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Primeiramente, porque imprime a ideia de que o aluno “fracassado” não avançou praticamente nada durante seus anos escolares nem no que diz respeito aos seus conhecimentos nem ao seu desenvolvimento pessoal e social, o que não condiz com a realidade. Depois, porque apresenta uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se a inscrição de fracasso for empregada à escola em seu conjunto, porque ela não alcança os níveis que se espera dela. E, para finalizar, porque centra no aluno o problema do fracasso, esquecendo a responsabilidade de outros agentes e instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

O fracasso escolar, segundo Charlot (2000), pode ser entendido como uma categoria genérica que admite vários fatores, incluindo dificuldade de aprendizagem, mesmo que esta ocorra em uma única disciplina, repetência e evasão escolar. O autor assinala ainda que esse termo é utilizado para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos e competências.

Corroborando a argumentação de Charlot, Moysés e Collares (1997) afirmam que o conceito de fracasso escolar pode ser apreendido por meio da reprovação ou evasão do aluno durante algum período de seu percurso educacional, que pode estar relacionado a diversos aspectos ligados às instâncias da vida dos indivíduos.

Para Patto (2015), o conceito de fracasso escolar pode ser definido como aquele que é produzido pelo dia a dia da rotina escolar. A autora aponta que há diversos estereótipos e preconceitos que cercam as camadas mais pobres, e estes não derivam apenas da escola, mas também dos profissionais e da sociedade, que não compreendem as particularidades culturais de seus alunos.

O problema do fracasso escolar não é somente um problema educacional, é também um problema com enormes repercussões individuais e sociais, já que os sujeitos que “fracassam” podem apresentar problemas de autoestima, baixa tolerância a frustração, depressão, ansiedade, acarretando prejuízos tanto para ele quanto para os que o cercam. Já a sociedade arcará muitas vezes com os custos dos atendimentos médicos (SUS) e de Assistência Social (CAPS – Centro de Atenção Psicossocial).

O informe da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre fracasso escolar, citado por Marchesi e Pérez (2004), aponta três manifestações diferentes desse fenômeno, a saber:

A primeira se refere aos alunos com baixo rendimento escolar, quer dizer, aqueles que ao longo de sua escolarização não alcançam um nível mínimo de conhecimentos. A segunda abrange os alunos que abandonam ou terminam a educação obrigatória sem o título correspondente. A terceira aponta para as consequências sociais e profissionais na idade adulta dos alunos que não alcançaram a preparação adequada. As três têm uma estreita relação, embora o momento em que ocorrem – durante a educação, no final da mesma ou posteriormente – seja diferente e, portanto, também suas implicações (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 17).

Inferimos assim que, atualmente, não existe uma interpretação unidimensional do fracasso escolar e que um só fator não conseguiria explicar a complexidade desse fenômeno educacional. Grande parte das pesquisas e estudos concorda ao agregar vários níveis ou dimensões em sua tentativa de explicação.

Podemos dizer que, nas últimas décadas, muitas políticas educacionais, como a Lei 12.796/2013, que altera a Lei nº 9.394/96, citada anteriormente, prevendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, passaram a inserir, se não todas, quase todas as crianças em idade escolar nas escolas. Conforme o resultado preliminar do Censo Escolar 2021, foram matriculadas 11.488.798 crianças no Ensino Fundamental Anos Iniciais, entre as escolas estaduais e municipais localizadas nas áreas urbanas e rurais (INEP, 2021).

Com a Psicologia e com algumas teorias pedagógicas, passou-se a conceber o aluno como único, e como sublinha Arroyo (2001), estamos em condições de perceber melhor que, quando reprovamos e retemos um aluno, nos reprovamos como humanos. Então, por que o fracasso escolar ainda é uma realidade tão presente?

Isso se dá porque ainda atribuímos o fracasso àqueles a quem ensinamos, porque os achamos preguiçosos, despreparados, devido às suas condições de vida. Carvalho (1997) assinala que raramente nos ocorre que o que ensinamos pode ser inadequado a quem estamos ensinando (seu grau de dificuldade, por exemplo, pode ser maior que a possibilidade de apreensão dos alunos; determinado conteúdo pode exigir conhecimentos prévios que eles não possuem). Por outro lado, ainda é plausível considerar que, a despeito de nossos possíveis esforços, a forma pela qual ensinamos pode não ser a melhor ou a mais adequada àqueles alunos.

Sabemos que as dificuldades nas escolas públicas crescem constantemente. Muitas escolas apresentam estrutura física inadequada, falta de materiais didático-pedagógicos renovados e adequados às novas tecnologias atuais, políticas educacionais que nem sempre são colocadas em prática, assim como profissionais desmotivados e, às vezes, despreparados. Aliado a estes problemas, a grande clientela das escolas públicas é de filhos das classes desfavorecidas e de famílias com dificuldades sociais e econômicas, que interferem muitas vezes no dia a dia escolar.

Patto (2015) destaca que não se pode concluir que a criança dita carente chega à escola com dificuldades de aprendizagem a partir do baixo rendimento escolar delas, pois frequentam uma escola cujo funcionamento pode estar dificultando sua aprendizagem e que, muitas vezes, a inadequação decorre da má qualidade da escola, do ensino e da suposição de que os alunos pobres não têm as habilidades necessárias, o que nem sempre é real. Cabe ao professor a tarefa de descobrir as habilidades e conhecimentos que seus alunos já possuem, contudo, a atuação do professor depende de muitas variáveis para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, isto é, precisa de um ambiente estruturado fisicamente, de material, um número adequado de alunos em sala.

O fracasso escolar também pode estar ligado à afetividade, uma vez que os aspectos afetivos podem contribuir para o sucesso ou fracasso no desempenho escolar. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem atua como um dinamizador e intensificador dos interesses dos alunos (OSTI; BRENELLI, 2013).

Osti e Brenelli (2013) ressaltam que os alunos com dificuldades não possuem representações positivas de si, porque não aprendem e por estarem em defasagem em

relação aos conteúdos, de forma que essas representações de si mesmos apontam para o valor afetivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem, visto que a afetividade é uma forma de força que impulsiona e atribui valor às atividades e constitui valor de influência para a aprendizagem e para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Osti (2012), as representações podem promover ou até mesmo impedir o avanço cognitivo do aluno, uma vez que o aluno com dificuldades também apresenta sentimentos, como insegurança, baixa estima, medo, dentre outras variáveis que interferem no seu processo de aprendizagem.

Desta forma, podemos inferir que a forma como o professor representa seus alunos, seja por meio da linguagem, seja por atitudes, observações, comentários feitos em sala de aula, pode afetar a aprendizagem e as representações que o aluno tem sobre si mesmo. Se, em seu discurso, o professor sugerir ou afirmar que certas crianças são incapazes de aprender, mesmo que se esforcem, elas poderão acreditar que são incapazes e impotentes. Consequentemente, o fracasso acaba por produzir a internalização de uma autoimagem negativa (SIRINO, 2002).

Conforme Santos (2012), a aprendizagem não acontece no vazio ou na ausência do outro, mas em um processo relacional, presente tanto no aspecto cognitivo quanto no constructo afetivo, visto que a afetividade se caracteriza como elemento essencial e irredutível das estruturas da inteligência. Para o autor, não se pode abordar a aprendizagem desvinculada dos afetos, desejos e interesses, uma vez que o sujeito mobiliza estruturas cognitivas e afetivas, apropriando-se do conteúdo e convertendo-o em conhecimento elaborado.

Arroyo (2001) propala que, em cada ação, escolha ou prática escolar, os educadores se colocam em jogo, pois julgam seres humanos com as mesmas lógicas seletivas e excludentes com que são julgados e excluídos. Descubrem que reprovam mais do que um aluno em uma matéria, reprovam um ser humano, homem, mulher, criança, adolescente, jovem ou adulto, trabalhador ou trabalhadora, em seu percurso social e cultural: sua autoimagem, sensibilidades, identidades, projetos de vida, emoções, afetividades. Mexem em sua atividade social, coletiva, em seus processos de formação. “Como reprovam e reter esses delicados percursos humanos em que cada criança e adolescente se formam e dormir tranquilos?” (ARROYO, 2001, p. 7).

Essa questão levantada por Arroyo (2001) nos causa um mal-estar enquanto educadoras, por isso nosso estudo procurou apreender as RS dos docentes, como estes compreendem o fracasso escolar, como percebem seus alunos no processo ensino-

aprendizagem e como percebem a si mesmos enquanto agentes transformadores da realidade educacional.

Para isso, fizemos um levantamento das pesquisas acerca do assunto, para, assim, encontrar algumas respostas às questões que permeiam nossa pesquisa.

2 PANORAMA DO LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES SOBRE FRACASSO ESCOLAR, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ENSINO FUNDAMENTAL

A realização da revisão de literatura, segundo Alves-Mazzoti (1998), permite que seja feito um processo de rastreamento, análise e descrição de um corpo do conhecimento, em busca de resposta para a questão norteadora de um estudo. Kitchenham e Charters (2007), por sua vez, explicam que, por meio da revisão sistemática de literatura, é possível identificar, analisar e interpretar todas as evidências disponíveis a respeito de uma questão de pesquisa particular. Além disso, a revisão de literatura permite a identificação de lacunas onde novos estudos são necessários, bem como aponta as vantagens e desvantagens de uma determinada metodologia. Nesse sentido, empreendemos uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, a fim de melhor compreender nosso objeto de estudo.

Convém ressaltar que os estudos sobre o fracasso escolar se tornam mais presentes em diversos campos do conhecimento, a partir da década de 1990, com a pesquisa de Maria Helena Souza Patto e a publicação de seu livro, intitulado “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. No entanto, ao cruzarmos, nos bancos de dados, os descritores “fracasso escolar”, “representações sociais”, “ensino fundamental” e “professores”, uma vasta lista de textos se apresentou, e devido a isso foi necessário que as buscas fossem refinadas. Optamos, assim, por pesquisas que contemplassem professores e equipe pedagógica. Ainda assim, uma grande quantidade de teses, dissertações e artigos se fez presente.

A revisão de literatura se deu por meio das seguintes etapas: definição da pergunta orientadora, estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, identificação dos estudos relacionados, análise e interpretação dos resultados. A pergunta que orientou nossa pesquisa foi: “Quais as representações sociais de docentes e coordenação pedagógica sobre fracasso escolar, suas causas e seu papel frente a esse fenômeno?”

Inicialmente, realizou-se uma busca livre nas seguintes bases de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>); 2) no Banco de Teses e Dissertações da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>); 3) Portal de Periódicos da Capes (www.periodicos.capes.gov.br/); e 4) Scientific Electronic Library Online - Scielo (<https://www.scielo.br/>). Optamos por não fazer um recorte temporal e

utilizamos os descritores “fracasso escolar”, “ensino fundamental”, “professores” e “representações sociais”.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a pesquisa foi definida para “todos os campos”, sem especificar a ocorrência dos termos no título, assunto ou resumo. Os descritores foram inseridos na busca de maneira combinada, a partir da utilização do operador booleano AND.

Designamos como critérios de inclusão as publicações sob o formato de teses e dissertações, divulgadas na íntegra no idioma português, disponibilizadas em meio eletrônico gratuitamente e que abordam a temática das representações sociais de docentes sobre fracasso escolar. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: a repetição das teses e dissertações nas bases de dados, não responder à questão norteadora da pesquisa e não contemplar docentes e coordenação pedagógica.

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 34 (trinta e quatro) estudos, sendo 19 (dezenove) da BDTD e 15 (quinze) do Banco de Teses e Dissertações da Capes. No entanto, após uma leitura mais criteriosa dos títulos e resumos, descartaram-se 26 (vinte e seis) deles, por não atenderem aos critérios de inclusão da pesquisa (tratar das representações sociais de professores e equipe pedagógica sobre fracasso escolar, especificamente). Dessa forma, restaram apenas 8 (oito) estudos, sendo 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre representações sociais e fracasso escolar

Tipo de material	Autor	Ano	Área de concentração	Banco de dados	Região do Brasil em que a pesquisa foi realizada	IES à qual a pesquisa está vinculada
Dissertação	Costa, C. G.	2006	Serviço Social	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Tese	Faria, G. G. G.	2008	Educação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Região Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás – UFG
Dissertação	Mecena, E. H.	2011	Educação e Saúde	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Sudeste	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Tese	Oliveira, A. S.	2014	Educação	Banco de Teses da Capes	Sul	Universidade de São Paulo – USP
Dissertação	Zientarski, A. M. M.	2016	Educação	Banco de Teses da Capes	Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Dissertação	Bocces, M. T.	2017	Educação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Sudeste	Universidade Estadual Paulista – UNESP
Dissertação	Rego, M. B.	2017	Psicologia	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Nordeste	Universidade Federal do Ceará – UFC
Dissertação	Delpra, S. F. C.	2017	Educação	Banco de Teses da Capes	Sul	Universidade Estadual de Londrina – UEL

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado no quadro 1, de um total de 8 estudos *stricto sensu* encontrados, 4 (50%) foram realizados na região Sul do Brasil, 2 (25%) na região Sudeste, 1 (12,5%) na Região Centro-Oeste e 1 (12,5%) na região Nordeste. Não foram encontrados estudos na região Norte do Brasil.

Para a busca de artigos no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo, por sua vez, também não fizemos recorte temporal e utilizamos os mesmos descritores utilizados na busca de teses e dissertações: “fracasso escolar”, “ensino fundamental”, “professores” e “representações sociais”, cruzados pelo operador booleano AND.

Como critérios de inclusão, selecionamos as publicações sob o formato de artigos originais, publicados no idioma português, disponibilizados em meio eletrônico gratuitamente e que retratassem a temática da nossa pesquisa. Os critérios de exclusão, por sua vez, foram: repetição dos artigos nas bases de dados, não responder à questão de pesquisa e não contemplar docentes e coordenação pedagógica.

Após a busca, foram recuperados 578 (quinhentos e setenta e oito) artigos, sendo 569 (quinhentos e sessenta e nove) do Portal de Periódicos da Capes e 9 (nove) do Scielo. Aplicados os critérios de exclusão, por meio de leitura mais criteriosa dos títulos e resumos, descartaram-se 575 (quinhentos e setenta e cinco) artigos, restando apenas 3 (três), conforme demonstrado no Quadro 2.

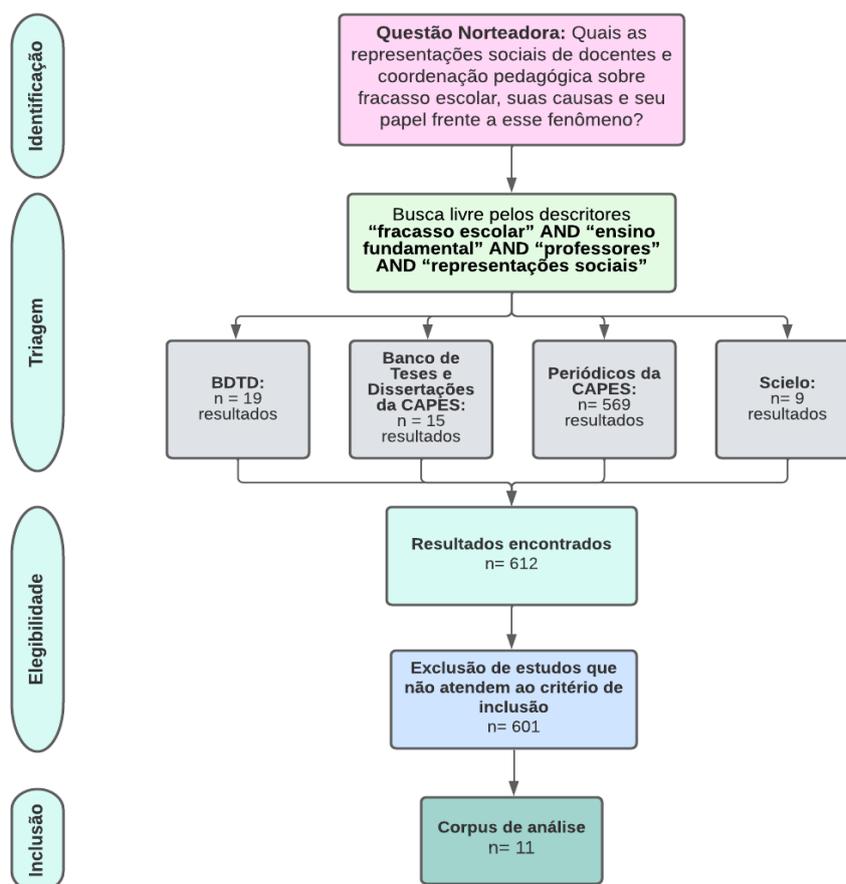
Quadro 2 – Artigos sobre representações sociais e fracasso escolar

Tipo de material	Autor	Ano	Área de concentração	Banco de dados	Periódico no qual foi publicado
ARTIGOS	Alves-Mazzotti, A. J.; Wilson, T. C.	2004	Educação	Portal de Periódicos da Capes	Revista Educação e Cultura Contemporânea
	Ferreira, A. V. S. <i>et al.</i>	2014	Educação	Portal de Periódicos da Capes	Revista Educação e Cultura Contemporânea
	Prioste, C.	2020	Educação	SciELO	Educação e Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, após a busca nas quatro bases de dados escolhidas, restaram 11 (onze) estudos para análise, sendo 6 (seis) dissertações, 2 (duas) teses e 3 (três artigos), conforme demonstrado no fluxograma da Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma fundamentado na busca e seleção das publicações



Fonte: Elaborada pela autora.

Após a explicação sobre os critérios de busca, passamos à apresentação dos materiais selecionados para compor o corpus de análise da presente pesquisa.

Iniciamos com a dissertação de mestrado em Serviço Social, de Costa (2006), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa toma como tema central a necessidade de se enxergar o fracasso escolar da criança proveniente de comunidades menos favorecidas economicamente sob um novo prisma, o dos discursos dos professores e, particularmente, dos componentes de caráter mítico que esses discursos transportam. Seu objetivo foi discutir como os discursos dos profissionais da educação estão carregados de elementos míticos e como esses elementos estruturam a interpretação dos professores sobre os processos e resultados de aprendizagem dos alunos que pertencem a famílias de baixa renda.

Participaram da pesquisa realizada por Costa (2006) professoras efetivas com mais de cinco anos de trabalho na escola, por apresentarem um saber provindo da experiência, e isso parece se constituir no principal foco de referência de suas práticas. Foram selecionadas também professoras que tinham as matérias que apresentavam altos índices de reprovação e professoras que tinham mais afinidades com os alunos, ou seja, aquelas cujo grau de empatia com os alunos era maior, além de duas diretoras. Doze dos vinte questionários para os professores foram devolvidos. Foram escolhidas três escolas que apresentavam altos índices de reprovações e transferências no ensino fundamental, além de apresentarem características culturais muito diferentes umas das outras. As escolas estão situadas nos municípios de Florianópolis-SC, Criciúma-SC e Içara-SC, na região Sul do Brasil.

Com a análise dos dados recolhidos durante sua pesquisa, Costa (2006) constatou que os comentários e respostas dos professores eram carregados de preconceitos e estereótipos, resgatando as crenças de inferioridade psicológica dos alunos provindos de classes desfavorecidas economicamente. Também se constatou que o fracasso escolar é explicado pelo diagnóstico, no qual a criança é enquadrada em algum tipo patologia, e pela possível desestruturação familiar. Os discursos defendem que a família é um dos principais problemas para o aprendizado da criança, além de retirar de si e da instituição escolar qualquer responsabilidade, mostrando que o fracasso escolar está no aluno e em sua família.

Costa (2006) enfatiza que os participantes da pesquisa também atribuem patologias (hiperatividade, hipoatividade, deficiência da coordenação visomotora, ou

motora fina etc.) como responsáveis pelo fracasso escolar, retirando, assim, a responsabilidade da escola. O autor frisa que, nas falas dos professores, é possível notar que a maioria não concorda com a inclusão dos alunos com necessidades especiais, alegando que poderiam ser excluídos, mas a solução apresentada é a permanência em escolas especiais. A solução da exclusão do ensino regular destas crianças é a exclusão para centros de atendimento especializado. Outra solução seria que estas crianças tivessem acompanhamento especializado dentro da escola, de modo que mais uma vez é preciso excluir para incluir.

Assim, Costa (2006) conclui que a percepção do fracasso escolar é dificultada por justificativas encontradas no desempenho escolar, deslocando a discussão de um problema coletivo, social, para o plano individual. Entre essas justificativas, as tentativas de legitimar o mito do aluno carente continuam expondo a criança, e uma dessas, a da desnutrição, se apresenta como uma das principais causas do fracasso escolar.

A pesquisa de doutoramento de Faria (2008), de caráter bibliográfico, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, teve como objetivo analisar as concepções de fracasso escolar expressas no periódico *Cadernos de Pesquisa*, publicação da Fundação Carlos Chagas, desde seu primeiro número, publicado em 1971, até 2006. Por meio da análise de seus temas e referenciais teórico-metodológicos, a autora buscou apreender, nos artigos selecionados, como o fracasso escolar é tratado, partindo-se do pressuposto de que as concepções veiculadas no periódico ao longo do período expressam processos de compreensão e de intervenção relativos à questão. Para tal, privilegiou a discussão do fracasso escolar no âmbito do ensino fundamental, nível de escolaridade que, por sua obrigatoriedade e gratuidade, é assegurado oficialmente.

Segundo a autora, foram selecionados 196 artigos de *Cadernos de Pesquisa* que, direta ou indiretamente, tratam do fracasso escolar. Os artigos foram organizados quanto às concepções de fracasso escolar no período estudado. Com isso, a autora conseguiu identificar duas tendências no campo dos estudos e das pesquisas analisados: a ênfase na relação entre fracasso escolar e diferenças culturais, presente na maior parte do período investigado, em detrimento dos estudos que relacionam fracasso escolar às desigualdades sociais, que prevaleceram apenas na década de 1980, momento de redemocratização da sociedade brasileira. A outra tendência diz respeito à ênfase na gestão escolar, que promoveria ajustes na dinâmica de escolas, por vezes fundada na cultura do sucesso escolar, com foco no atendimento dos alunos de acordo com suas necessidades e

particularidades culturais. Num contexto de reformas educacionais que tendem a obscurecer as desigualdades sociais em nome das diferenças culturais, estariam sendo produzidas formas mais sutis de justificação do fracasso escolar.

Mecena (2011), em sua dissertação de mestrado em Educação e Saúde, da Universidade Federal de São Paulo, objetivou compreender as representações que pais, alunos, professores e trabalhadores da educação têm sobre o fracasso escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola da periferia de uma cidade de São Paulo-SP, região Sudeste do Brasil.

Para tal, a autora utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, questionários estruturados e semiestruturados, fotografia e consulta de documentos escolares. Mecena (2011) ressalta que, no processo de estabelecer a relação de confiança com o grupo pesquisado no interior da escola, o acesso às informações que estas pessoas trariam à pesquisa precisou ser negociado, isto porque havia uma espécie de medo da vigilância interna e externa ao grupo, por ser um bairro tomado pelo tráfico de drogas. A autora pontua que buscou tornar estes e tantos outros medos algo tolerável, optando por “invisibilizar” os sujeitos participantes da pesquisa, atitude que pode parecer, a princípio, contraditória, uma vez que o estudo se propôs a dar voz aos que estariam escondidos ou silenciados pelas estatísticas.

A pesquisa foi feita numa escola de periferia que foi tida pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) como uma das 100 piores escolas do Estado em desempenho no ano de 2007. Foram tomadas como objeto de estudo as turmas do período matutino e vespertino, entre 5ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, professores, pais, alunos e funcionários da escola que aderiram à pesquisa. Foi pedido a cada grupo de professores que escrevesse três nomes de alunos para cada série que atuavam e que considerassem como bons e maus alunos, de forma que foram apontados 134 alunos (meninos e meninas) como sendo bons alunos e 179 (meninos e meninas) como maus alunos.

Com a análise dos dados, Mecena (2011) pontua que os professores acreditam que os familiares não estão muito angustiados com o desempenho dos alunos; já para os familiares, há professores que não estão preocupados em motivar os alunos para aprender; para os alunos, os professores, no geral, estariam mais apreensivos se receberiam ou não o bônus pelos resultados alcançados pelos alunos, assim, sentiam-se usados; os trabalhadores da educação que atuam no apoio à educação, por sua vez, sentiam-se de

fora desta questão, preocupavam-se com o seu desempenho, fazendo suas tarefas da melhor forma e mais distanciados da sala de aula.

Tanto professores quanto os trabalhadores da educação culpabilizam a família pelo fracasso escolar dos sujeitos, isto é, culpabilizam a falta de estrutura familiar, uma vez que muitos alunos vivem com arranjos familiares distintos, muitas vezes os pais são substituídos por avôs, tios ou outros parentes, e isso, segundo professores e profissionais da educação, acarreta menor comprometimento por parte dos alunos com relação aos estudos, comprometendo, assim, seu desempenho. A negligência dos pais também foi apontada por esse grupo como fator de fracasso escolar.

Há um consenso entre os quatro grupos participantes da pesquisa no que diz respeito a “ser aluno” em um contexto tão difícil, tecido duramente no fazer diário. Os bons alunos têm medo de represálias, acabam se calando ou mudando de lado, isto é, tornando-se maus alunos. Muitos alunos chegam às séries iniciais dos ciclos de ensino muito aquém do esperado para suas idades e séries. Muitos terminam, assim, por encontrar no mundo paralelo do tráfico o “emprego” que a escola parece que não vai conseguir lhes proporcionar ou que demorará muito, até que lhes consiga oferecer esta vantagem, pois não sabem – como todos – se ainda existirão quando este dia chegar. Alguns optam, então, pela via mais rápida de acesso aos bens de consumo e à vida que acreditam merecer ter. Criam, assim, uma nova forma de representar a escola, a educação, a escolarização e a função de cada uma dessas instâncias. Para os alunos apresentados nas representações como “maus alunos”, o espaço escolar tornar-se-ia o lugar de encontro, distanciando-se a cada passo do lugar da troca de conhecimento (MECENA, 2011).

Oliveira (2014), em sua tese de doutorado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, se propôs a investigar como a progressão continuada atua na produção do êxito e do fracasso escolar, tendo como pano de fundo outros dispositivos escolares, como a infraestrutura, a organização e a gestão da escola, o trabalho docente, a composição das turmas, a tarefa de casa, o reforço/recuperação escolar, a avaliação interna, a preparação para os testes padronizados, os conselhos de classe e a reprovação.

Para se chegar a esse objetivo, o autor observou duas turmas da 4ª série, do ensino fundamental, uma estadual, que adota a progressão continuada, e a outra, em uma escola municipal que mantém a reprovação por aproveitamento insatisfatório, situada em município no interior de São Paulo-SP, região Sudeste do Brasil. Foram aplicados também aos diretores, coordenadores e professores das turmas observadas, os

questionários utilizados pela Prova Brasil 2007, pois tratavam de temas importantes, sobre a formação, o trabalho e as concepções dos professores referentes à escola e ao ofício docente. Aos diretores, foi solicitado que respondessem também um questionário da escola. Aos pais e alunos, foi solicitado que respondessem a um questionário com perguntas fechadas e abertas, referentes à progressão continuada e à reprovação.

Oliveira (2014) pontua que observou que, na escola estadual, havia um critério de homogeneidade para formação de turmas, com base nos níveis de conhecimento, gerando as turmas fortes e as fracas. Tal situação se refletiu nos resultados das turmas de quarta série na Prova Brasil, já que uma teve um desempenho alto e a outra, muito baixo, o que revelou a expressiva desigualdade intraescolar. Já na escola municipal, as turmas eram formadas a partir da heterogeneidade do nível de conhecimento e obtiveram um resultado similar na Prova Brasil. O autor sublinha que a escola estadual adota critérios de enturmação típicos da cultura da repetência, ao formar turmas homogêneas.

O uso classificatório e formativo da avaliação interna, segundo Oliveira (2014), era empregado nas duas configurações, tanto por professores que não tinham uma posição definida sobre a progressão continuada quanto por aqueles que eram a favor da reprovação e contra esse regime. O autor assevera que, no Estado de São Paulo, a progressão continuada foi iniciada em 1998, no entanto, suas características estavam mais para progressão automática, o que repercutia na posição contrária de muitos professores.

Oliveira (2014) conclui que a produção do êxito e do fracasso escolar é um processo multicondicionado, o que não permite responsabilizar apenas a progressão continuada pela baixa qualidade da educação. A composição das turmas influencia o desempenho dos alunos e, dependendo dos critérios adotados, o aumento da desigualdade intraescolar. Para o autor, as avaliações externas influenciam diretamente as práticas de gestores e professores. A cultura da repetência ainda é expressiva, porém, no âmbito da escola, vem sendo influenciada pelos dispositivos da progressão continuada.

Zientarski (2016), em sua dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de São Paulo, aborda o imaginário dos professores sobre o fracasso escolar e investiga possíveis causas para justificar rendimentos escolares insatisfatórios e/ou problemas/dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam o ensino regular.

A pesquisa constitui-se de grupo focal e entrevistas. O desenvolvimento do grupo focal contou com a participação de 40 professores que trabalham na rede pública municipal de ensino. Para esse procedimento, foram organizados quatro grupos focais

com a participação de 10 professores da Rede Pública Municipal de Cascavel-PR, na região Sul do Brasil (num total de 40 professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental), em cada um deles. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores voluntários que participaram do grupo focal.

A autora constatou que os professores reconhecem a existência de múltiplos fatores que determinam o fracasso escolar. Em suas percepções, a organização escolar tem se apresentado em descompasso com o atual tempo histórico, o que ocasiona a desmotivação dos alunos, visível em seus comportamentos de negação, por vezes ostensiva, à realização das atividades propostas pelos professores.

A pesquisa mostra também, conforme Zientarski (2016), que, para os professores, a política educacional da aprovação automática, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a qual estabelece que os alunos devam ser promovidos para o ano seguinte, mesmo que ainda não tenham sido alfabetizados, é um fator que está adiando o enfrentamento do problema do fracasso escolar. Outro aspecto salientado pelos professores são as aprovações em conselho de classe, realizadas porque as reprovações interferem nos índices do IDEB e, conseqüentemente, no repasse de verbas públicas.

Segundo Zientarski (2016), quanto ao currículo, os participantes da pesquisa conferem certa importância a ele no que concerne a orientar a atuação docente, no entanto, a autora identificou uma contradição, pois encontrou professoras que não o usam, e algumas sequer conhecem o documento. Assim, a autora não acredita que o currículo possa estar atrapalhando a prática docente, pois ele não é amplamente conhecido pelas professoras da rede, tampouco é usado com frequência, como relataram algumas depoentes.

A autora conclui que, a partir dos imaginários das professoras participantes, a principal causa do fracasso escolar está relacionada ao meio familiar e social dos alunos, além de culpabilizar o próprio aluno pelas suas dificuldades/problemas de aprendizagem. O trabalho pedagógico do professor, as condições físicas e de material pedagógico do ambiente escolar, incluindo a função e o papel do coordenador pedagógico, são causas que também foram atribuídas pelas depoentes, assim como os problemas vividos pela sociedade atualmente (ZIENTARSKI, 2016).

Em sua dissertação de mestrado em Educação, Bocces (2017) busca conhecer as representações sociais de professores sobre a relação entre desempenho e os recursos materiais e humanos. A pesquisa foi realizada no município de Rio Claro-SP, região

Sudeste do Brasil, e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista.

A autora se propôs a investigar o papel dos recursos materiais e humanos no ambiente escolar para o aprendizado, partindo das representações de professores sobre esse papel, buscando compreender, na visão do educador, quais fatores têm influência no desempenho de alunos e o que configura esses recursos. Para tal, utilizou, como instrumento de pesquisa, uma entrevista estruturada, aberta, com oito questões que versam sobre quatro temáticas: representações de professores sobre recursos humanos e materiais no ambiente escolar e familiar, importância desses recursos para a aprendizagem, representações de professores da escola pública e particular e representação dos docentes sobre o sucesso e insucesso acadêmico (é aqui que a pesquisa se encaixa na nossa temática). Sobre a questão do sucesso e insucesso escolar, a autora solicitou que os docentes emitissem um parecer sobre um aluno de excelente desempenho e um de baixo desempenho, resgatando de sua experiência profissional e elencando o que os diferencia em termos de acompanhamento familiar e recursos.

Participaram da pesquisa 13 professores, sendo seis deles de uma escola pública e sete, de uma escola particular. Bocces (2017) analisou as respostas dos professores sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e constatou que, de maneira geral, há diferença nas representações de professores do contexto público e do particular tanto sobre suas concepções de recursos humanos e materiais quanto em relação ao tipo de recursos que se espera ter no ambiente escolar em busca do desempenho satisfatório dos estudantes.

A autora assinala que a família se fez presente no discurso de todos os professores participantes, ainda que de modo diferente. Todos afirmam a importância da participação familiar para um bom desempenho escolar de alunos, no entanto, o fazem de maneira diversificada, pois, na expressão de docentes da escola particular, a questão familiar se caracteriza mais pela falta estrutural, e os professores das escolas públicas reclamam da falta de acompanhamento dos pais. Mesmo havendo concordância na relação família/desempenho escolar, Bocces (2017) afirma que os professores “querem” algo bem diferente dos pais, já que, por um lado, querem a base forte e sólida para que o aluno se sinta seguro e se desenvolva num lar bem estruturado, ao passo que os outros gostariam apenas que houvesse maior tutela no sentido de presenciarem de fato o desenvolvimento escolar da criança.

Bocces (2017) realça ainda que os professores em sala de aula, de ambos os contextos, afirmam que a estrutura e acompanhamento familiar, o interesse da família pelos estudos, os recursos e estímulos presentes no ambiente familiar são fatores essenciais e influenciadores do desempenho acadêmico de alunos.

Sobre a questão dos recursos presentes no ambiente familiar e a influência destes para a aprendizagem, os professores de ambos os contextos corroboram que a parceria entre escola e família, o recurso material e humano ofertado no lar, as condições de moradia e alimentação, os valores trabalhados pelos pais e o compromisso deles com a escola e a vida escolar são fatores influentes, tanto benéfica quanto maleficamente, de acordo com as representações dos professores entrevistados.

A autora ressalta ainda que, quando questionados a respeito da importância dos recursos materiais e humanos para o desempenho de seus alunos, os professores reconhecem o valor que os recursos possuem no aprendizado, porém este conceito é trazido por professores da escola particular como essenciais, mas não suficientes, já os professores da escola pública igualmente reconhecem a importância e trazem a questão da motivação do aluno que é essencial para o processo de aprendizagem. A motivação do aluno não é associada, nas respostas dos professores, a qualquer tipo de postura do próprio professor, sendo apontada como de responsabilidade do próprio aluno, e não algo que está sujeito a ser modificado por estímulos externos, além de internos (BOCCES, 2017).

Mediante o exposto, Bocces (2017) conclui que a representação dos professores sobre o bom desempenho escolar está ancorada, em sua grande parte, nos recursos materiais e humanos ofertados no ambiente familiar, não só no escolar, evidenciando a importância da parceria entre essas duas unidades, família-escola.

Rego (2017), em sua dissertação de mestrado em Psicologia, na Universidade Federal do Ceará, propôs-se a cartografar práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”. Como desdobramento dessa intenção, buscou analisar o cotidiano e o espaço escolar como *lócus* de produção do fracasso, discutir como as práticas medicalizantes e o discurso do especialista atravessam o cotidiano da escola *lócus* e problematizar com os professores algumas das práticas tidas nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Participaram da pesquisa 12 profissionais da educação que atuam nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (até o 3º ano) de uma escola de grande porte de Parnaíba-PI, região Nordeste do Brasil. Para a produção dos dados, foram realizadas observações-participantes e três rodas de conversa. Os diários de campo e as gravações

de áudio e vídeo serviram como ferramentas de registro dos dados produzidos. A partir dessas estratégias e ferramentas, foram evidenciadas questões que serviram como analisadores dos processos de produção do fracasso e medicalização da vida escolar.

A autora, em suas observações, priorizou as dinâmicas em sala de aula e as relações entre professores e alunos, os discursos proferidos pelos professores tanto em sala de aula quanto nos corredores e espaços de convivência, os momentos de planejamento com a coordenação pedagógica, as formações pedagógicas com a equipe, a presença e discursos proferidos pelos pais no ambiente escolar e as práticas cotidianas desses agentes, incluindo as dela, pois que ela trabalha na escola pesquisada (REGO, 2017).

Rego (2017) não buscou analisar o fenômeno do fracasso escolar e da medicalização como algo com contornos precisos, fechado e acabado, buscou investigar as relações que estavam por trás dessa produção no ambiente escolar, assim, não realizou uma análise para gerar respostas, mas para problematizar os discursos e práticas que colaboram com a existência desses fenômenos no contexto educacional. Quanto à medicalização, a autora buscou problematizar, movimentar esse fenômeno, para que os participantes pensassem sobre certos discursos e práticas que se mostram naturalizados no contexto estudado.

Por meio das observações e rodas de conversa, a autora constatou que há vários determinantes interligados, quando se trata do tema fracasso escolar: a família, a falta de vontade da criança, o professor e a escola. Porém, aqueles que mais se destacam são os relacionados à criança e à família. Os participantes acreditam que a vontade tem que partir da criança e o compromisso, da família, pois a escola atende aqueles que se adequam ao que é repassado e correspondem ao que é esperado. Rego (2017) ressalta que o fracasso, segundo os participantes, muitas vezes, advém de uma cobrança precoce, que acaba por penalizar tanto a criança quanto o professor. Da criança, exige-se que desde cedo já domine a leitura e a escrita, já o professor precisa buscar estratégias, inovar e persistir, para que seus alunos consigam obter o desempenho esperado.

Muitos discursos, segundo a autora, saíam da queixa do sujeito, da instância individual, e eram deslocados para uma segunda instância: a familiar. Assim, os profissionais participantes da pesquisa relatavam que as dificuldades de aprendizagem pelas quais passavam algumas crianças não eram um problema que se centrava no aluno, mas sim no sistema familiar em que este estava inserido. Rego (2017) relata que presenciou, em grande parte das reuniões promovidas pela escola, uma convocação para

que os pais estejam mais presentes e acompanhem com mais proximidade a vida escolar de seus filhos. A escola parte do pressuposto que, cada vez mais, as famílias estão terceirizando a educação dos filhos e deixando toda a atividade educativa a cargo da escola. Nessas reuniões, a direção da escola também enfatizava que as famílias precisavam ensinar as crianças a terem respeito pelos professores.

Outro ponto levantado pelas professoras, durante as observações, refere-se à superlotação das salas e à ausência de professor auxiliar. Para elas, esses aspectos vêm dificultando o trabalho que exercem, uma vez que não conseguem dar conta da totalidade da turma nem ter um olhar diferenciado para cada aluno. Isso implica, também, na não efetivação dos ideais de inclusão, pois que acreditam não ter formação adequada nem recursos e estrutura para incluírem os alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de mestrado em Educação, de autoria de Delpra (2017), vinculada à Universidade Estadual de Londrina, versa sobre o ensinar, o aprender e não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental, e tem como objetivo analisar a produção de sentido sobre o ensinar, o aprender e o não aprender escolar, a partir das significações dos entrevistados produzidas em entrevistas que focalizaram esses temas. Participaram da pesquisa duas pedagogas, onze professoras dos anos iniciais, trinta e um alunos e vinte e cinco pais/responsáveis, de uma instituição escolar da rede Estadual, da cidade de Londrina-PR, região Sul do Brasil.

Os alunos foram escolhidos pelas professoras participantes, as quais deveriam indicar dois alunos considerados por elas com facilidade de aprendizagem escolar e dois com dificuldades de aprendizagem escolar. A partir dessa indicação, a amostra de alunos foi composta por 11 meninas e 20 meninos. De acordo com as informações das professoras e pedagogas, deste conjunto de alunos, 15 “aprendem com facilidade”, ao passo que 16 são caracterizados como alunos que têm “dificuldade para aprender”.

A autora propôs a cada um dos grupos de sujeitos uma conversa norteada por um roteiro semiestruturado, específico e ancorado em uma concepção semiótica da linguagem enquanto instrumento de análise.

No grupo das pedagogas, as questões norteadoras versavam sobre a trajetória profissional de cada uma, sobre a caracterização do aluno que aprende com facilidade e daquele que tem dificuldades de aprendizagem, a relação das famílias com a escola, quais seriam as possíveis variáveis que facilitavam ou dificultavam a aprendizagem dos alunos e quais seriam as possibilidades de melhoria na qualidade de atendimento aos alunos com

dificuldades de aprendizagem. No grupo das professoras, as questões foram semelhantes às do grupo das pedagogas, com o acréscimo da caracterização das suas turmas. No grupo dos pais ou responsáveis, foi abordado sobre suas próprias experiências escolares, sobre suas percepções com relação ao processo de aprendizagem dos filhos, sobre a rotina de estudo dos seus filhos e sugestões de possibilidades de mudanças para o ensino. E para o grupo de alunos, as questões abordaram suas percepções sobre si enquanto alunos, entre outras (DELPRA, 2017).

A autora salienta que os participantes explicam o desenvolvimento e aprendizagem infantil por meio da noção de maturação e hereditariedade, prevalecendo os comentários que indicavam certa “inadequação” por parte de determinados alunos que estavam agora entrando mais cedo nos anos iniciais e que isso poderia estar acarretando “falta de maturidade” necessária à aprendizagem. Em contrapartida, não se apresentaram considerações sobre os efeitos das avaliações externas e das metas previstas, delas decorrentes, provocando possíveis interferências nas aprendizagens.

Delpra (2017) pontua que a produção de sentidos das pedagogas, professoras e até dos pais e responsáveis, para explicar tanto a aprendizagem quanto a não aprendizagem escolar, centrou-se em torno do comportamento do aluno, da participação ou não da família e das possíveis patologias. Também constatou que, no referido contexto escolar, existia a prática consolidada de requerer a intervenção de profissionais da saúde, quando o rendimento dos alunos não correspondia ao esperado. Nestes casos, eram os mesmos os critérios para o encaminhamento a outros profissionais dos alunos tidos como portadores de alguma dificuldade de aprendizagem, numa espécie de passo a passo que começava com a comunicação e/ou contato com a família, a fim de partilhar a questão, seguida da indicação de buscar um profissional da área da saúde, o que, em geral, acabava com a produção de um laudo acompanhado de medicalização.

A autora constatou, também, por meio dos dizeres dos entrevistados, sobretudo das profissionais da educação e dos pais e responsáveis, que a ideia de “aluno ideal” ainda continua presente no imaginário de pais e, principalmente, dos profissionais da educação. Os alunos que correspondem ao esperado seriam aqueles que aprendem dentro do padrão determinado e desejado pela escola e a sociedade (DELPRA, 2017).

Passaremos agora à descrição e análise dos três artigos selecionados para o corpus de análise da pesquisa.

O artigo de Alves-Mazzotti e Wilson (2004), denominado “Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua

prática docente”, investigou as representações de fracasso escolar de professores do Ensino Fundamental, que trabalham com alunos multirrepetentes, e as relações entre estas representações e as práticas docentes. Foram entrevistados nove professores, de três turmas de 6ª série, bem como realizada a observação dessas turmas. As autoras iniciam seu texto com um breve referencial teórico sobre as representações sociais e ressaltam a sua importância para a pesquisa em educação, pois esta contribui para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados. Para Alves-Mazzotti e Wilson (2004), no caso específico do fracasso escolar, os professores elaboram individual e socialmente as representações, e estas se tornam fundamentais nas relações entre professor e aluno, direcionando discursos e determinando práticas.

A análise das observações e das entrevistas com os professores destacou, entre os elementos que compõem o campo da representação de fracasso escolar, o mau aluno com suas faltas: falta de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família e de perspectivas em uma sociedade desigual. O fracasso passa, então, a ser objetivado e naturalizado como uma consequência dessas faltas. As autoras observaram, ainda, o isolamento espacial e acadêmico dos alunos malsucedidos. Além de não estimularem esses alunos a participarem, os professores ainda os desencorajam, utilizando comentários irônicos quando eles erram e até mesmo quando acertavam a resposta. Para os professores, o isolamento desses alunos é normal, e alguns até receiam que, se reagrupados, os bons alunos poderiam ser “contaminados” por eles.

Deste modo, as autoras buscaram verificar se havia indicativos de que o sentido da representação de “fracasso escolar” apresentada pelos professores, assim como as práticas a ela relacionadas, poderia estar ancorada à metáfora “uma doença contagiosa”, e constataram que o isolamento por medo do “contágio” se manifesta de diversas formas, por exemplo, pelo pedido dos professores feito à Direção para que os alunos com grande defasagem idade-série fossem colocados juntos numa turma só, separando os bons alunos e mais novos dos alunos problemáticos. Todavia, nenhum professor queria assumir a turma. Tal isolamento aparece também na prática de “empurrar” para a série seguinte os alunos multirrepetentes, com grande defasagem idade/série, para evitar problemas com as crianças que cursavam, em idade própria, a série em questão. E ainda, manifesta-se no pedido dos professores à Direção, para que providenciasse junto aos pais a transferência desses alunos em idade mais avançada para outra escola, que tivesse o segundo segmento

do Ensino Fundamental à noite, bem como o incentivo dos professores para que esses alunos abandonassem a escola pelo trabalho.

O artigo de Ferreira *et al.* (2014), cujo título é “Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar”, objetivou investigar, identificar e analisar as representações sociais de professores em relação ao fracasso escolar. Os autores realizaram entrevistas semiestruturadas com seis docentes do ensino fundamental de uma escola situada em uma cidade de médio porte, do estado do Paraná, região Sul do Brasil, cujos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontavam dificuldades na escolarização.

Ferreira *et al.* (2014) apresentam um breve histórico da Teoria das Representações Sociais e do fracasso escolar, relacionando-o com os constructos teóricos da Psicologia, e apresentam os resultados das falas dos professores, que foram divididas em três categorias de análise. Os autores puderam verificar que as representações sociais dos professores evidenciam o fracasso escolar como déficit de aprendizagem, colocando o aluno em foco e concebendo a desestruturação da família e a falta de apoio desta como elementos principais do fenômeno.

Contudo, a pesquisa ainda demonstra que o discurso dos docentes também traz a representação de que a recuperação do aluno com déficit de aprendizagem resulta de esforços pedagógicos extras e individualizados, revelando desta forma certa incoerência, já que as “causas” do fracasso escolar, para eles, se localizavam em fatores externos e individuais (FERREIRA, *et al.*, 2014).

As representações sociais dos professores mostram também que eles se sentem desamparados frente aos problemas educacionais, englobando o desamparo teórico e relacional, demonstrando um sentimento de solidão frente à complexidade do contexto educativo contemporâneo (FERREIRA, *et al.*, 2014).

Por fim, Prioste (2020), em seu artigo, intitulado “Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1”, teve como objetivo identificar as hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem escolar e analisar alguns aspectos subjacentes às explicações dadas por eles.

A pesquisa foi desenvolvida com professores do Ensino Fundamental I, de escolas públicas municipais da cidade de Araraquara-SP, região Sudeste do Brasil. A coleta de informações foi realizada por meio de aplicação de questionários e encontros com grupos focais em duas escolas municipais, contando com a participação de 10 professores do

Ensino Fundamental I em cada grupo, totalizando 20 professores. Os encontros tiveram o objetivo de conhecer as explicações dos docentes acerca das dificuldades na aprendizagem escolar de seus alunos.

Prioste (2020) utilizou a análise temática de conteúdo e frequências de palavras para sistematização e interpretação dos resultados. Segundo a autora, a maioria dos professores, 88%, afirma que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas principalmente à falta de apoio e de estímulo das famílias; 69% destacam os aspectos relacionados aos alunos, como falta de interesse, de atenção, de pré-requisitos, além de problemas emocionais e de indisciplina. Ressaltam, ainda, questões pertinentes às políticas públicas: redução da idade para matrícula no Ensino Fundamental sem as devidas adaptações estruturais na escola, material didático inadequado e a progressão continuada sem apoio às crianças com dificuldades. A autora concluiu que tais explicações, se em um primeiro momento sugerem preconceitos quanto às famílias e alunos, em uma análise criteriosa, revelam questões sintomáticas contemporâneas da sociedade de consumo, dissonâncias na relação família e escola e desvalorização da educação. As falas dos professores denunciam um mercado de apostilas e de formações que desqualificam seus saberes.

Após a descrição das pesquisas que compuseram o *corpus* de análise deste estudo, verificou-se que o fracasso escolar ocorre em diferentes escolas. O imaginário dos participantes das pesquisas é carregado de preconceitos e estereótipos, e dentre as causas para o fracasso escolar destacam-se: inferioridade psicológica dos alunos provindos de classes desfavorecidas economicamente, algum tipo de patologia, famílias desestruturadas e a culpabilização do próprio aluno pelas suas dificuldades/problemas de aprendizagem, consequência de suas faltas, seja de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos ou de perspectivas em uma sociedade desigual.

Ao analisar os estudos sobre o fracasso escolar no ensino fundamental, observamos que essa temática é bastante abordada na área de Educação e que se trata de um tema complexo que pode ser estudado sob diversas óticas. Pontuamos que nosso estudo constituiu um desafio, pois optamos por escolher como participantes da pesquisa professores e coordenadores pedagógicos de uma escola da rede particular de ensino, e não da rede pública, como fizeram os trabalhos aqui apresentados.

Ressaltamos que as análises foram válidas para compreendermos o que já se sabe sobre o fracasso escolar e as representações acerca desse fenômeno, o que as publicações

trazem de contribuição para a área da Educação, quais dúvidas e polêmicas ainda cercam o referido fenômeno e como podemos contribuir para o seu conhecimento científico.

Destacamos que as pesquisas consideradas corroboram em parte o nosso estudo, uma vez que nenhuma delas trata diretamente sobre as representações sociais de fracasso escolar de professores e equipe pedagógica do ensino fundamental I. Apenas Alves-Mazzotti e Wilson (2004), Ferreira *et al.* (2014), Bocces (2017) e Mecenas (2017) abordam diretamente as representações sociais, no entanto, os três primeiros apenas as de professores, e o último, de professores, profissionais da educação, pais e alunos, por isso a relevância do nosso estudo, pois que abordamos as RS de docentes e equipe pedagógica, não só quanto ao que é o fracasso escolar, como nas pesquisas apresentadas, mas também como os professores e coordenação pedagógica se veem enquanto agentes da aprendizagem e qual é o seu papel frente a esse fenômeno.

No entanto, percebemos que algumas questões, como o papel do professor e da coordenação pedagógica, enquanto agentes da aprendizagem, e como a coordenação pedagógica procede em relação às crianças que estão com dificuldades de aprendizagem, se fizeram ausentes nesses estudos. Esses tópicos são merecedores de investigação, pois realizar um estudo sobre o fracasso escolar com uma visão macro, isto é, não culpabilizando apenas o sujeito e a família, é colaborar para ampliar as discussões sobre esse fenômeno.

Assim, buscamos não só compreender o que os docentes e coordenação pedagógica acreditam ser o fracasso escolar, mas tentamos trilhar um caminho para que estes profissionais pudessem repensar suas práticas pedagógicas, uma vez que os questionamos sobre o seu papel frente ao fracasso escolar. Portanto, é nesse ponto que a nossa pesquisa difere das que já foram realizadas, conferindo-lhe originalidade.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) possui uma abrangência conceitual muito vasta. É por meio dela que buscamos fazer manifestar-se nos professores e coordenação pedagógica como eles percebem o aluno fracassado e como se veem enquanto educadores, fazendo-os assim refletir sobre o seu papel frente aos alunos com dificuldades.

Ressaltamos que, por considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento válido, essa teoria nos permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que identificar as representações dos professores e orientadores em relação a um determinado objeto, no nosso caso, o fracasso escolar, pode nos ajudar a compreender algumas questões educacionais.

Jodelet (2015) ressalta que o desenvolvimento dos modelos epistemológicos que enfatizam a interligação dos saberes teóricos e dos saberes de ação clarifica a relação entre um saber científico e o saber do senso comum. O primeiro dá a representação da realidade, e o saber do senso comum acrescenta a esta representação as características de ação sobre a realidade, que estão estreitamente dependentes da identidade dos sujeitos.

Assim, por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, sobretudo, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTI, 1994).

Na área da Educação, muitas pesquisas acerca das representações sociais estão sendo realizadas, e os objetos de estudos se diversificam cada vez mais. Alguns pesquisadores, como Moscovici (2012; 2015), Jodelet (1984; 1989; 2015), Alves-Mazzotti (1994), Sá (1993; 1998), Abric (1998; 2001), Spink (1993; 2013), Marková (2006, 2015), dentre outros, tratam da Teoria das Representações Sociais e sua utilização no contexto escolar.

A fim de traçarmos um panorama das pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS), realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de explorar os recursos teóricos e metodológicos e suas implicações. Encontramos muitos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil e em outros países. Na leitura desses estudos, concluímos que a TRS é, atualmente, uma ferramenta adequada para a explanação de diversos aspectos que envolvem não só a Educação, como também outras áreas.

Marková (2006) explica que qualquer objeto ou fenômeno, independentemente de ser físico, interpessoal, imaginário ou sociopolítico, pode se transformar num objeto de uma representação social. Contudo, isso não significa que a teoria das representações sociais estuda “todas as coisas”. Mesmo que possamos saber e representar qualquer fenômeno imaginável, a TRS e da comunicação estuda tipos específicos de representações, isto é, estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, por alguma razão, o alvo da preocupação pública, como o fracasso escolar, seja ele por reprovações ou evasão escolar.

É sobre essa Teoria, do campo da Psicologia Social, que discorreremos nesta seção. Abordamos os principais conceitos da TRS, além de explanar acerca dos fundamentos teóricos e dos autores que embasaram a Teoria, suas funções e como se dão as pesquisas nessa área de representações sociais.

Nesse sentido, com o propósito de identificar o pensamento social referente ao fracasso escolar, como ele é produzido e mantido pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, consideramos que a Teoria das Representações Sociais nos dará o suporte necessário para investigar a nossa problemática.

3.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O INÍCIO

A noção da Teoria das Representações Sociais (TRS), tal como é entendida no presente estudo, foi introduzida por Serge Moscovici, em 1961, na obra “*La Psychanalyse, son image, son public*”⁸, na qual o autor estuda a representação social da psicanálise na França. No entanto, é apenas em 1976, data da segunda edição, renovada (segundo Moscovici, a primeira era uma tese e a segunda, um livro), que a TRS adquiriu notoriedade, afirmando-se como uma das perspectivas mais emblemáticas em Psicologia Social (JESUÍNO, 2015).

O conceito de Representação Social (RS) foi introduzido na Psicologia Social devido às insuficiências dos modelos clássicos e, em particular, do modelo behaviorista, a fim de explicar as interações significativas com o mundo. Em sua crítica às noções de imagem, opinião e atitude, Moscovici (1961 *apud* JODELET, 1984) explica que o

⁸ A psicanálise, sua imagem e seu público.

fracasso do behaviorismo estava em acreditar que a mudança de comportamento, que se dava na relação entre o sujeito e o objeto, se reduzia a uma relação entre um estímulo (S) e uma resposta (R). Os aspectos psicológicos, nesta abordagem, são concebidos como fatores internos ao indivíduo.

Para Moscovici (2012), o sujeito e o objeto não são inerentemente distintos, uma vez que representar algo é dar-se, conjunta e indiferenciadamente, o estímulo e a resposta, assim, o autor compreende o sujeito como criativo e transformador, e esta é a base da sua teoria.

Guareschi (2013), na introdução do livro “Textos em Representações Sociais”, enfatiza que a TRS apresenta novas possibilidades. Primeiramente, porque se coloca contra uma epistemologia do sujeito “puro”, ou uma epistemologia do objeto “puro”, e centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, por meio de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. E, segundo, porque estabelece uma síntese teórica entre fenômenos que, no nível da realidade, estão profundamente ligados.

Ao sistematizar a teoria das representações sociais, Moscovici reabilita o senso comum, não mais como um conhecimento confuso, inconsistente, equivocado, mas como um conhecimento válido que nasce das relações sociais (JODELET, 1984).

Segundo Palmonari e Cerrato (2011), Moscovici pontua que o conhecimento social como objeto de pesquisa é fundamental para a Psicologia Social, pois abarca todos os processos psicológicos capazes de serem estudados, tais como a memória, a percepção, o processamento de informações ou a dissonância, entre outros. Esses processos atuam em conjunto com os aspectos da vida social, como os valores, as normas, os símbolos e as tradições, gerando, assim, conhecimento em um contexto social. “Todos são elementos adquiridos pelos indivíduos por meio de sua experiência em suas relações sociais, na família, no grupo de amigos, no trabalho ou em outras esferas dentro de uma cultura determinada [...]” (PALMONARI; CERRATO, 2011, p. 313).

Dessa forma, podemos qualificar a TRS como uma teoria de relação. Ela não privilegia nem dá conta somente dos elementos psicológicos elementares ou complexos, tampouco centra-se em um determinismo social para explicar o comportamento humano. As representações sociais permitem o entendimento da relação das questões individuais mais simples às mais complexas e, além disso, o entendimento das questões sociais.

Assim, a Psicologia Social da representação considera a significação e o contexto social como dimensões fundamentais de todos os fenômenos representacionais. Ambos –

significação e contexto social – oferecem as lentes teóricas com as quais esse campo tenta responder a questões relacionadas à produção e transformação do saber, sua relação com contextos sociais e culturais e a diversidade de formas que assume em esferas públicas contemporâneas (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.2 O SENSO COMUM NA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao falar sobre os conhecimentos do senso comum, estamos de certa forma falando sobre as representações sociais de um grupo, pois o senso comum faz parte do cotidiano de todas as sociedades. Quando damos nossa opinião sobre determinado assunto, seja sobre a saúde, política, educação dos filhos, até mesmo sobre o tempo, estamos colocando em prática conhecimentos que nos foram passados por outros, que vimos na televisão ou até mesmo porque nos foi útil e acreditamos que serve para todos. Dessa forma, estamos utilizando nosso conhecimento de senso comum, e esse conhecimento nem sempre está pautado na ciência, e sim no conhecimento empírico de cada um.

Os estudos sobre o senso comum, em geral, levam em consideração o indivíduo em contexto, no entanto, os contextos são partilhados entre aqueles que aceitam a interação direta e os contextos que apresentam uma natureza global, é a partir desses contextos que o indivíduo interpreta o mundo da vida (JODELET, 2015).

É por meio do senso comum que sabemos intuitivamente quais os tipos de coisas que são e não são comestíveis, por exemplo, também adotamos categorias morais como bom/mau, tratamos as pessoas como agentes responsáveis por suas ações e aprendemos a entender o significado das palavras (MARKOVÁ, 2006). Somos, de modo geral, socializados por meio do senso comum. Isso tudo nos é passado mediante a comunicação, as atividades diárias e as nossas próprias atividades.

O conhecimento do senso comum está ligado a diversas formas de pensamento, de sabedoria e de comunicação. É ele que nos orienta nas conversações, na rotina diária, nos encontros sociais. Podemos afirmar que, até certo ponto, é o senso comum que nos permite a socialização com outros, uma vez que sempre iniciamos uma conversa com um desconhecido falando sobre algum assunto que ouvimos ou vimos na televisão, na internet ou no rádio. Assim, podemos inferir que o senso comum está diretamente ligado à comunicação:

[...] O senso comum é socialmente partilhado, mas não reflexivo; é uma forma habitual de pensar, comunicar e agir. Apesar de o senso comum ser uma capacidade universal de toda a humanidade, os “acordos subjacentes” são normas morais e éticas aceites por membros das comunidades específicas e, assim sendo, estes acordos são específicos de cada comunidade. São transmitidos de geração em geração através da linguagem e da comunicação (MARKOVÁ, 2015, p. 82).

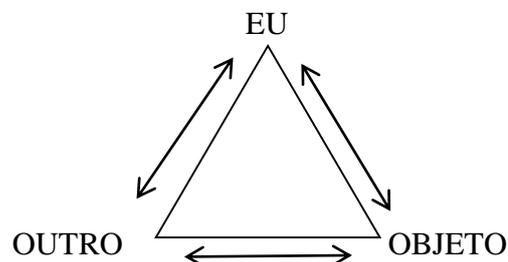
O senso comum difere de outras formas de construções mentais, como a ciência, a religião, e ideologia, entre outras, pois ele aparece como tendo propriedades e funções ligadas ao seu modo de produção e ao seu papel na interação e na comunicação social, está diretamente ligado à gestão do cotidiano e à identidade dos grupos (JODELET, 2015).

Marková (2006) enfatiza que o pensamento racional surgiu por causa da relação dialógica do Alter-Ego (Outro-Eu). Logo, a capacidade cognitiva de pensar racionalmente é, por definição, a capacidade de se comunicar. A capacidade de pensar racionalmente e de se comunicar constitui o potencial para o pensamento do senso comum.

Ao falar de representações sociais, não podemos deixar de dizer que existe uma relação entre Eu-Outro-Objeto, que é considerada a base da formação do conhecimento. De acordo com Moscovici (2015), esse triângulo é crucial para essa discussão, pois é o único esquema capaz de explicar e sistematizar os processos de interação.

Para melhor visualização da tríade e de como as representações são geradas no âmbito dela, propomos o seguinte esquema:

Figura 2: Tríade Eu-Outro-Objeto.



Fonte: Jovchelovitch (2004; 2011).

Dentro do triângulo da Figura 2, ocorrem as inter-relações, é onde os saberes perpassam, tanto do Eu, do Outro, quanto do Objeto, e é no qual o material se constitui,

ou melhor, onde se torna presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos (COUTINHO, 2016).

Essas inter-relações acontecem de forma dialógica, por meio da ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Nesse sentido, podemos assinalar que a representação é a ação comunicativa que forma a si mesma, ao mesmo tempo em que forma os participantes dessa ação, isto é, enquanto nos comunicamos, estamos formando novas representações acerca de determinado assunto tanto em nossa mente quanto no meio social em que vivemos.

Valsiner (2015) sublinha que o uso das representações sociais se dá por meio da comunicação, isto é, um processo de coordenação de diferentes entendimentos de mundo.

É a unidade de categorização e comunicação que assegura a natureza dinâmica do processo de representação social.

Salientamos que a sociedade na qual vivemos passa por transformações muito rápidas, e diariamente somos confrontados com uma vasta gama de informações. Essas informações do campo social nos afetam de alguma forma, assim tentamos entendê-las, aproximando-as daquilo que já conhecemos por meio de nosso repertório, ou seja, aproximando-as do nosso senso comum, tentamos tornar familiar aquilo que desconhecemos.

Conforme Guareschi (2013), para compreendermos melhor essa situação de não familiaridade, é importante pontuar que a sociedade, além de ser um sistema econômico e político, é também um sistema de pensamento. E há dois tipos de pensamento: os universos reificados e os universos consensuais. No primeiro, circulam as ciências, que procuram trabalhar com a maior objetividade possível, utilizando teorias abstratas, criando até mesmo certa hierarquia. No segundo, encontram-se as práticas interativas do dia a dia, que produzem as representações sociais, os conhecimentos produzidos espontaneamente dentro de um grupo e fundados na tradição e no consenso, dentro de uma lógica, metodologia e comprovação diferentes.

Marková (2015) distingue os universos reificado e consensual, uma distinção bem conhecida de todos os estudantes das representações sociais. Segundo a autora, o conhecimento comum é a essência do universo consensual, pois nele, estão compreendidos os significados culturais e históricos das nossas experiências e atividades. Apresenta um conhecimento rico, diversificado e específico de cada contexto. No universo consensual, a sociedade torna-se a si própria visível, é inovadora, possui voz, age perante o mundo, respondendo a ele, e incita a alterações no mundo. Diferentemente,

no universo reificado, a sociedade é transformada num sistema de entidades invariáveis, básicas e sólidas, indiferentes à individualidade. O universo reificado vê o mundo em termos de variáveis, objetos, atividades e indivíduos isolados.

Os universos consensuais são criados durante as conversas diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, na medida em que nos manifestamos sobre determinados assuntos, procurando explicações, fazendo julgamentos e nos posicionando. Desta forma, novas representações sociais são produzidas e comunicadas, deixando de ser simples opiniões e passando a ser verdadeiras teorias do senso comum. Essas teorias, criadas no universo consensual, constituem a identidade grupal e o sentimento de pertença do indivíduo ao grupo.

Para Marková (2006), o conhecimento do senso comum tem colaborado de forma ativa para o desenvolvimento do conhecimento científico durante a história da sociedade. Entretanto, esse tipo de conhecimento foi e ainda é tratado como inferior ao conhecimento científico. Para a autora, o poder da racionalidade e da razão está ligado às ciências; já o conhecimento popular, as crenças e os mitos estão associados ao senso comum e à falta de racionalidade ou até mesmo à irracionalidade. Moscovici e Marková (2000 *apud* MARKOVÁ, 2006) destacam que o conhecimento do senso comum vem acompanhado por uma variedade de objetivos cognitivos, desde a busca pela verdade, a persuasão e exercício de poder, até a sedução e o prazer da vida.

Devido à sua importância social, o saber do senso comum é tido como um objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico, pois apresenta esclarecimentos sobre os processos cognitivos e as interações sociais contidas nele (JODELET, 1989).

Moscovici (2015) argumenta que o senso comum é algo compartilhado por todos de uma maneira mais igualitária do que qualquer outra coisa no mundo. Respeitar o senso comum é respeitar teorias que implicitamente aceitamos, porém devemos desconfiar da “sabedoria popular”, pois, mesmo estando de acordo com nossas intuições, o senso comum não prova nada mais que a existência de um consenso, o qual faz parte do dia a dia de todas as sociedades ou grupos sociais. O autor assevera que, por ser um senso social, o conhecimento do senso comum compõe um recurso fundamental para a Teoria das RS como uma teoria do conhecimento social.

A Teoria das RS surge para lutar contra essa ideia de que o senso comum é um erro e, assim, rompe com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento e anuncia mudanças importantes no posicionamento quanto ao estatuto da objetividade e à busca da verdade. Spink (2013) destaca que ocorreu uma mudança de perspectiva quanto ao papel

disciplinador das teorias do conhecimento, assegurando a validade do saber do senso comum e questionando o selo de garantia epistemológica. Dessa maneira, o poder de criação do conhecimento prático, aprisionado nos clichês de reprodução ou reapresentação, foram libertados. Na compreensão da autora, não se trata apenas de reabilitar o senso comum como forma válida de conhecimento, “[...] trata-se, sobretudo, de situá-lo enquanto teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social” (SPINK, 2013, p. 97).

Segundo Moscovici (2015), quando estudamos o senso comum, ou seja, o conhecimento popular, estamos estudando algo que liga a sociedade, ou indivíduos, à sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar.

Assim, apresentamos a TRS como uma teoria do senso comum que está longe de apenas registrar dados, ou sistematizar fatos, pois as representações sociais são ferramentas mentais, atuando na própria experiência em que os fenômenos estão enraizados (MOSCOVICI, 2015). Desta forma, buscamos, nas relações cotidianas dos atores sociais inseridos no lócus do nosso trabalho, as representações do nosso objeto de pesquisa.

3.3 APROXIMAÇÕES DA NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O principal questionamento de Moscovici (2012, 2015) foi sobre como o conhecimento científico se transforma em senso comum. Para Marková (2006), o autor não aceitou o ponto de vista que afirmava: "o povo não pensa". Desta maneira, este autor separou sua teoria daquela que fora proposta por Durkheim, pois buscou compreender o processo de construção do saber, não considerando o conhecimento como cumulativo e estático, que seria apreendido coercitivamente nas experiências sociais. "As representações sociais são fenômenos dinâmicos e abertos e o conceito da representação social é formado e retransformado juntamente com a transformação da sua teoria" (MARKOVÁ, 2006, p. 173).

Moscovici (2015) evidencia que o conceito de representação social chegou a ele vindo de Durkheim, no entanto, a visão de ambos é distinta. A sociedade para a qual Moscovici elabora sua teoria não é a arcaica, primitiva, estática, como foi a de Durkheim. Trata-se da sociedade atual, em que os saberes e as tradições políticas, científicas e

humanas “[...] nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2015, p. 48). O autor ainda destaca a aceleração da disseminação das mudanças ocorridas por meio dos meios de comunicação de massa. Dessa forma, percebe um aumento da necessidade de que os grupos formem representações sociais a partir de teorias e ideologias com as quais são confrontados diariamente.

Outra diferença entre os dois autores é que Moscovici é da área de psicologia e Durkheim, da sociologia, que viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades da época de Durkheim, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. Já a Psicologia Social estava preocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações (COUTINHO, 2016).

Assim, Moscovici (2015) afirma que havia uma dificuldade de se penetrar o interior para descobrir detalhadamente os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais. Quem deu o primeiro passo nessa direção foi Piaget, quando estudou a representação do mundo da criança, já que foi no sentido dos conceitos que este autor empregou sua lógica, então Moscovici encontrou aí a representação não apenas como uma noção, mas como uma ideia teórica, e isso, segundo o próprio autor, mudou sua forma de pensar.

Ainda há a contribuição de outros autores para a TRS de Moscovici, entre eles: Lévy-Bruhl e Vygotsky, que trataram da coexistência de representações, ou seja, a premissa de que os sujeitos têm mais de um saber (representação) para a mesma coisa; em Bourdieu, o conceito de habitus, pois articula as ideias de individual e social, isto é, de subjetividade e objetividade; em Freud, Moscovici encontrou os recursos para entender os processos inconscientes que configuram a produção dos saberes sociais e uma visão de conhecimento que não tem medo de se engajar com o psicológico propriamente dito. E se interessou por Merleau-Ponty devido aos estudos fenomenológicos.

Trataremos, a partir de agora, de forma breve, das bases teóricas utilizadas por Moscovici para a sistematização da Teoria das Representações Sociais.

3.3.1 Durkheim

Durkheim discutiu as características das representações coletivas e as concebeu como externas e coercitivas em relação a indivíduos, bem como estáveis ao longo do tempo. As representações coletivas, argumentou o autor, possuem uma existência objetiva e autônoma, pois são produzidas e reproduzidas pela ação coletiva. Isso lhes confere estabilidade ao longo do tempo e as insere em instituições, como a Igreja, a família, o sistema legal etc. Sua inserção em instituições faz com que a mudança seja extremamente difícil e com que elas se apresentem ao sujeito por meio de coação (JOVCHELOVITCH, 1998). As representações sociais de Moscovici se apresentam ao sujeito por meio da interpelação, isto é, o sujeito pode ou não as aceitar.

Os modelos de sociedade de Durkheim e Moscovici diferem: enquanto a primeira era estática e tradicional, a segunda é dinâmica e fluida. Dessa forma, o conceito de coletivo apropriava-se melhor ao tipo de sociedade de Durkheim, que era mais cristalizada e estruturada, e na qual as mudanças se davam lentamente. Moscovici conserva o conceito de representação e substitui o conceito “coletivo”, de sentido mais cultural, estático e positivista, pelo de “social” (GUARESCHI, 2013).

Minayo (2013) destaca que as representações sociais são um grupo de fenômenos reais, dotados de propriedades específicas e que se comportam também de forma específica. Já na representação coletiva de Durkheim, é a sociedade que pensa, portanto, as representações não são necessariamente conscientes na percepção individual. Assim, elas conservam sempre a marca da realidade social em que nascem.

Para Durkheim (1996), o conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único, ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade, desta forma, ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram, pois eles passam e ela continua.

Com efeito, o que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo não é constituído da mesma maneira que o indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza (DURKHEIM, 1999, p. XXIII).

Dito de outra maneira, as representações coletivas são fatos sociais que formam uma realidade social, do mesmo modo que os fatos físicos formam realidades físicas. Elas são externas aos sujeitos, que não contribuem com sua formação, e impõem neles uma influência irresistível. E, rendendo-se à sua coerção, os sujeitos internalizam e conservam

essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimento. As representações coletivas estão acima do indivíduo e têm o poder de gerar novas representações (MARKOVÁ, 2006).

Durkheim (1996) trata sobre os conceitos e afirma que estes são resistentes à mudança, são maneiras de pensar fixas e cristalizadas, na medida em que são imutáveis. Trata também da linguagem, pois, para o autor, cada palavra traduz um conceito. A língua, segundo ele, é fixa, modifica-se lentamente e, por isso, o mesmo acontece com a organização conceitual que ela exprime.

[...] a linguagem e, portanto, o sistema de conceitos que ela traduz, é o produto de uma elaboração coletiva. O que ela exprime é a maneira como a sociedade em seu conjunto representa os objetos da experiência. As noções que correspondem aos diversos elementos da língua são, portanto, representações coletivas (DURKHEIM, 1996, p. 482).

Assim, quando, em uma sociedade, um conceito é comum a todos, ele não apresenta a marca de nenhuma inteligência em particular, pois o indivíduo é sensível a pequenas mudanças internas e externas, enquanto que apenas acontecimentos de suficiente gravidade podem chegar a afetar a base mental da sociedade. “Toda vez que estamos em presença de um tipo de pensamento ou de ação, que se impõe uniformemente às vontades e à inteligência particulares, essa pressão exercida sobre o indivíduo indica a intervenção da sociedade” (DURKHEIM, 1996, 482).

Os conceitos empregados nos pensamentos correntes são aqueles registrados no vocabulário, os que estamos habituados a utilizar. Então, Durkheim (1996) enfatiza que, se os conceitos são comuns a todo um grupo social, estes não representam simples média entre as representações correspondentes, pois seriam mais pobres que essas últimas em conteúdo intelectual, quando na realidade são plenos de um saber que ultrapassa o do indivíduo médio.

Eles não são abstrações que só teriam realidade nas consciências particulares, mas representações tão concretas quanto aquelas que o indivíduo pode ter do seu meio pessoal, representações que correspondem à maneira pela qual esse ser especial, que é a sociedade, pensa as coisas de sua experiência própria (DURKHEIM 1996, p. 483).

Podemos dizer que as representações coletivas sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca. É, portanto, inicialmente, uma forma de conhecimento socialmente produzida, pois, como consequência de esforço coletivo,

elas se emancipam das representações individuais, pautam novas ações e confirmam a existência da sociedade.

As representações coletivas referem-se às crenças, sentimentos e ideias habituais, dadas e homoganeamente compartilhadas de uma comunidade. Elas são pré-estabelecidas em relação a indivíduos (pela tradição, costumes e história) e aceitas sem discussão, assim elas reprimem a consciência individual e sustentam o enquadramento moral que guia a ação de todos os membros de uma comunidade. Elas têm influência em todos os tipos de cerimônias sociais, práticas e rituais institucionais de uma sociedade (JOVCHELOVITCH, 2011).

Assim, podemos pontuar que a representação coletiva é algo que é do grupo, consenso a que todos chegam, não sendo a soma das representações individuais.

3.3.2 Lévy-Bruhl

Moscovici certamente buscou mais inspiração em Lévy-Bruhl do que em Durkheim, para compreender a dinâmica das representações sociais e como a ciência é transformada e ressignificada pelas diferentes pessoas que dela se apropriam.

Em seu livro, intitulado *A Mentalidade Primitiva*, escrito em 1921, Lévy-Bruhl focava na ideia de causalidade e na maneira como os primitivos a enxergavam. O seu objetivo era: “penetrar nos modos de pensamento e nos princípios de ação desses homens que chamamos, muito impropriamente, de primitivos, e que, ao mesmo tempo, estão tão longe e tão perto de nós” (LÉVY-BRUHL, 2008, p. 7).

Lévy-Bruhl (2008) identificou características particulares da mentalidade primitiva, por meio dos relatos de missionários que conviviam com indígenas americanos. Segundo relatos, os indígenas precisavam ver para se converter, por isso, não acreditavam no acaso. Para o autor, os povos com mentalidade primitiva apresentavam problemas com a abstração. Para o primitivo, todos os objetos e todos os seres estão incursos em uma rede de participações e de exclusões místicas. Antes que um fenômeno tenha uma causa, ele tem uma participação mística.

A mentalidade primitiva é pré-lógica, porque opera, desde o início, por meio de uma síntese entre os acontecimentos concretos, de um lado, e seres e forças “místicas”, de outro, entre natural e sobrenatural, estabelecendo, “[...] sem hesitação possível, a

passagem imediata de tal percepção sensível para tal força invisível” (LÉVY-BRUHL, 2008, p. 50). O autor chama essa mentalidade de pré-lógica, pois não encontra um termo melhor para denominá-la, no entanto, ele não pretende dizer que ela não se limita acima de tudo, como no pensamento civilizado, de abster-se da contradição.

Lévy-Bruhl (2008) enfatiza que, para essa mentalidade, a oposição entre um e o múltiplo, entre o mesmo e o outro, não impõe a necessidade de afirmar um dos termos, se ele nega o outro, ou vice-versa. Ela não tem mais que um interesse secundário. Às vezes, ela é percebida, muitas vezes, não o é.

Moscovici (2015) assinala que, para Lévy-Bruhl, as representações possuem um caráter holístico, o que significa que não podemos atribuir uma crença ou categoria isolada a um indivíduo ou a um grupo. Desse modo, toda ideia ou crença pressupõe grande número de outros com os quais forma uma representação total. A totalidade de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e de cada crença depende de suas conexões com outras ideias e crenças. Essa ideia de heterogeneidade do pensamento humano dentro de uma cultura e de um indivíduo levou Moscovici a desenvolver o conceito de polifasia cognitiva.

O indivíduo, segundo Lévy-Bruhl (2008), não é ele mesmo que sob a condição de ser, ao mesmo tempo, outra coisa que ele mesmo. Ele não é apenas um, mas sim, ele é a um só tempo um e vários. Ele é, portanto, um verdadeiro lugar de participações. A participação não se faz presente apenas em um número restrito de casos, ela está em todo lugar, pois tudo resulta de uma participação entre os seres ou objetos ligados em uma representação coletiva (LÉVY-BRUHL, 2008).

Para Lévy-Bruhl, todas as representações coletivas possuem a mesma coerência e valor. Cada uma possui sua originalidade e sua própria relevância, desse modo nenhuma delas possui uma relação privilegiada com respeito às outras e não pode ser critério de verdade ou racionalidade para as demais (MOSCOVICI, 2015).

Foi o pensamento de Lévy-Bruhl sobre a descontinuidade do pensamento lógico e sobre a coexistência de diferentes racionalidades que ofereceu a Moscovici os elementos para avaliar a produção de representações sociais, sua irredutibilidade, como forma de saber, e as funções que elas desempenham na vida social e em relação a outras formas de saber (JOVCHELOVITCH, 2011).

Mas o que significa polifasia cognitiva?

As representações sociais apresentam diferentes modalidades de conhecimento e podem estar ligadas tanto aos conhecimentos cotidianos quanto aos conhecimentos

científicos. Esses conhecimentos, por seu turno, dependem do contexto de sua produção, e sua finalidade corresponde a diferentes objetivos. O estudo das representações sociais não busca interpretações solidamente estabelecidas de fenômenos cognitivos e nem identificar formas diferentes em grupos ou contextos diferentes e, sim, tenta mostrar como formas diferentes de conhecimentos são capazes de coexistir no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Os sujeitos fazem uso de diversas formas de saber, dependendo das circunstâncias em que se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar.

Marková (2006) afirma que essas formas diversas e multifacetadas de pensamento e comunicação podem estar em desacordo entre si, em exposição, em conflito e lutando por dominância. Isso é o que está expresso na teoria de Moscovici (2012) sobre a polifasia cognitiva.

Valsiner (2015) assinala que a característica da polifasia cognitiva – coexistência de apresentações mutuamente incompatíveis no interior do mesmo complexo – é muito usada no processo de representação social, pois representa a natureza antagônica das nossas realidades sociais.

Pontuamos que o termo “polifasia” é emprestado da física, mais especificamente da eletricidade. O adjetivo “polifásico” se refere à existência de correntes alternadas e simultâneas que podem estar em desacordo entre si (MARKOVÁ, 2006). Na Psicologia Social, esse fenômeno da física adquire outro adjetivo, “cognitivo”, e ambos formam o que se chama de “polifasia cognitiva”, que pode ser definida como um estado em que diferentes tipos de saber vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo.

Moscovici (2015) enfatiza que a polifasia cognitiva é uma característica do pensamento natural, uma vez que é a coexistência, no mesmo indivíduo, de diversos modos de pensamento, que constituem distintos estágios de desenvolvimento cognitivo, cada um deles respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social. Valsiner (2015) exemplifica a polifasia, dizendo que uma pessoa pode assumir diversos papéis sociais, uma mulher, por exemplo, pode ser mãe, católica, ministro etc., e cada um desses papéis implica um conjunto de representações sociais através dos quais a pessoa se autoapresenta.

Marková (2006) assinala que a hipótese da polifasia cognitiva diz respeito à possibilidade de usar materiais diferentes e, algumas vezes, diversos tipos de pensamento e conhecimento, como científico, senso comum, religioso, metafórico etc.

Inferimos que, no processo de polifasia cognitiva, um sujeito não abandona um conhecimento pelo outro, ele o transforma, dependendo de sua necessidade, de seus conhecimentos prévios, de suas crenças etc. Dessa forma, a polifasia cognitiva é caracterizada por tensão, conflito e restrições, ao invés de equilíbrio e adaptação.

Pensando em nosso objeto de estudo, acreditamos que muitos docentes entendem o fracasso escolar como a incapacidade do aluno em aprender. No entanto, quando esses alunos são encaminhados a outros profissionais e começam a se desenvolver cognitivamente, a visão de muitos professores passa a ser outra, pois percebem que não há incapacidade, mas, sim, uma dificuldade ou uma defasagem de aprendizagem e que este aluno pode aprender.

Finalizamos pontuando que Moscovici permaneceu leal ao reconhecimento e à compreensão da pluralidade da razão encontrados em Lévy-Bruhl, isto é, permaneceu fiel ao conceito de polifasia cognitiva.

3.3.3 Piaget

Moscovici chegou à Durkheim e a Lévy-Bruhl por meio de Piaget e foi em sua obra que Moscovici encontrou a noção de representação completamente elaborada como uma ideia teórica. O estudo do senso comum, mediante a investigação das representações sociais, é semelhante aos estudos que Piaget realizou sobre a concepção de mundo da criança. Da psicologia de Piaget, Moscovici retirou dimensões centrais para sua Psicologia Social: o conceito de representação, a investigação do senso comum, a preocupação com mudança e desenvolvimento (COUTINHO, 2016). Moscovici (2015) destaca que sua maneira de pensar e sua teoria foram alteradas a partir da leitura da obra de Piaget, porque esta lhe propiciou a distinção entre indivíduo e sociedade, base das representações sociais.

Piaget (2005) se propôs a estudar quais as representações do mundo que surgem espontaneamente nas crianças no decorrer dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual, além de tentar compreender em que medida a criança distingue o mundo exterior de um mundo interno ou subjetivo e quais os cortes que realiza entre o eu e a realidade objetiva, isto é, “a criança é capaz de distinguir o mundo exterior de seu eu?” (PIAGET, 2005, p. 29).

Segundo Piaget (2005), a lógica se desenvolve em função da socialização do pensamento. Assim, é por meio das trocas de experiências e de sua qualidade, que se iniciam a construção de representações nas crianças. O autor foi um dos primeiros a mostrar que a criança, na elaboração de suas representações, vale-se tanto das transmissões diretas e indiretas, quanto de suas próprias experiências, tendo o nível intelectual como um fator decisivo para a compreensão da realidade (PIAGET, 2005).

Para Piaget (2005), a criança reformula as informações do meio a partir de seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, que são determinados pelos interesses, motivações e necessidades, os quais estão relacionados ao seu contexto social. Segundo o autor, uma das principais capacidades do ser humano é a de construir representações.

Outra dimensão da obra de Piaget está no centro da teoria das representações sociais, a transformação do saber. Foi neste autor que Moscovici encontrou a base para uma teoria de como o conhecimento é transformado e se movimenta de uma forma estrutural para outra. Piaget definiu as estruturas como sistemas de transformação mudando permanentemente, à medida que os processos de assimilação e acomodação⁹ regulam as relações entre a criança e o mundo. Sob muitos aspectos, essa conceituação pode ser encontrada na Teoria das Representações Sociais. As representações sociais constituem campos de saber em movimento que, por meio de processos de comunicação, empregam a ancoragem e a objetificação para tornar familiar o não familiar (JOVCHELOVITCH, 2011).

A representação, na perspectiva de Piaget (2005), abarca o ato de conceber, de formar ideias, é a concepção de mundo do sujeito. Dessa forma, se entendemos o pensar como uma rede de significações, a imagem será um significante e o conceito, um significado ou, como assinala Moscovici (2015), a imagem será a figura e o conceito, a significação.

3.3.4 Vygotsky

⁹A assimilação implica transformação dos objetos, reais ou formais, e a acomodação implica transformação do sujeito, de seus esquemas, estruturas ou capacidades (BECKER, 2002).

Jovchelovitch (1998) enfatiza que Piaget e Vygotsky corroboraram que a construção do conhecimento na infância é, na verdade, o processo por meio do qual o sujeito propriamente humano surge. Os autores revelaram os laços inseparáveis entre atividade representacional e a atividade do Eu, ou seja, é a partir da relação concreta com o mundo e da ação da criança sobre o mundo de objetos que esta desenvolve a capacidade resultante para representar tanto o mundo como a si própria. É aprendendo a colocar uma coisa no lugar da outra, a fazer um objeto representar o outro que a criança aprende a representar a si mesma e a reconhecer, a dar sentido, significar e simbolizar.

Por meio da psicologia sobre o desenvolvimento sociocultural, Vygotsky oferece à Teoria das Representações Sociais elementos para teorizar a mudança, sem necessitar recorrer ao evolucionismo linear presente em Durkheim e Piaget. Como Lévy-Bruhl, a teoria de Vygotsky da transformação entre formas de saber é descontínua, ao invés de contínua, e pressupõe coexistência em vez de substituição (JOVCHELOVITCH, 2011).

A visão descontínua de desenvolvimento proposta por Vygotsky oferece o ajuste para conceber uma Psicologia Social do saber capaz de teorizar, de um lado, a diversidade dos sistemas de saber correspondentes à diversidade de ambientes socioculturais da vida humana e, de outro lado, a transformação do saber como um processo complexo que vai além do evolucionismo linear. Vygotsky, assim como Lévy-Bruhl, acreditava que as mudanças qualitativas são descontínuas, que os estágios iniciais nunca são completamente substituídos pelos seguintes, ao contrário, são sobrepostos, formando camadas que mudam, se reestruturam e se adaptam, como ferramentas mediadoras entre as pessoas e seu ambiente. Há, aqui, uma coexistência de saberes, base para a polifasia cognitiva de Moscovici (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.3.5 Bourdieu

O habitus é um conceito fundamental para se entender a noção de representação social, porque articula as ideias de “individual e social”, isto é, de subjetividade e objetividade. As estruturas subjetivas (representações) e objetivas (estrutura social) se articulam, construindo as representações sociais, isto é, representações de um determinado grupo que compartilha experiências da posição que os agentes ocupam, seja no macrocosmo, seja no interior dos inúmeros microcosmos, como o escritório, a

empresa, a vizinhança, a família, a escola (ANTUNIASSI, 2008). Assim, o conceito de habitus pode ser definido como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p.61).

O habitus apresenta, assim, uma condição de produto, pois estabelece a ligação entre exterioridade e interioridade, e de produtor, uma vez que faz a conexão entre interioridade e exterioridade, sendo princípio gerador de práticas e representações. Ele aparece, então, como um conceito que consegue conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais e expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades.

Ao compreender o habitus como interiorização dos determinismos da estrutura social baseados na prática, compreende-se que indivíduos, vivenciando as mesmas condições de vida, acabam percebendo e agindo de uma mesma forma, hipótese que serve de base para a noção de estilo de vida, por exemplo. Nesse contexto, o conceito de representação social pode ser pensado como a elaboração subjetiva mental que os agentes fazem de suas condições materiais de vida. Dessa forma,

O habitus torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permite resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzida por esses resultados (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Junqueira (2005) assevera que o habitus, por um lado, permite prever uma determinada maneira de agir, por outro, ele é o lugar do “vago e do fluido”, onde é possível o confronto entre a regra e o improvisado. Em cada situação da vida cotidiana, a realização destas disposições é diferente, já que ela se adapta à irregularidade do imprevisto (JUNQUEIRA, 2005).

Segundo Junqueira (2005), Bourdieu pontua que ainda vivemos no mundo dos símbolos, e eles são os instrumentos da integração social, pois são instrumentos de conhecimento e comunicação, tornando possível o consenso acerca do sentido do mundo

social, que reproduz a ordem social. A posição de Bourdieu é clara: as representações se materializam nas práticas sociais e nas instituições, mas elas não possuem autonomia com relação a estas.

Bourdieu (1994) formula, assim, um sistema teórico, segundo o qual o habitus produz representações e é produto de condições objetivas. Desse modo, ele estabelece uma ponte, ou uma mediação, entre condições materiais de vida e as representações sociais.

3.3.6 Freud

Ao ler a obra de Freud, Moscovici começou a compreender os processos inconscientes que caracterizam a produção dos saberes sociais. Conforme Reis e Bellini (2011), um dos textos decisivos para Moscovici foi a Teoria Sexual Infantil, de Freud. Esse estudo mostra que o desejo de saber se interpõe com o jogo entre os que querem e os que detêm o saber. Isso faz com que a criança construa teorias que se elevam na base das relações entre o universo infantil e o universo adulto.

Freud (1989) salienta que, ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega à sua primeira florescência entre os três e cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar. Essa pulsão está vinculada à curiosidade, ao saber e ao conhecimento. Esse saber, que é de caráter pessoal e intransferível, é elemento essencial na construção de novos saberes.

Para Freud (1989), as crianças formulam hipóteses, como de onde vem os bebês, por exemplo. Segundo o autor, quando a criança não foi excessivamente intimidada, em algum momento, ela exigirá respostas aos pais ou cuidadores, que representam a seus olhos a fonte de todo o conhecimento. Se recebe de volta repreensões ou repostas evasivas, não se satisfaz e continua tendo dúvidas, decepcionando-se. A partir dessa primeira decepção, começam a desconfiar dos adultos e a suspeitar que estes lhe escondem algo proibido, passando, como resultado, a manter em segredo suas investigações posteriores. Com isso, entretanto, a criança experimenta o seu primeiro conflito psíquico.

Freud mostrou como a transmissão cultural, com aquilo que esta prega, permite ou paralisa o conhecimento, uma vez que traz à tona os trabalhos de interiorização, processos pelos quais as representações passam da vida de todos para a vida de um, do nível da consciência para o nível do inconsciente.

A visão do desenvolvimento psíquico de Freud é compatível com a teoria de Lévy-Bruhl da coexistência de diferentes lógicas e nos permite compreender a natureza profunda de nossas construções psicológicas e sociais, cujo caráter, ambíguo e contraditório, a busca de uma racionalidade “pura” nunca conseguiu extinguir (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.3.7 Merleau-Ponty

Após a Segunda Guerra, a fenomenologia¹⁰ tornou-se uma das tendências filosóficas prósperas na França. Moscovici interessou-se pela fenomenologia por diversas razões. A fenomenologia é holística e não fraciona o mundo em elementos. A consciência humana é intencional e direcionada a objetos e a outros seres humanos, também está preocupada com os conteúdos da experiência, que incluem imaginação, julgamentos, emoções, consciência do eu e do outro e interações.

Merleau-Ponty (2018) afirma que a fenomenologia é o estudo das essências, ela define as essências, além de ser uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir dos fatos.

Marková (2017) enfatiza que, quando Moscovici estava desenvolvendo a TRS, um dos principais representantes da fenomenologia era Maurice Merleau-Ponty. Segundo a autora, pelo menos três fontes principais das ideias de Merleau-Ponty foram importantes para a TRS. Primeiramente, por enfatizar a experiência de vida como um sistema dinâmico e aberto. Foi contrário à concepção de Piaget a respeito do desenvolvimento intelectual da criança. Merleau-Ponty enfatizou a representação do corpo da criança como uma “experiência vivida”, não visualizou como inadequadas ou irracionais as representações da criança, ao contrário disso, ele pensou que a representação da criança, em determinado momento, é adequadamente adaptada à sua experiência vivida.

¹⁰O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno. PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. O Saber da Filosofia, 70 ed. Lisboa, 1969.

A segunda fonte de ideias para as representações sociais foi a fenomenologia da linguagem, e isso fez com que o primeiro ponto se expandisse, no que diz respeito ao corpo. Desta forma,

Se a fala pressupusesse o pensamento, se falar fosse em primeiro lugar unir-se ao objeto por uma intenção de conhecimento ou por uma representação, não se compreenderia porque o pensamento tende para a expressão como para seu acabamento, porque o objeto mais familiar parece-nos indeterminado enquanto não encontramos seu nome, por que o próprio sujeito pensante está em um tipo de ignorância de seus pensamentos enquanto não formulou para si ou mesmo disse e escreveu [...] (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 241).

Inferimos, com essa passagem, uma relação com a ancoragem (tornar familiar o que não é familiar), uma vez que o autor frisa que o objeto se torna mais familiar quando encontramos um nome para ele, ou seja, o relacionamos a algo que já é conhecido.

Para Merleau-Ponty, o corpo vivo abrange a totalidade do processo de tomada de sentido do sujeito e da autocriação do mundo. A análise do discurso e da expressão mostra a importância do corpo vivo de forma mais eficaz do que qualquer outro tipo de atividade (MARKOVÁ, 2017).

Conforme Merleau-Ponty (2018), a abordagem fenomenológica da percepção caracteriza-se pelos movimentos do corpo, redimensionando, assim, a compreensão de sujeito no processo de conhecimento. Nesse sentido,

Não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo; quando sai de sua dispersão, se ordena, se dirige por todos os meios para um termo único de seu movimento, e quando, pelo fenômeno da sinergia, uma intenção única se concebe nele (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 312).

A terceira fonte está relacionada à Fenomenologia da percepção, de Merleau-Ponty (1962), que ajudou Moscovici a solidificar o conceito de representação.

Merleau-Ponty (2018) enfatiza que a teoria da percepção foi fundada na experiência do sujeito, que olha, sente, e nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico. A teoria também se refere ao âmbito da subjetividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões e das contradições. Segundo o autor, a experiência perceptiva é uma experiência corporal, e o movimento e o sentir são os elementos essenciais da percepção, assim,

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 308).

Entretanto, as duas teorias diferem, pois, enquanto a fenomenologia enfatizou a primazia da percepção, Moscovici, destacou a primazia da representação social. Como ele declarou: “isto é o que fixou essa noção em minha mente, como isso era associado a certas ideias sobre a relação entre comunicação e conhecimento, e a transformação do conteúdo do conhecimento” (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2000, *apud* MARKOVÁ, 2017, p. 367).

3.4 DEFINIÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Salientamos que a representação é um processo fundamental da vida humana, ele subjaz ao desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura. É por meio da função simbólica das representações (do fato de que a representação usa símbolos para significar, para dar sentido ao real e, ao mesmo tempo, para estabelecê-lo) que conseguimos compreender seu poder de construir a realidade. É por meio da função simbólica que recusamos a ideia de que o conhecimento seja a representação, a cópia do mundo exterior (COUTINHO, 2016).

Moscovici (2015) assinala que a representação é um ato de pensamento por meio do qual um sujeito se relaciona com um objeto. Na concepção do autor, as representações se formam através das inter-relações, da ação dialógica, da integração do Eu-Outro-Objeto.

Spink (1993) sublinha que as representações, sendo sempre representações de um sujeito sobre um objeto, não são nunca reproduções deste objeto. “[...] as representações são interpretações da realidade. Dito de outra forma, a relação com o real nunca é direta; é sempre mediada por categorias histórica e subjetivamente constituídas” (SPINK, 1993, p. 304).

Essas inter-relações acontecem de forma dialógica, por meio da ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Nesse sentido, podemos assinalar

que a representação é a ação comunicativa que forma a si mesma, ao mesmo tempo em que forma os participantes dessa ação, isto é, enquanto nos comunicamos, estamos formando novas representações acerca de determinado assunto tanto em nossa mente quanto no meio social em que vivemos.

Wagner (2000) assevera que o conceito de representações sociais tem muitas facetas, pois, se por um lado as representações sociais são concebidas como um processo social de comunicação e discurso, por outro, são vistas como atributos individuais, estruturas de conhecimento individualmente acessíveis, embora compartilhadas. Isto quer dizer que as representações são ao mesmo tempo individuais e coletivas.

Sobre o ato de representar, Moscovici (2015) declara que este constitui o nível elementar para abordar as representações sociais. Ao se relacionar o sujeito com o objeto, deve-se levar em consideração o aspecto simbólico dos relacionamentos e universos consensuais que eles habitam, porque toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem e causam impactos uma vez que signifiquem algo, e significar implica que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores e memórias comuns. É isso que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. O autor pontua ainda que, ao afirmar que as representações são sociais, está se afirmando que elas são simbólicas e possuem muitos elementos perceptuais e cognitivos.

Jodelet (1984, p. 478) apresenta cinco características fundamentais do ato de representar:

- sempre é uma representação de um objeto;
- tem um caráter de imagem e a propriedade de mudar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito;
- tem um caráter simbólico;
- tem um caráter construtivo;
- tem um caráter autônomo e criativo (Tradução da autora)¹¹.

Para explicar melhor essas características destacadas por Jodelet, podemos assinalar que a representação social é sempre representação de alguma coisa e de alguém, e as características de ambos nela se manifestam. As RS também apresentam uma relação de simbolização e interpretação do objeto, substituindo-o e conferindo-lhe significados.

¹¹ - siempre es la representación de un objeto; - tiene carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; - tiene un carácter simbólico y significativo, - tiene un carácter constructivo; - tiene un carácter autónomo y creativo (JODELET, 1984, p. 478).

As representações sociais podem ser concebidas como sistemas de interpretação da realidade que organizam e conduzem nossa relação com o mundo e com os outros. Por essa razão, interferem em diversos processos de nossa vida, “tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Ou ainda,

[...] a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de saber é diferenciada, entres outras, do conhecimento científico (JODELET, 1989, p. 22).

Para Moscovici (2012), as representações sociais reúnem experiências, vocabulários, conceitos, reduzindo os aspectos separados do real. Representar não é reproduzir a realidade, mas transformá-la de forma que o conceito e a percepção se fundem, criando a impressão de que o conceito é a própria realidade. As representações fornecem materialidade às abstrações, uma vez que a partir delas realizamos nossas ações.

Valsiner (2015) defende que as representações sociais desempenham papéis dinâmicos, uma vez que são capazes de estabilizar e desestabilizar os estados dinamicamente estáveis das situações, isto é, o equilíbrio coletivo. Isto ocorre em situações como imposições, inibições, tolerância, preconceitos, proibições e muitas outras formas de intervenção, orientadas para objetivos nas relações correntes da pessoa com o meio envolvente. Esses papéis são internamente contraditórios – unindo os opostos no interior do mesmo todo. Isto nos remete à polifasia cognitiva, isto é, à coexistência de saberes.

As representações sociais podem responder a determinada necessidade, podem também responder a um estado de desequilíbrio, e podem, ainda, favorecer a dominação impopular, mas impossível de erradicar, de uma parte da sociedade sobre outra (MOSCOVICI, 2015).

Desta forma, ao estudarmos as representações sociais, estamos estudando a forma como um grupo constrói seus saberes. Esses saberes expressam de uma só vez a identidade de um grupo social, as representações que detém sobre diversos objetos, tanto próximos como distantes e, sobretudo, acerca do conjunto dos códigos culturais que definem em cada momento histórico o modo de vida de uma comunidade.

Abric (1998) frisa que toda representação é uma forma de visão global de um objeto, mas também de um sujeito, elas reorganizam a realidade e, assim, permitem a associação das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e normas. Isso permite, de acordo com o autor, definir a representação como

[...] uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao seu grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nessa realidade (ABRIC, 1998, p. 28).

É por meio das representações que nos sentimos pertencentes ou não a determinado grupo, que pensamos e agimos de certa maneira e não de outra. Spink (1993) propala que a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social, uma vez que este não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente. As representações são, portanto, construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

Dito de outra maneira, o grupo produz uma representação do que deve ser feito, define os objetivos e procedimentos específicos para seus membros, e esta se reflete diretamente sobre o comportamento social e a organização do grupo e chega a modificar o próprio funcionamento cognitivo (JODELET, 1984).

As representações, segundo Moscovici (2015), transformam o mundo naquilo que pensamos que ele é ou que deve ser. São elas que nos mostram que algo ausente se acrescenta e algo presente se modifica, contudo, esse jogo dialético tem uma significação maior, pois o que está ausente nos atinge e desencadeia um trabalho do pensamento e do grupo para tentar tornar o estranho familiar, ou seja, as representações possuem uma função constitutiva da realidade, são, a cada vez, o signo e o duplo do objeto valorizado socialmente, pois “[...] uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

A representação social é elaborada considerando-se dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. A primeira permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por algo material, e a segunda é o ato de comparar algo que não conhecemos com algo que já conhecemos, ou seja, torna familiar o não familiar, e para isso utilizamos nosso sistema de conhecimentos, nosso senso comum. Trataremos esses processos na próxima subseção.

Abrie (2000) assinala que uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social, que é, no nosso estudo, o fracasso escolar. Esse conjunto de elementos, quando organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico, isto é, as representações de um grupo são compartilhadas entre seus membros.

Finalizando, podemos afirmar que as representações sociais se referem tanto a uma teoria quanto a um fenômeno. Elas são uma teoria que proporciona um conjunto de conceitos articulados que procuram explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas e abrangem as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre processos sociais e comunicativos que produzem e reproduzem (JOVCHELOVITCH, 2011).

3.5 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (2012) assinala que a representação tem, em sua estrutura, duas faces pouco dissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. Os processos envolvidos na atividade representativa têm a função, segundo o autor, de recortar a figura e atribuir-lhe um sentido, inscrevendo-o em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e torná-lo inteligível, ou seja, interpretá-lo. Mas têm, sobretudo, a função de dividir um sentido por uma figura e assim objetivar, por outro lado, uma figura por um sentido, ancorando os materiais que entram na composição de dada representação. Moscovici (2012) introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem.

O processo de ancoragem é definido por Moscovici (2015) como um processo que transforma algo estranho e perturbador, o que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara a algo que já conhecemos e nos parece apropriado. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas nos são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2015).

Já Jodelet (2005) define a ancoragem como o enraizamento no sistema de pensamento, que atribui sentido e instrumentaliza o saber, este processo também explica a maneira como as novas informações são incorporadas e transformadas no conjunto dos

conhecimentos socialmente elaborados e na teia de significações socialmente disponíveis para interpretar o real.

Para tentar explicar de forma mais clara a ancoragem, tomamos como exemplo o tema do nosso estudo, o fracasso escolar, ou melhor, quem é o aluno que fracassa, e como ele é compreendido pelas pessoas. O termo em si foi assimilado há muito tempo pela sociedade, todavia as pessoas a ancoram na ideia de reprovação ou do aluno sem vontade, preguiçoso, que não leva jeito, que não nasceu para isso, que puxou para o pai ou a mãe, o aluno quieto demais, agitado demais, o disperso, entre tantos outros adjetivos, e isso demonstra que as pessoas se ancoram em indivíduos que elas conhecem e que “fracassaram na escola”. Isso significa que buscamos em nosso repertório de conhecimentos algo que se assemelhe de alguma forma ao novo conhecimento, para assim torná-lo mais familiar ou menos desconhecido.

Jodelet (1989, p. 35) declara que

Quando a novidade é incontornável, em lugar do evitar, fez-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para a integrar no universo do pensamento pré-existente, trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e pode, assim, incluir todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social e ideacional (JODELET, 1989, p. 35).

Alves-Mazzoti (1994) salienta que a atividade representativa constitui um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto – sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc – que está distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Resumindo, podemos pontuar que a ancoragem torna familiar o que não é familiar, ou seja, o sujeito se vale do repertório conceitual e experiencial já existente para interpretar, dar sentido ao novo.

Sá (1993) destaca que as representações que o sujeito já tem disponíveis podem funcionar como um sistema de acolhimento de novas representações. Para o autor, o processo é responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto.

Assim, os objetos não são representados de uma forma qualquer, eles pressupõem que haja estoques prévios de representação, porque, em geral, objetos no mundo social já foram representados antes. Utilizamos, para isso, nossas formas cotidianas de saber,

ligando o objeto com o passado e suas significações. A ancoragem expressa a tendência de recuperar e de mater sentido, pois é um retorno a uma significação familiar.

Para Moscovici (2015), a tendência a classificar reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. Classificamos as coisas não familiares, pois temos a necessidade de defini-las como conformes ou divergentes da norma.

Esse sistema de interpretação tem uma função de mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações (ALVES-MAZZOTI, 1994).

O processo de objetivação é o outro processo de formação das representações sociais e consiste, segundo Moscovici (2015), na união da ideia de não familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Inicialmente, a objetivação é percebida como um universo intelectual e remoto, porém ela aparece diante de nossos olhos, física e acessível. Dessa forma, segundo Moscovici (2015, p. 71-72), “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Explicando de outra maneira, a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase palpável.

Jodelet (1984, p. 481) define a objetivação afirmando que:

Neste processo, a intervenção do social se traduz no agenciamento e a forma dos conhecimentos relativos ao objeto de uma representação, articulando-se com uma característica do pensamento social, a propriedade de fazer concreto o abstrato, de materializar a palavra. Desta forma, a objetivação pode definir-se como uma operação formadora de imagens e estruturante¹² (Tradução da autora).

¹²En este proceso, la intervención de lo social se traduce en el agenciamento y la forma de los conocimientos relativos al objeto de una representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación definirse como una operación formadora de imagen y estructurante (JODELET, 1984, p. 481).

Moscovici (2012, p. 101) enfatiza que objetivar é resolver o excesso de significações por meio da materialização, significa também transferir, no plano da observação, o que era dedutível ou simbólico.

A objetivação implica três etapas, a saber: primeiramente, a descontextualização da informação, pois, através de critérios normativos e culturais, o sujeito se apropria das informações e saberes sobre determinado objeto (ideias, pessoas, coisas etc.); em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo e de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade (SPINK, 1993).

As três juntas formam um conjunto cognitivo que seleciona as informações do mundo exterior e as retém, de modo que essas informações são ligadas por relações, que fazem delas uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um status de realidade objetiva (JODELET, 2005; SÁ, 1993).

Alves-Mazzoti (1994) expõe que há, na objetivação, um jogo em que os elementos do objeto da representação são, em determinados momentos, ocultados e, em outros, evidenciados, apresentando assim uma distorção significativa do objeto representado. Acerca desse fenômeno, Jodelet (1989) enfatiza que este se assemelha ao que definiu como um modo de conhecimento sociocêntrico, um saber elaborado a serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo. A finalidade da objetivação, somada ao fato de que a representação é uma construção do objeto, expressiva do sujeito, conduz a uma defasagem de seu referente. Essa defasagem se deve à intervenção dos valores e códigos coletivos e às implicações pessoais, bem como aos envolvimento sociais do sujeito. Produz-se, assim, três tipos de efeito no nível dos conteúdos representativos: as distorções, as suplementações e as subtrações.

Jodelet (1989, p. 36-37) pontua que:

No caso da distorção, todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados, de modo específico [...].
A suplementação, que consiste em conferir atributos e conotações que não lhe são próprias, resulta em um acréscimo de significações devido ao investimento do sujeito naquilo que é imaginário [...].
Enfim, a subtração corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto: na maioria dos casos, resulta do efeito repressivo das normas sociais [...].

Assim, podemos afirmar que os objetos representados nem sempre condizem com a realidade, pois, no caso do fracasso escolar, tema deste estudo, percebemos que as

normas sociais, impostas por uma sociedade de classes, geram representações de “bom” e “mau” aluno e quase sempre isto está relacionado à classe social do aluno, aos costumes familiares, à linguagem do aluno, aos seus problemas emocionais, à sua falta de conhecimento de mundo.

Moscovici (2012) pontua que quando se objetiva o conteúdo científico de determinado assunto, a sociedade deixa de se situar em relação a ele e o faz em relação a uma série de fenômenos que trata como bem entende. A confirmação dos homens se transforma na confirmação dos sentidos, o universo desconhecido se torna familiar a todos.

Ancoragem e objetivação estão situados em uma relação dialética e, assim, articulam as três funções básicas da representação: “função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais”¹³ (Tradução da autora) (JODELET, 1984, p. 486).

A objetivação e ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações. Elas trazem quase para um nível material a produção simbólica de uma comunidade e dão veracidade às representações sociais na vida social.

Para Moscovici (2015), os processos de objetivação e ancoragem são complementares. O primeiro busca criar verdades óbvias para todos, enquanto o segundo, ao contrário, refere-se à intervenção de determinismos na gênese e transformação dessas verdades. Assim, a objetivação cria a realidade em si e a ancoragem lhe dá significação. Tais processos tornam possível o movimento de familiarização ou de construção de representações sociais. Portanto, esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o à nossa própria esfera particular, em que somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que podemos ver, tocar e, conseqüentemente, controlar.

Dessa forma, podemos afirmar que a ancoragem integra uma representação social relativa a um objeto, utilizando um quadro anterior de referência (classe ou grupo social, outras representações, ideologias, atitudes, crenças, valores, condutas).

A representação social de docentes quanto ao aluno que fracassa é evidenciada em pesquisas como as de Alves-Mazzoti e Wilson (2004), Ferreira *et.al.* (2014), Zientarski (2016), Rego (2017) e Prioste (2020), que demonstram que as causas do fracasso escolar são creditadas aos alunos e suas faltas (de interesse, de atenção, vontade etc.), a patologias

¹³Función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (JODELET, 1984, p. 486).

e à família. Assim, inferimos que estes profissionais relacionam os comportamentos considerados inadequados, como apatia, inquietude, indisciplina, a problemas patológicos ou familiares, trazendo esses problemas para uma escala comum de crenças e valores, isto é, tentam ancorar ideias estranhas e reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Já a objetivação diz respeito ao processo de formação de uma representação social, como ela é modulada e praticada em função dos grupos, dos sistemas de pensamento e dos quadros interpretativos previamente disponíveis, ou seja, transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico (MOSCOVICI, 2015; CARDOSO, 2012).

É por meio desses processos geradores e funcionais, socialmente marcados, que, segundo Jodelet (1989), as representações são abordadas em diferentes níveis de complexidade. Desde a palavra até a teoria, que serve de versão do real, desde os conceitos ou categorias até as operações de pensamento, que os relacionam, e à lógica natural, característica de um pensamento dirigido para a comunicação e a ação. Admitem explicar o caráter, ao mesmo tempo, concreto e abstrato das representações e de seus elementos e o fato de que o pensamento social reporta-se a eventos concretos da prática social e, para ser comunicado, deve conservar-se vivo na sociedade, ser um pensamento em imagem.

Os processos constitutivos, a objetivação e a ancoragem, referem-se à formação e ao funcionamento da representação social, pois mostram a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições de circulação, que são as interações e as comunicações sociais (JODELET, 1984, 2005).

3.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS FUNÇÕES

Moscovici (2015) ressalta que as representações sociais possuem duas funções: em primeiro lugar, convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, dando-lhes forma definitiva, categorizando-as e as colocando como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo. Todos os novos elementos se ligam a esse modelo e nele se sintetizam. Em segundo lugar, as representações são prescritivas, ou seja, são impostas às pessoas com tamanha força que as torna inevitáveis. O autor assinala que as representações já estão postas antes mesmo

de nascermos, por isso elas penetram e influenciam a mente de cada um, porém, elas não são apenas pensadas, mas sim repensadas, recriadas e reapresentadas.

Assim, passamos a afirmar que a Terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha (aqui, no Brasil, associamos vermelho ao Partido dos Trabalhadores – PT), inflação com o decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto se adequam ao modelo, somos forçados a assumir determinada forma, entrar em dada categoria, na realidade, a nos tornarmos idênticos aos outros, sob pena de não sermos mais compreendidos (MOSCOVICI, 2015).

Arruda (2002) explica que a TRS instrumentaliza um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Parte do princípio de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, conduzidas por objetivos diferentes, formas que são móveis.

Levando em conta a função constante do real e do pensado, do científico e do não científico, uma conclusão se impõe, isto é, a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas por meio da qual os homens tornam a realidade física e social compreensível, pois estão inseridos em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI 2012).

Abric (2000, 2001a) e Santos (2005) pontuam que essas representações têm papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e correspondem a quatro funções principais:

- Função de saber: permitem compreender e explicar a realidade. É condição necessária para a existência da comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber do senso comum. O saber prático de senso comum possibilita aos protagonistas adquirir novos conhecimentos e incorporá-los dentro de um padrão assimilável e compreensível, porém deve estar em conformidade com o funcionamento cognitivo e com os valores adquiridos para constituir um saber coletivo e comum;
- Função identitária: Elas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. Além da função cognitiva, de compreender e explicar, as representações sociais também possuem a função de situar os indivíduos e grupos dentro do campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores social e historicamente determinado;
- Função de orientação: guia os comportamentos e as práticas. Este processo de orientação das condutas resulta em três fatores: a) a representação determina, a priori, o tipo de

relações pertinentes para o sujeito, assim como o tipo de gestão cognitiva que se adotaria; b) a representação produz também um sistema de antecipações e expectativas, dado que gera uma ação sobre a realidade; c) a representação é prescritiva de comportamentos e práticas obrigatórias, porque define aquilo que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto específico;

- Função justificadora: permite, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. Tem papel essencial por intervir depois da ação e por permitir que os atores expliquem e justifiquem suas condutas em uma determinada situação. Tem por função preservar e justificar a diferenciação social e pode esteriotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Moscovici (2015), ao sistematizar as funções das representações sociais, justifica a função do conhecimento cotidiano como forma de conhecimento capaz de influenciar o indivíduo participante de uma coletividade. Na visão do autor, é dessa maneira que as representações sociais são criadas, interna e mentalmente, pois é desse modo que o próprio processo coletivo penetra, como fator determinante, dentro do pensamento individual.

3.7 ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: NÚCLEO CENTRAL E ELEMENTOS PERIFÉRICOS

Conforme Sá (2002), a teoria do núcleo central foi proposta pela primeira vez em 1976, por meio da tese de doutorado de Jean-Claude Abric, intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales*, defendida na Université de Provence. Neste trabalho, Abric formulou uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais.

Conforme Abric (2000), as representações sociais são um conjunto de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um determinado objeto social. Quando organizado, esse conjunto de elementos estrutura-se e constitui um sistema sociocognitivo de tipo específico, hipótese que foi chamada pelo autor de núcleo central (NC) e proposta nesses termos:

[...] a organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos da representação são hierarquizados, mas também toda representação está organizada ao redor de um núcleo central constituído por um ou vários elementos que dão significação à representação (ABRIC, 2001, p. 18).

Segundo Sá (2002), a Teoria do Núcleo Central (TNC) não busca substituir a abordagem teórica proposta por Moscovici, denominada a “grande teoria”, mas sim proporcionar uma abordagem complementar, que ofereça descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento que se mostrem compatíveis com a teoria geral, que já apresentava a noção de “núcleo figurativo”, uma estrutura de imagens articuladas e, de certo modo, concretas, constituídas pelo processo de objetivação.

Segundo Abric (2000), o NC é determinado pela natureza do objeto representado e pelo tipo de relações que o sujeito (ou grupo) mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o entorno ideológico do momento e do grupo. O NC de uma representação assume duas funções fundamentais:

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.

Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000, p. 31).

O NC tem outra propriedade que deve ser ressaltada, é o elemento, ou elementos mais estáveis da representação, é aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. É o elemento dentro de uma representação que mais resiste à mudança. Assim, qualquer modificação do núcleo central promove uma transformação completa da representação (ABRIC, 2000). Este autor atesta que, para que duas representações sejam diferentes, é necessário que sejam organizadas em torno de dois núcleos centrais distintos. Assim, a identificação de um conteúdo de uma representação não é suficiente para seu reconhecimento e especificação. Podemos afirmar que dois sujeitos podem entrar em contato com determinada representação e a organizarem de forma totalmente diferente, pois sua centralidade é diferente.

O sistema central (o núcleo central) é essencialmente social, ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais constituem as representações. Sua função é consensual e é por meio dele que se define a homogeneidade de um grupo social, além de manter a estabilidade e coerência da representação, assegurando a sua perenidade e manutenção no tempo (ABRIC, 2000).

Em volta do NC, orbitam os elementos periféricos, que constituem o essencial do conteúdo da representação, seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos (ABRIC, 2000). Para Sá (2002), o sistema periférico atualiza e contextualiza continuamente as condições normativas e consensuais, conferindo aos elementos periféricos a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada, que caracterizam as representações sociais.

Os elementos periféricos estão mais associados às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos.

Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas. [...] Não se trata de um componente menos da representação, ao contrário, ele é fundamental, posto que, associado ao sistema central, permite a ancoragem na realidade. [...] (ABRIC, 2000, pp. 33-34).

Os elementos periféricos correspondem a três funções primordiais: a) Função de concretização: são dependentes do contexto e resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; b) Função de regulação: têm um papel essencial na adaptação da representação ao contexto, isto é, permitem que as novas informações ou transformações do meio ambiente sejam agregadas na periferia da representação, constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação; c) Função de defesa: visa proteger a significação central da representação. É o sistema periférico que, inicialmente, absorve as novas informações ou eventos passíveis de colocar em questão o núcleo central. No entanto, sua flexibilidade permite a integração de variações individuais ligadas à história do sujeito, às suas experiências pessoais. É por meio dele que há elaborações de RS individualizadas, organizadas em torno de um NC comum, e é

sua heterogeneidade que permite a transformação das representações (ABRIC, 2000; SÁ, 2002).

Sá (2002) explica que essa característica contraditória do NC e dos sistemas periféricos (estável/móvel, rígidas/flexíveis) resulta, na verdade, das próprias características estruturais da representação e de seu modo de funcionamento. O autor assevera ainda que as mudanças são iniciadas no sistema periférico, uma vez que as práticas sociais é que regem essas transformações.

Destarte, por meio da TNC, podemos compreender como os significados se organizam em um determinado grupo (docentes e coordenação pedagógica) e verificar até que ponto essas representações guiam a compreensão dos indivíduos, o que constitui, em nosso entendimento, uma possibilidade de leitura de questões que envolvem o fracasso escolar.

Em nossa pesquisa, foi necessário identificarmos os elementos do núcleo central, isto é, buscamos fazer emergir nos participantes da pesquisa as representações que eles têm sobre si mesmos enquanto educadores, além de compreender, por meio da sua linguagem, atitudes e gestos, como estes representam os alunos que apresentam baixo desempenho escolar, contribuindo, assim, para uma intervenção na realidade escolar, visando novas formas de tratar o fracasso escolar.

3.8 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS DETERMINANTES SOCIAIS

Por que construímos representações sociais acerca de determinados objetos? Por que construímos teorias do senso comum a respeito de objetos sociais?

Moscovici (2012) levanta essas questões ao estudar as representações sociais e estabelece três determinantes sociais das representações:

- A Pressão à Inferência – parte da suposição de que o sujeito busque reiteradamente o consenso com seu grupo e que a ação o força a prezar, comunicar e responder às cobranças da situação a todo o momento; essas múltiplas pressões tendem a influenciar a natureza dos julgamentos, preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação;
- A Focalização – está ligada à posição particular do sujeito ou do grupo social em relação ao objeto da representação, é o que determina o interesse por determinados objetos e não

por outros. É o modo como o sujeito apreende as informações, e isso depende dos conhecimentos prévios que este tem. Na focalização, o sentimento de pertença influencia a aproximação e as atitudes em relação ao objeto.

- Defasagem e Dispersão de Informação – diz respeito às condições de acesso e exposição às informações sobre o objeto, incluindo o próprio objeto. Essa diversidade de informações refere-se não só às informações disponíveis, mas também às condições objetivas de acesso a elas, por exemplo, obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas e até mesmo os efeitos da especialização (SANTOS, 2005).

Diante do exposto, defendemos que o fracasso escolar apresenta-se como um objeto de relevância social, tanto nas escolas quanto para os professores e orientadores investigados. Um dos indícios que leva a essa inferência é a grande veiculação do tema na mídia, nas escolas e em alguns debates no curso de Pedagogia. Moscovici (2012) trata, em sua tese, da disseminação de certas representações, citando a difusão, a propagação e a propaganda como meios de circulação que buscam o convencimento dos sujeitos. Afirma também que os meios de comunicação de massa funcionam como catalizadores das representações sociais.

Ao buscarmos o termo fracasso escolar em um moderno meio de comunicação de massa, a internet, este apresentou milhares de páginas. Dessa forma, consideramos os determinantes sociais para a formação de representação social e acreditamos que o fracasso escolar permeia comunicações cotidianas, ocasionando a formação de teorias do senso comum.

4 MÉTODO

Esta seção corresponde à apresentação geral da pesquisa e está dividida em seis subseções, assim denominadas: 4.1. Características da pesquisa; 4.2. Campo de pesquisa; 4.3. Participantes da pesquisa; 4.4. Instrumentos para a coleta de dados; 4.5. Procedimentos para a coleta de dados; 4.6. Procedimentos para a análise dos dados.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Um dos desafios para quem estuda a área de ciências humanas é saber como o ser humano compreende e se relaciona com a realidade (física e social), como ele interpreta e dá sentido ao mundo em que vive (SANTOS, 2005).

Severino (2007) ressalta que não se utiliza uma técnica aleatoriamente, ao contrário, ela cumpre um roteiro preciso em função de um método. A aplicação do instrumental se dá como resultado do processo metodológico, da prática do método de pesquisa que está sendo usado.

Para tanto, faz-se necessário escolher uma metodologia que abarque o modelo teórico adotado e que possibilite a relação prática com o objeto a ser estudado. Desta forma, utilizaremos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, segundo os estudos de Moscovici (2012; 2015), Jodelet (1984; 1989, 2015), Alves-Mazzoti (1994), Sá (1993; 1998), Abric (1998; 2001), Spink (1993; 2013), Marková (2006, 2015), dentre outros.

Guareschi (2013), na introdução do livro “Textos em Representações Sociais”, explica que a TRS apresenta novas possibilidades. Primeiramente, porque se coloca contra uma epistemologia do sujeito “puro”, ou uma epistemologia do objeto “puro”, e centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso, ela recupera um sujeito que, por meio de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo quanto a si próprio. E, segundo, porque estabelece uma síntese teórica entre fenômenos que, no nível da realidade, estão profundamente ligados.

Conforme Spink (1993), o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um “conhecimento prático”, é sempre uma forma empenhada e/ou negociada de interpretar a realidade.

Nesse sentido, esta pesquisa, de cunho qualiquantitativo, está inserida nos estudos do imaginário e do cotidiano dos professores. Dentre as formas de abordagem das representações sociais, adotamos a perspectiva estruturalista (ABRIC, 2000), tendo em vista a análise organizacional e hierárquica das representações sociais.

Abric (2001b) assinala que, para se analisar uma representação social, é necessário um estudo plurimetodológico, pois, na visão do autor, nenhuma técnica, até agora, permitiu reconhecer conjuntamente os três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna, seu núcleo central. Desse modo, a utilização de uma única técnica não é pertinente para o estudo de uma representação.

Corroborando Alves-Mazzoti (1994), as RS podem ser estudadas como produtos, ou seja, quando buscamos apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens e valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.; mas também como processo, quando observamos a estrutura da representação e suas condições de produção, bem como nas práticas sociais que ela induz e justifica.

Conforme Moresi (2003), na pesquisa qualitativa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O pesquisador é o instrumento-chave, e o ambiente natural é a fonte para coleta de dados. É um tipo de pesquisa descritiva, em que o processo e seu significado são os focos principais dessa abordagem.

Ao escolhermos as 16 docentes e 1 coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I como sujeitos de nossa pesquisa, consideramo-los como uma comunidade, grupo social, até porque muitos estão na mesma instituição há tantos anos que até certo ponto, a nosso ver, compartilham as mesmas representações.

Nosso objetivo foi identificar e compreender as representações sociais sobre o fracasso escolar compartilhadas pelos docentes e coordenadora pedagógica de uma instituição privada de um município do Norte do Paraná, bem como tentar compreender quais as ancoragens feitas por eles sobre o tema em questão. Realizamos, portanto, um estudo de campo, considerando que se trata de uma investigação realizada onde ocorre ou ocorreu um fenômeno, ou, ainda, um local que dispõe de elementos para explicá-lo ou para percebê-lo (MORESI, 2003).

4.2 CAMPO DE PESQUISA

Realizamos a pesquisa em um colégio da rede privada que atende a alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, localizado em um município no Norte do Paraná. De acordo com a estimativa do IBGE, para o ano de 2021, a cidade tinha aproximadamente 436.732 habitantes (IBGE, 2021).

O colégio tem 17 turmas de Ensino Fundamental I, com 338 alunos, 10 turmas de Ensino Fundamental II, com 278 alunos, e 4 turmas de Ensino Médio, com 148 alunos, totalizando 764 alunos.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 16 professores e 1 coordenadora do Ensino Fundamental I, de um colégio privado, localizado em um município do Norte do Paraná. No colégio, há 3 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano e 3 turmas de 5º ano, totalizando 16 turmas do Ensino Fundamental I.

Aceitaram participar da pesquisa 1 professora do 1º ano, 1 professora do 2º ano, 2 professoras do 3º ano, 2 professoras do 4º ano, 2 professoras do 5º ano, 2 professoras de inglês, 1 professora de arte, 1 professora de produção de texto, 1 professor de educação física, 1 professora de informática, 2 professoras de reforço escolar e 1 coordenadora pedagógica.

4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para identificarmos as Representações Sociais dos participantes da pesquisa sobre o fracasso escolar, utilizamos os seguintes instrumentos: a) Questionário sociodemográfico (Apêndice A); b) Teste de Associação Livre das Palavras (Apêndice B); c) Entrevista semiestruturada (Apêndice C), que foram aplicados aos docentes e à coordenadora do Ensino Fundamental I, de um colégio da rede particular de ensino de um município do Norte do Paraná. Mesquita (2014) salienta que a literatura tem apontado

que os professores são as melhores fontes de informação sobre os comportamentos de seus alunos.

O questionário sociodemográfico teve como objetivo traçar um perfil dos participantes da pesquisa, como idade, sexo, crenças, escolaridade, formação e demais informações que permitam identificação do contexto sociocultural comunitário dos/as professores/as.

Para identificar as Representações Sociais dos professores em relação ao fracasso escolar, adotamos o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) (SÁ, 2002), que busca, por meio da evocação livre de palavras, identificar os elementos nucleares e periféricos das representações sociais de professores e coordenadores do Ensino Fundamental I.

Abric (2001) considera a evocação de palavras como um método associativo que permite obter respostas mais espontâneas e menos controladas do objeto em questão.

Foi Vergès (1992, *apud* WACHELKE; WOLTER, 2011) quem desenvolveu a técnica para caracterizar a estrutura de uma representação social a partir de evocações de palavras.

Essa técnica constitui-se de duas etapas: a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521).

Wachelke e Wolter (2011) ressaltam que a análise prototípica é um procedimento que cruza a ordem de evocação de palavras e os dados de frequência relativos às associações, de modo a apontar respostas altamente frequentes e prontamente evocadas como prováveis elementos centrais.

Essa técnica se caracteriza como um tipo de investigação aberta que pode ser aplicada individual ou coletivamente. Sua estrutura consiste na evocação de respostas dadas a partir de estímulos indutores. Pesquisadores das Representações Sociais utilizam esse teste, pois ele permite identificar as dimensões latentes das representações sociais.

No TALP, foi solicitado que os participantes da pesquisa escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente sobre os temas indutores propostos: “Fracasso escolar é”; “O papel da família frente à educação é”; “O meu papel enquanto agente da aprendizagem é”; “Colaborar com o aluno que tem dificuldade é”; após a

escrita, classificarem as palavras, segundo o grau de importância, como propõem Naiff, Naiff e Souza (2009) e Magalhães Júnior e Tomanik (2013), atribuindo o número um para a palavra considerada mais importante, e até cinco para a menos importante.

Os indivíduos classificam e categorizam, naturalmente, quando pretendem dar sentido a algum estímulo. Assim, ao utilizarmos o TALP como instrumento de coleta de dados, procuramos incitar os participantes a classificar e categorizar o fracasso escolar. De acordo com Roazzi (1995), classificar, categorizar e convencionalizar são as fases de um processo que permite aos indivíduos se relacionar no e com o mundo em que vivem, o qual está presente nas atitudes, ações, comunicações e nas suas representações. A forma como um sujeito categoriza os estímulos depende de suas construções mentais (conceituais), e estas estão ligadas diretamente ao seu universo e suas relações (SCHUCH, 2008).

Schuch (2008) propala que, por meio da análise semântica das palavras evocadas, é possível organizá-las em quatro quadrantes, de acordo com a sua frequência e ordem média de evocação. Para avaliar o grau de compartilhamento das evocações no grupo pesquisado, utilizamos a frequência, ou seja, quanto mais frequente, mais compartilhada é a palavra. A ordem média de evocação (OME) é considerada como um índice de saliência, isto é, quanto mais rápida a palavra for evocada significa que está mais acessível na memória de trabalho do sujeito, sendo facilmente ativada pelo estímulo indutor, o que sugere uma forte ligação com tal estímulo.

Também por meio do TALP, buscamos identificar as dimensões latentes das representações pela configuração dos elementos que constituem as redes associativas dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo ou palavra indutora. Assim, para a proposta deste estudo, a técnica mostrou-se pertinente, porque facilitou a “atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas” (ABRIC, 1994 *apud* ARAÚJO *et al.*, 2012).

Utilizamos ainda a entrevista semiestruturada, pois ela tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Com as entrevistas, objetivamos alcançar maior profundidade nos dados coletados, bem como nos resultados obtidos, pois os questionamentos criam hipóteses que surgem a partir das respostas dos participantes, favorecendo a livre expressão do entrevistado e valorizando a presença do investigador, o que possibilita liberdade e espontaneidade para a proposição de outras perguntas, que permitem elucidar e aprofundar (TRIVIÑOS, 1987). O foco principal é colocado pelo

investigador-entrevistador. Assim, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Spink (1993) assevera que as entrevistas proporcionam o diálogo que expressa as Representações Sociais partilhadas pelos indivíduos do grupo.

É importante ressaltar que, para a elaboração dos roteiros de entrevista, seguindo as recomendações de Belei et al. (2008), levamos em conta a literatura sobre o tema de estudo e solicitamos a apreciação de juízes (dois professores-pesquisadores da área de Representações Sociais). Depois, fizemos um estudo-piloto, que, segundo Zaccaron, D’Ely e Xhafaj (2018), pode ser definido como um instrumento em pequena escala capaz de reproduzir os meios e métodos planejados para um dado estudo que serão encontrados na coleta de dados definitiva. Assim, é por meio desse estudo que é possível testar a adequação dos instrumentos e procedimentos, possibilitando adaptações que sejam necessárias para a coleta de dados definitiva (ZACCARON, D’ELY, XHAF AJ, 2018). O pré-teste foi aplicado a duas professoras que atuam na rede privada de ensino, no ensino fundamental I, a fim de realizar os ajustes finais nos termos utilizados, tornando-os compreensíveis e adequados à população a que se destina.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Todavia, segundo as recomendações de Belei *et al* (2008), após essa transcrição, foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar constrangimento aos participantes da pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Duas etapas gerais caracterizam o caminho por nós percorrido para a coleta de dados: a primeira teve por intuito a obtenção de autorização para a realização da pesquisa e a segunda foi a coleta de dados propriamente dita. Para a execução da primeira etapa, inicialmente, contatamos a diretora do Colégio escolhido para a pesquisa e expusemos os objetivos do estudo. Solicitamos que a diretora disponibilizasse uma carta de anuência para a realização da pesquisa (Apêndice D). Na sequência, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep), da UEM, e aprovado sob o Parecer Consubstanciado de número 4.019.344.

Após a obtenção da aprovação de ambas as partes, da direção do colégio e do Comitê de Ética, entramos em contato com os professores e a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I.

Apresentamos aos 16 professores e à coordenadora pedagógica os objetivos da pesquisa e os convidamos a dele participarem. Aos que concordaram, solicitamos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E).

O questionário sociodemográfico e o TALP foram aplicados após uma reunião pedagógica, em que as professoras dos 1º anos não participaram nem os professores não regentes, e devido a isso alguns professores foram contatados posteriormente. A aplicação durou em torno de duas semanas, até que se conseguisse um tempo livre de cada docente. As entrevistas foram realizadas em um segundo momento, devido à pandemia de Covid-19. Algumas foram realizadas via Google Meet e gravadas para a transcrição, outras foram ao vivo, em salas de aula do colégio, e gravadas. As entrevistas tiveram uma duração de aproximadamente três semanas, pois elas foram realizadas nas horas-atividade dos docentes, e como alguns são horistas, houve dificuldade em entrevistá-los, pois quando não estão em sala, também não estão no colégio.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Com base na TRS, buscamos identificar as representações dos professores e da coordenação pedagógica do colégio sobre o fracasso escolar. Os dados coletados, por meio do questionário sociodemográfico, foram analisados de maneira quantitativa, e os resultados obtidos foram demonstrados em forma de gráficos e tabelas, o que auxilia na compreensão dos dados coletados.

Para encontrarmos o núcleo central e periférico das representações sociais dos participantes da pesquisa, utilizamos o TALP, que foi analisado de duas formas.

Primeiramente, no Teste de Associação Livre de Palavras, analisamos as palavras evocadas segundo critérios apontados por Sá (1998), Naiff, Naiff e Souza (2009), Magalhães Júnior e Tomanik (2012), Oliveira *et. al.* (2010) e Cortes Junior (2008).

Partindo da fórmula proposta e adaptada por Magalhães Júnior e Tomanik (2012)¹⁴, bem como das expressões apresentadas por Cortes Junior (2008)¹⁵, determinamos a Ordem Média de Evocações (OME) e a Frequência Média das Evocações e, após, organizamos as palavras em um quadro com quatro quadrantes, considerando os critérios de saliência e de importância observados através da frequência e da ordem das evocações produzidas. Dessa maneira, foi possível apreender quais elementos das representações sociais estão presentes de forma mais central no discurso cotidiano dos sujeitos acerca do tema estudado.

A segunda forma consiste em uma análise de similitude com as palavras evocadas, uma vez que esse tipo de investigação procura identificar as co-ocorrências entre elementos. Os conceitos evocados foram tabelados, para que se calcule o grau de similitude e se construa uma árvore máxima, onde os conceitos evocados aparecem em vértices, ligados por arestas, de acordo com sua proporção de co-ocorrência. Desta forma, os laços que surgem entre os elementos das representações sociais colaboram com a indicação de um provável núcleo central. O número de sujeitos corresponde a todos os participantes da pesquisa, mas sobretudo àqueles que evocaram ao menos um dos termos co-ocorrentes. Além disso, a amplitude do vértice é proporcional ao número de vezes que uma evocação foi realizada, enquanto a espessura da aresta se vincula ao índice de similitude. Para essa análise, utilizamos a plataforma IRAMUTEQ® (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que realiza um cálculo de contingência, que é a relação entre o número de co-ocorrências entre dois itens e o número de sujeitos envolvidos (ORTIZ, 2019).

O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado por GNU GPL, que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras.

Camargo e Justus (2013) explicam que a análise de similitude se baseia na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Ela possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras, e seu resultado traz indicações da conectividade entre as palavras, auxiliando na identificação da

¹⁴Ordem Média de Evocação = $\sum_1^n P \cdot G$

Somatória (Σ) do número de vezes que a palavra foi evocada (P), numa dada posição de grau de importância, vezes seu grau de importância (G), dividido pela frequência com que a palavra foi evocada no total (MAGALHÃES JÚNIOR; TOMANIK, 2012).

¹⁵f média = $\frac{f \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ OME média = $\frac{OME \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ (CORTES JUNIOR, 2008, p. 52).

estrutura da representação, pois, na construção da árvore de similitude máxima, ocorre o realce das relações mais fortes entre os termos.

Conforme Pereira et al. (2018), a análise de similitude permite identificar os vértices, que equivalem aos termos e às arestas que os interligam, sobre os quais constam os valores de co-ocorrências.

Utilizamos ainda entrevista semiestruturada, pois está, segundo Manzini (2003), focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. No entanto, ressalta Manzini (2003), há a necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa, sendo possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serve, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o participante.

A entrevista semiestruturada possibilita uma menor rigidez, tornando-a menos constrangedora para o participante. No entanto, é necessário manter a padronização das perguntas sem impor opções de resposta ao entrevistado. Dessa maneira, o pesquisador não interferirá e manterá a sua condição de neutralidade intacta, e principalmente pelo fato de que, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, obtém uma ideia melhor do que este realmente pensa, permitindo àquele se certificar, na mesma ocasião, de sua competência.

A entrevista semiestruturada também foi escolhida como forma de coleta de dados, pois

[...] oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. Por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188 a 189).

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados, algumas pelo Google Meet e outras presencialmente, e transcritas na íntegra. Após a transcrição, as entrevistas foram submetidas a várias leituras, sem o objetivo inicial de uma sistematização rigorosa, mas, sim, com o objetivo de apreender de uma forma global as

ideias principais e os seus significados gerais. Por meio das leituras e do aporte teórico, compreendemos e organizamos as unidades de análise.

Primeiramente, as entrevistas passaram por uma análise textual com a utilização do software IRAMUTEQ, e foram construídas árvores de similitudes para auxiliar na compreensão dos dados coletados.

O IRAMUTEQ permite um conjunto de análises lexicais, desde as mais simples, como o cálculo da frequência com que a palavra é evocada, até a análise do grau de conexão entre termos, permitido pela Análise de Similitude. Seu emprego, nas pesquisas em RS, deve-se à sua potencialidade para revelar aspectos estruturantes (CAMARGO; JUSTO, 2013). Isto porque, a partir das palavras de um determinado texto, o IRAMUTEQ desenha uma representação gráfica de uma árvore com ramificações, nas quais as palavras estão conectadas pelas relações que possuem umas com as outras.

A árvore de similitude máxima é constituída por vértices e linhas ligando os termos em pares. Uma frequência (f) mais alta é evidenciada pelo maior valor do vértice. As arestas, por sua vez, ligam dois termos e seu número indica a expressividade de sua co-ocorrência, ou seja, a quantidade de vezes em que dois termos foram citados conjuntamente no texto (PEREIRA et al., 2018, p. 235).

A Análise de Similitude foi utilizada na análise da transcrição das entrevistas, que foram reunidas em um único arquivo de texto, lematizadas (reduzimos as palavras em suas raízes), e utilizamos apenas termos significativos (verbos, adjetivos e substantivos) como meio de maximizar a emergência de informações pela análise das árvores (PEREIRA et al., 2018).

As falas e respostas dos participantes também foram analisadas, organizadas e embasadas na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), bem como na Teoria das Representações Sociais. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador é o instrumento-chave, e o ambiente natural é fonte para coleta de dados, pois é um tipo de pesquisa descritiva. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. A análise de conteúdo pode ser utilizada por meio de transcrição de entrevistas, como será o nosso caso, e é definida por Bardin (2016) como uma organização em categorias temáticas, característica própria desta análise. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 117).

Severino (2007) ressalta que a análise de conteúdo é uma forma de metodologia que utiliza um conjunto de técnicas para compreender o sentido manifesto ou oculto das comunicações. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 50). A análise também se deu à luz da Teoria das Representações Sociais, que se refere a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção de conhecimentos leigos, de teorias do senso comum (SANTOS, 2005).

Ressaltamos que o nosso acesso ao objeto da pesquisa se deu apenas por meio do discurso dos participantes e que é quase impossível sabermos se suas falas são verdadeiramente indícios de representações ou se foram produzidas em função apenas de estímulos ou estados psicológicos momentâneos (SÁ, 1998).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de facilitar a compreensão do leitor, expomos os resultados alcançados por esta pesquisa em três etapas. Inicialmente, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa; na sequência, os resultados referentes ao Teste de Associação Livre das Palavras, no qual determinamos a Ordem Média de Evocações (OME) e a Frequência Média das Evocações (FME), após isso, organizamos as palavras em um quadro com quatro quadrantes, e utilizamos a análise de similitude com as palavras evocadas, buscando identificar as co-ocorrências entre elementos. Por fim, discorremos sobre os resultados obtidos com a Entrevista Semiestruturada, cujos dados foram organizados e alicerçados na análise de conteúdo e na Teoria das Representações Sociais.

Buscamos, assim, a partir da análise dos dados obtidos, observar os universos consensuais dos participantes da pesquisa, suas ancoragens, e chegarmos ao núcleo central dessas representações.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme assinalamos, uma representação social é sempre uma representação de alguém (sujeito) sobre alguma coisa (objeto). Dessa forma, não podemos tratar da representação social de nosso objeto de estudo, o fracasso escolar, sem explicitarmos o sujeito, que pode ser a população ou um grupo social.

Portanto, faz-se necessário apresentarmos o perfil dos professores e coordenadora do Ensino Fundamental I (participantes) em seus grupos de pertença. Para Gonçalves (2010), grupos de pertencimento apresentam fatores comuns, como o conhecimento do senso comum adquirido e as experiências vivenciadas. Dessa maneira, acreditamos que as representações sociais dos participantes do estudo forjam o que Wagner (2000) denomina “identidade social”.

A partir do questionário sociodemográfico aplicado aos 16 professores e 1 coordenadora do Ensino Fundamental I, de um colégio da rede privada de ensino de um município do Norte do Paraná, foi possível traçarmos o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

Iniciamos esse perfil abordando o sexo dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Sexo dos participantes da pesquisa

Sexo	f	%
Feminino	16	94,12
Masculino	1	5,88
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme observamos na tabela 1, a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, com um total de 16 (94,12%) participantes de 17. Isso corrobora a história da educação primária no Brasil, uma vez que, ao longo do século XX, com o advento da República, a docência foi assumindo um caráter fundamentalmente feminino. Vianna (2001) assinala que, na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério. A autora propala ainda que a presença feminina, no magistério primário, foi tão intensa que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria dos professores eram mulheres. “O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres [...]” (VIANNA, 2001, p. 85).

O Censo do professor, de 2007, apresenta um comparativo da proporção de professores da educação básica por sexo, em que 81,94% é do sexo feminino, enquanto 18,06% é do sexo masculino, o que demonstra que, mesmo no século XXI, a proporção de mulheres na educação básica é muito maior do que a de homens.

Quanto à formação acadêmica dos participantes, 16 possuem curso superior completo e apenas 1 possui curso superior incompleto. Vale frisar que o participante está no penúltimo ano da graduação. A tabela 2 clarifica o exposto acima.

Tabela 2 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Formação	f	%
Ensino Superior Completo	16	94,12
Superior Incompleto	1	5,88
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A formação acadêmica é necessária e de suma importância para os profissionais da área da Educação, desta forma, apresentamos, na tabela 3, os cursos de formação (graduação) dos participantes da pesquisa.

Tabela 3 - Graduação dos participantes da pesquisa

Curso de Graduação	f	%
Educação Artística	1	5,88
Educação Física	1	5,88
Letras	4	23,53
Pedagogia	11	64,71
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos participantes da pesquisa 11 (64,71%) é formada em Pedagogia, 10 professoras regentes e a coordenadora. Das 4 (23,53%) professoras formadas em Letras, 1 é professora regente, e as outras 3 são professoras de disciplinas específicas, como Inglês e Produção de Texto, 1 (5,88%) professora é formada em Educação Artística (professora de Artes), e 1 (5,88%) professor é formado em Educação Física (professor de Educação Física).

A tabela 4 mostra o tempo de atuação no magistério dos participantes da pesquisa.

Tabela 4 - Tempo de atuação na área da educação dos participantes da pesquisa

Tempo de atuação na educação	f	%
0 – 5 anos	2	11,76
6 – 10 anos	2	11,76
11 – 15 anos	6	35,29
16 – 20 anos	3	17,65
21 – 25 anos	2	11,76
Mais de 30 anos	2	11,76
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que a maioria, 6 (35,29%) dos participantes, atua na área da educação entre 11 e 15 anos, consideramos assim que são profissionais com experiência na educação, mas que ainda são jovens, em se tratando de carreira profissional. Dos participantes restantes, 2 (11,76%) têm de 0 a 5 anos de atuação, consideradas muito jovens na profissão, 2 (11,76%) têm entre 6 e 10 anos, considerados ainda jovens na profissão, 3 (17,65%) atuam entre 16 e 20 anos, já mais experientes que os primeiros, 2 (11,76%) entre 21 e 25 anos, próximas à aposentadoria, e 2 (11,76%) com mais de 20 anos de profissão, uma delas já aposentada, mas ainda atuando.

Os participantes da pesquisa, em sua maioria, contam com uma jornada de trabalho semanal extensa, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Carga horária dos participantes da pesquisa

Carga horária	f	%
10 a 15 h / semanais	1	5,88
16 a 20 h / semanais	1	5,88
26 a 30 h / semanais	1	5,88
31 a 35h / semanais	1	5,88
36 a 40 h/ semanais	13	76,47
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 17 participantes da pesquisa, 13 (76,47%) têm uma carga horária semanal entre 36 e 40 horas, o que revela que a maioria trabalha os dois períodos (matutino e vespertino). Nas conversas com os participantes, apreendemos também que 15 participantes trabalham apenas no colégio pesquisado e 2 trabalham em outros colégios (municipais). Somente 1 (5,88%) participante trabalha apenas um período (16 a 20 h). Os outros participantes são professores de disciplinas específicas.

Tabela 6 - Outras ocupações dos participantes da pesquisa

Possui outra ocupação	f	%
Não	16	94,12
Sim	1	5,88
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de participantes, apenas 1 (5,88%) exerce outra função, como mostra a tabela 6. A participante que exerce outra função relatou que faz doces e bolos, pois já é aposentada e trabalha apenas um período.

Tabela 7 - Renda familiar dos participantes da pesquisa

Renda familiar	f	%
2 a 4 salários	4	23,53
4 a 10 salários	11	64,71
10 a 20 salários	2	11,76
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à renda familiar dos participantes da pesquisa apresentada na tabela 7, 11 (64,71%) relataram que ela está entre 4 e 10 salários. Se tomarmos como base o salário-mínimo vigente desde 01/02/2020 (R\$1.045,00), a renda familiar desses participantes varia entre R\$ 4.180,00 e R\$ 10.450,00. Dos participantes, 4 (23,53%) marcaram que sua

renda familiar é de 2 a 4 salários (R\$ 2.090,00 e R\$ 4.180,00), e 2 (11,76%) participantes assinalaram que têm renda familiar de 10 a 20 salários (R\$ 10.450,00 e R\$ 20.900,00).

Tabela 8 - Número de pessoas na residência dos participantes da pesquisa

Número de pessoas na casa	f	%
2	4	23,53
3	7	41,18
4	6	35,29
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Sabendo que os participantes da pesquisa têm entre 2 e 4 moradores na casa, conforme a tabela 8, inferimos que a maioria está acima da renda per capita brasileira registrada no ano de 2019, que era de R\$1.438,67, segundo o IBGE. Esta informação pode revelar algumas ancoragens dos participantes sobre o fracasso escolar, principalmente no que diz respeito às questões sociais e econômicas.

Tabela 9 - Estado civil dos participantes da pesquisa

Estado Civil	f	%
Casado(a)	12	70,59
Divorciado(a)	1	5,88
Solteiro(a)	3	17,65
União Estável	1	5,88
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Na tabela 9, apresentamos o estado civil dos participantes da pesquisa. Nela, observamos que 12 (70,59%) dos participantes são casados, 3 (17,65%) são solteiros, 1 (5,88%) divorciado e 1 (5,88%) em uma união estável. Entendemos que a maioria dos participantes tem uma composição familiar chamada de nuclear, que inclui duas gerações, com filhos biológicos (KASLOW, 2001).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração, isto é, as pessoas são indagadas sobre sua cor, a partir das seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

Tabela 10 - Raça declarada pelos participantes da pesquisa

Raça	f	%
Amarelo(a)	1	5,88
Branco(a)	10	58,82
Pardo(a)	5	29,41
Preto(a)	1	5,88
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 10 mostra a raça autodeclarada pelos participantes da pesquisa. Dez (58,82%) participantes se autodeclararam brancos. Cinco (29,41%) se autodeclararam pardos, corroborando os dados do PNAD, 1 (5,88%) se autodeclarou preto e 1 (5,88%) amarelo.

A religião (crenças) é uma das formas mais utilizadas de tornar familiar o que não é familiar (ancoragem), ou seja, a força da propagação muito utilizada pela igreja. É um tipo de discurso organizado que serve para o convencimento do sujeito. Apresentamos, na tabela 11, os dados sociodemográficos dos participantes desta pesquisa no quesito religiosidade.

Tabela 11 - Religião dos participantes da pesquisa

Religião	f	%
Católica	13	76,47
Evangélica	4	23,53
Total	17	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 11 mostra que, do total de participantes, 13 (76,47%) seguem a doutrina da religião católica, e 4 (23,53%) se disseram evangélicos. A partir desses dados, apreendemos que os participantes da pesquisa têm a religião como algo que influencia suas vidas diretamente.

5.2 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Inicialmente, para a análise do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), separamos as palavras/expressões por grupos semânticos, ou seja, as palavras que apresentavam o mesmo sentido. Para tanto, colocamos as palavras em tabelas juntamente

com um número que varia de 1 a 5 e designa seu grau de importância. A partir dessas tabelas, encontramos a frequência média e a Ordem Média de Evocação (OME) para determinarmos o núcleo central e periférico das representações sociais dos participantes da pesquisa sobre o fracasso escolar.

Segundo Vergès (1992, *apud* SÁ, 2002), os prováveis elementos que constituem o núcleo central são tomados pelo número de vezes que aparecem nas evocações e por serem mais prontamente evocados. Assim, a natureza coletiva da representação é evidenciada pela frequência com que a palavra/expressão é adotada, e a natureza individual é dada pela ordem que cada sujeito confere à categoria no conjunto de suas próprias evocações; esse índice é associado aos demais sujeitos no cálculo de uma ordem média de evocação.

Sá (2002) pontua que os grupos semânticos que atendem simultaneamente à natureza coletiva e individual estão situados no quadrante superior esquerdo do quadro, pois apresentam frequências de evocação acima da frequência média do conjunto de categorias e ordens médias de evocação abaixo da média das ordens médias das diferentes categorias.

Apresentamos o modelo de quadro da distribuição dos resultados gerados pela técnica da evocação livre, pois acreditamos que dessa forma haja uma melhor visualização de como analisaremos o TALP. É por meio do cruzamento da frequência média de evocações com a ordem média em que foram evocadas que os quatro quadrantes são gerados e pelos quais os elementos evocados se distribuem.

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

Frequência	1º quadrante Elementos do Núcleo Central prontamente evocados + alta frequência	2º quadrante Elementos da 1ª periferia tardiamente evocados + alta frequência
Média	3º quadrante Elementos de contraste prontamente evocados + baixa frequência	4º quadrante Elementos da 2ª periferia tardiamente evocados + baixa frequência

Fonte: Naiff, Naiff e Souza (2009, p. 226).

5.2.1 Evocação 1: “Fracasso escolar é”

Na análise das evocações do termo indutor “Fracasso escolar é”, registramos 85 palavras/expressões evocadas, das quais descartamos as que tiveram frequência igual a um, conforme sugerem Magalhães Junior e Tomanik (2012), pois só podemos considerar como representação aquilo que é partilhado por um grupo, ficando para análise desta pesquisa 83 palavras/expressões. Excluimos do quadro as palavras trabalho e diverso. Em seguida, agrupamos as palavras que apresentavam o mesmo sentido em grupos semânticos, formando 11 grupos.

A partir da análise combinada da frequência e da ordem média de evocação de cada grupo, levantamos os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central e elementos periféricos da representação social da pergunta indutora “Fracasso escolar é”. Com esse termo, procuramos apreender o conceito que os participantes da pesquisa têm acerca do objeto do nosso estudo. A média das ordens médias (OME) foi de 2,82 e a média de frequência (f) foi de 7,54. No Quadro 2, apresentamos a análise das palavras com esses valores e mostramos os quatro quadrantes com os possíveis grupos que compõem as RS.

Quadro 3 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora Fracasso escolar é:

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações F>7,54 e OME<2,82			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F>7,54 e OME≥2,82		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Culpabilização do aluno	22	2,81	Culpabilização dos professores e sistema escolar	12	3,58
			Cultura e sociedade	11	3,45
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F<7,54 e OME<2,82			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F<7,54 e OME≥2,82		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Culpabilização da família	7	1,71	Patologização	6	2,83
Sentimento do professor	4	2,75	Realidade	7	3,28
Preocupante	3	2,66	Financeiro	6	2,83
Alimentação	2	1,50	Locomoção/Transporte	3	3,66

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 3, no quadrante superior esquerdo, constatamos um único grupo semântico, que possivelmente representa os elementos centrais das RS, por serem mais frequentes e prontamente evocados (SÁ, 1996). Agrupamos semanticamente as palavras, subdividimos os vários tipos de formas de ‘culpabilização dos alunos’ (entre eles

incompetência, falta de vontade, de habilidades, de motivação, de rotina, de leitura, de interesse, entre outros), corroborando Alves-Mazzoti e Wilson (2004), que analisaram as representações sociais de professores sobre o fracasso escolar e verificaram que um dos elementos que constituem a representação social de fracasso escolar é a do mau aluno, aquele que apresenta faltas: falta de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família.

Prioste (2020) também apresenta como resultado de sua pesquisa que, na visão dos professores, às crianças faltam requisitos ou competências que impedem ou dificultam a aprendizagem escolar, com destaque à falta de interesse, de atenção, de concentração, de disciplina, bem como à falta de maturidade, de pré-requisitos, de bagagem, somados aos problemas emocionais. O possível núcleo central da representação social com termo indutor “Fracasso escolar é” apresentou frequência de 22 e uma OME de 2,81.

Pullin e Pryjma (2011) destacam que o sistema periférico é um complemento indispensável do núcleo central, pois protege, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas, permitindo aos sujeitos uma flexibilidade e adequação em função de suas experiências cotidianas. Sendo assim, neste estudo, apresentamos também a leitura dos demais quadrantes.

O segundo e o terceiro quadrantes são considerados como elementos intermediários. O segundo quadrante apresenta as palavras/expressões ‘culpabilização dos professores e sistema escolar’, que compreende despreparo profissional, métodos inadequados, profissional inadequado, incapacidade da escola, do ambiente escolar, com frequência 12 e OME 3,58; e ‘cultura e sociedade’, que compreende cultura, coletivo, convívio social, sociedade, com frequência 11 e OME 3,45.

O terceiro quadrante traz as palavras/expressões ‘culpabilização da família’, que abarca família, desestrutura familiar, falta da presença familiar, questões familiares e valores, com frequência 7 e OME 1,71; ‘sentimento do professor’, que abrange triste e decepcionante, com frequência 4 e OME 2,75; ‘preocupante’ com frequência 3 e OME 2,66; e ‘alimentação’ com frequência 2 e OME 1,50.

Os elementos periféricos que aparecem no quarto quadrante são compostos pelas palavras/expressões mais tardiamente evocadas e apresentam frequência menor que a frequência média (13,00) e OME maior ou igual ao OME médio (2,10), são elas: ‘patologização’, que diz respeito a tratar o fracasso escolar como doença, com frequência 6 e OME 2,83; ‘realidade’ com frequência 7 e OME 3,28; ‘financeiro’, que se refere à

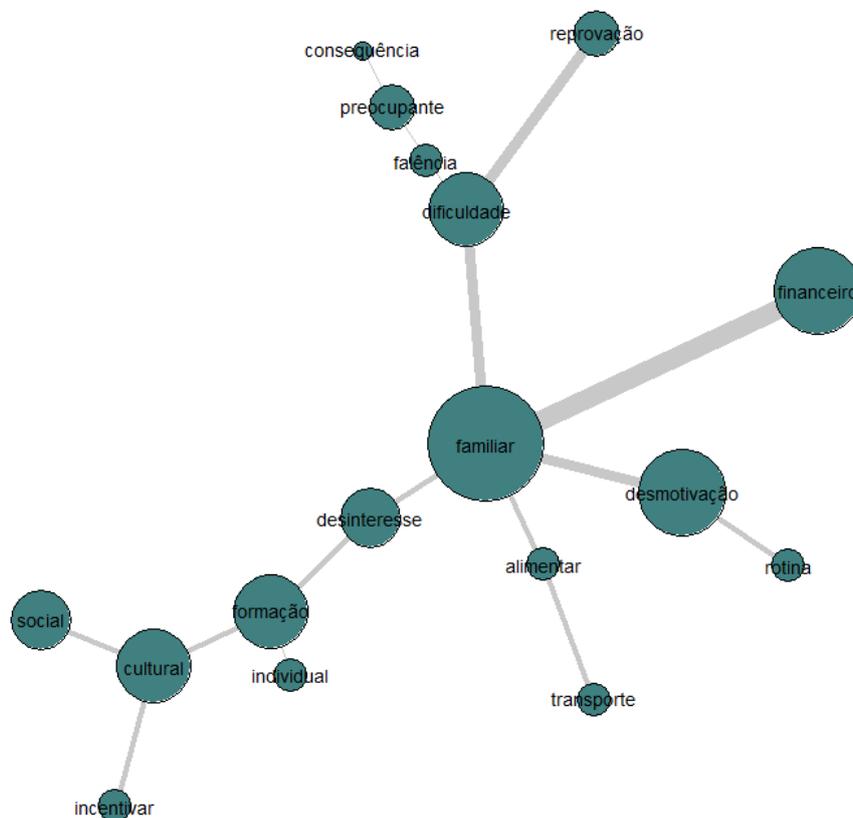
falta de condições econômicas, com frequência 6 e OME 2,83; e ‘locomoção/transporte’, que se relaciona à falta de condições para se chegar à escola, com frequência 3 e OME 3,66.

A partir dessa configuração, pudemos apreender que os participantes da pesquisa aqui analisados atribuem a culpa pelo fracasso escolar aos próprios alunos, à família, ao sistema escolar e aos profissionais da educação. Para esse grupo, a falta de condições econômicas dos aprendentes é também um fator impeditivo para o bom desempenho escolar.

É válido ressaltar que, mesmo a pesquisa tendo sido realizada com profissionais de um colégio privado, muitos, ao conceituarem o fracasso escolar, remontam ao ensino público, quando tratam o fracasso escolar como questão social e financeira. Inferimos que o fracasso escolar, para esses profissionais, está pautado na teoria da carência cultural e na culpabilização e patologização do aluno.

Agora, analisemos a árvore de similitude desses sujeitos, de forma a identificarmos quais elementos evocados atuam como polarizadores (Figura 4):

Figura 4 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor Fracasso escolar é:



Fonte: Dados da pesquisa.

Para a construção dessa análise prototípica, utilizamos as palavras evocadas no TALP e não os grupos semânticos, desta forma, muitas palavras que não aparecem no quadro de quatro quadrantes estão presentes na árvore máxima.

Na análise prototípica apresentada na figura 4, constatou-se que a palavra familiar aparece como central, com forte conexidade com as palavras desmotivação, financeiro e dificuldade. Mediante esse recorte, apreendemos que muitos elementos foram evocados quando os docentes e a coordenação pedagógica foram questionados sobre o que é fracasso escolar. Assim, na figura 3, as questões familiares e financeiras aparecem com forte conexidade, o que demonstra que, para os participantes da pesquisa, as causas do fracasso escolar estão ancoradas em questões familiares e sociais, no caso, a pobreza. Mecnas (2017), ao pesquisar uma escola da periferia de São Paulo, evidencia esta visão do corpo docente, uma vez que, segundo ela, para os professores, as famílias não estão muito interessadas na aprendizagem dos filhos. Alves-Mazzoti e Wilson (2004) destacam, em sua pesquisa, que, entre os elementos das RS de professores sobre fracasso escolar, estão a falta de apoio da família e de perspectivas em uma sociedade desigual.

Na pesquisa de Bocces (2017), também aparece a participação familiar no discurso dos professores entrevistados, que apontam a importância da estrutura, do apoio, incentivo e do acompanhamento familiar para o sucesso dos alunos, bem como a oferta de recursos materiais por parte dos pais.

Os resultados da pesquisa de Prioste (2020) também evidenciam que as causas das dificuldades na aprendizagem são atribuídas principalmente às famílias e às crianças. Segundo a autora, 87,97% dos professores mencionam as famílias como principal fator relacionado às causas das dificuldades na aprendizagem escolar.

Ainda diante dessa árvore (figura 4), constatamos que os elementos que apresentam maior representatividade, seja em termos de saliência ou de conexidade, são: ‘desmotivação’, ‘desinteresse’, ‘dificuldade’, isto é, a culpabilização do aluno pelo seu fracasso, seja por meio da sua desmotivação, desinteresse ou dificuldade. A palavra ‘reprovação’ apresenta grande conexidade com a palavra dificuldade, o que nos leva a inferir que, no imaginário dos participantes, as dificuldades dos alunos, sejam elas financeiras, familiares ou de aprendizagem, levam à reprovação, isto é, ao fracasso.

Assim como na pesquisa de Mecnas (2017), os docentes da nossa pesquisa atribuíram uma série de variáveis externas à sala de aula como causas do fracasso escolar,

porém, a ação docente é deixada de lado ou pouco citada, aparecendo apenas no que tange à questão da formação do professor.

Na pesquisa de Prioste (2020), 39,10% dos professores consideraram a dimensão do sistema educacional, o contexto escolar, a capacitação docente, bem como a abordagem teórico-metodológica como fatores que podem causar dificuldades na aprendizagem, no entanto, abordaram apenas a questão dos livros didáticos (apostilados), que foram escolhidos pelo município sem um exame criterioso dos professores. As práticas docentes não foram colocadas em pauta pelos participantes da pesquisa.

Assim, pontuamos que

[...] pouco se para para pensar sobre esse tema e, na mesma direção, poucos param para discutir desempenho; é como se as atividades pedagógicas da escola funcionassem como uma espécie de piloto automático em que pouco ou nada solicitasse uma reflexão sobre a prática cotidiana (MECENAS, 2017, p. 163).

Isto é, os docentes pouco se questionam sobre suas práticas pedagógicas, responsabilizando, pelo fracasso escolar, os alunos e sua família.

Esses elementos indicam que o sistema de julgamentos, estereótipos e opiniões, bem como as condutas adotadas por esses sujeitos em suas práticas sociais (ABRIC, 2000; MOSCOVICI, 2015) se aproximam da Teoria da Carência Cultural, em que o não aprendizado dos alunos era justificado pelo meio familiar e cultural em que eles estavam inseridos.

5.2.2 Evocação 2: “O papel da família frente à educação é”

A segunda pergunta evocadora foi “O papel da família frente à educação é”, com a qual buscamos depreender as prováveis representações sociais dos participantes acerca do papel da família na educação dos filhos.

Foram evocadas 83 palavras/expressões, das quais 3 foram excluídas por apresentarem frequência igual a um e não se encaixarem em nenhum grupo, são elas: parceria com todos, positivo e diferencial. Agrupamos as palavras que tinham o mesmo sentido em grupos semânticos, formando 12 grupos.

O quadro 3 apresenta o possível núcleo central e os elementos periféricos para o termo indutor “O papel da família na educação é”.

Quadro 4 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora O papel da família frente à educação é:

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações F>6,66 e OME<3,18			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F>6,66 e OME≥3,18		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Auxiliar/Ajudar	18	3,16	Incentivar	7	4,00
Fundamental	12	2,00			
Compromisso/ Dedicação	10	2,80			
Acompanhamento/ Participação	10	2,60			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F<6,66 e OME<3,18			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F<6,66 e OME≥3,18		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Educar	4	2,25	Orientar	5	3,20
Rotina/Valores	3	2,00	Amor	4	3,25
			Cobrar	3	4,00
			Social/Cultural	2	4,50
			Respeito	2	4,50

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no quadro 4, fazem parte do possível núcleo central (1º quadrante) ‘auxiliar/ajudar’, que compreende palavras/expressões como ajudar, amparar, auxiliar, facilitar, colaborar, estimular e conduzir a criança. Esse grupo apresentou uma frequência de 18 e uma OME de 3,16, revelando uma frequência um pouco maior que os outros grupos semânticos, o que pode caracterizar bem a representação que os participantes da pesquisa têm em relação ao papel da família na educação das crianças. Também fazem parte do núcleo central (NC) o grupo que denominamos ‘fundamental’, que abarca as palavras/expressões fundamental, necessário, importante, principal, o qual apresentou frequência 12 e OME 2,00; e o grupo que chamamos de ‘compromisso/dedicação’, que abrange palavras/expressões como compromisso, compreensão, dedicação e valorização, com frequência igual a 10 e OME 2,80. Por fim, o grupo denominado ‘acompanhamento/participação’, que compreende acompanhar, ser e estar presente, participação, com frequência 10 e OME 2,60.

No segundo quadrante, aparece apenas a palavra/expressão ‘incentivar’, com frequência 7 e OME 4,00. No terceiro quadrante, os grupos semânticos são ‘educar’, que abrange palavras e expressões como educar, cuidar, dever, com frequência 4 e OME 2,25;

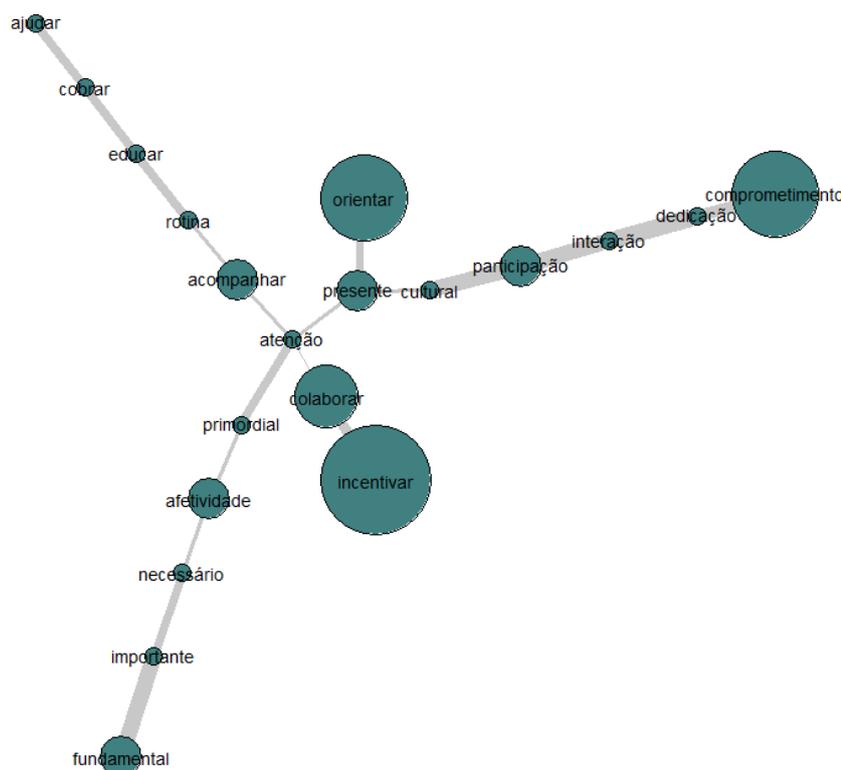
e o grupo ‘rotina/valores’, que tem como palavras/expressões rotina, passar e estabelecer valores e rotina, com frequência 3 e OME 2,00.

Os elementos periféricos (4º quadrante) apresentam cinco grupos distintos, são eles: ‘orientar’, com frequência 5 e OME 3,20; ‘amor’, com frequência 4 e OME 3,25; ‘cobrar’, com frequência 3 e OME 4,00; ‘social/cultural’ e ‘respeito’, ambas com frequência 2 e OME 4,50.

Polonia e Dessen (2005) defendem que as famílias são apontadas como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar, e seu papel principal é a socialização da criança, ou seja, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola.

Apresentamos agora a árvore de similitude desses sujeitos, que mostra quais elementos evocados atuam como polarizadores (Figura 5):

Figura 5 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor O papel da família frente à educação é:



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 5, na análise prototípica, verifica-se que as palavras incentivar, orientar e comprometimento aparecem em destaque. A palavra comprometimento apresenta forte

conexidade com as palavras dedicação, interação e participação, o que nos leva a entender que, para os participantes da pesquisa, à família cabe o papel de incentivadora e orientadora e é por meio do comprometimento, da dedicação e da participação dos pais que as crianças podem apresentar um melhor desenvolvimento escolar.

Prioste (2020) enfatiza que os resultados de sua pesquisa revelam que os professores criam expectativas sobre as famílias e esperam que elas ofereçam apoio e estímulos às crianças, que acompanhem suas atividades escolares e se comprometam com a escola, isto é, “esperam que os pais transmitam normas disciplinares e estímulos escolares que talvez nunca tenham recebido, eles próprios” (PRIOSTE, 2020, p. 10). Evidenciam, ainda, uma visão romantizada de família ao atribuírem as dificuldades de aprendizagem à desestrutura familiar.

Mas como se caracteriza uma família na atualidade? Segundo Perez (2009), o que caracteriza a família contemporânea é que ela se constitui como uma unidade social formada por diferentes arranjos familiares, que apresentam finalidades e objetivos semelhantes. A autora salienta que:

Dentre algumas constituições familiares, temos: família nuclear, constituída pelo pai, mãe e filho(s); família ampliada, em que, além do núcleo familiar, outros parentes se agregam ao grupo; família recomposta, que é resultado de uma segunda união de um ou de ambos os cônjuges; família matrifocal, na qual a mãe chefia o grupo doméstico sozinha ou com o auxílio de outros parentes; família patrifocal, em que o pai é o responsável pelos filhos, agregado ou não a outros parentes (PEREZ, 2009, p. 3).

Desse modo, compreendemos que há uma vasta diversidade de organizações familiares e que não se pode adotar apenas uma delas como ideal, entretanto, não é isso que costuma acontecer socialmente.

Gonçalves e Eggert (2019) averiguaram o que os professores e gestores escolares querem dizer quando utilizam os termos “família estruturada” e “família desestruturada”. Eles afirmam que é comum identificar relatos em que os docentes afirmam ser “estruturada” a configuração tradicional, composta por pai, mãe e filho/s, enquanto as demais formas de arranjos familiares são vistas como “desestruturadas”. As autoras assinalam que a questão da configuração familiar (crianças sem mãe, pai, ou que são criadas pelos avós, que vivem em abrigos) aparece na fala dos docentes como fator que contribui para o descompromisso com as atividades escolares por parte dos alunos, principalmente no que se refere às tarefas de casa.

Nas rodas de conversa com docentes e coordenadores pedagógicos feitas durante sua pesquisa, Rego (2017) também chega à questão familiar. Para a maioria das participantes, a responsabilidade pelo não aprendizado da criança centra-se na família.

Acredita-se que aqueles alunos que não são acompanhados em casa, são os que possuem mais dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com os demais colegas, uma vez que trazem os problemas vivenciados em casa para dentro da sala de aula. Por outro lado, as crianças que têm sua vida escolar acompanhada pelos pais, possuem comportamentos mais coerentes ao que se espera em sala de aula e estão mais aptas para o aprendizado (REGO, 2017, p. 103).

Essa afirmação vem ao encontro dos dados da nossa pesquisa, que traz, na fala dos docentes, a dedicação, a interação, o acompanhamento e a participação da família como fatores fundamentais no aprendizado dos alunos.

Rego (2017) evidencia que muitos discursos versam sobre a falta de tempo e de atenção dos pais para com seus filhos como fator do insucesso na escola, pois para as participantes, por não terem disponibilidade para a difícil tarefa de educar, os pais acabam tentando compensar a sua ausência através de presentes e mimos para as crianças. “Para elas [as professoras], isso faz com que a criança não tenha limites, tenha baixa tolerância à frustração e apresente carências afetivas que muitas vezes são expressas por meio da agressividade” (Rego, 2017, p. 124).

Na pesquisa de Bocces (2017), aparece um outro fator ligado à família, isto é, a bagagem acadêmica dos pais, a qual é considerada pelos professores como determinante não só pela postura da criança, em termos comportamentais no âmbito escolar, mas também pelas relações entre os agentes escolares e família. Segundo a autora, o nível educacional dos pais, que vem lenta e sistematicamente aumentando na população brasileira, interfere beneficentemente para um melhor desempenho dos filhos.

Assim, por meio da análise do quadro 4 e da figura 5, foi possível verificar que as RS dos participantes da pesquisa sobre o papel da família frente à educação das crianças é o de ajudar, de comprometimento, dedicação, acompanhamento e participação, para que as crianças se desenvolvam social, psicológica e culturalmente, e cheguem aos bancos escolares munidos de conhecimentos de mundo, valores e respeito.

5.2.3 Evocação 3: “O meu papel enquanto agente da aprendizagem é”

Analizamos agora a terceira pergunta evocadora, “O meu papel enquanto agente da aprendizagem é”. Com isso, buscamos compreender qual a representação que os participantes da pesquisa têm sobre si mesmos e sobre o seu trabalho como educadores.

Para esse termo indutor, os participantes evocaram 85 palavras. Salientamos que o número de palavras varia de uma pergunta indutora para outra, pois um dos participantes da pesquisa não completou todas as evocações, então, pensamos em não utilizar a amostra, mas, como são poucos participantes, optamos por utilizar mesmo incompleta. Excluímos duas palavras/expressões por apresentarem frequência igual a um, como já destacamos. As palavras excluídas foram: habilidades e presente.

As palavras restantes foram divididas em 13 grupos semânticos. A OME foi de 2,89, e a média de frequência foi de 6,30. No quadro 5, apresentamos a análise das palavras com esses valores e mostramos os quatro quadrantes com os possíveis grupos que compõem as RS.

Quadro 5 - Palavras evocadas referente à pergunta indutora O meu papel enquanto agente da aprendizagem é:

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações F>6,30 e OME<2,89			Alta F e alta Ordem Média de Evocações F>6,30 e OME≥2,89		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Orientar/Ajudar	11	2,36	Mediação	9	3,00
Ensinar	8	2,37	Carinho/Cuidar	9	3,44
Importante/ Fundamental	7	2,28	Formação	9	3,44
			Incentivar	7	3,14
			Transmissão de conhecimento	7	3,14
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações F<6,30 e OME<2,89			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações F<6,30 e OME≥2,89		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Amor à profissão	3	2,00	Sentimentos	4	3,50
Responsabilidade	2	1,00	Ser exemplar	3	4,00
			Olhar crítico	3	4,00

Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro quadrante do quadro 5, estão os possíveis elementos do NC. Todos apresentaram frequência maior que 6,30 e OME menor que 2,89. O grupo ‘orientar/ajudar’ obteve frequência de 11 e OME de 2,36; o grupo ‘ensinar’, com frequência 8 e OME 2,37, ensinar aqui provavelmente diz respeito a passar o conteúdo

para os alunos. O grupo ‘importante/fundamental’ com frequência 7 e OME 2,28, que diz respeito a importância da educação formal para a vida do educando no presente e futuramente.

O segundo quadrante, que abarca mais palavras/expressões, tem como grupos: ‘mediação’, com frequência 9 e OME 3,00; outro grupo, denominado ‘carinho/cuidar’, com frequência 9 e OME 3,44, apresenta palavras/expressões que consideramos estarem relacionadas com a afetividade.

No segundo quadrante, está, ainda, o grupo chamado de ‘formação’, com frequência 9 e OME 3,44, que diz respeito à formação do professorado; o grupo ‘incentivar’, com frequência 7 e OME 3,14, palavra que possivelmente está ligada à ideia de um professor que estimula, encoraja seus alunos, mesmo os que apresentam dificuldades. E, por último, o grupo ‘transmissão de conhecimento’, com frequência 7 e OME 3,14, que nos remete ao professor como detentor do conhecimento científico.

Segundo Freire (2005), a ideia de professor como transmissor de conhecimentos ao aluno, sendo o papel do segundo memorizar, internalizar e repetir mecanicamente tais conhecimentos, ficou conhecida como “concepção bancária” da educação. A concepção bancária parte do pressuposto de que o professor é detentor de conhecimentos legítimos e que o aluno é um depósito de informações. Neste tipo de relação, existe uma desigualdade quanto ao poder e à autonomia, pois o professor é o sujeito da ação, ele ensina e toma o aluno como um objeto passivo, receptivo e ingênuo. Além disso, o contexto é desvalorizado, a história de vida dos indivíduos é secundária, e a ação educativa é uma forma de opressão e subjugação. Muitos professores ainda defendem uma educação tradicional e bancária, na qual acreditam que os alunos aprendem mais.

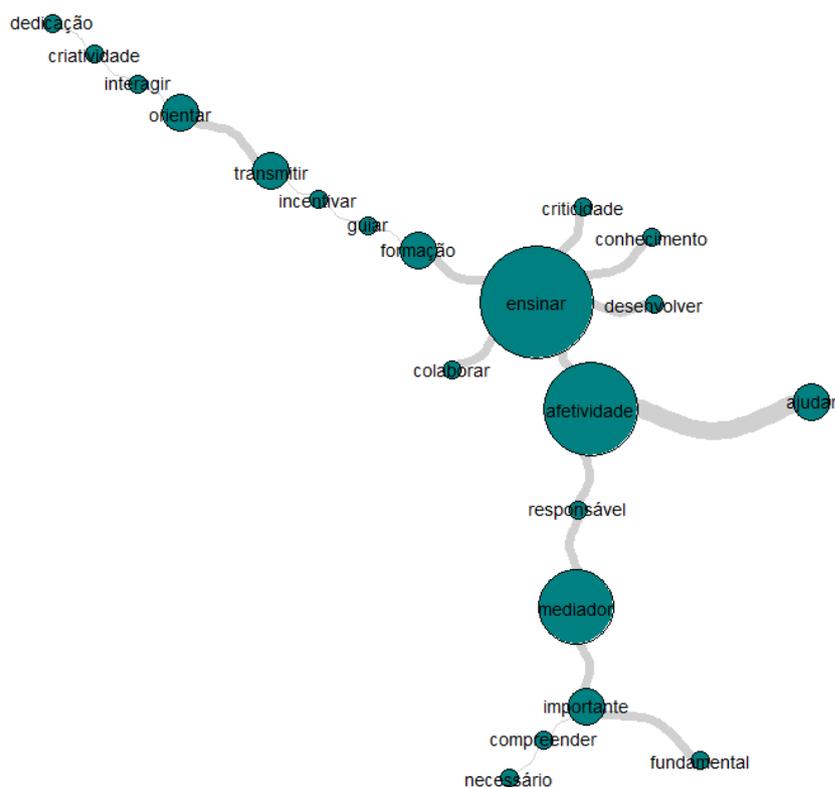
No terceiro quadrante, aparecem os grupos: ‘amor à profissão’, com frequência 3 e OME 2,00, aqui provavelmente a profissão docente é vista como um “sacerdócio”, uma vocação, a ser desempenhada com amor e dedicação, isto é, o professor, além de ensinar, tem que agradar e comover, tendo por gratificação riquezas não materiais; e ‘responsabilidade’, com frequência 2 e OME 1,00.

As palavras com menor frequência e mais tardiamente evocadas se encontram no quarto quadrante, ou elementos periféricos, entre elas, o grupo ‘sentimentos’, com frequência 4 e OME 3,50, este grupo foi denominado assim, pois abrange palavras/expressões como sofrido, desafiante, desgastante e prazeroso, demonstrando os sentimentos que alguns professores têm sobre a profissão docente. Ainda fazem parte deste grupo ‘ser exemplar’, com frequência 3 e OME 4,00, no sentido de ser modelo para

os alunos; e ‘olhar crítico’, com frequência 3 e OME 4,00, para o sentido de apontar os erros e observar as dificuldades, e assim se conseguir uma aprendizagem mais efetiva.

A análise da conexidade dos elementos evocados pelo grupo proporcionou a árvore de similitude seguinte (figura 6).

Figura 6 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor O meu papel enquanto agente da aprendizagem é:



Fonte: Dados da pesquisa.

É válido ressaltar que as palavras do TALP não foram agrupadas em grupos semânticos para se realizar a análise de similitude, desta forma, algumas evocações que não estão presentes no quadro de quatro quadrantes estão presentes como polarizadoras.

Na análise prototípica, demonstrada pela figura 6, três palavras se destacam: ensinar, que apresenta forte conexidade com desenvolver, conhecimento, criticidade, colaborar e formação; afetividade, com elevado grau de conexidade com as palavras ajudar, responsável e ensinar; mediador, que está fortemente ligada a importante e fundamental.

A palavra ensinar aparece novamente como central, quando os docentes são questionados sobre o seu papel enquanto educadores, reforçando a interpretação de que a perspectiva tradicional de ensino ainda permanece dominante nesse grupo.

Quanto ao conceito de mediação pensado pelos participantes da pesquisa, acreditamos que seja o proposto por Vygotsky. Segundo Oliveira (2002), esse conceito, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação pode se dar por meio de instrumentos e signos, ou ainda pela interação com o outro.

A mediação, para Vygotsky (2007), se dá a partir de três aspectos: signo, palavra e símbolo. O autor conceitua signo como “criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais” (Vygotsky, 2007, p. 93). Os signos, portanto, apresentam-se como dispositivos utilizados na interação social, fazendo parte do contexto social e cultural no qual o indivíduo se encontra como participante.

Magalhães (2014) pontua que a construção do signo/representação, motivada pela necessidade de comunicação entre as pessoas, produz significados na cultura, alicerçando e permitindo a perpetuação de crenças e experiências através da comunicação, do registro histórico, mediante a linguagem escrita, de seus símbolos imagéticos, enfim, de seus marcos semióticos em geral.

Para Vygotsky (1998), a mediação realizada pelo professor, durante o processo de aprendizagem do aluno, permite que novos conhecimentos surjam. O autor ressalta ainda que o professor tem muita influência no desenvolvimento da aprendizagem, pois ele se apresenta como um interventor ativo da ação pedagógica. Desta forma, o professor mediador é uma figura relevante para o desenvolvimento do aluno e de seu aprendizado, levando-o a interagir com o meio, na busca de um conhecimento contextual elaborado a partir das trocas sociais.

Portanto, acreditamos que os participantes da pesquisa se veem como mediadores do aprendizado, isto é, como participantes ativos na construção e no desenvolvimento do conhecimento por parte do aprendente.

A afetividade, conforme dito anteriormente, está ligada às palavras cuidar e carinho, evocadas pelos participantes. Segundo Abbagnano (2000), a afetividade pode ser entendida como qualidade de ser afetivo, aquele que tem afeto por algo ou alguém. Afeto – do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura etc., que,

no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa, e esta responde positivamente aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto. Ressaltamos que a afetividade, no processo de ensino e aprendizagem, age como um intensificador dos interesses dos alunos.

No entanto, devemos tomar cuidado para não confundir a ideia de afetividade desenvolvida por Henry Wallon, que a entende como a capacidade do ser humano de ser afetado pelo meio e pelas sensações agradáveis ou desagradáveis, podendo ser dividida em emoções, sentimentos e paixões (MORAES, 2018), com a Pedagogia dos afetos¹⁶, materializada em livros de autoajuda para professores (FÁVERO; CONSALTÉR, 2018).

É fundamental que os docentes tenham esse discernimento, no entanto, esse é um tema que deveria ser aprofundado em pesquisas posteriores.

Ao analisarmos o quadro 5 e a figura 6, pudemos apreender que as RS dos participantes da pesquisa sobre o seu papel enquanto agente da aprendizagem é orientar, ensinar, mediar, incentivar, cuidar, transmitir conhecimentos com carinho e responsabilidade, mas é também ter um olhar crítico e uma formação adequada.

5.2.4 Evocação 4: “Colaborar com o aluno que tem dificuldade é”

Com a pergunta indutora “Colaborar com o aluno que tem dificuldade é”, pretendemos compreender como os participantes da pesquisa agem quando têm um ou mais alunos com dificuldades para aprender.

Os participantes levantaram 82 palavras/expressões com esse termo indutor, das quais excluímos 2 por apresentarem frequência igual a um ou não se encaixarem em nenhum grupo semântico. Entre elas estão: satisfatório e direito. As 80 palavras/expressões restantes foram agrupadas em 11 grupos semânticos.

A frequência média foi de 7,27 e a OME média, de 2,76. Apresentamos o quadro de quatro quadrantes (quadro 6) que aponta os possíveis elementos do núcleo central e dos elementos periféricos das RS sobre o papel do professor frente ao aluno com dificuldades.

¹⁶ Com apelo mercadológico, essa pedagogia aponta o amor e o afeto como elementos autossuficientes para dar conta de resolver todos os problemas educacionais e fazer com que o professor encontre a plenitude necessária para o íntegro exercício de sua profissão (CONSALTÉR, 2016, p.13).

Quadro 6 - Palavras evocadas referentemente à pergunta indutora Colaborar com o aluno que tem dificuldade é:

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta F e baixa Ordem Média de Evocações $F > 7,27$ e $OME < 2,76$			Alta F e alta Ordem Média de Evocações $F > 7,27$ e $OME \geq 2,76$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Ajudar/Colaborar	18	2,66	Trabalho do professor	15	3,46
			Empatia	10	3,10
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações $F < 7,27$ e $OME < 2,76$			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações $F < 7,27$ e $OME \geq 2,76$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Fundamental	6	1,83	Ato de amor	7	3,54
Estimular	5	2,20	Ser presente	6	3,33
Dever	4	1,50	Desafio	4	3,50
Compromisso	2	2,20	Compreensão	3	3,33

Fonte: Dados da pesquisa.

No 1º quadrante do quadro 6, o possível núcleo central abarcou apenas um grupo, denominado de ‘Ajudar/Colaborar’, com frequência 18 e OME 2,66. Constatamos que tanto no quadro anterior (quadro 5) quanto neste a palavra ajudar aparece como possível núcleo central, o que nos leva a acreditar que os participantes da pesquisa veem o seu papel de professor como o de colaborador, alguém que auxilia a aprendizagem e não como o centro dela.

Os elementos intermediários (2º e 3º quadrantes) abrangem os grupos ‘trabalho do professor’, com frequência 15 e OME 3,46, que pode estar ligado ao trabalho que o professor deve desempenhar, pois o seu trabalho, segundo os participantes da pesquisa, é ensinar; ‘empatia’, com frequência 10 e OME 3,10, que é a ação de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias.

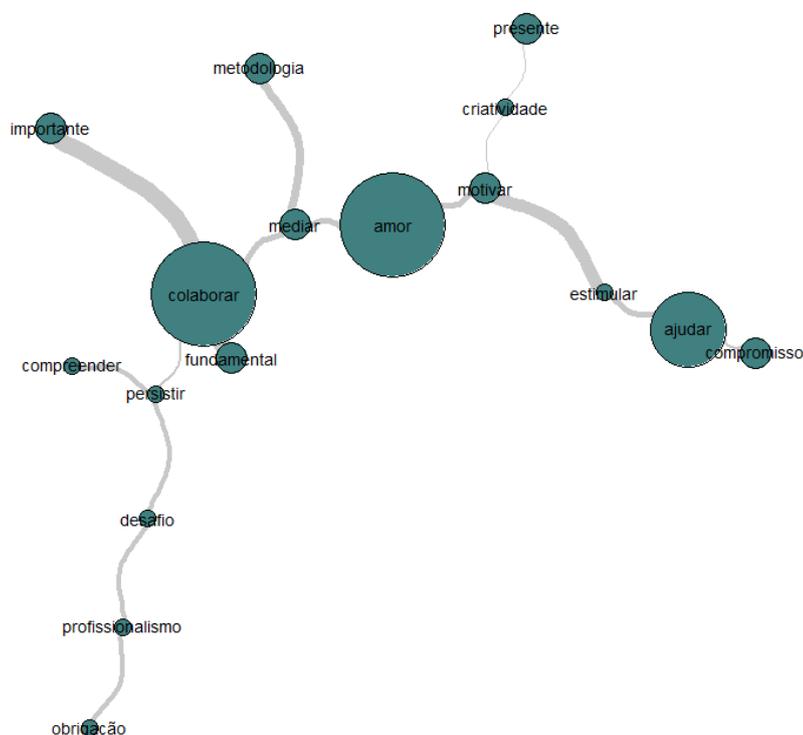
Aparecem também os grupos ‘fundamental’, com frequência 6 e OME 1,83, que abarca palavras/expressões como fundamental, importante e principal; o grupo ‘estimular’, com frequência 5 e OME 2,20, que abrange palavras/expressões como estimular, motivar, mostrar que é possível; o grupo ‘dever’, com frequência 4 e OME 1,50; e ‘compromisso’, com frequência 2 e OME 2,20.

Os elementos periféricos (4º quadrante) apresentam quatro grupos, são eles: ‘ato de amor’, com frequência 7 e OME 3,54, novamente os participantes da pesquisa evocam

o amor, mas aqui percebemos que é muito mais no sentido de que os professores colaboram com os alunos com dificuldade, porque o fazem por amor, e não porque é o seu dever enquanto educador; ‘ser presente’, com frequência 6 e OME 3,33; ‘desafio’, com frequência 4 e OME 3,50; e ‘compreensão’, com frequência 3 e OME 3,33.

A análise da conexidade dos elementos evocados por esse grupo proporcionou a árvore de similitude seguinte (Figura 7).

Figura 7 - Árvore máxima de similitude acerca do termo indutor Colaborar com o aluno que tem dificuldade é:



Fonte: Dados da pesquisa.

A árvore prototípica, apresentada na figura 7, mostra que as palavras com maior conexidade são colaborar, amor e ajudar.

Colaborar, no dicionário Houaiss (2009), significa “ajudar (alguém) em tarefa, trabalho etc.; cooperar [...] participar (de tarefa, trabalho, etc.); ter parte (em um resultado); contribuir” (p. 168), tem forte conexidade com as palavras importante e fundamental, demonstrando que os participantes da pesquisa se veem como fator importante e fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos que apresentam dificuldades.

Outro elemento evocado pelos docentes e coordenação pedagógica foi o amor, e quando nos deparamos com este termo, nos veio à mente uma citação de Paulo Freire (2005, p. 51): “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”, pois, como enfatizado anteriormente, acreditamos que, para os participantes da pesquisa, não se trata de amor à profissão, mas sim o amor ao próximo.

Contudo, devemos tomar cuidado com essa evocação, pois, segundo Fávero e Consaltér (2018), os livros de autoajuda para professores, caracterizados pela pedagogia do afeto, que tem como autores Gabriel Chalita, Içami Tiba e Augusto Cury, são muito utilizados em cursos de formação docente, colocando sobre os professores a responsabilidade pela felicidade dos educandos. Para isso, em muitas ocasiões, trabalham com o ego, com a ideia de uma superprofissão, como se os professores fossem predestinados ao exercício dessa profissão, e essa preleção perpassa o discurso e a prática pedagógica.

Os autores ressaltam, ainda, que a excessiva exaltação ao amor e ao afeto afastam da prática educativa a possibilidade de agregar ao processo de formação continuada dos professores os preceitos científicos dos meios acadêmicos, pois oferecem receitas prontas, apagam a dúvida e a crítica em torno delas (FÁVERO; CONSALTÉR, 2018).

Não podemos afirmar que os participantes da nossa pesquisa consomem essa literatura, no entanto, em seus discursos, aparecem a amorosidade e o afeto como meios de enfrentar as dificuldades dos alunos. Gostaríamos de saber quais foram os últimos livros sobre educação que os professores leram, isso nos proporcionaria um melhor entendimento e quiçá uma nova pesquisa.

Com a análise do quadro 6 e da figura 7, pudemos verificar que as RS dos participantes da pesquisa são que o papel do professor em relação aos alunos que apresentam dificuldades é o de ajudar, colaborar, se colocar no lugar do outro, estimular, compreender, ser presente, pois, além de ser um ato de amor, é seu dever e compromisso e um desafio a ser superado.

Sabendo que não bastam apenas as evocações, para explicar as representações sociais dos docentes e coordenação pedagógica sobre o que é o fracasso escolar, quais as suas causas e qual o papel do professor frente aos alunos que apresentam dificuldades, é necessário compreender a sua estrutura interna e conteúdo. Desse modo, apenas as palavras evocadas até o momento não dão conta de expressar a complexidade do nosso objeto de pesquisa e, por isso, solicitamos aos sujeitos que participaram da presente

pesquisa que respondessem a uma entrevista semiestruturada, conforme poderemos explorar melhor na próxima seção.

6. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tendo em vista o objetivo central desta tese de investigar as representações sociais atribuídas por professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I quanto aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar e o seu papel enquanto agentes da aprendizagem, passamos agora a analisar as respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas.

Conforme Bardin (2016), ao analisarmos os dados de uma pesquisa, temos que ter em mente o motivo pelo qual se analisa. Assim, a opção pela abordagem qualitativa na análise dos dados desta pesquisa deu-se por entendermos que esse tipo de investigação permite interpretar os dados coletados nas entrevistas: a percepção, as concepções, as atitudes, as emoções, os sentimentos e as experiências vividas pelos entrevistados, isto é, suas representações acerca do assunto tratado.

As falas dos docentes e da coordenação pedagógica suscitam novas formas de olharmos para o fracasso escolar, mas elas ainda estão carregadas de uma visão unilateral, a visão da culpabilização tanto do aluno quanto de sua família. Uma visão que acaba velando, em muitos casos, os verdadeiros fatores do fracasso escolar.

Os resultados das entrevistas foram estruturados em seis categorias de análise. Essas categorias e as questões que nortearam as entrevistas estão dispostas no quadro 7.

Quadro 7 - Questões norteadoras das entrevistas e categorias de análise que representam

Questões norteadoras	Categorias
1. O que é o fracasso escolar para você? 2. Quais as causas do fracasso escolar?	Representações sociais sobre fracasso escolar.
3. Qual o perfil do aluno que tem baixo rendimento escolar? 4. Qual o perfil do bom aluno?	Perfil do bom e do mau aluno.
5. Qual o seu papel frente ao fracasso escolar? 6. Você se sente preparado para lidar com todas estas questões na sala de aula? Do que sente mais falta? 7. Quando um/a aluno/a está enfrentando dificuldades para aprender, que atitudes você toma?	A percepção que tenho de mim enquanto um papel social.
8. De que forma a equipe pedagógica procede em relação às crianças que estão com dificuldades de aprendizagem?	Equipe Pedagógica e dificuldades de aprendizagem.
9. Qual o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos?	Família e educação.
10. Como o fracasso escolar pode ser evitado ou minimizado? 11. Se pudesse mudar alguma coisa na educação, o que mudaria?	Fracasso escolar, como mudar?

Fonte: Dados da pesquisa.

Em cada uma das cinco categorias, foram expressas as análises das falas dos participantes, bem como a árvore de similitudes das co-ocorrências dos termos mencionados nas entrevistas, de modo a representar graficamente as respostas das docentes e coordenadora pedagógica, auxiliando na compreensão das RS de fracasso escolar.

6.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR

A primeira categoria, denominada “Representações sociais sobre fracasso escolar”, foi constituída de duas unidades temáticas: uma em torno das possíveis definições do fenômeno em questão e a outra com relação aos possíveis fatores envolvidos no processo.

Observamos, no decorrer das entrevistas, que há uma certa dificuldade em se conceituar o fracasso escolar, conforme o relato de duas participantes da pesquisa:

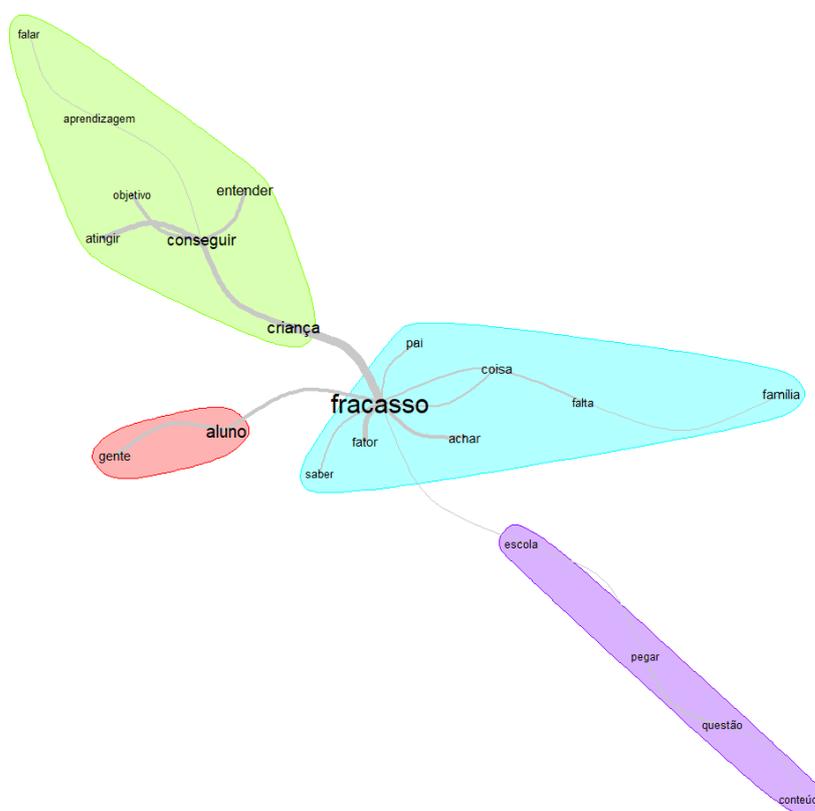
É difícil você falar, porque não é uma coisa só né, eu acho que é um conjunto de... (P3, 2020).
Ai, fracasso escolar... É difícil essa pergunta! (P4, 2020).

Isso ocorre porque não há um consenso quanto à definição da expressão fracasso escolar, conforme citado anteriormente.

Corroborando isso, Ferreira *et al.* (2014), em seu estudo, constataram que em muitos discursos os professores demonstraram dificuldade e insegurança em conceber o que, para eles, seria fracasso escolar, mostrando, assim, uma fragilidade teórica sobre o tema.

A partir dos relatos dos docentes e da coordenação pedagógica, elaborou-se a figura 7, que apresenta a árvore de similitudes das co-ocorrências dos termos mencionados nas entrevistas.

Figura 8: Árvore de similitudes da RS de Fracasso Escolar



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto na Figura 8, as respostas das docentes demonstram representações que se formam em torno de três conjuntos maiores de co-ocorrências, a saber: fracasso, como eixo central das discussões; criança, que está diretamente relacionado aos termos “conseguir”, “entender”, “aprendizagem”, “objetivo”; e aluno.

A árvore de similitudes dessa questão pontua também alguns elementos pertinentes para se compreender as representações das docentes. Observa-se que dentre os termos listados nas co-ocorrências encontram-se família, pai, escola, conteúdo, falta. Tais elementos indicam que, para as participantes, há uma série de possíveis definições do que seja fracasso escolar. Isso demonstra uma tendência corroborada por Cordié (1996), que assinala que nunca há uma única causa para o fracasso escolar, há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem na vida do aluno. Por isso, existem diferentes explicações para as causas do fracasso escolar.

Percebemos isso nos relatos que se seguem:

Eu entendo assim, fracasso escolar... é como se quando a gente não consegue atingir os objetivos, quando você ensina um aluno, uma criança, usa estratégias diferentes e não consegue, a criança não tem um aprendizado de fato. Isso para mim é fracasso escolar (P4, 2020).

Fracasso escolar para mim, é quando a gente não consegue atingir o nosso objetivo de fazer o aluno entender e ao mesmo tempo gostar da matéria, porque não é só decorar, não é algo decorado, é algo... entender, se interessar, ele mesmo fazer conexões dentro da matéria com o que ele já sabe, acho que quando ele não atinge esse objetivo, acho que há um fracasso (P8, 2020).

É quando o aluno não se desenvolve na aprendizagem, no processo de aprendizagem (P10, 2020).

Ah, tem várias coisas, é... a evasão do aluno, é... a desmotivação da criança, existem vários fatores que levam ao fracasso escolar. Que mais que eu posso falar? (P13, 2020).

Fracasso escolar... é quando os alunos não aprendem nada. É... vir para escola e sair daqui como eles entraram, não sabendo de nada (P14, 2020).

Fracasso escolar para mim tem várias situações. Primeiro, é o não aprendizado; segundo, é a desmotivação, que seria também uma consequência, basicamente isso (P15, 2020).

Fracasso escolar eu acho que envolve várias coisas, desde o ensino, a parte emocional, familiar, acho que são vários fatores que estão envolvidos (P16, 2020).

Mesmo não havendo um consenso sobre o que seja o fracasso escolar, fica evidente que, de forma geral, segundo os docentes e coordenação pedagógica, o fracasso escolar consiste na não aprendizagem do aluno dentro dos objetivos propostos, o que, por fim, leva ao desinteresse deste pela escola e assim à reprovação e à evasão, corroborando os estudos de Ferreira *et al.* (2014).

O fracasso escolar também pode ser definido como:

[...] àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desempenhar de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 17-18).

Ressaltamos que, segundo Cordié (1996), o fracasso se opõe ao sucesso, isso implica um julgamento de valor, e esse valor é em função de um ideal. O autor afirma também que atualmente o fracasso escolar se tornou sinônimo de fracasso de vida. Assim, um aluno que fracassa na escola é visto como um possível fracassado na sua vida social e profissional.

Destarte, inferimos que, para as participantes da pesquisa, o fracasso escolar diz respeito à não aprendizagem dos alunos, é o não atingir os objetivos propostos pela escola, é uma falta de motivação do aluno e da família.

O relato de P11 nos chamou atenção, pois não cita apenas o fracasso do aluno, mas sim o fracasso que ela sente, ao ver seus alunos não atingirem seus objetivos:

Para mim... fracasso escolar... é a criança não conseguir atingir os meus objetivos também, porque para mim também é um fracasso escolar, é a criança não conseguir atingir os meus objetivos do conteúdo. Então não é um fracasso só dele, é um fracasso meu também, de certa forma, eu entendo (P11, 2020).

Esses objetivos podem estar ligados ao que a docente espera que seus alunos sejam capazes de realizar na turma em que atua, como já terem se apropriado de determinados conhecimentos prévios para que haja o desenvolvimento de novos saberes. Mas também os professores podem tomar parte nesse fracasso, devido à sua desmotivação, ao despreparo, à solidão, à falta de apoio no acompanhamento pedagógico e ao distanciamento familiar (MADALÓZ; SCALABRIN; JAPPE, 2012).

Outra participante apresenta uma série de fatores que colaboram com o fracasso escolar:

Fracasso escolar é quando a criança é... dentro de um conjunto, de vários fatores que vão contribuir para que ela não consiga avançar na aprendizagem, tanto na alimentação ou transporte, ou meio social dela, da família, sem estímulo, ou às vezes o próprio pai, os pais, então são coisas assim que vão contribuindo para que ela tenha essa defasagem, esse fracasso dela mesmo (P12, 2020).

Este relato reforça a visão biologizada, digamos uma visão antiquada, mas que continua presente na atualidade, uma vez que a participante se refere à alimentação da criança. Segundo Moysés e Collares (1997), a desnutrição foi vista por muito tempo como fator explicativo do fracasso, visto que crianças desnutridas possuíam um

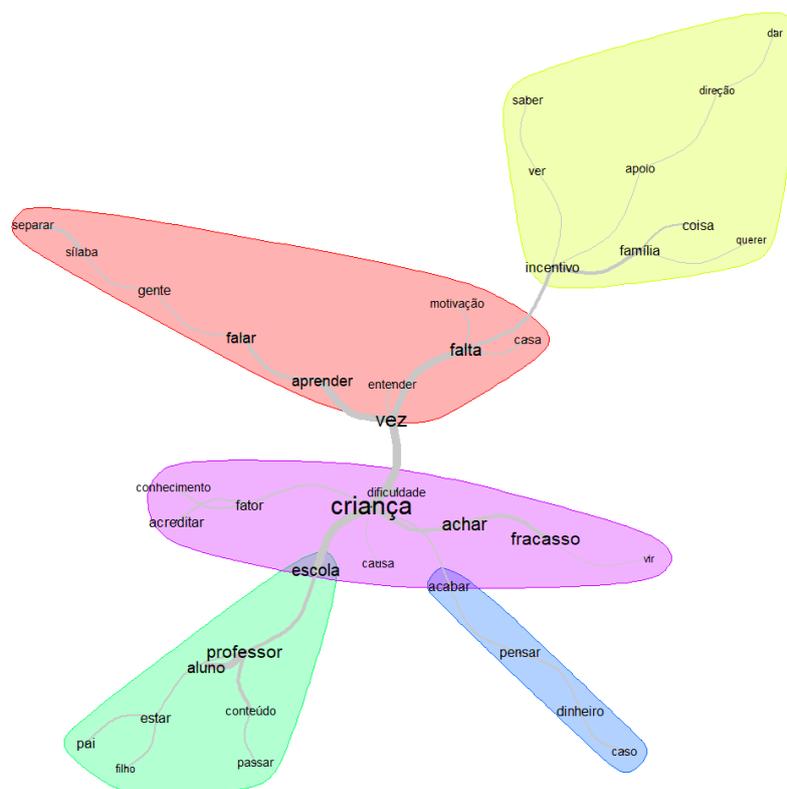
desenvolvimento cognitivo inferior ao das demais, hipótese essa que já foi desmistificada, considerando que isso pode ocorrer apenas em níveis de desnutrição grave.

É consenso entre os autores que se dedicam a estudar o assunto, adotando os preceitos mínimos do método científico, que formas mais leves de desnutrição não têm qualquer repercussão sobre o sistema nervoso central, mesmo em termos de anatomia. Essa controvérsia ocorre pela impossibilidade metodológica de se isolar a desnutrição de seus determinantes sociais e econômicos, aliada ao fato de que tais determinantes são os mesmos que devem ser considerados quando se fala em desenvolvimento cognitivo (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 27).

Outro ponto a se observar no relato se refere ao meio social em que a criança está inserida, nos remetendo à teoria da carência cultural, que postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida, isto é, associando-o à pobreza material e intelectual do seu contexto familiar (PATTO, 2015).

Para compreender melhor as representações das docentes e orientação pedagógica, a segunda questão da entrevista investigou quais seriam as causas do fracasso escolar. Pôde-se perceber que as respostas das entrevistadas para essa questão se mostram diretamente ligadas às representações de fracasso escolar apresentadas na primeira questão. As co-ocorrências das palavras mais mencionadas nas respostas podem ser visualizadas na Figura 9.

Figura 9: Árvore de similitudes da RS das causas do Fracasso Escolar



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser observado na figura 9, a partir do tema central “criança”, ramificam-se os vértices com as palavras “escola” e “falta”, que formam outros agrupamentos de palavras. No grupo central, enfatiza-se um olhar voltado às faltas, isto é, à falta de motivação tanto de alunos quanto dos professores, falta de incentivo conforme os relatos que se seguem:

Depende. Pode ser... tanto da **falta** de interesse do aluno, quanto do... até mesmo do professor, que às vezes a gente tem que mudar a maneira, a metodologia e às vezes você não consegue fazer isso com a sala toda, a **falta** de incentivo em casa, dos pais, então, é um conjunto (P2, 2020).

Na minha opinião é a **falta** de... incentivo, a motivação do aluno e o apoio da família (P10, 2020).

É... do ponto de vista da criança eu vou falar, tá? A criança, às vezes ela tem esse fracasso escolar por **falta** de entender porque que ela tem que aprender aquilo, muitas vezes, é... fala “ah que ela fracassou”, mas ela não entende por que que ela tem que aprender aquilo, na verdade (P11, 2020).

A falta de motivação é um dos fatores, né? A defasagem, também, aí de aprendizado, isso pode levar o aluno a não se interessar ou a se desmotivar e... isso gera aí esse fracasso (P.15, 2020).

Ao analisar os relatos acima, constatamos que novamente entre os elementos que compõem o campo da representação sobre o fracasso escolar, emerge o aluno e suas faltas, corroborando os estudos de Alves-Mazzoti e Wilson (2004), que destacam que o fracasso passa a ser objetivado e naturalizado como uma consequência dessas faltas.

Prioste (2020), em sua pesquisa, também apresenta a “falta” como causa do fracasso escolar, segundo os professores entrevistados, às crianças faltam requisitos ou competências que podem impedir ou dificultar a aprendizagem escolar, entre as faltas, as mais citadas foram: falta de interesse, de atenção, de concentração e de disciplina.

Uma fala nos chamou bastante a atenção, pois ela contém uma visão da exclusão educacional, não uma exclusão por não haver vagas nas escolas, mas sim por se tentar homogeneizar a educação e os alunos:

É difícil você falar, porque não é uma coisa só, eu acho que é um conjunto de... Você pega a questão de desinteresse, você pega a questão familiar, você pega a questão que a escola é chata, que de repente o jeito que os conteúdos são organizados isso não é interessante para o aluno, é... questão de dificuldade, é o que eu sempre falo, a gente coloca todo mundo numa caixinha e tem que ser todo mundo igual e, a gente sabe que aprendizagem não é assim. Então eu acho que são muitos fatores que levam ao fracasso escolar (P3, 2020).

Segundo a participante P3, existe uma tentativa de homogeneização dos discentes, quando diz que “a gente coloca todo mundo em uma caixinha e tem que ser todo mundo igual”, isto é, todos deveriam aprender da mesma forma, assim, os alunos que apresentam dificuldades acabam sendo excluídos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a metodologia utilizada e os conteúdos propostos nem sempre estão ao seu alcance. Assim, parte-se do “pressuposto de que nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares. Em síntese, a escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais” (MEIRA, 2012, p. 78).

Assim, conforme Zientarski (2016), muitas crianças são encaminhadas para avaliação neurológica, psicopedagógica e até psiquiátrica. Algumas crianças que apresentam problemas ou dificuldades de aprendizagem são “catalogadas” com algum distúrbio ou transtorno de aprendizagem com vistas à melhoria no aprendizado, ou seja, são rotuladas, pois não “cabem na caixinha”, não estão dentro do padrão que se acredita ser o correto para o aluno.

A questão da biologização da educação – que se trata do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo (MEIRA, 2012) – também aparece nos relatos das docentes:

Fracasso... Talvez essa criança tenha: dificuldade, déficit de atenção ou algum outro tipo de comorbidade e que a família não tem, talvez, condição financeira de buscar uma solução, ou muitos... deixam a criança... só simplesmente frequenta escola, não busca uma solução para aquela dificuldade, não acompanha, é... e essa criança só vai sendo empurrada pelo sistema, passando (P1, 2020).

Moysés e Collares (1997) afirmam que o fracasso escolar ocorre devido a vários fatores que perpassam os diferentes modos de ser, influenciando a desenvoltura da criança dentro da escola, entre esses fatores, estão a patologização e a medicalização da educação, que justificam o fracasso apoiando-o sobre possíveis disfunções neurológicas, como a hiperatividade, dislexia, distúrbios de aprendizagem, que rotulam e enquadram as crianças em categorias que, a partir daquele momento, as definem.

Segundo Meira (2012), tanto profissionais da saúde quanto da educação referem-se de forma unânime a problemas biológicos como causas determinantes do não aprender na escola. Entre essas causas, podem estar as disfunções neurológicas que interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, como “percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc.” (MEIRA, 2012, p. 79).

Dentre muitas disfunções comumente associadas ao desempenho escolar de crianças, destacam-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) (MEIRA, 2012). Cordeiro (2016), em sua pesquisa de mestrado, menciona que outras comorbidades podem estar associadas ao TDAH, no entanto, em alguns casos, é difícil saber se a comorbidade é consequência do próprio TDAH ou se é uma dificuldade além do transtorno em questão. Segundo a autora,

[...] podemos encontrar Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade com Distúrbio de Conduta ou Distúrbio de Oposição Desafiante (em crianças), com Distúrbio do Desenvolvimento de Coordenação, com Depressão, com Ansiedade, com Distúrbios de Aprendizagem, com Agitação ou Mania, com Estímulos Fortes, com Características de Personalidade Limítrofe e/ou com Abuso de Substâncias (CORDEIRO, 2016, p. 24).

No entanto, muitas crianças encaminhadas aos consultórios médicos e psicológicos não apresentam qualquer disfunção neurológica, muitas são mais ativas que outras ou mais desatentas e descoordenadas, mas como citado anteriormente, tendemos a “colocar as crianças em caixinhas”, assim, aquelas que destoam da maioria são rotuladas e encaminhadas para um diagnóstico.

Muitas outras causas para o fracasso escolar foram levantadas durante as entrevistas, corroborando os argumentos de Zientarki (2016), que assinala que os dados coletados em sua pesquisa mostram que as razões e desrazões para o fracasso escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não são poucas e não estão isoladas umas das outras. Segundo a autora, o fracasso escolar é multifacetado, “semelhante à imagem de um rizoma, constituído de muitos ramos sem uma ordem hierárquica” (ZIENTARKI, 2016, p. 85).

É exatamente isso que pudemos perceber, analisando a árvore de similitude (figura 8) e as respostas dadas na entrevista, quando questionadas quanto às causas do fracasso escolar.

Zientarki (2016) propala que os múltiplos fatores apontados pelos participantes da sua pesquisa podem engendrar o fracasso escolar, pois dependerá tanto de questões macroestruturais (contextos econômicos, políticos, educacionais) quanto de questões microestruturais (condições físicas e psicológicas dos alunos, condições familiares em que vivem, contexto escolar em que estão situados, trabalho pedagógico do professor e da equipe escolar e, por último, do imaginário dos professores).

Corroborando Zientarski (2016), apresentamos algumas falas das participantes da nossa pesquisa:

Eu acho que são vários fatores. Primeiro... a questão social, do que a criança traz de conhecimento prévio, cultural ali, o que ela vê em casa, tem criança que não sabe muita coisa da vida, da vida intelectual vamos assim dizer, porque tem o conhecimento de mundo muito maior do que muitas crianças, mas ali o conhecimento científico ela não tem, então

esse é um dos fatores do fracasso escolar. E o outro é... eu acho que é a questão da relação professor-aluno mesmo, de às vezes não conseguir usar estratégias diferentes, não criar vínculo com esse aluno e muitas vezes esse vínculo emocional interferir na aprendizagem da criança. São os fatores primordiais para mim (P4, 2020).

É... acredito que, também, seja uma... como se fosse uma rede. São muitos fatores. Acredito eu que... além do interesse... Como se tivesse um todo, o professor, escola, estrutura, aluno, casa, um pouco de tudo, acredito eu (P5, 2020).

Econômico, penso eu, cultural, acho que os principais são esses. Falta de dinheiro, falta de dinheiro para você comprar o material, às vezes a pessoa não tem nem o que comer em casa, você acha que ela vai investir em um caderno, material escolar para a criança ir para a escola? Ela não vai fazer isso, ela vai dar preferência, no arroz e no feijão, então se der tempo, se sobrar dinheiro ela vai encaminhar essa criança para escola, caso contrário, não vai. Na verdade, encaminhar, essa criança é obrigada a ir né, mas ela vai com aquelas condições (P7, 2020).

Ah, são várias. Pode ser... pode ser o cansaço, por parte de alguns professores, é... pode ser o âmbito familiar que envolve o aluno, pode ser... são várias coisas envolvidas, pode ser uma direção que não... que não dá apoio ao corpo docente e nem tem muito contato com os pais. Acho que tudo isso influencia (P8, 2020).

Eu acho que um pouco é também essa... esse desinteresse dos próprios pais. Eu falo assim... [...] Então eu acho que um pouco falta isso, acho que um pouco pulso firme, porque eu acho que hoje em dia acontece mais isso, mais esse fracasso do que antigamente (P9, 2020).

Causa? Ai, eu acho que é o social mesmo da criança. Tanto a família, ou assim... é... a distância às vezes da escola, de locomoção, no meio social dela de família, eu acho, que não tem incentivo, não tem as coisas, não tem alimento, porque se a criança ela vai na escola, ela vai ter bastante estímulo para ela, mas o que vai causar esse, eu acho que é nesse sentido (P12, 2020).

Ah, a dificuldade da criança às vezes em acompanhar o conteúdo, e aí se falta o olhar do professor e o acolhimento da escola, aquela criança pode ter o fracasso escolar em decorrência desse não atendimento da sua necessidade (P13, 2020).

É... ambiente escolar, professor adequado, no caso inadequado, caso ele não tenha seu empenho, o seu papel como professor de ensinar, de gostar, de estar ali com o aluno. E... direção também, acredito que isso é um muito alto, porque se a direção em si não está é... pensando, vamos supor, só em dinheiro, no caso que aqui é privada, mas aí é tipo, é... tem que abraçar a causa, tem que abraçar, não é pensar só no dinheiro, porque tem muita escola que pensa só no dinheiro e acaba esquecendo do professor, é professor desmotivado e entra tudo, ensina mal, aí a escola vai à falência (P14, 2020).

Então, fracasso escolar, eu acho que, começa desde cedo, e... é como eu falei, eu acho que vem desde família, vem de ‘n’ coisas, é... eu acho que fracasso vem de coisa emocional, financeira (P16, 2020).

Muitos são os fatores que causam o fracasso escolar, segundo as participantes da pesquisa, no entanto, ressaltamos que dois fatores aparecem com mais frequência, as questões familiares (financeira, incentivo) e questões relacionadas à escola, como professores desmotivados e direção desinteressada. Esses termos aparecem na árvore máxima (figura 9).

A questão econômica foi bastante citada, mesmo as participantes sendo docentes da rede particular de ensino, o que nos leva a crer que as representações que elas têm sobre o fracasso escolar estão voltadas aos alunos de classes sociais baixas, à escola pública. Durante as conversas, algumas disseram que já trabalharam no ensino público, mas a maioria apenas lecionou em escolas particulares.

Miranda e Villardi (2020) destacam que alguns estudos mostram que o chamado “fracasso escolar” tem relação com as classes menos favorecidas. Segundo as autoras, esse pensamento se fundamenta, pois a organização escolar, seja disciplinar ou conceitualmente, está voltada para atender a uma classe com acumulações culturais diferentes das experiências e vivências das famílias, cujos filhos frequentam as escolas públicas, localizadas em favelas ou em regiões periféricas de muita pobreza.

Essas acumulações culturais, que são em geral citadas como conhecimentos prévios, nos remetem à noção de capital cultural proposta por Bourdieu (2020), pois que, segundo o autor,

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 2020, p. 81).

Isto é, as crianças provindas das camadas mais pobres não detêm o capital cultural (conhecimentos prévios) necessário para se desenvolverem no meio escolar, e esse capital cultural deve ser incorporado no âmbito familiar, por meio de leitura, de conhecimento de arte e de ciência, do uso da variedade culta da língua, o que inclui o domínio de um vocabulário variado, viagens, entre tantas outras possibilidades.

Para Bourdieu (2020), o capital cultural pode existir em três formatos ou estados. Ele existe em estado interiorizado ou incorporado, isto é, em forma e disposições duráveis em uma família ou grupo de indivíduos; em estado objetivado, em forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários, instrumentos ou máquinas, que são resultados de disputas intelectuais, de teorias e de suas críticas; e, finalmente, em estado institucionalizado, que é uma “forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – propriedades inteiramente originais” (BOURDIEU, 2020, p. 82).

Bourdieu (2020) assevera que o capital cultural se transforma em capital econômico, pois no mundo atual tudo tem o potencial de mercadoria e se institucionaliza sob o aspecto de títulos acadêmicos, sem os quais há dificuldades de acesso a posições mais relevantes e a outros capitais, como o econômico e o social.

Os resultados da pesquisa de Miranda e Villardi (2020) demonstram que a escola não consegue prover de capital cultural os alunos das comunidades pobres, de modo que estes possam disputar no mercado de capitais de maneira igualitária. A instituição escolar é organizada para atender os estudantes com acumulações de capital cultural diferentes das experiências culturais vivenciadas pelas classes menos favorecidas. E é por isso que ela acaba reproduzindo a ordem social, conservando também a ordem econômica.

Fatores relacionados à escola também fazem parte das representações sociais dos docentes, como o cansaço dos professores, a relação professor-aluno, estrutura escolar e direção.

Sobre a docência, enfatizamos que o ofício do professor, atualmente, se configura como uma das profissões que mais acarretam estressores psicossociais. Dalcin e Carlotto (2017) salientam que são muitos os estressores ocupacionais relacionados ao trabalho docente, como salas de aulas superlotadas, pouca valorização profissional, indisciplina dos alunos, más condições de trabalho, violência nas escolas, acúmulo de funções sociais, aumento da carga horária, expectativas familiares e a falta de participação nas decisões institucionais.

Segundo Carlotto (2011), a função docente é caracterizada pela exigência de altos níveis de concentração, precisão e atenção diversificada. No lado emocional, exige-se envolvimento com os alunos, pais ou responsáveis, colegas e equipe técnica, relações estas que, em muitas ocasiões, podem ser ou tornar-se conflitivas.

Tudo isso, atrelado a problemas individuais, pode causar nos docentes a chamada Síndrome de *Burnout*, que é:

[...] o resultado do estresse crônico, típico do cotidiano do trabalho, principalmente quando neste existem excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento, sendo considerado um fenômeno psicossocial constituído de três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional. A Exaustão Emocional caracteriza-se por uma falta ou carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional, sendo sua maior causa a sobrecarga de trabalho. A Despersonalização ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, os colegas e a organização de forma distante e impessoal. Por fim, a Baixa Realização Profissional caracteriza-se por uma tendência do trabalhador em se auto-avaliar de forma negativa, sentindo-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, experimentando um declínio no sentimento de competência e na sua capacidade de interagir com as pessoas (CARLOTTO, 2011, p. 404).

A despersonalização acaba por afastar os professores dos alunos, ocasionando um distanciamento emocional associado a atitudes críticas e depreciativas sobre seu trabalho e alunos. Para Ramírez, Araiza e Anaya (2017), existem fatores que afetam negativamente o comportamento dos docentes, o que gera insatisfação, falta de compromisso, fadiga física, baixa autoestima e desejo de abandonar o trabalho, esses problemas fazem o docente se distanciar cada vez mais dos seus alunos.

Primeiramente, o professor tem uma sensação de inadequação na função e a percepção de ausência de recursos para enfrentar as exigências de seu trabalho. Ocorre sensação de diminuição de sua capacidade de concentração, de resolver problemas e tomar decisões. Conseqüentemente, o professor tende a aumentar o seu esforço, surgindo sinais evidentes de irritação, ansiedade, tensão, medo de não ter sucesso nas aulas, de manter a disciplina, com uma percepção exagerada de suas lacunas e dificuldades (CARLOTTO, 2011).

Destarte, os professores se veem cada vez mais desmotivados com seu trabalho, se sentem menos valorizados e amparados pela direção escolar, gerando uma insatisfação com sua profissão, o que acaba contribuindo para o desligamento emocional dos seus alunos. Esse mal-estar docente, segundo Esteve (1999), gera a desmotivação, a baixa produtividade, o absentéismo, o afastamento de função, a ocorrência de acidentes de trabalho e, até mesmo, o abandono da profissão.

Oliveira, Castañeda e Yaegashi (2021), explicam que o mal-estar docente é permeado por uma amplitude de significados, pois é preciso levar em consideração as interfaces psicológicas, filosóficas e sociais, vinculadas a esse termo na

contemporaneidade. Em linhas gerais, está relacionado à insatisfação ou a uma sensação de fracasso, tédio e esgotamento físico e emocional, sendo responsável pelo surgimento de sintomas de estresse e *burnout* nos professores.

Um outro ponto bastante levantado para as causas do fracasso escolar é questão familiar, no entanto, daremos maior ênfase na categoria 4, pois é sobre a família e a educação que discorreremos nessa subseção.

Inferimos que as representações sociais das docentes e da coordenação pedagógica quanto às causas do fracasso escolar são múltiplas, no entanto, a maioria acredita que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas principalmente à falta de apoio e de estímulo das famílias; também à falta de interesse, de atenção, de pré-requisitos dos alunos, além de problemas emocionais e de indisciplina, do cansaço dos professores e da falta de apoio da direção.

6.2 PERFIL DO BOM E DO MAU ALUNO

Esta categoria aborda quais as percepções das (os) participantes da pesquisa quanto ao bom e ao mau aluno.

Segundo Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2008), a representação que o professor tem sobre o “bom” ou o “mau” aluno está relacionada diretamente com a sua subjetividade e, conseqüentemente, com as expectativas que ele deposita no seu aluno real. Essas representações fazem com que o professor pense, aja, fale e se relacione com os alunos guiado por uma representação ampla do que é ser um aluno.

É difícil explicar e compreender como alunos de uma mesma turma, tendo aula com o mesmo docente, na mesma escola e com aproximadamente a mesma idade, possam ter posturas tão díspares diante do conhecimento e rendimento.

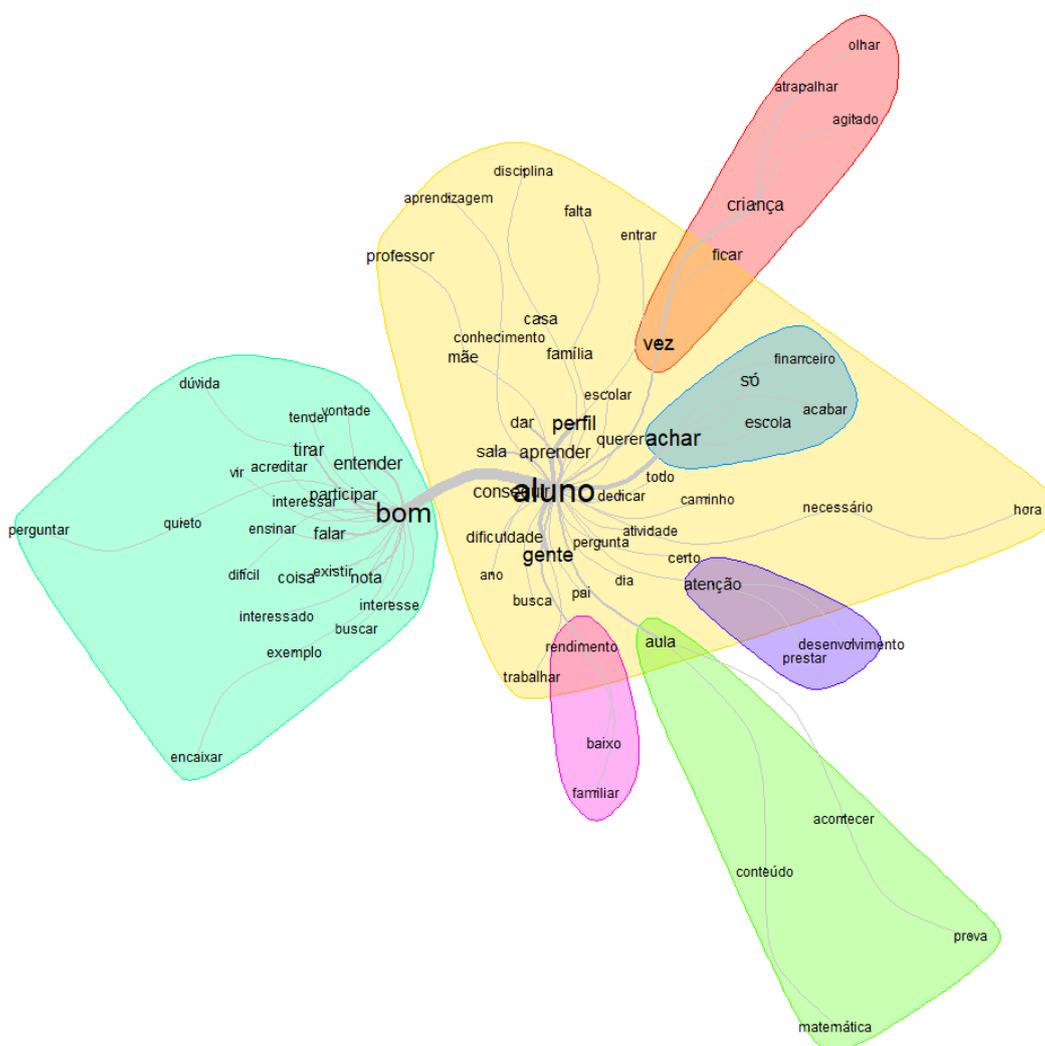
Portanto, quanto mais se espera da criança que ela cumpra as expectativas de escolarização, maior peso têm os aspectos ligados à aprendizagem nas classificações que os docentes fazem desses alunos.

Assim como encontramos uma certa dificuldade em conceituar fracasso escolar, também foi difícil conceituar “bons” e “maus” alunos. Muitas palavras surgiram nos clusters, corroborando Lima (2009), que constatou que na construção das representações sociais de “bom alunos” estão envolvidos uma série de elementos, uma vez que o conteúdo representacional confirma a complexidade do tema, ao mostrar que a construção

simbólica do “bom aluno” é composta por um emaranhado de componentes que evidenciam, de certa forma, o que as professoras pensam e/ou esperam dos seus alunos, as atitudes, capacidades e qualidades que lhes atribuem, para que possam ser considerados “bons” e, no nosso caso, “maus” também.

Nesta categoria, optamos por agrupar as respostas das duas questões em apenas um corpus textual e construímos a árvore de similitude que apresenta as co-ocorrências das palavras mais mencionadas nas respostas, que podem ser vistas na figura 10.

Figura 10: Árvore de similitudes da RS de bom e de mau aluno.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 10, ao observarmos a árvore de similitude referente às questões: “Qual o perfil do aluno que tem baixo rendimento escolar?” e “Qual o perfil do bom aluno?”,

vemos que, mesmo sendo o elemento central das ramificações o termo “aluno”, muitos clusters foram construídos.

O cluster que apresenta o termo “bom” como central é o que mostra a maioria das palavras referentes às representações dos bons alunos, apresenta também termos como “tirar”, “dúvida”, “interesse”, “quieto”, “participar”, “entender”, entre outros, o que caracteriza as representações sobre os bons alunos, que são aqueles que tiram suas dúvidas, demonstram interesse e vontade, são participativos, compreendem o conteúdo, prestam atenção e são quietos. Isto fica explícito na fala da participante 1: “O perfil do bom aluno? É o aluno que estuda, que revisa, que... se dedica, presta atenção numa aula. Que faz perguntas. Eu acho que é um bom aluno” (P1, 2020), e da participante 3: “O bom aluno... Eu acho que é aquele que participa, que se interessa, que não tem medo de expor os seus erros, que está ali... para aprender mesmo” (P3, 2020).

Pudemos perceber, em algumas falas, que, segundo as participantes, o bom aluno busca o seu conhecimento, tem vontade de aprender e, dessa forma, nos parece que a responsabilidade do aprendizado recai somente sobre o aluno, assim, se houver o fracasso, a responsabilidade também será apenas dele, porque, conforme a participante 12, “[...] por mais que a gente faça, vai do querer do outro [...]” (P12, 2020).

É... nem sempre o bom aluno é totalmente participativo, mas são aquelas crianças que respondem ao que está sendo proposto, entendeu, é... por exemplo, é... a criança que tem interesse, eu acho que o perfil de bom aluno partiria assim do interesse, da vontade em aprender, de buscar aquilo que está sendo ensinado, porque para eu aprender, é importante que eu tenha interesse por aquilo, entendeu? Então eu penso que para ser um bom aluno, a primeira coisa é a vontade de aprender e buscar os caminhos para aquilo. Então quais são os caminhos que eu busco para aprender? Prestando atenção na aula, me dedicando, questionando quando eu tenho dúvida. Sempre buscando os caminhos que me levem à aprendizagem, eu acho que o bom aluno faz isso, busca o seu conhecimento (P.13, 2020).

O bom aluno é aquele que também ele está em busca, ele tem essa vontade, porque é muito de cada um, é dessa vontade também de querer, por mais que a gente faça, vai do querer do outro, lá do outro lado, estar disposto também a isso (P12, 2020).

Acreditamos que as representações que os docentes fazem dessa busca do aluno pelo seu aprendizado podem estar ancoradas, mesmo que indiretamente, na motivação desse aluno quanto à aprendizagem, pois, segundo Mesquita (2010), os fatores motivacionais são capazes de movimentar o ser humano em prol de determinados

objetivos. Para Boruchovitch (2008), o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta.

Assim, essa busca pode estar diretamente ligada à motivação dos alunos, pois que a motivação é a responsável pelo processo ensino-aprendizagem, já que os alunos que encontram satisfação e interesse nos estudos vão mais facilmente alcançar o êxito (MESQUITA, 2010). Todavia, Boruchovitch (2008) adverte que a escolha de uma atividade ou a definição de uma meta não garantem que o comportamento iniciado será mantido pelo esforço e pela perseverança, se dificuldades ocorrerem. Segundo a autora, é possível afirmar que, diante de obstáculos ou de experiências de fracasso, o esforço e a persistência são indicadores relevantes para se avaliar se existe ou não motivação.

Leontiev (2004) afirma que as atividades são dirigidas sempre por um motivo, nos levando a agir e exigindo satisfação, mas também se refere a uma necessidade que encontrou o objeto capaz de lhe satisfazer. Dessa forma, o motivo não é uma necessidade pura, isenta de relações sociais, pois o encontro da necessidade com seu objeto já pressupõe relações humanas.

Mas o que vem a ser a atividade? Utilizamos Leontiev (2004), para responder a essa questão. Segundo o autor, a atividade é um sistema de ações, um todo organizado e coerente. Essas ações se organizam dentro de uma mesma atividade, quando juntas promovem a satisfação de uma necessidade. As atividades se distinguem por diversas características, tensão emocional, formas de realização, mecanismos fisiológicos etc., mas o que diferencia realmente uma atividade da outra é seu objeto. É ele que confere a ela uma determinada direção, pois o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo.

O objeto pode ser material ou ideal, porém, sempre responde a uma necessidade, o objeto do aluno, por exemplo, pode ser um brinquedo que ganhará, caso tenha boas notas, isso o motiva a estudar. O motivo é o que estimula a pessoa a atuar e dirige essa atuação a uma necessidade determinada (LEONTIEV, 2004), no caso citado, o ganhar um brinquedo.

Entre os muros das escolas, os motivos são variados, um aluno pode se sentir motivado, pois gostou do assunto, quer agradar o professor ou sua família, ser o melhor da sala, arrumar um bom emprego no futuro, entre outros.

A palavra motivação é bastante utilizada pelos professores e outros responsáveis pela educação, em particular a educação formal, para justificar o insucesso ou o sucesso

dos alunos, no ensino e na aprendizagem escolar. Muitos professores citam a motivação como um dos principais pontos da aprendizagem.

Um grupo de participantes concorda que o bom aluno não é só aquele que tira as melhores notas, isso para elas seria uma consequência do interesse e dedicação desse aluno, conforme demonstrado nas falas que se seguem:

Nem sempre o bom aluno é o aluno dez, de nota... de nota máxima, mas aquele aluno interessado, que participa, que realiza, que pergunta, que tem interesse, esse para mim é o bom aluno. E às vezes, nem sempre ele é o melhor na nota (P2, 2020).

O perfil do bom aluno... é difícil, porque às vezes eu sou boa em matemática e não sou boa em história, por exemplo. Por quê? Porque eu tenho mais aptidão para matemática do que para história, as exatas por exemplo. Mas o bom aluno é aquele que consegue ter um bom desempenho, assim, dentro do esperado em tudo, claro que ele vai se destacar em algumas disciplinas, mas é aquele que participa, com contribuições, na fala, é aquele que tira dúvidas, porque tem aquele que está com dúvida, mas não pergunta, tem aquele que nunca fala nada, tem aquele que só fica sentadinho ali na sala de aula, e o bom aluno é aquele que participa, não precisa ser o melhor da sala, mas participa, interage. Isso é um bom aluno (P4, 2020).

Ah, eu acredito que não tem um perfil para o bom aluno. Porque às vezes ele não chega a ser aquele bom aluno com as notas, que a gente diz, que muitos pais querem a nota do aluno, entendeu? Do filho. Então acredito que o bom aluno seria aquele, de repente não o que tirou dez, só porque ele tirou dez ele é um bom aluno, mas ele tem que ter um conjunto de tudo, tem que participar da aula, ele tem que entender o que foi transmitido para ele, mesmo que ele não tenha tirado o dez da prova ele tem que estar ali encaixado em tudo o que aconteceu dentro da sala de aula (P6, 2020).

Complicado. Acho que não sei se existe assim um bom aluno, mas talvez aquele que se dedica, porque não tem como a gente falar “ai, é o que tira nota boa”, não é isso que faz. Então acho que é aquele que se dedica, aquele que a gente consegue tocar e saber que ele tenta, que ele fica feliz com as pequenas conquistas. Acho que é isso (P8, 2020).

O bom aluno é aquele que se interessa, eu acho, aquele que tem interesse, eu não digo que é aquele que tira nota boa, mas aquele que tem interesse, “ai prô, eu não entendi tal coisa, eu quero aprender”. Esse pra mim é um bom aluno, não é assim que “ai, ele sabe tudo, ai, só tira nota boa”, não, aquele aluno que também tem dificuldade, mas ele procura, sabe, ele vem atrás, ele fala “não, eu quero aprender”, esse para mim é um bom aluno (P9, 2020).

Sim, isso daí mesmo, um conjunto de tudo, do entendimento, dele participar, dele conseguir se relacionar, de conseguir transmitir o que ele sabe também, entendeu? Eu acho isso (P6, 2020).

Para esses docentes, a nota não é o único e mais importante fator para considerar um aluno como bom, outras variáveis como: interesse, participação, dedicação, segundo eles, também são importantes.

Lima (2009) acentua que indícios de mudanças estão ocorrendo no que concerne ao pensamento sobre o que seja um “bom aluno”, pois inicialmente o bom aluno era considerado aquele sujeito passivo, que recebia as informações sem questioná-las, contudo, hoje o bom aluno é aquele que participa, que é interessado, questiona, interage, busca, não apenas o que tem as melhores notas, pois decorou e reproduziu nas provas o conteúdo estudado.

A questão da nota está diretamente ligada à avaliação da aprendizagem, no entanto, segundo Luckesi (2013), no Brasil, utiliza-se muito mais o examinar do que o avaliar. Para o autor, examinar se caracteriza pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão.

O que em geral acontece nas escolas é o examinar, pois o conhecimento dos alunos é medido por meio de “provas” pontuais sobre o assunto estudado. Assim, os alunos são classificados em aprovados ou reprovados, e a atenção está mais voltada para a promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra.

Isso faz com que os alunos que apresentam alguma dificuldade se sintam cada vez mais excluídos do processo ensino-aprendizagem, uma vez que, ao serem examinados, não conseguem as notas desejadas para sua aprovação.

Infelizmente, em muitas escolas, as avaliações se restringem à medida, ou seja, a avaliação limita-se à classificação dos alunos. Marinho, Leite e Fernandes (2013) enfatizam que essa concepção de avaliação se distancia das ideologias educacionais veiculadas nos discursos acadêmicos e nos discursos que regulamentam a avaliação da aprendizagem. Segundo os autores, ambos os discursos têm apontado a avaliação como meio de melhoria educacional. Assim, é necessário que se faça da avaliação um dispositivo de formação, para que professores e alunos usufruam das vantagens do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem e dos consequentes reajustes considerados necessários.

Pontuamos que, para alguns participantes da nossa pesquisa, as notas não são o que tornam os alunos bons ou maus, mas sim suas condutas e atitudes diante dos professores e da aprendizagem.

Uma das participantes, além de salientar algumas das questões que foram levantadas por outras participantes, também sugeriu que o bom aluno é aquele que “tem

uma mãe que explica bem”, “uma família estruturada” (P14, 2020), assim, voltamos às questões familiares. Lima e Machado (2012) encontram em sua pesquisa que a formação dos bons alunos, segundo os participantes, estava vinculada, sobretudo, ao papel da família na formação das crianças e à sua organização familiar, refletindo as condições econômicas ou emocionais em que vivem.

É aquele que faz tudo, é aquele que vem te perguntar, é aquele que tem um desenvolvimento bom na sala, mesmo que às vezes ele seja quietinho, mas que ele faça, aquele que entende, e para isso ele tem que ter uma mãe que explica bem, um pai que, uma família estruturada, ele vai entender super bem, as coisas como andam na escola. Ele vai entender quando a professora explicar, porque ele vai ter a minha referência como mãe, quando a mãe dele não está perto. Então eles pensam assim “não, aquela é minha mãe agora”, eles jogam para gente como professor, então o que a gente fala, se a gente souber falar, e a mãe ensinou em casa eles a ouvirem, ele vai aprender. Então o papel do aluno bom é ele fazer tudo certo, ele entender, vir perguntar, e... ficar quieto nas horas necessárias e falar nas horas necessárias (P14, 2020).

Chama nossa atenção essa fala, pois, para a participante, se o aluno é bem ensinado em casa em relação à obediência, ao respeito, saber quando falar, ele será um bom aluno, pois trará de casa o que ela acredita ser os pré-requisitos para a aprendizagem e terá a professora como uma mãe, assim lhe obedecerá. Parece-nos uma visão bastante tradicional de aluno e de educação, posto que, nesta abordagem, o professor transmite os conteúdos como fatos que devem ser absorvidos de forma passiva pelos alunos, assim o bom aluno é aquele que não questiona, ele assimila as respostas corretas (LIMA, 2009) e fica quieto nas horas necessárias.

Segundo Freire (2005), nessa abordagem, o educando é considerado um sujeito passivo, pois ela está atrelada a uma visão de educação e sociedade que concebe os homens como seres de domesticação e ajustamento.

Não podemos afirmar que a postura dessa participante em sala de aula seja uma postura da abordagem tradicional, mas sua afirmação nos remete a esse tipo de educação pautado no professor como transmissor do conhecimento e o aluno como o receptor.

Cordeiro, Donaduzzi, Schlindwein (2008) pontuam que, em sua pesquisa, a representação de “bom aluno” parece bastante consolidada, uma cristalização do aluno ideal que existe independentemente do contexto social e da organização escolar. Essa representação se fortalece quando o aluno ideal é personificado em alunos específicos, como demonstrado no relato de uma participante da nossa pesquisa:

Na verdade é assim, tem o aluno que é o bom aluno, que é por ele mesmo, que eu falo brincando “multiplica, Senhor”, tipo o (nome do aluno), “multiplica, Senhor”, que é um menino que é estudioso, o perfil do bom aluno é aquele que está interessado naquilo que está sendo ensinado [...] Tem um aluno do quarto ano (nome do aluno), não fazia nada na sala, mas falava... ele falava do conteúdo, ele falava com uma paixão daquilo, do Fantástico que ele assistia, ele tinha um conhecimento de mundo, matemática ele odiava, mas assim, das outras coisas ele participava, ele falava, então para mim ele era um bom aluno, porque ele tinha um conhecimento, ele estava absorvendo o que eu estava falando, a gente tinha um debate ali, então tinha um perfil de um bom aluno e não adianta ele ir lá e decorar tudo que vai ser perguntado e amanhã não saber de nada (P11, 2020).

O bom aluno é real, é palpável, tem nome e sobrenome, isto é, objetiva-se no objeto da representação, tornando-o real, consensual, trazendo-o para o nosso sistema de conhecimentos, tornando familiar o que não é familiar.

Destarte, constatamos que a representação do bom aluno está intimamente associada às ideias de um aluno participativo, interessado, questionador, que é estudioso, dedicado, que tira suas dúvidas, tem apoio da família e não é, necessariamente, o que obtém as melhores notas.

A outra questão levantada nessa categoria, apresentada na figura 9, foi: “Qual o perfil do aluno que tem baixo rendimento escolar?”. Observamos que na árvore de similitude, conforme dito anteriormente, o termo “aluno” é central, no entanto, verificaremos que os clusters também apresentam outros termos referentes ao “mau aluno”, entre eles as palavras “agitado”, “falta”, “baixo”, “atrapalhar”, “financeiro”, “familiar”, “atenção”, “prestar”, “desenvolvimento”, “rendimento”, entre outras.

Novamente, a questão das faltas aparece como fator do mau desempenho escolar do aluno, uma vez que o aluno com baixo desempenho é o aluno que provavelmente fracassará. As falas que se seguem demonstram isso:

Perfil do aluno com baixo rendimento escolar. Ele não tem uma rotina de estudos, ele não se dedica, muitas vezes em sala de aula ele é apático, ele não faz perguntas, muitas vezes a gente o vê distraído, então ele não tem nenhuma evolução dentro de sala e fora de sala, ele guarda o material na bolsinha dele e lá fica, muitas vezes, volta sem nem ter feito uma tarefa... então a rotina de estudo dele é só quando ele está dentro da sala, e mesmo assim, chamando atenção, cobrando.

Aquele que tem falta de interesse, não participa, que não busca entender, não tira suas dúvidas, não se interessa, ou porque não entende ou porque não se interessa (P3, 2020).

Para mim, é aquele que, no desenvolvimento escolar, apresenta certas dificuldades, como por exemplo a falta de atenção, é... a falta de compreensão dos conteúdos, então é isso (P10, 2020).

Assim, o mau aluno é aquele que não tem interesse, não participa, não tira dúvidas, não presta atenção, não tem rotina de estudo, é aquele aluno que demanda atenção dobrada, pois tem que ser cobrado o tempo todo, seja para prestar atenção, seja por não ter realizado as atividades, e essa é uma visão contrária à do bom aluno. O mau aluno é visto como o culpado pelo seu fracasso.

Outro aspecto levantado pelos participantes é a questão familiar. Segundo os participantes da pesquisa, os pais não apoiam e nem estimulam seus filhos, não ajudam nas tarefas e não dão subsídios para que cheguem aos bancos escolares com o mínimo de conhecimento prévio.

Aquele que não tem estímulo... em casa a gente vê que não tem hábito de leitura [...] (P2, 2020).

Geralmente os alunos que têm esse baixo rendimento são crianças que não têm um bom convívio familiar, que a família é ausente. Os outros fatores, claro, são... distúrbios de aprendizagem, mas o principal é a questão familiar (P4, 2020).

Perfil do aluno que tem baixo rendimento escolar. É aquela criança que tem a família toda desestruturada. A criança pode ser uma criança muito agitada e por trás disso ter uma família bem complicada, pode ser uma criança muito tímida também e por trás também ter uma família abalada emocionalmente (P7, 2020).

Geralmente é um aluno que não... não faz as tarefas, então ele não consegue fazer é... aquilo de colocar em prática o que a gente aprende na escola, não... treina então, teoricamente, não fixa tão bem, é... aquele aluno que... não tem um apoio, uma ajuda em casa, **porque o nosso papel dentro de sala a gente faz**, mas até uma certa idade ainda é necessário que os pais ajudem, ou algum responsável para fazer essas atividades e tudo mais. E acho que influencia também algumas questões de comportamento, talvez (P8, 2020).

Geralmente é um aluno que não tem apoio da família, ou que já vem também com uma defasagem escolar [...] (P15, 2020).

O apoio da família, segundo esses participantes, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo das crianças, sem esse apoio as crianças estão fadadas ao fracasso escolar. O estímulo da família também é essencial, pois os pais podem incentivar os filhos a ler, lendo para eles, comprando ou emprestando livros, a escrever, dando-lhes materiais, a fazer operações matemáticas, a gostar de estudar e a valorizar a educação.

A questão da estrutura familiar também emergiu nas representações dos participantes. Sabemos que a origem da família está diretamente ligada à história da civilização, uma vez que surgiu como um fenômeno natural, fruto da necessidade do ser humano em estabelecer relações afetivas de forma estável, no entanto, a organização familiar vem sofrendo mudanças.

Segundo Oliveira Júnior *et. al* (2018), a escola, aliada a outras instituições, como a indústria cultural, igreja, sociedade, religião, entre outros, tem abordado cada vez mais a crise na família tradicional/patriarcal (construída por pai/mãe e filhos) como sendo a responsável pela desestruturação da cultura burguesa, sobretudo no que se refere ao comportamento apresentado por crianças em sala de aula.

Costa (2006) encontrou, em suas entrevistas com as professoras, alguns discursos que apontam a desestrutura familiar como responsável pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Em alguns relatos, havia a afirmação de que a desestrutura familiar causava distúrbios emocionais e que, por isso, a criança não conseguia desenvolver a aprendizagem.

O conceito de família e suas formas de organização são um dos aspectos limitadores da integração entre família e escola, devido à forma como os atores da escola se referem a essa instituição. Primeiramente, é comum observarmos que os professores/membros da equipe pedagógica adotam um modelo único de família, que se distancia de um grande número de famílias, segundo, porque as relações de classe e gênero, que compõem os modelos de família e que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar, ficam implícitas e, finalmente, porque acentua a responsabilidade dos pais/mães pelo aproveitamento e sucesso escolar do aluno e pela eficiência e eficácia da escola (OLIVEIRA JÚNIOR; LIBÓRIO, MAIO, 2015).

Vemos isso nas comemorações escolares, como Dia das Mães, Dia dos Pais, e só nos últimos tempos foi instituído o Dia da Família, não necessariamente devido às diversas formas de organização familiar, mas, sim, devido à preocupação quanto à criança ter perdido um dos progenitores ou eles terem se separado.

Destacamos na fala da P8 a frase: “porque o nosso papel dentro de sala a gente faz”, isso quer dizer que, para a participante, as causas e influências na aprendizagem do aluno são externas ao professor, no entanto, não podemos afirmar com certeza.

Talvez, essa participante se sinta assim devido à proletarização do trabalho do professor, pois, à medida que a escola vai se abrindo a um número cada vez maior e mais diversificado de alunos, vão sendo introduzidos mecanismos burocráticos de

padronização e controle do trabalho do professor, pautados em modelos de gestão e normas de execução utilizados nas empresas, que, longe de profissionalizarem o ensino, levam à proletarização do trabalho do professor, transformando-o em mero executor de decisões tomadas em outras instâncias. Assim, objetiva-se o trabalho do professor, o que tem repercussões negativas na qualidade do ensino, em sua adaptabilidade às diferenças de estilos de ensinar e de aprender e na própria identidade do professor (ALVES-MAZZOTI, 2007).

Durante as entrevistas, a questão financeira foi citada como motivo para o baixo rendimento escolar dos alunos, no entanto, os participantes trabalham em uma instituição privada, o que leva a crer que, ao se tratar de fracasso escolar, o foco seja a educação das classes mais pobres, a educação pública.

[...] como eu trabalhei no município também, tem um outro agravante que é a situação financeira. Infelizmente, ela afeta bastante no desenvolvimento da criança (P2, 2020).

Ah, eu acho assim, mais de periferia, a baixa renda dos pais, às vezes o trabalho infantil, que tem a criança que já desde muito pequena já tem que sair trabalhando e aí já desiste da escola, ou às vezes vai à escola só para comer, mas eu acho que o perfil dele é mais esse social que ele tem ali (P12, 2020).

Eu, infelizmente, acho que na maioria das vezes os alunos que têm baixo rendimento, tanto por problemas financeiros, quanto problemas familiares (P16, 2020).

Outra vez, a marginalização dos grupos mais pobres é colocada em evidência, e a Teoria da Carência Cultural emerge como fator do fracasso escolar. Essa teoria postula que a pobreza das classes populares, os problemas emocionais, a falta de interesse dos pais pela educação dos filhos, as famílias desestruturadas, a desnutrição, são causas do fracasso de muitas crianças durante sua escolarização. Patto (2015) afirma que essa teoria pressupõe a inadequação da clientela ao ambiente escolar, concebendo uma pobreza de estimulação e uma precariedade das práticas familiares de escolarização como determinantes do fracasso escolar.

Ferreira et al. (2014) assinalam que, ao se defender que a família desestruturada e pobre seja o motivo do déficit de aprendizagem do aluno e assim do seu fracasso, ocorre a individualização do fracasso educacional em um representante, talvez o mais vulnerável

dos atores sociais, que é a criança pobre. Isso quer dizer que a culpabilização do fracasso escolar recai novamente sobre o aluno.

Segundo Costa (2006), alguns professores entendem que a situação de carência socioeconômica afeta os processos de aprendizagem das crianças das classes mais pobres. Eles compartilham a ideia de que estas crianças fracassaram por causa da condição financeira de sua família: “não aprendem porque são carentes física, intelectual e culturalmente - é normal que nas turmas de alfabetização só alguns consigam passar de ano. Estes são alguns discursos que costumamos ouvir nas reuniões pedagógicas de algumas escolas públicas” (COSTA, 2006, p. 11), o que corrobora o discurso de alguns participantes da nossa pesquisa.

A patologização também aparece na fala de uma participante, quando questionada sobre o baixo desempenho de alunos.

Ah, eu acredito que não tem em casa aquela disciplina, porque aí ele vai chegar na escola e achar que deve fazer o que deve, aí é o bagunceiro, e acaba juntando o **TDAH, que a mãe não sabe que tem, acha que não tem, e o professor vê que tem**, então já vai juntando esses aspectos que o aluno não consegue aprender, [...] ela vai ficar mais agitada, não vai aprender, ela vai andar, vai cutucar o amigo, aí vai entrar não só a parte da disciplina dentro de casa, mas também o TDAH (P14, 2020).

Nesse relato, a patologização aparece ligada com a disciplina dada pelos pais, ou a falta dela, a falta de limites tão pronunciada pelos docentes.

A frase destacada mostra a visão que a participante tem da família, pois essa não vê que o filho tem algum problema, porém a professora vê, mas não pode fazer nada já que a família não o faz. Assim, conforme Costa (2006), essa visão patologizante retira da instituição escolar e do professor qualquer responsabilidade e considera estas crianças portadoras de alguma “neopatologia” individual (hiperatividade, hipoatividade, deficiência da coordenação visomotora ou motora fina etc.) e coletiva, referentemente a seu meio comunitário (deficiências linguísticas e culturais, falta de incentivo no lar etc.) como causa do seu fracasso.

Alguns participantes levantaram, direta ou indiretamente, a escola, o professor, a quantidade de alunos por turma e a equipe diretiva como causas do baixo rendimento escolar dos alunos.

[...] alunos que não têm uma assistência específica para eles na sua dificuldade, **porque as salas têm muitos alunos**, a gente não consegue dar atenção única àquilo que ele mais precisa [...] (P5, 2020).

[...] se a gente for olhar para um outro lado também, de repente uma **falta de estrutura da instituição onde ele estuda**, pode também auxiliar nesse processo (P15, 2020).

Perfil... geralmente é uma criança mais introspectiva, aquela que não consegue falar, não consegue nem pedir para ir ao banheiro, geralmente ela não consegue nem demonstrar o que ela não está entendendo. Muitas vezes o professor não consegue nem perceber, porque a criança é tão dentro do casulinho dela, que **o professor** que está com os outros fervendo na cabeça, **acaba esquecendo daquele aluno**. Então a gente tem que ficar meio em cima desses que não atrapalham a aula, porque às vezes acaba fracassando porque faltou um incentivo, **faltou um cutuco do professor**, e ele acaba fracassando, não consegue tirar as dúvidas, perguntar, até prestar atenção às vezes é difícil para essa criança (P11, 2020).

Depende muito, porque pode ser a criança com dificuldade, ou pode ser uma criança com altas habilidades que **também não teve um olhar do professor e da equipe diretiva da escola** (P13, 2020).

O discurso dos participantes confirma a pesquisa de Zientarski (2016), que encontrou professores que atribuem o fracasso escolar a causas internas, isto é, ao estilo de ensino dos próprios professores, aos conteúdos, esses são, segundo a autora, professores mais críticos com a sociedade, acreditam que os professores não valorizam suficientemente os alunos com dificuldades de aprendizagem, consideram estes alunos menos felizes e capazes, mas confiam mais do que seus colegas em suas possibilidades de trabalho.

São professores que conseguem compreender que o fracasso escolar também pode estar relacionado com o seu trabalho, com a sua metodologia, com sua relação com os alunos, com a forma como veem os alunos com dificuldades, com a estrutura da escola, bem como com a falta de um apoio da equipe diretiva e não apenas culpabilizam o aluno e sua família pelas mazelas educacionais.

Quanto ao número excessivo de alunos em sala de aula, também foi uma dificuldade apontada na pesquisa de Alves-Mazzoti (2008), o que difere ambas é que a autora pesquisou uma escola pública e nós, uma instituição privada.

Segundo eles [os participantes], o número de alunos em sala traz uma sobrecarga de trabalho para o professor (falta de tempo para atender a todos, excesso de provas e trabalhos para corrigir), o que dificulta, quando não inviabiliza, a realização de atividades mais dinâmicas e o

atendimento individualizado, de acordo com as necessidades e potencial do aluno [...] (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 81).

Embora a maioria das instituições privadas tenha um número menor de alunos por turma, essa foi uma das dificuldades apresentadas em nossa pesquisa, pois, quando há muitos alunos em uma única sala de aula, o professor não consegue dar um atendimento individualizado, deixando o aluno que necessita de maior atenção à margem do aprendizado.

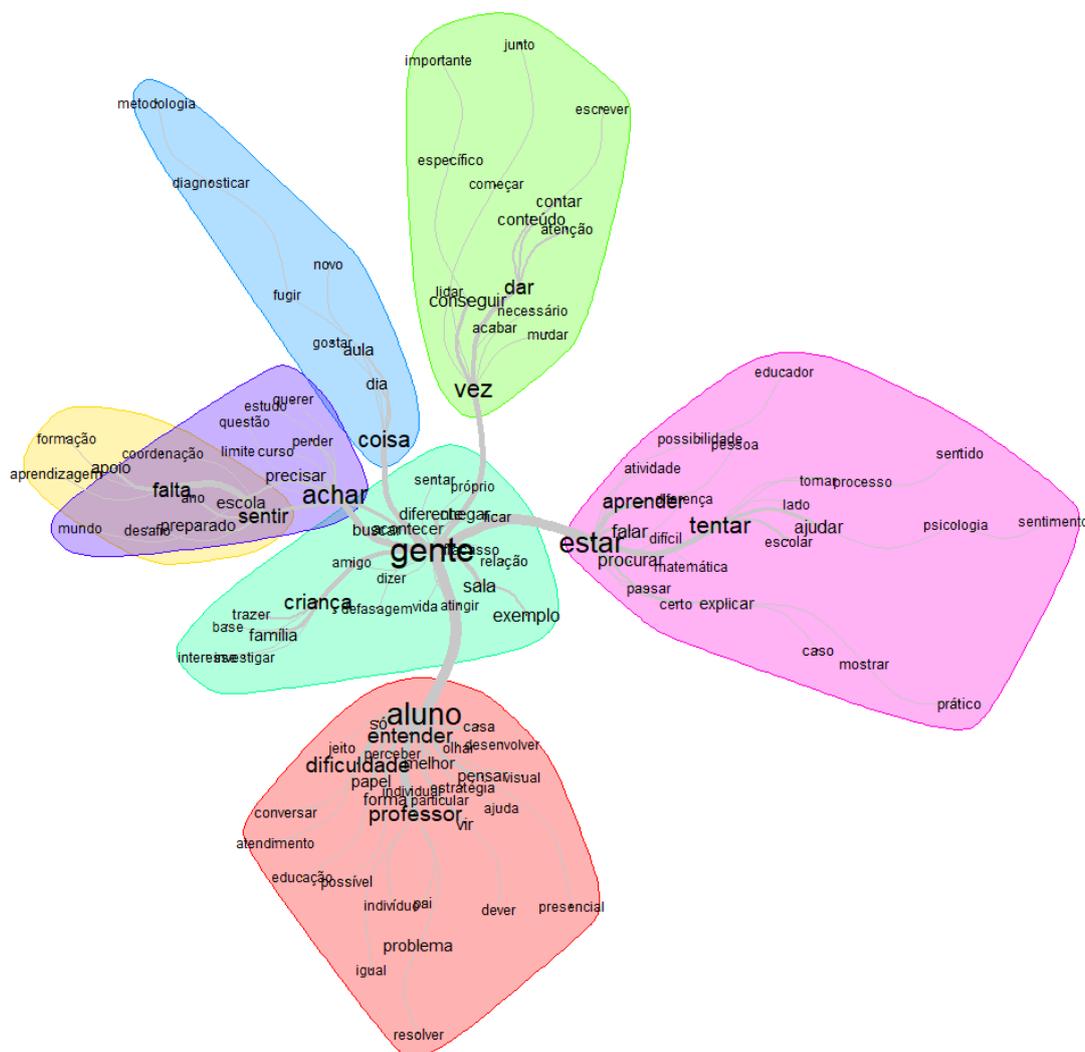
Deste modo, entendemos que as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre o baixo desempenho de alunos estão diretamente ligadas a questões familiares (famílias “desestruturadas”, com problemas financeiros, que não incentivam), bem como às faltas dos alunos (falta de interesse, atenção, vontade, entre outras). Há, ainda, a menção da falta de estrutura, da metodologia adequada e do número excessivo de alunos.

6.3 A PERCEPÇÃO QUE TENHO DE MIM ENQUANTO UM PAPEL SOCIAL

Falar do fracasso escolar é também falar da ação humana daqueles que de alguma forma poderiam ter contribuído para seu acontecimento, neste caso, os professores. Nesta subseção, trataremos da visão que o professor tem dele mesmo no processo ensino aprendizagem, e para tal, nessa categoria, elencamos as seguintes questões que permearam nossa análise: “Qual o seu papel frente ao fracasso escolar?”, “Você se sente preparado para lidar com todas estas questões na sala de aula? Do que sente mais falta?”, “Quando um/a aluno/a está enfrentando dificuldades para aprender que atitudes você toma?”.

De modo a representar graficamente as respostas das docentes e auxiliar na compreensão das RS sobre a visão dos participantes sobre o seu papel social, elaborou-se a Figura 11, que apresenta a árvore de similitudes das co-ocorrências dos termos mencionados nas entrevistas.

Figura 11: Árvore de similitudes da RS da percepção que os participantes têm sobre seu papel social



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 11 apresenta a árvore de similitude que traz três questões, conforme citado anteriormente, dessa forma muitas expressões surgiram. No centro dos clusters, o termo “gente” aparece como central e está ligado a várias outras palavras e clusters.

Sobre a questão “Qual o seu papel frente ao fracasso escolar?”, o termo central do cluster é “aluno”, no entanto, outras palavras também estão ligadas à visão que os participantes têm acerca do seu papel diante do fracasso escolar dos seus alunos, como “pensar”, “desenvolver”, “conversar”, “atendimento”, “resolver”.

Muitos se veem como responsáveis por sanar as dificuldades dos alunos, diagnosticar seus problemas, resgatar, atender de forma individualizada, ser afetivo. Para demonstrar essa visão, apresentamos algumas falas:

Acho que enquanto educadora... é... **diagnosticar** primeiro, aquilo que está dentro das suas possibilidades, muitas vezes foge, por isso que muitas vezes a escola fala: “Ah procura um especialista na área porque foge.” Ah! Mas aquilo que é possível para o professor diagnosticar, buscar uma metodologia diferenciada e colocar em prática essa metodologia, não ser só aquela coisa igual para todos, porque vai ter sempre na turma... alguns alunos que têm mais dificuldade, então enquanto educador... tem que apontar aquele erro e tentar trabalhar em cima dele... dentro das suas possibilidades enquanto educador (P1, 2020).

Estar sempre atenta e procurando estratégias para poder atingir o objetivo, chegar nessa criança, para que não ocorra tanto fracasso assim. E mesmo assim acontece. **A gente não consegue tudo** (P2, 2020).

O meu papel seria tentar, da melhor forma possível, **sanar o que pudesse desse fracasso**. Então tentar ajudá-lo, da melhor forma possível para que possa entender a maior quantidade de conteúdo, sanar as suas dúvidas (P3, 2020).

Nossa! Acredito que, talvez, o papel mais importante aí seria o do professor, e se o professor conseguir... dar uma atenção específica na dificuldade do aluno talvez ele possa reverter esse quadro, porque... às vezes, acho que na maioria das vezes o professor tem que fazer o papel de professor, de pai, de professor particular, de tudo, na vida do aluno. **Então, eu acho que o papel do professor é tudo**, eu acho que está na mão do professor o fracasso ou o desenvolvimento. Eu acho que sim, a gente pode fazer muita diferença (P5, 2020).

Tentar entender quais são as dificuldades dessa criança para poder **buscar o melhor jeito** de poder lidar com isso (P6, 2020).

O meu papel... na verdade, o meu papel é resgatar essas crianças e trazê-las para a escola e **fazer com que elas se interessem pela educação e aprendam de um jeito diferente**. E não sentar na mesinha, na cadeira, e ouvir a professora falando quatro horas. Se ela quer algo novo, algo diferente, a gente tem que buscar isso e proporcionar isso para a criança (P7, 2020).

É... eu vejo assim, que o meu papel como professora é **tentar desenvolver estratégias** que ajudem o aluno a se desenvolver nesse processo escolar, eu penso nesse sentido (P10, 2020).

Meu papel... é difícil, mas eu penso que **o papel do professor é perceber cada aluno como individual, cada um como um indivíduo**. Eu não posso colocar todo mundo na mesma panela ali, do mesmo balaio e falar “aí, todo mundo entendeu?”. Não, às vezes um não entendeu, então a gente, como professor, tem que ver cada indivíduo como um indivíduo. Eu penso que é isso, tem que tratar cada um como um indivíduo separado do grupo (P11, 2020).

Ah, eu sou muito humana, isso é verdade, muito eu, então **eu procuro encontrar todas as possibilidades para atender o meu aluno** para que ele consiga se desenvolver dentro da necessidade dele da melhor forma possível (P13, 2020).

É um papel de auxílio perante o aluno, também perante a família desse aluno, tentar de alguma forma, **motivá-lo e incentivá-lo, e criar novas estratégias** para que a gente consiga prosseguir (P15, 2020).

Iniciaremos discutindo a fala da participante 1 (P1). Segundo ela, o educador precisa primeiramente “diagnosticar” o aluno. A palavra diagnóstico, segundo o dicionário Houaiss (2009), significa fase de investigação sobre a natureza e as causas de determinada doença. Este termo está bastante ligado a questões médicas, mais precisamente a enfermidades, o que nos remete novamente à biologização da educação. Destacamos que os professores podem e devem conhecer a fundo os transtornos e dificuldades de aprendizagem, seja por meio de cursos, seja por leituras, ou pós-graduação etc., no entanto, afirmar que um aluno apresenta um transtorno, sem que este tenha passado por um profissional capacitado para isso, é no mínimo irresponsabilidade.

No entanto, os professores, cada vez mais, são convidados a serem a extensão do olhar médico, pois exige-se que eles possuam uma gama de conhecimentos que lhes permitam identificar e intervir sobre certas queixas escolares. Para que o professor consiga aplicar um plano educacional individualizado, por exemplo, ele deve conhecer muito bem as características de seus alunos, suas potencialidades e dificuldades. Precisa dominar técnicas específicas para trabalhar e desenvolver, além do conteúdo didático da turma, a concentração, a atenção, o raciocínio, as habilidades sociais, dentre outros atributos, assim o ensino se torna individualizado, personalizado (REGO, 2017), corroborando a fala da participante 11: “o papel do professor é perceber cada aluno como individual, cada um como um indivíduo” (P11, 2020), e a fala da participante 15: “motivá-lo e incentivá-lo, e criar novas estratégias pra que a gente consiga prosseguir” (P15, 2020).

As funções da docência, atualmente, perpassam a simples transmissão de conteúdo em sala de aula, pois, hoje, o professor, além do saber, precisa conciliar empatia, criatividade, segurança e, acima de tudo, pressupostos psicológicos capazes de prender a atenção dos educandos. No entanto, nem sempre os professores apresentam todos esses atributos, seja por falta de formação adequada, seja por desgaste emocional, desmotivação entre outros.

Alguns participantes assinalam que devem de alguma forma sanar as dificuldades dos alunos buscando estratégias para que ele consiga aprender, conforme as passagens que seguem: “sanar o que pudesse desse fracasso” (P3, 2020), “buscar o melhor jeito” (P6, 2020), “fazer com que elas se interessem pela educação e aprendam de um jeito

diferente” (P7, 2020), “tentar desenvolver estratégias que ajudem o aluno a se desenvolver nesse processo escolar” (P10, 2020). Contudo, isso nem sempre é fácil, uma vez que a maioria das salas de aula está lotada, os professores fazem jornada dupla e até tripla de trabalho e acabam não encontrando tempo para buscar essas estratégias, seja por meio de novas formações, pesquisando, ou apenas buscando atividades diferenciadas que condigam com as dificuldades dos seus alunos.

Outras pesquisas, como a de Oliveira (2014), demonstram que os professores buscam estratégias para tentar sanar as dificuldades e defasagens de seus alunos. Nas palavras da autora:

Da mesma maneira que Acácia, Camélia se guiava pelo ideal de aluno autodisciplinado e dividia sua atenção entre as atividades propostas e a observância da conduta dos alunos, pois passava as atividades, atendia os alunos, **dispensava um tratamento especial para os alunos com maiores dificuldades, utilizando várias estratégias, tal como passar atividades diferenciadas**, explicar o exercício para o aluno ou solicitar que um colega ajude o outro (OLIVEIRA, 2014, p. 255, Grifo da autora).

A pesquisa de Rego (2017) também apresenta o relato de um participante que destaca que o professor deve buscar estratégias, inovar para que seus alunos consigam obter o desempenho esperado. No momento da segunda roda de conversa, uma professora relata que o fracasso, muitas vezes, advém de uma cobrança precoce, que acaba por penalizar tanto a criança quanto o professor. Prioste (2020) também salienta que os participantes da sua pesquisa utilizavam diversas estratégias para ajudar as crianças na superação de suas dificuldades, alguns chegavam a elaborar materiais didáticos com os próprios recursos financeiros, criando apostilas e jogos pedagógicos, além de utilizarem seus horários destinados ao planejamento para oferecer reforço escolar.

Assim, compreendemos que a visão que esses professores têm de si mesmos e acerca do seu papel frente ao fracasso escolar é de desenvolver estratégias que colaborem para sanar as dificuldades dos alunos, desta forma, para eles, seu trabalho é imprescindível para o êxito dos resultados educativos, pois são eles que vão propor estratégias que permitam ao educando inserir-se nesse novo contexto de aprendizagem. E isto fica bastante explícito no relato que se segue:

Ah, é um dos mais importantes, se não o mais, porque eu acho que ser professora não é só saber ensinar a matéria, a gente tem que tocar o aluno, a gente tem que entender que o que ajuda um talvez não ajuda o

outro, é... são perfis de alunos totalmente diferentes, cada um tem seu jeito de aprender, o seu jeito de gravar, a gente tem que ao mesmo tempo... tem uma certa hierarquia de professora-aluno, mas também, hoje em dia, eu percebo que quanto mais a gente estiver próximo, mais amiga, funciona mais, então, nós temos que ter essa relação mais próxima de professora-aluno, então, se a gente não faz isso, leva, por exemplo, estresse de outras áreas da nossa vida pra dentro da sala, isso passa para eles e não é bom, então acho que uma boa saúde mental é a chave (P8, 2020).

A família aparece novamente nos relatos dos participantes, mesmo quando a pergunta está relacionada com o trabalho do professor, conforme vemos abaixo:

[...] eu já tive criança, assim, com bastante defasagem, então eu sempre procurei ver o perfil da família como que é, porque às vezes se você cobrar demais da criança, mas aquela família também não tem estrutura, não tem conhecimento, então eu vejo esse lado social da família, e também tento incentivar ao máximo essa criança, dando condição, possibilidade, dentro daquilo que ela pode estar aprendendo e trazendo de volta pra gente, esse aprendizado que a gente sempre fala, trazer o que ela consegue pelo menos retornar pra gente, porque às vezes a criança tem lá, tem a fome, tem tantas outras coisas que aconteceu na vida dela até chegar na gente, que contribuiu também para ela não conseguir aprender, então eu penso de ver a família e estar incentivando, colaborando, no trabalho pedagógico para ela estar progredindo, avançando (P12, 2020).

A fala dessa participante nos remete ao fracasso escolar das classes pobres, uma vez que ela chega a cogitar que essa criança possa até passar fome. Essa mesma participante, ao se referir às causas do fracasso escolar, traz a desnutrição como fator responsável, no entanto, sabemos que essa hipótese já foi desnudada, considerando que isso ocorra apenas em níveis de desnutrição grave.

O discurso da coordenadora pedagógica demonstra como o fracasso escolar afeta os profissionais da educação, e, mesmo que nem sempre eles se vejam como possíveis causadores desse fracasso, alguns se sentem tão fracassados quanto os alunos:

Então, a minha função é tentar ajudar os professores. Às vezes eu também contribuo para o fracasso escolar. Me sinto fracassada como coordenadora (P4, 2020).

Percebemos aqui que a coordenadora pedagógica é consciente de seu papel, da importância de sua formação e da equipe docente, pois seu papel está pautado pelo

acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores. Se há fracasso escolar, este não está relacionado apenas ao aluno e à sua família, mas também a toda a equipe pedagógica (professores e coordenação).

As atribuições da função de coordenador pedagógico são bastante amplas, normalmente descritas no regimento escolar, entre elas:

[...] responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa (DOMINGUES, 2015, p. 15-16).

O trabalho do coordenador pedagógico precisa articular as instâncias escola e família, sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção, o que nem sempre é algo fácil, pois cada parte sempre está mais preocupada com o seu lado. Muitas vezes, os pais culpam os professores pelo fracasso, e os professores culpam os pais, e no meio está o coordenador que tenta colaborar para o entendimento de ambas as partes, para que juntos (família e escola) colaborem para o desenvolvimento pedagógico da criança.

Destacamos que os participantes da pesquisa, tanto professores quanto coordenadora pedagógica, se sentem responsáveis por sanar as dificuldades dos alunos, criando estratégias individualizadas para cada aluno com dificuldade, tentando motivá-los e incentivá-los para que alcancem o nível previsto para cada série/ano.

A segunda questão que faz parte da árvore de similitude (figura 10), é “Você se sente preparado para lidar com todas estas questões na sala de aula? Do que sente mais falta?”

As palavras relacionadas a essa questão são, entre outras: “formação”, “desafio”, “estudo”, “preparado”, “curso”, “novo”, demonstrando que os participantes se sentem ou não preparados para as dificuldades que venham a encontrar em sala de aula, que em muitos casos precisa-se de cursos de formação continuada, pois muitas coisas novas surgem a cada dia, por isso, à docência hoje, é um grande desafio.

Segundo Marchesi (2008), atualmente, o sistema educacional vive grandes tensões, e estas são expressão das transformações sociais e das novas exigências que se apresentam para a formação das novas gerações. O acesso à informação e ao

conhecimento, as mudanças da família e dos próprios alunos, os valores sociais emergentes e a rapidez das mudanças são algumas das características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, o exercício da atividade docente.

Assim, as respostas à questão proposta suscitaram três grupos distintos: os que se sentem preparados; os que não se sentem preparados e os que não responderam de forma direta com sim ou não. Iniciaremos pelas falas dos participantes que afirmaram se sentirem preparados para lidar com todas as questões em sala de aula:

Eu não vou dizer que eu me sinto despreparada, mas eu acho que... esse ponto da gente não ter, quando a gente chega num limite, esse é teu limite, de professor, você vê que o aluno está fracassando, você já falou com a família, e daí dali você não passa e você fica um ano inteiro sem poder fazer nada mais, porque o que você podia já foi feito, então eu me sinto limitada, não tem mais o que fazer. Tipo eu já falei com os pais, eu já notifiquei, o aluno está dessa forma, e não muda, então a gente fica limitado, nesse sentido... de limitação que o professor tem para... dali para a frente não posso mais fazer nada, não é mais o meu limite. Acho que é isso (P1, 2020).

Eu me sinto preparada sim. Às vezes eu sinto falta de... por exemplo, de ter um apoio, também para me ajudar a poder resolver esses problemas. Que seria... por exemplo, porque às vezes na sala com uma quantidade maior de alunos, você não consegue, entendeu? Então você não consegue dar uma atenção especial para um aluno que precisa se você tem ali 25 para atender. Então de repente também ter um apoio, algum horário específico para isso, ou apoio de mais alguém junto (P6, 2020).

Me sinto preparada sim. Sinto falta do apoio da família, porque por mais que eu, professora, delegue algo para o meu aluno, ele sabe que em casa não vai ter nada disso. Então, a família sim tem o papel principal na educação e base dessa educação da criança (P7, 2020).

Mas assim, questão de estar preparada ou não, eu acho que na parte de saúde mental considero que sim, mas porque eu já tive experiências de ver que... público e privado, eu já vi a diferença de realidade das duas, então eu acho que eu aceitei que se eu fizer o máximo de mim, independente de qual rede eu vou estar, é isso que importa, então a gente trabalha com as armas que a gente tem, e dar o nosso melhor para o aluno, acho que em relação a isso, sim estou (P8, 2020).

A participante 1 (P1) acredita que há um limite que não pode ser ultrapassado pelo professor, se não houver uma colaboração mútua entre escola e família. Quando a família é notificada do mau desempenho do aluno, espera-se que busquem ajuda em outros profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e neurologistas. Se os pais não buscam essa intervenção, segundo a participante, o professor fica de mãos

atadas e “dali pra frente não pode mais fazer nada” (P1, 2020). Essa fala nos sugere um sentimento de impotência e de fracasso do professor diante do fracasso do seu aluno. Assim,

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato [...] da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos. É como se o professor se sentisse paralisado [...] ; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente (PEREIRA, 2013, p.486-487).

A participante 3 (P3) diz se sentir preparada para lidar com as questões em sala de aula, todavia, também cita a necessidade do apoio familiar, mas difere da P1, pois diz que a família tem papel principal na educação e é a base da educação da criança. A que tipo de educação essa participante se refere? A formal ou a informal? Acreditamos que seja a informal, uma vez que:

A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer (BIANCONI, CARUSO, 2005, p. 20).

Sabemos que a família é a principal instituição responsável pela educação informal, na qual são ensinados os costumes humanos, como falar, andar, comer, religião, cultura, entre outros. Já a escola é a instituição responsável pela educação formal, local em que são construídos os conhecimentos científicos (BIESDORF, 2011).

Contudo, a escola passou a assumir os dois papéis, o ensino formal, sendo esta sua função original, e o ensino informal, o qual parece demandar muito mais tempo e dedicação por parte dos educadores. É provavelmente sobre a educação informal que a P3 se refere ao citar a família como base da educação.

Já a participante 2 (P2) diz se sentir preparada, no entanto, se queixa da falta de apoio, de um professor auxiliar, ou de um professor de contraturno, pois com muitos alunos na sala, não há como dar uma atenção especial aos alunos que apresentam alguma dificuldade.

Essa queixa também está presente no texto de Rego (2017), que ressalta que durante as suas observações e na primeira roda de conversa com os participantes da

pesquisa, um dos pontos levantados foi a superlotação das salas e a ausência de professor auxiliar. Para eles, esses aspectos vêm dificultando o trabalho que exercem, uma vez que não conseguem dar conta da totalidade da turma nem ter um olhar diferenciado para cada aluno.

A participante 8 (P8) levanta a questão da saúde mental e diz que nesse quesito se sente preparada. Segundo Diehl e Marin (2016), a profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional. As autoras pontuam ainda que, independentemente do nível de ensino e instituição (pública ou privada) em que o professor atue, pode haver resultados negativos na sua saúde, devido ao envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho docente, a falta de motivação, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho.

A participante 8 cita ainda que já atuou em instituições públicas e privadas e diz que aceitou que, se ela fizer o máximo que pode, é o que importa, e continua: “a gente trabalha com as armas que a gente tem, e dar o nosso melhor para o aluno [...]” (P8, 2020), contudo, essa fala nos remete ao distanciamento da professora em relação aos alunos, uma vez que nem sempre o melhor que ela possa dar é o suficiente para ajudar o aluno. Assim, pensamos que essa fala possa estar relacionada ao que Carlotto (2011) denomina de despersonalização, ligada à Síndrome de *Burnout*, em que o profissional, no caso o professor, apresenta insensibilidade emocional e passa a tratar alunos e colegas como objetos. Ressaltamos que não podemos afirmar que este seja o caso.

Passamos agora a analisar o discurso dos participantes que não se sentem preparados para lidar com todas as questões em sala de aula:

Ah, nem sempre... é, eu acho que nós precisávamos estar sendo mais capacitados, mais vezes ao ano, tendo mais cursos, para poder estar lidando com todas essas divergências. Então eu sinto falta disso (P2, 2020).

Eu não me sinto preparada, porque primeiro a gente está sempre aprendendo, a cada ano que passa a gente tem uma síndrome diferente, um aluno diferente, um comportamento diferente. Aí, é complicado, que falta muita coisa, falta um planejamento melhor, falta uma formação melhor. Eu acho que isso (P3, 2020).

Sinceramente? Não. Primeiro, por aquela questão da atualização pessoal, a gente trabalha... eu acho que toda pessoa que trabalha com educação deveria trabalhar meio período, para ter um tempo para se dedicar ao estudo, na aprendizagem, para poder aplicar. A gente trabalha das sete da manhã às seis da tarde dentro da escola, chega em casa tem as coisas de casa, eu, por exemplo, não tenho disposição para ler um livro, para participar de uma web, aqui agora, ou fazer um curso de sábado, um curso de semana à noite, não tenho essa disposição. E isso eu acho que interfere, porque... aí eu poderia ajudar mais, no caso, os professores e eu mesmo, a resolver os problemas aqui, particulares, com aluno, com pai, se eu não tenho tempo para me atualizar, então eu vou ter dificuldade no meu trabalho (P4, 2020).

Não. Porque cada dia é um desafio, por mais que você busque a formação, é... cada dia apresenta-se uma dificuldade. Então assim o que eu sinto falta também é a questão da formação, uma formação mais elaborada, mais conhecimentos que a gente possa se aprofundar. Uma formação contínua, tanto nas universidades ou uma faculdade que você procure uma especialização, quanto no local de trabalho (P10, 2020).

Não, não estou preparada. E eu sinto falta mesmo de um apoio externo, apoio externo que eu falo assim, até da coordenação mesmo, que às vezes a gente fala uma coisa, a gente está tentando uma coisa. Não é só a coordenação, eu acho assim... tudo... um conjunto mesmo, então às vezes... porque a gente não sabe tudo, né? Então a gente precisa dessa base para poder ajudar essas crianças. Às vezes eu me sinto o próprio fracasso escolar, tentando o possível atingir essas crianças (P11, 2020).

Não, não me sinto preparada, cada dia é um desafio novo, cada dia é uma coisa nova, porque mesmo que... por exemplo, faz dez anos que dou aula, mas todo ano é um desafio novo, porque cada ano é uma criança diferente, a gente tem até alguns paradigmas que é mais ou menos por esse caminho, mas cada ano é um desafio diferente. E eu sinto falta de... agora o que eu vou responder é da outra instituição que eu trabalho, por exemplo, mas acho que no geral, porque eu penso assim a equipe da escola escuta sua angústia, acolhe o problema que a criança tem, porém não te dá nenhuma base, “ó é isso que a gente tem que fazer”, então eu acho que falta respaldo. O buscar a solução junto, entendeu? “Ah, esse é o problema”, “Mas e daí, o que a gente vai fazer agora?”, “Você se vire lá na sala e resolva seu problema”. Então eu sinto uma falta de apoio pedagógico e talvez até da família, entendeu? Para saber como direcionar aquela criança, porque por mais que você tente fazer alguma coisa na sala, se isso não ter uma continuidade, não vai surtir muito efeito, entendeu? Então eu sinto falta assim, dos respaldos (P13, 2020).

Ah, às vezes aparecem situações que a gente acha que não está preparada o suficiente, precisa correr atrás, precisa tentar superar a gente mesmo, cada dia que passa vai aparecendo novas coisas, novas situações em sala de aula que a gente nem espera (P16, 2020).

A questão da capacitação aparece nos discursos dos participantes P2, P3, P4, P10. A participante 1 (P1) sente falta de uma formação continuada, com cursos propostos mais

vezes por ano, essa formação se daria no ambiente de trabalho, isto é, formação oferecida pela própria instituição. Já a participante 10 (P10) também sente falta de uma formação continuada que busque aprofundar os conhecimentos, mas essa se daria em nível de especialização em universidades ou faculdades, desta forma seria uma busca pessoal pela sua formação, assim como cita a participante 4 (P4), que se queixa da falta de tempo e disposição para buscar novos conhecimentos, pois, segundo ela, tem uma carga horária extensa, depois tem os trabalhos domésticos, a tripla jornada das mulheres na atualidade, então não encontra disposição para ler um livro, participar de uma webconferência, ou fazer cursos ao sábado ou no período noturno.

As pesquisas de Zientarski (2016), Bocces (2017) e Rego (2017), também apresentam a questão da formação dos professores. Zientarski (2016) ressalta que as professoras se queixam de não receberem formações continuadas para a atualização de metodologias e formas de operacionalizar o currículo. A falta de formação continuada ocasiona, inclusive, obstáculos para a progressão de níveis.

Alguns participantes da rede privada que participaram da pesquisa de Bocces (2017) defendem que a formação do professor é um fator primordial de influência no desempenho do aluno, evidenciando que a representação de bom profissional que garante a aprendizagem dos alunos está ancorada na formação do educador, atribuindo à universidade toda a responsabilidade de preparar o professor para cumprir com o compromisso de ensinar e fazer com que o aluno aprenda.

Rego (2017) assinala que há uma crença de que o conhecimento é a solução para todos os males que adentram no espaço escolar e que, para atender às novas exigências sociais, se espera da escola e, principalmente, dos docentes uma formação continuada, em que o profissional possa adquirir características consideradas em alta no mercado de trabalho, como a flexibilidade, a boa comunicação, a polivalência e o autocontrole.

As participantes 11 e 13 (P11 e P13) relatam que sentem falta de um apoio vindo da própria escola: “então a gente precisa dessa base para poder ajudar essas crianças. Às vezes eu **me sinto o próprio fracasso escolar**, tentando o possível atingir essas crianças” (P11, 2020); “porque eu penso assim a equipe da escola escuta sua angústia, acolhe o problema que a criança tem, porém não te dá nenhuma base, ‘ó é isso que a gente tem que fazer’, então eu acho que falta respaldo” (P13, 2020). O discurso das duas participantes é inquietante, pois ambas procuram uma ajuda da coordenação ou da direção e não encontram, dessa forma, precisam lidar com suas dúvidas, incertezas, angústias, sozinhas, chegando a se sentirem o próprio fracasso escolar.

Entendemos que a função do coordenador pedagógico é observar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, analisando as causas, tentando entender e entrar com as interferências necessárias tanto no apoio ao professor, nas aulas e planejamento, bem como no acompanhamento aos alunos, mas se isso não se efetiva, a quem os professores devem recorrer?

Não encontrando essa ajuda, o professor da criança tida como aluno-problema passa a se sentir angustiado e insatisfeito por não alcançar os objetivos esperados (MIRANDA; ALVARENGA, 2017), e é isso que os discursos nos mostram, uma angústia, um não saber a quem recorrer ou o que fazer diante das dificuldades encontradas.

Por último, analisaremos a fala da participante 16 (P16), que diz que às vezes aparecem situações em que não se sente preparada para resolver, pois cada dia que passa novas coisas vão aparecendo, corroborando Pereira (2013), que propala que, no cotidiano, a realidade vivenciada pelo professor é de uma classe com diversos tipos de alunos, com jovens e crianças indisciplinados dividindo a sala com os alunos estudiosos. Situações em que o professor não sabe como agir, situações marcadas pela incerteza, em que existem a prática da violência, agressividade, desinteresse com os estudos e até mesmo o fracasso escolar. Dessa forma, o professor, diante do impossível, tenta dar conta do ofício difícil, mas muitas vezes não consegue encontrar respostas (MIRANDA; ALVARENGA, 2017).

O terceiro grupo traz incertezas sobre estar ou não preparado, além de não responderem à questão proposta de forma direta, discorrendo apenas sobre o que mais sentem falta:

Olha, eu acho que preparado a gente está e não está. Dependendo das condições que a gente tem, da estrutura, daquilo que a gente pode proporcionar para o aluno, então assim, talvez o psicológico sim, mas na prática falta um pouco de materiais, para trabalhar o lúdico também, a gente trabalha muito a apostila, porque a gente tem que dar conta do conteúdo (P5, 2020).

Eu sinto falta do apoio da própria escola com relação a tudo, porque hoje em dia a gente não pode falar muita coisa, é isso que eu acho que falta, porque eu acho que se a gente tivesse um pouco mais de liberdade para poder falar, eu acho que as coisas fluiriam melhor, por exemplo, hoje em dia você tem coisa que você não pode falar na sala, que o aluno já chega em casa, já fala pra mãe, já vira aquela bola, já torce tudo o que você falou, então acho assim, o professor perdeu a liberdade, é isso que eu penso (P9, 2020).

[...] desse fracasso assim, como minha realidade a gente não tem tantos, é, por causa do colégio, não tenho tanto assim fracasso, mas eu já tive alunos com bastante defasagem da aprendizagem, então o que eu sinto mais falta, às vezes é que o tempo, é muito curto ali dentro da sala de aula, às vezes você quer fazer mais coisa, por mais que você faça eu vejo que às vezes falta algum espaço mais, porque a gente tem muitas outras coisas para dar conta, então é muito trabalho nesse sentido, então às vezes eu fico triste, decepcionada, porque eu poderia ter feito mais e aí eu não pude também, [...] não porque a gente não faça, mas dava para fazer mais, mas o tempo e o conteúdo acaba tomando (P12, 2020).

Olha, eu precisaria e gostaria muito de ter uma psicologia, eu acho que isso iria ajudar muito. Todo professor deveria ter algumas aulas dentro do seu curso, alguma coisa para psicologia, porque como você vai entender um aluno que vem de casa com um monte de problema? [...] então eu acho que esse estudo da psicologia precisaria, esse entender melhor o aluno do sentimento dele, o aluno não é só um menino que senta ali e é um ferro, vai, ouve, aprende, pronto, ele tem o sentimento dele, eu acho que a gente precisaria disso, bastante, talvez um curso ou... sempre tem essas motivações, talvez de psicólogos vindo, ensinando a como lidar com os alunos (P14, 2020).

É perceptível no discurso dos participantes 5 e 12 (P5 e P12) a questão da falta de tempo, pois eles têm que “dar conta do conteúdo”, isso quer dizer que os professores passam tanto tempo realizando atividades propostas nos livros didáticos, que não encontram tempo para realização de atividades lúdicas ou atividades para tentar sanar a defasagem ou a dificuldade dos alunos. Por imposição da direção, ou mesmo pela cobrança dos pais que pagam pelo material didático, as instituições privadas se veem obrigadas a dar conta do material didático por inteiro, de esgotar todos os exercícios e atividades propostas. Dentro dessa perspectiva, a adoção do livro didático impede a inovação e a criatividade do professor, que não é estimulado a elaborar qualquer trabalho extra ou a promover alterações que possam atender às necessidades específicas dos grupos.

O livro didático foi incorporado ao sistema educacional brasileiro e, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC), sua utilização tem uma boa aceitação dos mais diversos agentes.

Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (BRASIL, 1998, p. 79).

No entanto, segundo os participantes da nossa pesquisa, o livro didático acaba engessando o trabalho pedagógico, visto que o conteúdo é bastante extenso, limitando o trabalho do professor.

A participante 12 (P12) se queixa da falta de apoio da escola, no que diz respeito à autonomia em sala de aula, mais precisamente ao que se pode ou não dizer em sala de aula. Contreras (2012) pontua que a reivindicação da autonomia do professor excede as questões das condições trabalhistas e da profissionalização docente, uma vez que diz respeito à própria qualificação da educação e das práticas de ensino.

Alves-Mazzoti (2007) salienta que os mecanismos burocráticos de padronização e controle do trabalho do professor, pautados em modelos de gestão e normas de execução utilizados nas empresas que foram introduzidos na escola, longe de profissionalizarem o ensino, levam à proletarização do trabalho do professor, fazendo com que se torne apenas um executor de decisões tomadas por outros, desta forma, objetiva-se o trabalho do professor, repercutindo negativamente na qualidade do ensino, na adaptabilidade do professor às diferenças de estilos de ensinar e de aprender e na própria identidade do professor.

Assim, se houver a existência de processos impositivos ou limitadores (como o participante se refere), não se consegue uma participação positiva entre aqueles que buscam soluções para os problemas que se quer superar, pois a hierarquia inviabiliza um engajamento mais intenso do professor, tendo em vista que este se encontra limitado por normas institucionais e não se sente à vontade para opinar sobre determinados assuntos, correndo o risco de perder seu emprego, no caso das instituições privadas.

O não poder falar o que se pensa também pode estar relacionado ao fato de o professor utilizar de coação para exigir disciplina dos seus alunos, além de ter que ser polido ao tratar de assuntos com os pais, como a indisciplina dos alunos, ou mesmo sobre as questões de aprendizagem.

A terceira e última questão dessa categoria diz respeito às atitudes dos professores frente às dificuldades dos alunos. Diante dessa questão, os termos suscitados na árvore de similitude (figura 11) foram: “estar” com forte ligação com “tentar” e “aprender”, e ainda “procurar”, “explicar”, “ajudar”, “mostrar”, “sentido”, “dificuldade”, “psicologia”, “possibilidade”, entre outras.

Destarte, inferimos que as atitudes que os participantes tomam frente às dificuldades dos alunos são estarem presentes e tentarem, de alguma forma, ajudar esses

alunos, mostrando o caminho, explicando novamente quando necessário, encontrando outras possibilidades para que possam aprender.

Em seus relatos, os participantes foram quase unânimes ao dizer que tentariam de várias formas fazer com que o aluno aprendesse, ou por meio da mudança de metodologia, ou explicando diversas vezes, mostrando, pedindo para que outro aluno o ajudasse, como vemos nas passagens a seguir:

O de diagnosticar qual é essa dificuldade e ver dentro do meu conteúdo, da minha matéria, qual a metodologia eu poderia modificar para que ele pudesse aprender de forma diferente. Um atendimento individualizado. Pelo menos aqui onde eu atuo, na escola, tem, e a gente sente quando ele vem no atendimento individual, ele modifica. [...] Quando a gente pega aluno individualizado, é diferente. E você vai em cima só da dificuldade que ele tem. Não num todo. Diferente (P1, 2020).

Olha, às vezes é necessário mudar de estratégia várias vezes, então eu já tive... eu já tive aluno que... eu fui por um caminho, aquele caminho não deu certo, se você insistir, e não mudar a dinâmica, ele vai continuar do mesmo jeito. Então, cabe à gente, infelizmente, às vezes você tem trinta numa sala e você não consegue perceber de repente os trinta e nem atingir com êxito, mas a gente, pelo menos, tem que tentar mudar a dinâmica, para poder atingir esse aluno (P2, 2020).

Eu tento procurar outras formas para que ele entenda aquilo que ele não está entendendo. Procuo explicar para ele de uma outra forma (P3, 2020).

Olha, a gente tenta trabalhar naquela dificuldade do aluno, tenta explicar de um modo diferente, de maneira que se torne mais fácil de compreender. E tem que entender como o aluno aprende, tem aluno que aprende no visual, tem aluno que aprende, ali, mostrando na prática, então eu procuro, principalmente em matemática, eu gosto de usar objetos, mostrar na prática para eles aquilo que eles estão aprendendo, no que que a gente vai usar na vida real, assim, na prática (P5, 2020).

Vou investigar qual é a causa dessa dificuldade e vou explicar de diversas maneiras até que ele entenda realmente. E caso eu não consiga, a gente vai procurar, eu vou estudar mais a fundo, por que essa criança não está aprendendo? O que que está por trás dessa falta de interesse, ou não é nem interesse, mas a falta de aprendizagem? O que está causando essa lacuna nessa criança? (P7, 2020).

Eu tento primeiro entender de qual forma que estou explicando que ele não entende, porque existem alunos auditivos, tem alunos que são táteis, tem alunos que são... até com o paladar, tem aluno que precisa estar mastigando às vezes para entender melhor, para você ter noção. Então eu tento ver se ele é mais visual, eu sempre fui uma aluna visual, então eu tento... se eu vejo que só escrevendo ele não aprende, então ele não é uma pessoa, por exemplo, de tato, não é de, "ai, estão escrevendo e estou assimilando", então pode ser que ele seja mais auditivo, então se

eu ficar falando várias vezes, contar uma história sobre aquilo, pode ser que ele grave, se eu mostrar uma imagem, se ele for mais visual, pode ser que ele grave. Então tem que primeiro achar como funciona e tentar os outros (P8, 2020).

Ah, eu procuro sempre... ver... meios, recursos, para melhorar, para fazer com que ele entenda, eu volto nos conteúdos e vou sempre buscando coisas diferentes para ele aprender (P9, 2020).

Primeiro, eu tento ajudá-lo no processo da aprendizagem sobre o conteúdo, e depois as minhas atitudes, como atividades que possam aprimorar esse desenvolvimento, é... com dinâmicas, então nesse sentido (P10, 2020).

Ah, geralmente... primeiramente, eu dou atenção, mesmo que esteja falando uma coisa que não tem nada a ver, ele vem conversar conta uma coisa lá, fala assuntos dele, é o dar atenção mesmo. Porque muitas vezes quando a criança com essa dificuldade, ela não tem dificuldade de aprender, é uma forma de chamar atenção, então a primeira coisa que eu faço é dar atenção, porque eu sou uma pessoa que gosta de conversar, então a gente troca umas ideias, e depois eu vou lá, sento do lado, na sala de aula mesmo, eu sento do lado, é... eu tento trazer essa criança pra mim, pra ela ser minha amiga, vamos dizer assim (P11, 2020).

Eu explico novamente, o quanto for necessário, às vezes eu chego até a desenhar no caso, mostro o exemplo, ou às vezes eu falo para ele caminhar durante a sala, “ó, vai ver o do amigo, ver como que ele está fazendo, o fulano está fazendo correto, vai lá ver”, para ele ter várias opções, sabe, para ele ter não só o que eu expliquei, às vezes, eu acabei de explicar aqui, “professora, eu não entendi”, eu fui e expliquei de novo e fui mostrando, “ó fulano como que ela fez, ó cicrano como que ela fez”, começo a dar exemplos (P14, 2020).

Explicar novamente aquela atividade específica para ele, através da parte teórica e também demonstrando na prática o exemplo ali da atividade, porque às vezes ele não compreende a explicação oral, mas quando ele vê a execução ele consegue (P15, 2020).

Eu tento analisar qual a dificuldade do aluno, o que ele está tendo dificuldade, para eu poder ajudar, para eu poder tomar uma atitude, de que forma que eu posso ajudá-lo naquilo, se é na leitura, se é na fala, eu tento entender (P16, 2020).

Os participantes relataram que tentam mudar a metodologia quando algum aluno não compreende o que foi estudado, utilizando de diversos artifícios para se chegar à aprendizagem, corroborando a pesquisa de Zientarski (2017), que argumenta que uma das professoras relatou que, apesar de estar sempre buscando metodologias diferenciadas para trabalhar com os conteúdos que incluam dinâmicas, brincadeiras, práticas lúdicas, os alunos atualmente se apresentam desmotivados, sem vontade para a aprendizagem e para produzir.

Canto e Bastos (2020) assinalam que a maneira como o sujeito organiza e controla as estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento é uma característica do seu “estilo de aprendizagem”, que são um conjunto de condições por meio das quais os sujeitos concentram, absorvem, processam e retêm informações e habilidades novas ou difíceis. Esses comportamentos diferentes devem ser conhecidos pelos professores, para que consigam compreender como determinadas crianças aprendem para, assim, conseguirem colaborar de forma mais efetiva com a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldade.

Segundo Cooper (1977, *apud* CANTOS E BASTOS, 2020), “saber como os seres humanos aprendem” e “saber como proporcionar situações que facilitem o aprendizado” deveriam estar entre os principais conhecimentos dos professores, pois desta forma estariam aptos a ajudar seus alunos na identificação das características do seu modo de aprender, levando os alunos a aprender a aprender.

A participante 8 (P8) relatou que, primeiramente, tenta entender qual a forma como está explicando que o aluno não está entendendo, porque há alunos visuais, auditivos, entre outros, confirmando Cantos e Bastos (2020), que afirmam que algumas pessoas tendem a focar em estratégias mais visuais, com ênfase em imagens, figuras, esquemas, e outras compreendem melhor a partir de mensagens verbais, explicações orais ou escritas, e outras, ainda, demonstram maior interesse por cálculos, dados e teorias.

Assim, entendemos que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula faz toda a diferença para o aprendizado dos alunos, pois quando as metodologias adotadas não são alteradas, nega-se outros caminhos para aprendizagem, ocasionado repetências e evasão escolar (OLIVEIRA, 2014).

Outro grupo de participantes busca soluções na família e na própria escola para tentar sanar as dificuldades dos alunos:

Primeiro buscar saber o porquê dessa dificuldade, com o que ela está relacionada, fazer uma investigação, para depois a gente tentar resolver, ou indicando um reforço escolar ou é... conversando com os pais a respeito do que está acontecendo, se não encontrar nada aqui, assim, dentro da sala de aula, para ver o que está acontecendo com essa criança (P6, 2020).

Ah, primeiro de tudo eu converso com a família para ver o que aconteceu, de onde que veio, como foi a vida dela antes de chegar até mim, se aconteceu, tem algum problema talvez físico, todas essas coisas, a gente faz também tipo uma sondagem com a família, fazer

todo esse trabalho de questionar, de perguntar, e ali dentro da sala de aula, a gente vai percebendo o que que está acontecendo, se é uma coisa de visão, se é audição, se é assim, próprio, alguma coisa neurológica, para encaminharmos para outro profissional. Mas ali enquanto eu, eu tento estar sempre instigando desse lado, lendo, fazendo, talvez aquela atividade está muito difícil, vamos fazer outra mais fácil, para ver até que nível que ele está, para ver até aonde é essa defasagem dele também, até que ponto ele não conseguiu aprender aquilo. Às vezes é alguma coisinha que você dá, e a criança vai começar a deslanchar. Então eu vejo assim, que primeiro tem que investigar, fazer uma investigação com a família, depois a gente ir vendo dentro de sala de aula, o que a gente pode fazer (P12, 2020).

Primeiro eu procuro saber qual a dificuldade dessa criança, onde está a dificuldade em aprender, comunico os meus responsáveis, que é a coordenação, converso com a família e diante da necessidade dessa criança, quando for necessário. Posso pedir, uma avaliação psicopedagógica, nesse sentido. Mas primeiro procuro investigar, o que está sendo a dificuldade dessa criança, porque que está difícil aprender determinada coisa, por exemplo, é matemática, onde é que na matemática está difícil para ele, para entender todo o processo que leva à dificuldade dela (P13, 2020).

Novamente, as dificuldades dos alunos estão relacionadas à família ou a eles mesmos, como fica bem evidente na fala da participante 12: “primeiro de tudo eu converso com a família para ver o que aconteceu, de onde que veio, como foi a vida dela antes de chegar até mim, se aconteceu, tem algum problema talvez físico, todas essas coisas” (P12, 2020), condizendo com Patto (2015), que enfatiza que a prática de submeter crianças a diagnósticos médico-psicológicos passou a buscar as causas dos desajustes infantis no ambiente sociofamiliar, assim, as causas que supostamente explicam o fracasso escolar vão desde físicas até emocionais, de personalidade e intelectuais.

Outro ponto que nos chama a atenção nos discursos desses participantes é o fato de eles tentarem “diagnosticar” o aluno em sala de aula, “buscar saber o porquê dessa dificuldade, com o que ela está relacionada, fazer uma investigação” (P6, 2020), “eu procuro saber qual a dificuldade dessa criança, onde está a dificuldade em aprender” (P13, 2020). Segundo Mortatti (2016), nas três últimas décadas, as didáticas construtivistas foram utilizadas nas políticas de formação docente como promessa de superação do analfabetismo. No entanto, segundo a autora, o modelo de formação docente é direcionado por uma perspectiva procedimental em que o papel do professor seria reduzido a um “facilitador”, “diagnosticador/avaliador” ou “incentivador”, focado no “como fazer” ou no “aprender a aprender”. A maioria dos participantes da pesquisa teve

esse tipo de formação, uma vez que apenas dois participantes têm mais de 30 anos de docência.

Assim, entendemos que esses participantes concordam com a conclusão a que Prioste (2020) chegou em sua pesquisa de que o diagnóstico que os professores esperam não deveria ser de apenas um aluno, mas de toda a comunidade escolar, pois levantam questões como:

Quem são as crianças que estão iniciando o Ensino Fundamental? Quais são suas rotinas e hábitos? Quem são suas famílias, ou seja, com quem essas crianças podem contar? Quais são os valores e interesses familiares? Quais os possíveis históricos de fracasso escolar nessas famílias? O que significa para elas estudar? (PRIOSTE, 2020, p. 18).

Já a participante 4 (P4) diz tentar compreender o que está ligado ao problema do aluno, se é um caso particular ou algum problema com os colegas ou até mesmo com a professora:

Primeiro eu tento entender o porquê dessa dificuldade, se é um problema particular que está interferindo na escola, se é um problema com os alunos, colegas, por exemplo, ou de empatia com o professor. Então primeiro você tem que tentar descobrir de onde vem o problema, a partir daí ver quais providências devem ser tomadas. Eu tento (P4, 2020).

Uma das causas de dificuldades na escola pode estar relacionada com o *bullying* escolar, esse fenômeno é capaz de acarretar enorme prejuízo emocional, psicológico e social ao indivíduo, e pode também comprometer o processo de aprendizagem, uma vez que, na acepção de Weiss (1997), o aprendizado envolve aspectos orgânicos, sociais, cognitivos e emocionais, o último ligado ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento. O não aprender pode estar ligado a uma dificuldade na relação da criança com sua família, a uma dificuldade ou problemas com os colegas, ou a uma vitimização de *bullying* (COUTINHO, 2016).

Tentamos, por meio das questões propostas nesta categoria, identificar as crenças, valores e afetos que constituem as representações docentes sobre a percepção que eles têm de si mesmos enquanto um papel social, e verificamos que, apesar de os professores apresentarem perspectivas positivas em relação à possibilidade de superação do fracasso escolar, via método pedagógico, isto é, buscando novas metodologias, se necessário, no entanto, alguns ainda se sentem despreparados e desamparados em relação ao

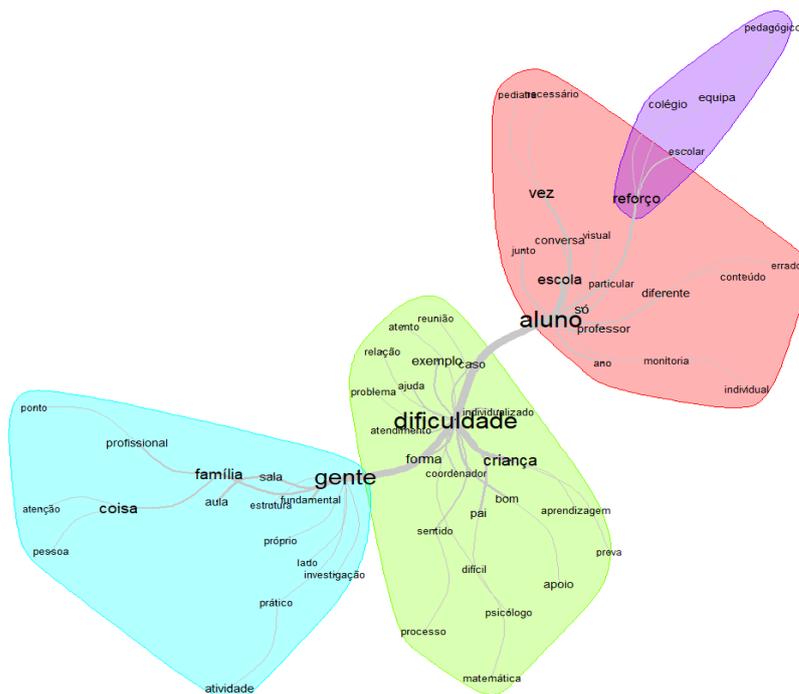
enfrentamento do fenômeno, centralizando no aluno e em sua família desestruturada os principais determinantes sobre o fracasso escolar. Não obstante, também citaram as questões intraescolares, como o excesso de alunos nas salas, a quantidade de conteúdo, a falta de tempo como fatores que colaboram com o fracasso do aluno, uma vez que os professores não conseguem dar uma atenção individualizada.

Também apreendemos por meio dos discursos dos participantes que a instituição não tem um programa de formação continuada e nem mesmo colabora com algum tipo de subsídio para a especialização de seus profissionais, que devem buscar seus próprios meios para seu “crescimento” profissional, “crescimento” intelectual.

6.4 EQUIPE PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Nesta categoria de análise, abordaremos as representações sociais que os participantes da pesquisa têm sobre o papel da coordenação pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem. Para isso, construímos a árvore de similitude (Figura 12) que apresenta as co-ocorrências dos termos mencionados nas entrevistas acerca da questão: De que forma a equipe pedagógica procede em relação às crianças que estão com dificuldades de aprendizagem?

Figura 12: Árvore de similitudes da RS sobre a forma como a equipe pedagógica procede diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto na Figura 12, as respostas das participantes demonstram representações que se formam em torno de três conjuntos maiores de co-ocorrências, a saber: dificuldade, como eixo central das discussões; aluno, que está diretamente relacionado aos termos “reforço” e “escola”; e gente, na qual o termo “família” merece destaque.

A árvore de similitudes dessa questão pontua também alguns elementos pertinentes para compreender as representações das docentes. Observa-se que, dentre os termos listados nas co-ocorrências, encontram-se coordenador, psicológico, problema, individualizado, reforço. O reforço escolar, segundo os participantes, é oferecido pelo colégio de forma gratuita para os alunos indicados pelas professoras de cada turma.

Aqui na escola? Então, aqui na escola são oferecidos os reforços no contraturno, é... então eles estão sempre atentos, os professores passam essas dificuldades, eles passam para outra professora, então eles estão sempre dando oportunidades para melhorar esse desenvolvimento. Na escola, pelo menos, acontece assim (P2, 2020).

Bom, eu acredito que seria investigar a dificuldade dessa criança, encaminhar para um reforço escolar, pedir um acompanhamento, às vezes, uma investigação para poder solucionar esse problema (P6, 2020).

Como que a escola procede, como que essa equipe procede. Encaminhando para a aula de reforço. Para os meus alunos é isso (P7, 2020).

[...] Mas aí nós temos o reforço, caso seja o reforço então ele é encaminhado para monitorias, reforço escolar, e geralmente se é diagnosticado alguma coisa, daí as professoras são orientadas a fazer de uma forma adaptada para o aluno, tanto a explicação quanto as atividade, a prova, então acho que é bem... moldado, assim, tudo isso (P8, 2020).

Ah, eu acho que eles fazem o trabalho deles, por exemplo, tem reforço, que é interessante, só que eu acho que esse reforço, vou falar aqui pela escola particular, não deveria ser gratuito, deveria ser pago, porque aí o aluno vai dar valor, porque tem aluno que vem aqui só para bagunçar, não vem para aprender, porque tem casos de alunos que ficam o ano inteiro fazendo reforço e não vão pra frente, não muda, não vai pra frente, você não vê aquele avanço, entendeu. Então eu acho que a postura da escola particular deveria mudar, porque na escola pública o reforço é diferente, eu acho que o... o reforço da escola pública os alunos conseguem reter mais do que na particular (P9, 2020).

No geral, então o colégio realmente oferece reforço, um apoio pedagógico [...] (P15, 2020).

Uma das alternativas utilizadas pelas escolas para tentar minimizar os baixos rendimentos ou dificuldades de aprendizagem do alunado é o reforço escolar. Segundo Silva (2019), esse método também é usado por famílias preocupadas com seus filhos que apresentam problemas para aprender. O reforço pode ocorrer na escola, geralmente em contraturno, com professores que ministram aulas particulares ou revisam conteúdos e atendem a um aluno ou um grupo; ou através de cursos específicos, que trabalham uma única matéria. “O objetivo é fortalecer a aprendizagem dos temas abordados em sala de aula, seja consolidando-os, ampliando-os ou suprimindo determinadas carências de forma que essas ações sirvam de base para a superação das dificuldades encontradas no ambiente escolar” (SILVA, 2019, p. 174).

Segundo Luckesi (2013), o reforço escolar é uma atividade que colabora com a aprendizagem do educando, considerando o que não foi possível aprender nas horas regulares de aula. Para o autor, o ideal seria que a própria escola prestasse esse serviço ao educando, pois os estudantes precisam aprender; é por essa razão que vêm para a escola. No colégio, lócus de nossa pesquisa, o reforço é oferecido sem mais custos aos pais dos alunos, o que gera uma displicência dos alunos e dos pais, porque, conforme a participante 9, o reforço “[...] não deveria ser gratuito, deveria ser pago, porque aí o aluno vai dar

valor, porque tem aluno que vem aqui só pra bagunçar, não vem pra aprender [...]” (P9, 2020).

Zibetti, Pansini e Souza (2012) realizaram sua pesquisa em oito escolas municipais e declaram que as condições inadequadas, como a falta de salas para as aulas de reforço, que deveriam auxiliar as crianças com necessidades de aprendizagem, e a forma como essas atividades são desenvolvidas incidem diretamente sobre o não comparecimento das crianças e nos resultados obtidos.

Nas aulas de reforço, o professor consegue com maior facilidade ajudar os alunos em suas dificuldades no processo de aprendizagem, pois o número de alunos é reduzido e as atividades são voltadas para a dificuldade do aluno.

Segundo Zibetti, Pansini e Souza (2012), quando as atividades são desenvolvidas por uma professora exclusivamente para um pequeno grupo de alunos, o acompanhamento ocorre de forma individualizada. Em algumas situações, esse atendimento mais próximo pode caracterizar-se como favorecedor do conhecimento da professora sobre os alunos e alunas e de uma intervenção que aproxima educadora e educandos.

Alguns participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre como a equipe pedagógica atua frente às dificuldades dos alunos, salientaram que, juntamente com o professor, a coordenação pedagógica aciona a família para reuniões e, em determinados casos, solicitam que os pais encaminhem as crianças para outros profissionais, para que estes possam diagnosticar se há alguma patologia que esteja impedindo o aluno de aprender. Entre as falas, estão:

Elas... geralmente chamam a família para ver alguma questão de... talvez um diagnóstico que a família não tenha passado e que o aluno possa ter, ou se não tem, aí tem alguns indícios de que possa ter, aí a gente tenta encaminhar, pedir que seja encaminhado para alguma especialista, tudo mais [...]. (P8, 2020).

No primeiro momento, a escola faz um atendimento, no qual conversa sobre a dificuldade do aluno. E o segundo ponto é o da orientação, orientar... por exemplo, a questão da dificuldade, a busca de um profissional que possa desenvolver, trabalhar mais nesse sentido, então eu acredito que seja nesses dois pontos. E a escola e a família junto, acompanhar esse processo (P10, 2020).

Ah, no caso ali, assim quando a gente chama o pai para conversar, para falar sobre as dificuldades, encaminha para psicólogo, para psicopedagoga, até para pediatra já encaminhou. Às vezes, quando o pai tem resistência, encaminha para pediatra, para o pediatra

encaminhar para algum lugar, mas assim, ou encaminha para o reforço, mas assim, às vezes é... ah não sei se isso é o correto ou se tem uma outra forma de se trabalhar do colégio, geralmente fazem isso. Ou se aquele aluno... que já está dando assim... (P11, 2020).

[...] sempre encaminha para um profissional, para fazer também uma avaliação melhor, quando essa criança também tem essa dificuldade, o próprio profissional que está acompanhando ele vem até o colégio, ou liga para saber. Então eu acho assim, que no colégio, eles sempre estão atentos nesse sentido sim, eu vejo que eles sempre estiveram presentes, colaboraram junto com a família, com a própria criança, ajudando, às vezes até uma prova mediada, ou uma prova diferenciada para aquele aluno. Então eu vejo que o apoio tem sim, da parte da coordenação tem, esse apoio com eles (P12, 2020).

[...] a gente comunica a família e se for necessário, a equipe da escola costuma chamar a família, marcar reunião com a família e, se necessário, procurar ajuda profissional, ou de psicopedagoga, de psicólogo, neurologista, de acordo com a necessidade de cada um (P13, 2020).

[...] o colégio também está em constante contato com os pais, a equipe de professores, realmente, faz a observação para o pai, se de repente o pai pode procurar um auxílio extra, um psicólogo, uma psicopedagoga, então a equipe faz direcionamento para o pai ou sugestão para o pai (P15, 2020).

Ao responderem as questões propostas em nossa entrevista, os participantes sempre trazem à tona a questão familiar, e para essa questão não foi diferente. Entretanto, aqui o discurso é que a família é chamada pelos profissionais da escola, professores e coordenação pedagógica, a fim de que seja informada sobre as dificuldades dos filhos, para que, assim, busque auxílio de outros profissionais, no intuito de tentar sanar as dificuldades existentes. Novamente, o fracasso escolar é visto como culpa do indivíduo e de sua família, se esta não buscar atendimento especializado.

Rego (2017) assinala que, no ambiente escolar, as dificuldades de aprendizagem e os comportamentos “anormais” são vistos como sintomas de patologias que devem ser alvos de intervenção e até medicalização. Ao se identificar problemas de aprendizagem e relacioná-los com algum distúrbio, contribui-se para a produção de um olhar voltado para os modos de ser e aprender na escola, pautado em uma perspectiva médica biologizante. Desta forma, as ciências médicas adentram cada vez mais a escola para tratar das características de cada aprendiz e sobre o que está ou não dentro da norma. Esses discursos ocupam um lugar de definição das capacidades cognitivas, muitas vezes direcionando o discurso pedagógico a uma visão mecanicista da vida.

Collares e Moysés (1997) asseveram que a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos. Todavia, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos, que vêm se aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a utilização do termo patologização da educação, uma vez que o fenômeno tem se ampliado, fugindo dos limites da prática médica.

O diagnóstico médico ainda é muito utilizado, não só pela questão da medicalização, mas também como forma de fazer com que os pais “aceitem” a dificuldade de seus filhos. Isso é reforçado por meio da fala da participante 11: “[...] até pra pediatra já encaminhou, às vezes quando o pai tem resistência, encaminha pra pediatra, pra pediatra encaminhar pra algum lugar [...]” (P11, 2020), revelando o descrédito que muitas vezes ocorre quando é o professor que pede um encaminhamento para profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Isto quer dizer que o discurso do médico, que não acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança, tem mais peso que o do professor, fazendo-nos entender que a própria família aceita o discurso da biologização e da patologização da educação.

Três participantes falaram diretamente do trabalho da coordenação pedagógica, como são atendidas pela profissional quando enfrentam algum tipo de dificuldade em sala de aula:

Bom, a gente tem um auxílio, de professoras auxiliares, que não são muitas, mas dentro do possível. E como eu tenho alguns alunos que têm dificuldades, eu trabalho muito em conjunto com a coordenadora, eu mando atividades, inclusive agora mesmo eu mandei atividades específicas para uma aluna, porque ela tem muita dificuldade e ela veio de outro colégio, achei ela despreparada para a turma que ela estava. [...] Então eu acho que eu consigo trabalhar com a coordenadora, a gente trabalha assim, conversa fora do horário, ela me ajuda, me dá dicas, materiais para eu passar para os alunos com dificuldades, a gente tem interação também com a psicopedagoga que atende, a gente manda atividades para eles. Então eu acho que dentro da nossa estrutura está tranquilo, poderia sim ter coisas a mais, mas não sei se nós teríamos tempo para isso, para colocar em prática tudo (P5, 2020).

Ah, eles ajudam bastante, pelo menos na minha parte, quando eu vejo alguma coisa, eles têm um apoio. Sabe, eles ajudam, eles procuram saber o que está acontecendo, explica como que deveria ser, no meu caso, eles são bem atenciosos quanto a isso (P14, 2020).

Eu acho que no fundamental 1 da nossa coordenadora nós temos um apoio, é bom, em relação aos alunos que estão com dificuldades, ela sempre ouve a gente, a gente está bem amparado. Sempre ouve, tenta apoiar, dá dicas, vamos fazer isso, vamos tentar de outra forma, é... eu acho que no fundamental 1 a gente tem um bom apoio (P16, 2020).

Esses participantes se sentem bastante amparados pela coordenadora pedagógica, pois, segundo eles, ela sempre está disposta a ajudar, seja ouvindo, apoiando, dando dicas, ajudando com atividades, oferecendo o suporte requerido pelos professores para que o aluno aprenda da melhor maneira possível.

Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012), o coordenador pedagógico tem a função de coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. O coordenador pedagógico também precisa articular as instâncias escola e família, sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção, precisa ainda identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade.

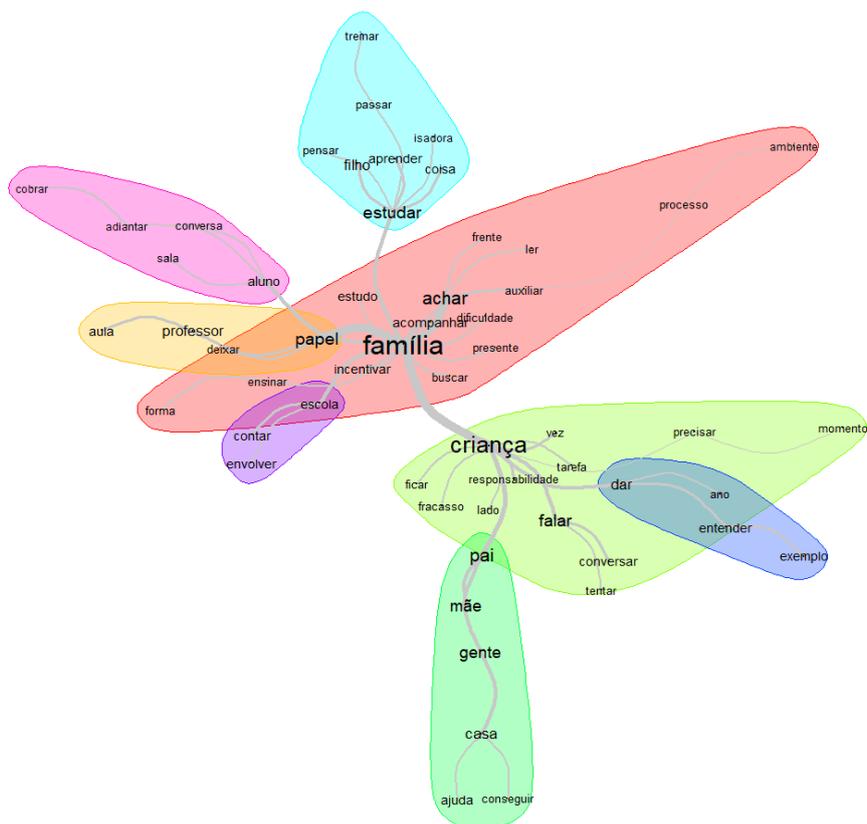
Assim, inferimos que as representações sociais dos participantes da pesquisa quanto ao papel da coordenação pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem perpassa uma visão biologizada e patologizada da educação, pois pontuam que os professores, juntamente com a coordenação pedagógica, encaminham as crianças com dificuldades para outros profissionais, como psicólogos, pediatras e psicopedagogos. No entanto, os participantes relatam que a própria escola tenta sanar as defasagens e algumas dificuldades dos alunos, oferecendo o reforço escolar, sem custos extras, contudo, nem sempre este reforço é levado a sério pelos pais e alunos. Salientam, ainda, que a coordenadora pedagógica trabalha junto com os professores na busca por melhores resultados, tentando reduzir o fracasso escolar no colégio.

6.5 FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

A subseção que se segue versará sobre as representações sociais que os participantes têm da família no processo de aprendizagem. Apesar de muito citada anteriormente, abordaremos esse assunto novamente, uma vez que propusemos a seguinte questão durante a entrevista semiestruturada: “Qual o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos?”. A partir dessa questão, elaboramos a árvore de

similitude (Figura 13) que expõe as co-ocorrências dos termos mencionados nas entrevistas.

Figura 13: Árvore de similitudes da RS sobre o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser observado na figura 13, a partir do termo central “família”, na árvore de similitude, ramificam-se os vértices com as palavras “criança”, “estudar”, “pai” e “papel”, que formam outros agrupamentos de palavras. No grupo central, enfatiza-se um olhar voltado para a família como incentivadora, que auxilia e busca meios para acompanhar e estar presente no processo de aprendizagem.

Segundo Dessen e Polônia (2005, p. 303),

[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação

central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também exerce um papel fundamental na vida da criança, pois é lá que ela vai desenvolver não só os conhecimentos linguísticos, matemáticos e científicos, mas também desenvolver competências, que é a capacidade de mobilizar habilidades, atitudes, recursos, valores e conhecimentos, para solucionar problemas e diversas outras demandas da vida cotidiana. Ademais, na escola, a criança aprende a viver em sociedade, desenvolvendo a educação socioemocional.

A família é apontada como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar, e o seu papel no desempenho escolar da criança é um ponto relevante para os participantes da pesquisa, uma vez que as representações sociais dos professores e da coordenação pedagógica sobre a família pode guiar a forma como eles veem o aluno.

Para os participantes, o papel da família é acompanhar o aprendizado dos filhos, conforme os discursos abaixo:

É esse, do **acompanhar**. A gente vê em sala de aula, o pai que cobra do aluno, o pai que tem uma rotina dentro de casa, e que mesmo que o aluno tenha dificuldade, a gente vê muito isso. É... o aluno é diferente, o aluno tem outra postura, então, por isso que eu falo que muito tem o papel do pai, da família... não só do professor (P1, 2020).

Acompanhar, né? Porque muitos pais, a gente sabe, que eles deixam tudo para a escola, principalmente se está pagando, então tem que dar conta de tudo (P3, 2020).

Ah, é fundamental, porque se a família não **acompanha**, não faz a parte de fiscalizar ali a tarefa, a parte de incentivo à leitura, de ter horário, rotina para estudar, com certeza essa criança vai ter um desempenho inferior. Na família que é mais presente, vai ter um desempenho melhor, mesmo que essa criança tenha dificuldade (P4, 2020).

Na minha opinião, é... **acompanhar** todo o processo escolar e, um dos principais, é incentivar, sempre (P10, 2020).

[...] é, ultimamente eu vejo assim que as famílias não estão tendo esse papel de uma forma certa, coerente, as famílias estão deixando muito tudo por conta da escola, esquecendo que eles precisam participar, que eles precisam se envolver, que eles precisam ter um tempo, por mais que eles saibam que os pais trabalham, que é uma correria, mas tem que

tirar um momento para estar junto com filhos, para fazer uma leitura junto (P16, 2020).

Acompanhar, segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 12), significa “estar, ficar ou ir junto com; ir na mesma direção de; estar associado ou relacionado a; observar o andamento, o progresso de; tomar consciência ou conhecimento de”. Assim, pensamos que quando os participantes defendem que os pais devem acompanhar seus filhos, eles se referem à observação do que os filhos estão fazendo, para, dessa fora, tomar consciência das suas dificuldades e ajudar no que for necessário.

Corroborando Zientarski (2016), alguns participantes da nossa pesquisa também compreendem que educar é papel exclusivo da família, no que se refere à rotina, organização, higiene, educação, como argumenta a participante 3: “Porque muitos pais, a gente sabe, que eles deixam tudo pra escola” (P3, 2020).

Sobre a rotina, os participantes 1 e 4 declaram que deve haver uma rotina em casa, de estudo, ou mesmo uma rotina familiar, “A gente vê em sala de aula, o pai que cobra do aluno, o pai que tem uma rotina dentro de casa [...]” (P1,2020), “[...] de ter horário, rotina pra estudar, com certeza essa criança vai ter um desempenho inferior” (P4, 2020). Destarte, a rotina diz respeito a se ter um horário para estudar, um espaço próprio e adequado, a presença dos pais durante a realização das atividades, como alega a participante 16: “[...] mas tem que tirar um momento para estar junto com filhos, para fazer uma leitura junto” (P16, 2020). Assim:

Rotina se refere aos horários definidos para a realização das diversas atividades que a criança deve cumprir a cada dia. Sua organização supõe a distribuição dos horários para os estudos. Assim, é importante que os horários estejam claramente estabelecidos: hora de ir à escola, de comer, de estudar em casa, de realizar atividades como brincar e assistir à TV etc. (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004, p. 255).

Zientarski (2016) enfatiza que a família é cobrada pela escola, e a maior parte dos professores culpa pais e mães pelo fracasso escolar dos filhos e consideram que não há participação suficiente, ou pelo menos, tem um imaginário de que o aluno não irá adiante porque a família não tem como ajudar.

Segundo alguns participantes, o papel da família em relação ao aprendizado dos filhos é extremamente importante, isso foi enfatizado nos termos “importantíssimo” e “muito importante”, destacados nos discursos que se seguem:

Eu acho **importantíssimo**. Hoje mesmo eu estava dando uma aula, no primeiro ano, e a criança não chegou a ser alfabetizada aqui. E eu conversando com a professora, ela me contou que a criança está sendo alfabetizada em casa, com a ajuda da mãe, porque se fosse só pelas aulas online não tinha atingido o objetivo. Então foi a mãe, em casa, auxiliando. E hoje ela me leu um livro, do Pato Poliglota. Ela leu o livro inteirinho, fluentemente, achei uma graça. Então se não tivesse apoio da família, essa ajuda, a gente... não consegue alcançar. É **importantíssimo** (P2, 2020).

Ah, eu acredito que o papel é muito **importante**, eles têm que também auxiliar nesse processo desde a vivência do aluno, em questão família, dentro de casa, um ambiente tranquilo, tem que ter um ambiente... Ainda mais hoje, nos dias de hoje, um ambiente reservado, para ele ter é... silêncio, para ele se sentir à vontade. Tem que ter esse conjunto de coisas, uma alimentação boa, tem que ter uma qualidade de vida familiar boa, os pais ali em harmonia, tudo isso ajuda, então eu acho extremamente importante (P5, 2020).

Eu acho que o papel é muito **importante**. Família é tudo. Eu acho assim, que a família tem que ser a base de tudo. [...] Então eu sempre prego aquela coisa de “não, tem que estudar, tem que fazer, que tem que seguir em frente”. Então eu acho que a família é tudo. Eu acho que você não pode “ai, porque eu não estudei mesmo, meu filho não tem que estudar”, eu não penso assim, eu acho que você tem que fazer o contrário, você tem que ser bola para frente, fazer os filhos estudarem e mostrar para eles que o estudo é a melhor coisa que tem (P9, 2020).

Eu penso que a família tem um papel **fundamental**, porque a família tem que sentir como está sendo o rendimento dessa criança na escola, e acompanhar, querer saber da vida acadêmica dessa criança, porque, infelizmente, tem algumas famílias que passa despercebido e a criança às vezes não é de falar e vai se apagando e perdendo a motivação e a vontade de estudar por conta disso, entendeu? Porque não tem um olhar nem da família e nem da escola (P13, 2020).

O papel da família é **importantíssimo** porque ela tem que apoiar, ela tem que acompanhar esse aluno, incentivar esse aluno, ... estar aí em constante conversa com o colégio, então ela que é o suporte (P15, 2020).

A importância da família é representada de várias formas pelos participantes, seja na questão de ajudar diretamente o aluno na sua alfabetização, conforme enfatiza a participante 2, “[...] a criança está sendo alfabetizada em casa, com a ajuda da mãe, porque se fosse só pelas aulas online não tinha atingido o objetivo” (P2, 2020), seja na questão da organização para estudar como argumenta a participante 5, ter um ambiente tranquilo, reservado, silencioso e ainda “[...] uma alimentação boa, tem que ter uma qualidade de

vida familiar boa, os pais ali em harmonia, tudo isso ajuda [...]” (P5, 2020). Assim, a contribuição da família para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças é inegável.

Soares, Souza e Marinho (2004) afirmam que é indispensável um ambiente adequado para o estudo, possibilitando um espaço físico sem distrações, com pouco ruído, arejado, iluminado e organizado. É apropriado deixar sempre o material necessário acessível para a realização das atividades escolares, também demonstrar disponibilidade para ajudar quando solicitado. É importante que a harmonia e a tranquilidade também estejam presentes. Um ambiente caótico não promove a educação.

Ainda sobre a fala da participante 5, sobre a harmonia dos pais, Dessen e Polônia (2005) asseveram que o estabelecimento de um vínculo afetivo saudável entre os pais e os filhos pode suscitar interações positivas e um conjunto de ações saudáveis para enfrentar as situações cotidianas. Por outro lado, filhos cujos pais experimentam frequentemente situações de estresse, ansiedade e medo, apresentam dificuldades em interagir com outras pessoas e exibem um repertório de comportamentos limitado para lidar com as situações diárias.

O discurso da participante 13 trata não só da importância do olhar da família sobre as crianças, mas também do olhar da escola. Sem esse olhar, a criança pode se tornar apática quanto ao aprendizado, ficando desmotivada e perdendo a vontade de estudar. Dessen e Polônia (2005) defendem que quando a família e a escola mantêm boas relações, o aprendizado e desenvolvimento da criança pode ser maximizado, desta forma, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas que resultem em melhores condições de aprendizado para a criança.

A família é a base de tudo, conforme a participante 9, mesmo uma família iletrada, segundo a participante, deve incentivar que os filhos estudem. Ainda que seja uma instituição particular, pensamos que ao levantar essa questão, a participante se refere à educação como meio de ascensão social, isto é, a educação pode amenizar as desigualdades sociais.

O papel do incentivo em casa, mesmo quando os pais ou cuidadores não têm a escolaridade necessária para ajudar diretamente a criança, também aparece nas falas de outros participantes:

Papel da família eu acho que é fundamental. Só que muitas vezes a família fala assim: “ah, eu não sei ensinar”, só que eu acho se você colocar a criança para ler do seu lado, mesmo que você não esteja entendendo nada, ou conversar com a criança, você já está apoiando

bastante, já está evitando esse fracasso escolar, porque eu falo assim, dando um exemplo aqui da minha casa, a minha mãe estudou até... minha mãe não tem a quarta série completa, ela estudava com a minha sobrinha na quinta série. Como que ela estudava com ela? A minha sobrinha lia a apostila lá, ficava lá estudando e tal, ela lia a apostila, ia falando, e a minha mãe ia conversando sobre aquele assunto com ela, então era numa conversa, não era num estudo, “ah, porque está falando isso”, não, ela ia conversando, ela ia explicando para a minha mãe, e a minha mãe se envolvia, como ela sabe, então é o envolvimento da família no que a criança está aprendendo, o que a criança está estudando, eu acho que isso auxilia bastante, porque eu vejo assim, já conheci pessoas que os pais são analfabetos e a criança vai muito bem e a mãe fica envolvida ali naquele aprendizado da criança e a criança consegue se desenvolver. Já outros que a gente vê também que o pai é PhD e a criança não vai nem com bomba, que o pai não tem esse tempo de escutar a criança (P.11, 2020).

[...] a família, eu vejo que ela tem que estar presente, mesmo se a mãe ou o pai não tem o conhecimento do estudo, mas incentivarem a fazer a tarefa, a ter esse compromisso com a escola, por mais que a gente tem todo esse social que envolve, a gente sabe que cada família é uma realidade diferente, mas eu vejo que a família tem que estar pelo menos o mínimo ajudando a criança a despertar na responsabilidade de pelo menos fazer a tarefa, ou de pegar outra coisa para fazer. Então a família vem contribuir no sentido de estar incentivando pelo menos no pouco que ela tem, no pouco que ela tem, porque tem família que tem muito também, e também não ajuda, por isso que cada família é de um jeito, mas pelo menos a responsabilidade desse pouco de despertar na criança (P12, 2020).

As duas participantes concordam que não é necessário que se tenha muitos anos de estudo para auxiliar as crianças, quando se pode incentivá-las de outras formas, dando exemplos, dando atenção, escutando as crianças. Em muitos casos, segundo as participantes, os pais têm formação acadêmica e condições financeiras para dar maior apoio aos filhos, mas não têm tempo para eles. De acordo com Soares, Souza e Marinho (2004), existem alguns fatores que podem dificultar que os pais participem ativamente da vida escolar de seus filhos, entre eles, as mudanças nas práticas de ensino, o desconhecimento dos assuntos trabalhados na escola, a falta de tempo, em especial para pais que trabalham fora, o desconhecimento de como proceder para enfrentar problemas relacionados à vida acadêmica dos filhos etc.

Mesmo que a maioria dos pais trabalhe fora e tenha pouco tempo disponível para a vida doméstica, as necessidades referentes ao desenvolvimento adequado das crianças continuam as mesmas:

[...] dedicação, afeto, estimulação, experiências diversas etc. Parte dessas responsabilidades não pode ser atribuída à escola, e não apenas em razão de dificuldades estruturais, mas porque algumas responsabilidades não podem ser transferidas de um contexto ao outro (SOARES; SOUZA; MARINHO, 2004, p. 259).

Concordamos que família e escola devem caminhar juntas para que haja um desenvolvimento integral das capacidades cognitivas, emocionais, sociais das crianças. No entanto, sabemos que a família tem como um dos seus principais papéis a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural por meio do ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Neste contexto, os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano (DESSEN; POLÔNIA, 2005).

Os recursos culturais são citados pela participante 7, que afirma que se não há base cultural na família, esta não se interessa pela educação do filho.

Papel da família... que entra também a parte cultural. Se essa família não tem a base cultural ela não vai se interessar pelo estudo do filho, não é? Então assim, é muito cultural isso, penso eu que se a pessoa não tiver um conhecimento prévio o quanto à informação é importante ela não vai incentivar o filho estudar e aprender coisas novas, para ela... o que ela tem já está bom, já basta (P7, 2020).

Reencontramos uma visão pautada na Teoria da Carência Cultural, que atribui à cultura, ou à falta dela, nas crianças vindas de classes populares, a responsabilidade pelo seu fracasso. Palacios (2004) denominou essa condição familiar de contraposição de culturas entre família e escola:

[...] aquelas famílias cuja cultura, cujos estilos de vida, de relação e de estímulo estejam mais distanciados da cultura escolar; de seus estilos de vida, de relação e de estímulo constatarão como seus filhos podem encontrar mais dificuldades em seu trânsito pelo sistema escolar (PALACIOS, 2004, p. 76).

Todos esses fatores atuam juntos, sendo que o choque entre cultura escolar e familiar, além de outras influências de fatores sociais e culturais, é favorável e conspirará para tornar altamente possível a experiência de fracasso em um determinado número de alunos (PALACIOS, 2004). Assim, podemos explicar o fracasso escolar como uma

realidade multideterminada, o que significa perceber que as intervenções familiares e o meio social não deveriam ser vistos de forma isolada.

A participante 8 demonstra essa percepção de que a família não é a única culpada pelo fracasso escolar dos filhos, para ela, a família é a segunda parte do processo, pois a primeira é a escola:

É o que eu falei, é a segunda parte do processo, porque a primeira é a nossa, a gente vem, passa, ensina, treina, tenta ver que “ai não pegou”, então vamos tentar de outra forma, [...] então é nesse momento de vamos treinar, tarefas e tudo mais, que os pais têm que estar ali, presente, porque as crianças não têm ainda essa responsabilidade de “vou fazer agora as tarefas”, né, então tem que ter isso assim (P8, 2020).

Desta forma, o envolvimento dos pais na realização das tarefas e trabalhos escolares dos filhos pode produzir melhora no desempenho escolar da criança, pois as crianças vão se sentir mais acolhidas pelos pais e mais encorajadas a ultrapassar as barreiras que impedem seu aprendizado.

Entendemos que as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos perpassam uma série de visões diferenciadas. Para os participantes, o papel da família é o de acompanhar o aprendizado dos filhos, auxiliando-os nas tarefas, dispondo de um ambiente seguro, organizado e silencioso para o estudo. Acreditam também que o papel da família é muito importante, é a base da formação da criança, e sem essa formação cultural e intelectual vinda da família, a criança está fadada ao fracasso escolar.

6.6 FRACASSO ESCOLAR, COMO MUDAR?

A última categoria de análise versará sobre as representações sociais que os participantes têm sobre como o fracasso escolar pode ser minimizado e o que poderia ser feito na educação para mudar essa realidade, para isso fizemos as perguntas: “Como o fracasso escolar pode ser evitado ou minimizado?”, “Se pudesse mudar alguma coisa na educação, o que mudaria?”

Para tal, construímos a árvore de similitude (Figura 14), que apresenta os termos com maior ocorrência nas falas dos participantes.

Eu acho que está mais na mão dos pais do que do professor. Os pais perceberem que o aluno não está acompanhando, está fracassando na escola, buscar o motivo, a razão. É por que ele não tem rotina? É por que ele não estuda? Ou é por que ele realmente tem algum problema? Identificou isso, ah então eu preciso estabelecer uma rotina, preciso sentar e estudar com ele, cobrar desse filho. Ah não, ele precisa de um médico? De um especialista? De um psicopedagogo? E buscar esse caminho. Agora, enquanto o professor em sala de aula... é aquilo que eu já tinha falado anteriormente, buscar metodologias diferentes. Tem aluno que aprende de forma diferente do outro né, mas eu acredito ainda que está mais... em relação aos pais... buscarem esse... esse caminho (P1, 2020).

Eu acho que tem que ter uma parceria, tanto da escola, dos professores, quanto em casa. Porque não é só o professor. Então a gente precisa que os pais estejam em comum acordo, que estejam incentivando nas tarefas, nesses hábitos de leitura, de escrita, de estar estimulando a criança. E o professor também se esforçando ao máximo para evitar, e mesmo assim a gente não evita (P2, 2020).

Acredito que um trabalho conjunto dos pais, professores, escola, tudo como um todo, todos os profissionais envolvidos e principalmente, dos pais. Quando os alunos têm uma boa convivência em casa, eles chegam mais tranquilos na escola, estão mais abertos para o conhecimento, então tudo é uma questão... um conjunto. Que às vezes se ele vem despreparado de casa, se ele vem triste, se ele sofre algum... ah dependendo do que ele sofre em casa, do que ele vive, ele chega de uma maneira mais introvertido, extrovertido, mais aberto, mais fechado para o conhecimento (P5, 2020).

Então eu acho que para minimizar é isso, ter uma boa saúde mental, proporcionar um bom ambiente de trabalho para os professores, direção, professor, é... deixar mais próximo, assim, a relação professor-família, professor aluno, talvez fique mais fácil (P8, 2020).

É... penso que... seria interessante algumas estratégias de ensino, é... que possam contribuir com esse processo da aprendizagem e também apoio da família, acho isso muito importante (P10, 2020).

Professores, família, coordenação, é um conjunto, eu penso, todo mundo trabalhando falando a mesma língua. Assim, falar do professor, às vezes o professor do primeiro ano, do segundo trabalha de outra forma, do terceiro... e aí a coordenação faz uma coisa totalmente diferente que não dá liga. Então, falta eu acho que isso para evitar o fracasso, porque é o conjunto da obra (P11, 2020).

Com apoio da escola, do professor, da família, de repente com atividades diferenciadas, adaptadas, olhando esse aluno como um todo, entendendo também o fator psicológico (P15, 2020).

A participante 1 salienta que a solução para diminuir o fracasso escolar do aluno está muito mais nas mãos da família do que da escola, pois é a primeira que deve buscar

o motivo, a razão para as dificuldades do filho e encaminhá-lo para um especialista, se necessário. Entretanto, ela cita que, na escola, o professor pode mudar a metodologia, caso perceba que algum aluno não compreende o que está sendo trabalhado. A participante 10 corrobora a participante 1, no que diz respeito ao apoio da família para a aprendizagem do aluno, e também a mudança de estratégias de ensino, quando necessário.

Os participantes 2, 5, 11 e 15 defendem que, para que o fracasso escolar seja minimizado, deve haver uma parceria entre família e escola. Esse pensamento também está presente na pesquisa de Oliveira (2014), que expõe que um diretor da escola pesquisada por ele tentou implementar uma parceria entre a família e a escola, envolvendo pais e alunos, de um lado, e gestores e professores, de outro, propondo um “pacto pela aprendizagem”, que foi registrado em uma cartolina e afixado na parede de cada sala de aula da escola.

Esse pacto continha a assinatura de todos os envolvidos e preconizava o acompanhamento do caderno dos alunos, a busca pela não reprovação e a divisão de responsabilidades pelo sucesso escolar. Apesar do seu esforço, o próprio diretor julgou que essa iniciativa não obteve êxito. Todavia, ela reflete a sua preocupação com o trabalho colaborativo que a família e a escola poderiam ter em prol dos alunos (OLIVEIRA, 2014, p. 213).

Tanto a família quanto a escola têm o objetivo de educar as crianças, por isso parece evidente que ambas devam manter uma relação de proximidade e cooperação, entretanto, o que parece tão óbvio nem sempre ocorre de fato, conforme vimos na citação acima.

Sousa e Filho (2008) sublinham que, ao pensarmos nos alunos como filhos e cidadãos, percebemos que é impossível colocar à parte a escola, a família e a sociedade, pois a tarefa de ensinar não cabe apenas ao professor, uma vez que o aluno não aprende apenas na escola, ele aprende também com a família, os amigos, as pessoas consideradas significativas, os meios de comunicação, no cotidiano. Por isso, é preciso que professores, família e comunidade tenham claro que a escola, por sua complexidade, precisa contar com o envolvimento de todos.

Deste modo, corroboramos o discurso das participantes e acreditamos que família e escola precisam trabalhar juntas, para superarem as dificuldades do aluno, para isto, é fundamental que se encarem como parceiras de caminhada, pois ambas são responsáveis pelo que produzem – podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra. Dessa

forma, é imprescindível que família e escola atuem juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando, pois é através da educação que vão se constituir em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social (SOUSA FILHO, 2008).

Outra parcela dos participantes credita às estruturas governamentais os meios de minimizar o fracasso escolar, e os termos “governo” e “investir”, na árvore de similitude (Figura 13), estão diretamente associados a esse pensamento:

Se o nosso governo tivesse mais vontade de ir atrás, culturalmente isso também podia mudar. Como? **Investindo** em bibliotecas, **investindo** em escolas públicas adequadas, **investindo** na formação dos professores, investindo na família desse aluno, acho que isso seria bom (P7, 2020).

Ah, eu acho assim, que deveria ter um pouco mais de incentivo também do próprio **governo**, que deixa muito a desejar nessa parte, e assim, mais **incentivo** na mídia, eu acho que devia ter mais, o aluno ser mais **incentivado** nessa parte, que daí por exemplo, ele ter mais... sabe uma visão mais do futuro, o que vai ser dele, entendeu? Acho que eles têm que ter essa conversa dentro de casa, e assim, na própria mídia ter um incentivo, na televisão mesmo (P9, 2020).

Ai, é uma questão difícil, porque engloba assim toda a sociedade, vamos dizer. Porque para a gente amenizar esse fracasso escolar, ele tinha que ser lá desde o social familiar, o trabalho, a própria instituição da escola, para ajudar essa criança, toda essa defasagem que essa criança não ir somente para buscar um alimento, mas ela ter essa vontade de querer estudar, uma perspectiva melhor de vida. Então eu acho que o mais difícil é o caso dessa sociedade nossa, falta muito essa, é... as estruturas públicas mesmo, essa política pública, de ajudar a escola, nesse sentido, porque só um professor sozinho, por mais que ele tenta fazer ali dentro de sala de aula, mas é outras coisas lá fora (P12, 2020).

Eu acho que poderia ter um envolvimento maior, é... uma ajuda, do **governo**, poder desenvolver mais e ajudar nessa família, a parte social, a parte financeira, não sei, algum projeto, alguma coisa, que conseguisse ajudá-los nessa defasagem (P16, 2020).

Para esses participantes, falta incentivo do governo no que diz respeito à construção de mais bibliotecas públicas, de maior investimento nas escolas públicas e na formação do corpo docente e até mesmo na família desse aluno.

Duas participantes levantam a questão de um investimento governamental nas famílias, o que nos faz compreender que o discurso de ambas se refere ao fracasso escolar

das classes mais pobres, pois essas famílias ficam à margem do que a cultura escolar impõe como desejável em um aluno.

Evidenciamos que foi criado um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil, auxiliando financeiramente as famílias de baixa renda. O Programa Bolsa Família era um programa de transferência mensal de renda que surgiu, no final de 2003, a partir da unificação de uma série de programas preexistentes, fortemente inspirado pelo programa de renda mínima vinculado à educação, o Bolsa Escola, e possuía três eixos principais: complemento da renda, acesso a direitos e articulação com outras ações, a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. O Programa Bolsa Família atendia às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Para isso, foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares, fazendo parte do programa todas as famílias com renda per capita de até R\$ 89,00 mensais e famílias com renda per capita entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos (BRASIL, 2021).

Havia algumas condicionalidades do Programa Bolsa Família no que se refere à educação, são elas: os responsáveis deviam matricular as crianças e os adolescentes de 6 a 17 anos na escola; a frequência escolar deve ser de, pelo menos, 85% das aulas para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, durante o período letivo. As famílias que descumprirem os compromissos assumidos com o programa podem sofrer efeitos gradativos, que vão desde advertência, bloqueio, suspensão até o cancelamento do benefício (BRASÍLIA, 2021).

Entretanto, esse programa chegou ao fim no dia 31 de outubro de 2021 e foi substituído pelo Auxílio Brasil, que também ocupa o lugar do Auxílio Emergencial, pago às famílias mais vulneráveis durante a pandemia. Segundo Machado (2021), foram reajustados, via decreto, os limites de renda per capita que caracterizam situação de pobreza (R\$178 para R\$200) e de pobreza extrema (R\$89 para R\$100). Essas duas linhas definem, entre quem recebia o Bolsa Família, os que continuarão recebendo o Auxílio Brasil. O decreto também atualizou os valores dos benefícios que as famílias recebem no Bolsa Família: de R\$ 89 para R\$100 para o benefício básico, R\$ 41 para R\$49 para o benefício variável, e R\$49 para R\$56 para o benefício jovem. Com esta atualização, o benefício médio do Bolsa Família passará a ser de R\$217,18, um aumento de 17,83%, de acordo com os cálculos do Ministério da Cidadania.

Mesmo havendo programas sociais que visem diminuir as desigualdades sociais, estas não parecem ser sentidas na escola.

Quatro participantes voltaram seu olhar para a individualidade dos alunos como forma de minimizar o fracasso escolar, isso fica claro nos termos suscitados pelos participantes da pesquisa como “olhar”, “conjunto” e “perceber” (Figura 13). Esses profissionais acreditam que perceber que cada aluno é um indivíduo, com formas e ritmos diferentes de aprendizado, com vivências e experiências distintas, faz com que o professor dê mais atenção às dificuldades dessa criança, e que este não é um trabalho apenas de um professor, mas de um conjunto de todos os professores que passaram e passarão pela vida acadêmica desse aluno.

Apresentamos agora as falas relacionadas a esta questão:

Daria um pouco de trabalho, mas eu acho que cada aluno teria que ser olhado de forma diferente. A gente não poderia pensar em todos no mesmo ritmo, todos com as mesmas atividades, todos do mesmo jeito (P3, 2020).

É... as pessoas dando mais atenção para as dificuldades da criança, seja relacionado ao aprendizado, seja relacionado à convivência social dela, é... as necessidades que ela tem no dia a dia (P6, 2020).

Eu acho assim que tem que tentar ser evitado quando o professor consegue no meio do grupo perceber cada pessoa como uma pessoa, então a gente tenta evitar esse fracasso escolar, minimizar a quantidade. É... quando eu consigo ver cada aluno como indivíduo, eu vou conseguir minimizar, mas eu acho que é um trabalho do grupo todo, não é só o professor desse ano, tem que ser o de todos os anos, é uma sequência, é uma cascata, o professor do primeiro ano tem que perceber, do segundo ano, do terceiro e todo mundo tentar falar a mesma língua, porque senão fica difícil só um professor fazer isso e os outros não. Professores, família, coordenação, é um conjunto, eu penso, todo mundo trabalhando falando a mesma língua. Assim, falar do professor, às vezes o professor do primeiro ano, do segundo trabalha de outra forma, do terceiro... e aí a coordenação faz uma coisa totalmente diferente que não dá liga. Então falta eu acho que isso para evitar o fracasso, porque é o conjunto da obra (P11, 2020).

Eu penso que... depende do acolhimento que essa criança recebe na escola e dentro de sala de aula, como que essa criança é abordada pelo professor e pelos próprios colegas de sala (P13, 2020).

Pensamos que em muitos aspectos a individualidade do aluno não é respeitada, suas vontades, dúvidas, anseios são diferentes, pois são pessoas diferentes, seu modo de aprender também. É improvável, numa sala de aula com inúmeros alunos, que estes entendam os conteúdos de uma mesma maneira. No entanto, a partir do momento em que o aluno é reconhecido como indivíduo único, o professor passará a ter um olhar diferenciado, utilizando estratégia e metodologias diferenciadas para que este aluno

avance no seu processo de aprendizagem. A criança se sentirá mais segura e, na medida em que houver dificuldades, encontrará o apoio necessário no professor.

A questão do acolhimento também foi enfatizada pela participante 13, acolhimento da escola, dos colegas, do professor, para que esse aluno (repetente ou não) se sinta parte daquela turma, daquela escola.

A palavra acolhimento, que deriva da palavra acolher, significa: “1 dar ou obter refúgio, proteção ou conforto físico. 2 hospedar (-se), abrigar (-se). 3 reagir, receber, 4 aceitar, atender a” (HOUAISS, 2009, p.11). Isso quer dizer que a escola e o professor devem acolher todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas. Afinal, somos todos únicos, portanto, sempre diferentes entre nós.

Para Franco (2017), as práticas de acolhimento confortam, mas nem sempre permitem a superação das condições e dos sentimentos de exclusão. No acolhimento, há um movimento de fora para dentro, pois os outros recebem o excluído, confortam-no, no entanto, é preciso mais que isso, é preciso formar neste sujeito as possibilidades de superação de suas necessidades.

Passamos agora a analisar a questão: “Se pudesse mudar alguma coisa na educação, o que mudaria?”. Com essa questão, buscamos suscitar as representações sociais que os participantes têm acerca do sistema educacional em que estão inseridos.

Alguns termos que se referem a essa questão na árvore de similitude (Figura 13) são: “avaliação” e “prova”, que dizem respeito aos discursos que preveem uma mudança na forma de avaliar os alunos; “base”, que está relacionada a uma base unificada de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ainda estão ligadas a esta questão os termos “conteúdo”, “família”, “formato”, “conselho tutelar”.

Iniciaremos com os discursos que versam sobre a padronização da educação, uma forma de unificar os conteúdos e meios utilizados tanto em escolas públicas como em particulares, bem como em outros municípios e estados.

Eu acho que tem muita coisa que... que a gente precisaria primeiro padronizar, é muita, é... discrepância, é muito diferente, como eu trabalhei no município e na escola particular, tem coisas que não precisariam ser tão diferentes, é questão curricular, questão de metodologia. Então primeiramente, eu acho que precisaria se adequar, a gente falar a mesma língua, independente de qual situação a criança esteja, qual lugar ela esteja. A educação precisaria se adequar, e o melhor para a criança, não só essa questão de número, de... que tem que... tem que ser aprovado, que... que tem o IDEB, que tem o o... É a

criança, não essa questão política envolvida na educação, essa questão política para mim estraga tudo (P2, 2020).

É... na minha opinião seriam as políticas públicas, a política igualitária. Então todas. Isso, na minha visão (P10, 2020).

Eu acho que as propostas, pega muito a proposta de fora, e que às vezes colocar numa prática que do Brasil não é, um estudioso de fora pega, assim, uma proposta de fora e aqui a nossa realidade é diferente, a gente não precisa nem ir muito longe, a gente às vezes até no nosso próprio estado, no sul, no norte do Paraná é outro, eu acho que tinha que ser uma coisa assim mais unificada, no sentido assim, segundo ano todo mundo tem que saber ler, escrever, as quatro operações, a operação básica mais e menos e o ler e o escrever, agora, aí a gente vê que cada região puxa de um jeito, outra deixa defasar, às vezes até, assim, entre a particular e o município, não caminha, aí quando chega lá no vestibular, aonde que confronta que não tem a mesma base, então assim, se fosse para eu mudar uma coisa que eu acho que poderia mudar, é no sentido da proposta, da proposta de ser assim, junto com a realidade que a gente tem (P12, 2020).

A participante 3 ressalta em seu discurso que deve haver uma padronização curricular entre escolas públicas e privadas e que a educação não é só uma questão de número e cita o IDEB que, segundo o site do Ministério da Educação (MEC), é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ele foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), que é obtida através do Censo Escolar realizado anualmente e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Segundo Soares e Xavier (2013), o IDEB se tornou a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos. O IDEB, sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional.

Assim, o IDEB avalia não só as condições das escolas, mas também o nível de aprendizado dos alunos, medido pela aprovação e pela proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, que são obtidas pela Prova Brasil. Desta forma, o valor do IDEB cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem.

O IDEB tornou-se o único indicador da qualidade do sistema de ensino fundamental brasileiro, passou a orientar políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional (SOARES; XAVIER, 2013).

Berto (2018), em sua pesquisa, constatou que há correlação entre a porcentagem de recursos destinados à educação e o resultado do IDEB em municípios do Rio Grande do Sul. Zientarski (2016), por sua vez, diz que outro aspecto salientado pelos professores, em sua pesquisa, são as aprovações em conselho de classe, realizadas porque as reprovações interferem nos índices do IDEB e, conseqüentemente, no repasse de verbas públicas, ambas as falas corroboram o que foi mencionado pela participante 3.

As três participantes enfatizam a discrepância entre as políticas educacionais quanto ao ensino público e privado, e duas delas ressaltam que a educação precisa ser padronizada, “eu acho que precisaria se adequar, a gente falar a mesma língua” (P2, 2020); “eu acho que tinha que ser uma coisa assim mais unificada” (P12, 2020), essas falas nos remetem à BNCC, que tem como objetivo promover a equidade e a melhora da qualidade do ensino no Brasil e assegurar que conhecimentos e habilidades estejam presentes nos currículos da educação básica (BRASIL, 2017).

Essa unificação pontuada pelas participantes está presente na BNCC, que explicita o que se deve esperar que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo, assim, orientações para a elaboração de currículos em todo o país adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2017).

A participante 12 foi questionada se ela acredita que a BNCC ajudaria essa unificação ocorrer, e eis sua resposta:

Então, eu acho que ela ajuda, porque ela vem trabalhar de vários níveis, faz tempo, não faz tempo, mas de vez em quando eu leio uma coisa, mas assim, eu não li toda essa modificação que teve agora, vou ser sincera, não li, mas eu vejo assim, ela ajuda, mas tem muita coisa que foge da realidade de regiões, vamos por assim, entendeu? Igual eu falo a gente pega uma criança do município que está num nível e a nossa é num outro nível, sendo que é no mesmo segundo ano, entendeu? Então

eu acho que deveria ser uma coisa assim, todo mundo do segundo ano deveria ter a letra cursiva, saber os quatro tipos de letra, já fazer as operações. Porque quando você muda de um estado para o outro, é onde que tem esse choque, num mesmo país, então é isso que falo que tinha que ter alguma coisa que deveria ser assim, igual lá o MEC, que faz essas coisas, deveria ter um estudo, de repente, mais concentrado nesse sentido, eu acho, sabe, para não ter tanto conflito, quando uma criança vem lá de São Paulo, vem, ou da nossa vai pra outro lugar, e acontece isso, por mais que se está ali na BNCC, por mais que está ali, nos documentos. Mas tem essa coisa contraditória da gente, então eu acho que devia ser uma coisa mais única por série, por ano, para estar todo mundo mais ou menos, lógico, que cada criança vai avançar de um jeito, mas aí é a individualidade de cada um, a gente vai proporcionando, cada um vai avançar, mas eu acho que tinha que ter assim... a base tinha que ser essa linha que foge um pouco, vamos dizer. Sei lá, é muito complicado (P12, 2020).

Não estamos aqui para julgar os conhecimentos dos participantes da pesquisa, mas observamos que ainda há um desconhecimento do que realmente seja a BNCC e de como ela operará mudanças na Educação Básica. A participante foi bastante sincera ao relatar que não leu todo o documento e que desconhece vários pontos, isso não é uma questão isolada, muitos profissionais da educação ainda não têm pleno conhecimento do que seja a BNCC. Por isso, faz-se necessário que haja mais cursos de capacitação nesse sentido, para que os professores e até mesmo a equipe pedagógica, principalmente de instituições privadas, tenham maior conhecimento acerca das mudanças propostas pela BNCC.

Para a nossa tese, neste momento, faz-se importante apenas entender que a BNCC trabalha a partir de unidades temáticas e competências a serem adquiridas no decorrer da Educação Básica. As unidades temáticas e os objetos de conhecimento são, respectivamente:

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência (BRASIL, 2017, p. 29).

Portanto, as unidades temáticas são apresentadas de acordo com a área de conhecimento e suas respectivas disciplinas/componentes curriculares.

Já no que se refere às competências, a BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas com os estudantes da educação básica, são elas: (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4)

Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania. Competência, no texto, é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Destarte, as competências gerais são apresentadas como base que estrutura a Educação Básica (desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e que, por meio delas, deve ser assegurada uma formação comum a todos os estudantes, a almejada unificação da educação enfatizada pelas participantes.

A questão da avaliação também se mostrou presente nos discursos, evidenciando que as representações que alguns participantes têm do sistema de avaliação escolar colaboram para o fracasso escolar, uma vez que este é pontual e visa muito mais que os alunos decorem os conteúdos do que realmente os aprendam. A questão emocional também aparece no que concerne ao nervosismo e ansiedade frente às avaliações.

A participante 3 propala que “Essa forma, esse padrão que a gente tem de conteúdo, de avaliação. Eu ia fazer uma reforma geral” (P3, 2020), no entanto, ela não discorre sobre como seria essa reforma, o que realmente precisa ser feito para modificar esse “padrão”.

Duas outras participantes também trataram da questão das avaliações e das notas, conforme os relatos que se seguem:

Eu mudaria um pouco o sistema de notas, não acho que essa forma de “ai, nota é um trabalho, uma prova”, não acho que é isso que mede tanto o que o aluno sabe, porque muitas vezes tem muitos alunos que a gente sabe que é muito inteligente, ele sabe o conteúdo, chega na hora da prova é muito nervoso, ele não consegue por no papel e aí ele acaba ficando com uma nota que na verdade não é o que mostra o conhecimento dele, então acho que deveria ser algo mais avaliada durante o semestre, durante o bimestre, com uma professora fazendo realmente anotações, “Ai, esse aqui melhorou, então é isso”, acho que seria mais justo, talvez, porque... acho que é isso (P8, 2020).

O sistema de avaliação. E por que o sistema de avaliação, porque... eu penso assim, que tudo de acordo com a sociedade e com tudo que nós conquistamos na educação até hoje e do sistema aí que está estabelecido, tudo é número, entendeu, eu queria que houvesse, assim, uma abordagem mais humana, que olhasse realmente o que a criança

assimila mesmo, o que que ela aprende, como que ela se envolve, nesse sentido (P13, 2020).

Ressaltamos que o sistema de avaliação no Ensino Fundamental I, do colégio pesquisado, é composto por duas avaliações bimestrais com valor 9,0 e Atividades e Tarefas com valor de 2,0 à época da coleta de dados.

Luckesi (2003) defende a tese de que, ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, é praticado o exame escolar, ao invés de avaliação da aprendizagem, e o autor ainda afirma que passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade, continuamos a praticar “exames”. Por essa razão, o autor denomina de Pedagogia do Exame essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas escolas. Assim,

[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (LUCKESI, 2003, p. 47).

Ressaltamos que o professor está na condição de avaliador desse processo, é ele quem atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e sobre o seu papel como avaliador, com base em suas próprias vivências e conhecimentos.

Outro ponto levantado pelos participantes é uma visão que consideramos mais utópica, uma vez que ambos alegam que deveria haver uma transformação na sociedade, a visão que tem sobre a educação e a escola.

Eu mudaria a consciência das pessoas, no sentido de que aprender ou estudar não necessita de... cobranças, tipo assim, eu tenho que estudar para fazer a prova, eu tenho que estudar porque estudar gera um conhecimento para mim, de mundo, independentemente de ser profissional ou não. Claro que vai chegar uma hora que o aluno tem que ser encaminhado para o mercado de trabalho e aí ele tem um foco diferente, mas a base é um conhecimento de mundo, então a... hora que mudar essa questão de que eu preciso estudar porque é importante para mim, aí muda tudo (P4, 2020).

É... olha, uma outra coisa que eu gostaria de mudar na escola, mas isso aí eu não sei se vai ser possível um dia, era o olhar das pessoas, até mesmo das crianças entre elas e dos professores para com os alunos, eu gostaria que houvesse de fato, aquela palavra que nós sempre dissemos

que é a empatia, porque eu acho que às vezes falta muito, as crianças entre elas mesmo sabe, de acordo com a cultura e com a educação de cada criança, cada criança tem uma história, uma base familiar, então cada criança reage de uma forma dentro da sala de aula, então eu gostaria assim, se fosse uma coisa que a gente pudesse definir, a partir de hoje todo mundo vai ter empatia, vai se colocar no lugar do outro, era uma coisa que eu gostaria que existisse mais (P13, 2020).

A participante 4 gostaria que houvesse uma mudança na consciência das pessoas quanto à educação, que o aprendizado não fosse pensado apenas como uma condição para se obter uma nota ou se passar de ano, mas que as pessoas compreendessem que o aprendizado é levado para a vida. Essa mudança é interna, de cada indivíduo, mas que geraria uma mudança externa, uma mudança na forma de pensar e ver a educação, acarretando uma possível mudança social.

A participante 13 também sugere uma mudança interna do indivíduo, mas se refere à questão tão citada ultimamente que é a empatia, que, no dicionário Houaiss (2009, p. 277) significa: “capacidade de partilhar dos sentimentos e emoções de outra pessoa”.

A relação entre empatia e educação, segundo Brolezzi (2014), foi estabelecida na década de 70 do século passado. A entrada da empatia se deu pela via da relação entre a atividade de ensinar e a de terapia. A relação com o trabalho da orientação de pessoas e a atividade de ensinar foi primeiramente apresentada por Carl Rogers (1977). Rogers associou o trabalho do professor ao trabalho do orientador ou terapeuta, enquanto o aluno ficou com o papel do cliente ou paciente. Para esse autor,

Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem. [...] Quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora (ROGERS, 1977, *apud* BROLEZZI, 2014, s/p).

Na atualidade, o conceito de empatia passou a fazer parte das teorias das inteligências, e nesse contexto, é a empatia dos alunos entre si e com o professor e o sistema educativo que passa a ser interessante. O professor e os demais educadores precisam se concentrar em educar a empatia dos alunos, como tarefa educativa integral. Sem capacidade empática, os alunos não se desenvolvem suficientemente, ainda que o professor os conheça muito bem (BROLEZZI, 2014).

Desta forma, trabalhar as capacidades empáticas de responder às situações-problema nos processos pedagógicos faz com que haja a evolução das faculdades morais

e a diminuição da violência entre os estudantes e professores, assim como mais cooperação, atenção, desenvolvimento moral do pensar crítico e desejo de aprender, que articula a discussão dos problemas apresentados com a vida cotidiana (NEVES NETO, 2019). Inferimos que o desejo da participante 13 não seja tão utópico assim, pois há como se trabalhar em sala de aula as capacidades empáticas e ainda proporcionar um melhor desempenho escolar dos alunos.

Ao professor, são delegadas diversas atribuições, como ensinar, ser empático, desenvolver a empatia e as capacidades socioeducacionais, buscar meios para a aprendizagem dos alunos, ser às vezes psicólogo, enfermeiro entre outras coisas. No entanto, ainda há uma desvalorização da profissão docente em detrimento de outras profissões.

Ens et al. (2014) salientam que o professor assume várias tarefas, mesmo sem o devido preparo para tal, e questionam se o acúmulo de funções não estaria contribuindo para a descaracterização da profissão docente e, por consequência, ampliando sua desprofissionalização e sua desvalorização.

E esse sentimento de desvalorização é salientado pela participante 14, que mudaria na educação a questão da valorização:

A valorização, por tudo, assim, para tudo que a gente faz, não precisa ser de salário, que deveria ganhar mais, não, valorizar sabe, ser reconhecido, por tudo que você faz, sabe, ser valorizado mesmo, porque a gente lida com tantos alunos, com tantas famílias aqui dentro, aí muda às vezes de professor, e é só mais um, e todos os profissionais passam por um professor, desde o pré (P14, 2020).

Não é apenas uma valorização financeira que busca a participante 14, mas uma valorização do seu trabalho pelos pais, pelos alunos, pela equipe diretiva e até mesmo pela sociedade, uma vez que argumenta que “todos os profissionais passam por um professor”.

Ens et al. (2014) ressaltam que, ao considerar a profissão docente, principalmente no que diz respeito à valorização profissional, encontramos um aspecto muito discutido a partir da década de 1990 no Brasil: a busca pela profissionalização docente, isto é, o reconhecimento do “ser professor” como uma profissão, e não mais como uma vocação ou sacerdócio. Acreditamos que seja sobre essa busca que a participante se refere.

A questão da estrutura escolar também foi levantada por uma participante no que se refere à quantidade de profissionais para atender os alunos, isto é, professores

auxiliares para cada aluno que apresenta alguma dificuldade. Adentramos novamente na questão da superlotação das salas de aula citada pelos participantes da pesquisa.

Mudaria o número de profissionais para atender o aluno, porque às vezes numa sala de aula, cada dia mais, nós temos mais alunos com dificuldades e temos poucos profissionais pra atender. Por exemplo, na minha sala, eu tinha duas alunas que precisavam muito e a gente tinha uma pessoa para auxiliar, então enquanto uma era auxiliada, a outra ficava aí, meio que... E eu tinha que dar uma atenção para ela e o restante da sala já tinha terminado. Então, acho que o número de profissionais, acredito eu. E também a formação, não só formação ali de diploma, mas uma formação... interna de conscientização do professor, porque tem professor que só quer pegar alunos prontos, e não é assim, hoje em dia nós temos muitos alunos com dificuldade, então acho que isso aí, no geral (P5, 2020).

Vemos na fala da participante que ela tem em sua sala de aula uma professora para auxiliá-la, no entanto, ela ainda acha insuficiente, uma vez que ela tem duas alunas que precisam de apoio, assim, quando a auxiliar está atendendo uma, ela precisa dar atenção à outra e o restante da sala fica ocioso, pois já terminaram as atividades.

Rego (2017), em suas observações, percebeu que diversos fatores estão relacionados com o insucesso do aluno e com a angústia vivenciada pelos docentes, entre eles, a ausência de professor auxiliar. Para as participantes da sua pesquisa, não é possível efetivar-se uma inclusão se elas não possuem preparo e conhecimento para lidar com aquelas crianças, se as salas são numerosas, se não há professor auxiliar e se a família não colabora. Para as participantes, esses aspectos vêm dificultando o trabalho que exercem, uma vez que não conseguem dar conta da totalidade da turma nem ter um olhar diferenciado para cada aluno, corroborando o discurso da participante 5 da nossa pesquisa.

A família também foi incluída na fala da participante 1, assim como o acesso ao Conselho Tutelar, caso a criança esteja em abandono escolar. Frisamos que, em uma instituição privada, dificilmente o Conselho Tutelar é acionado.

Eu acho que ter mais essa... essa união de... a família estar mais dentro da escola, a escola ter mais acesso a um conselho tutelar, que fosse mais efetivo, para que a gente tivesse meios, aquele aluno que não estudar, que está fracassando, que falta, que não sai do lugar, que não consegue e a gente vê que a família também, está quase que um abandono familiar, que a escola tivesse mais condição de buscar essa família, de acionar um... um meio jurídico, que seja um conselho tutelar, mas que também o conselho tutelar hoje a gente vê que não é atuante. Se fosse,

simplesmente a gente acionasse e ele fosse agir, ou que fosse um outro órgão que não o conselho tutelar, mas que a escola, o professor tivesse um meio mais forte de atuar, para que isso tudo melhorasse (P1, 2020).

A participante 1 alega que precisa haver uma união entre a família e a escola, assunto bastante discutido anteriormente, e declara ainda que a escola deveria ter maior acesso ao Conselho Tutelar, para este auxiliar juridicamente quando o aluno está sendo abandonado (intelectualmente) pela família, que não participa ativamente de sua vida escolar e não busca meios para sanar suas dificuldades.

Enfatizamos que o Conselho Tutelar deve ser acionado em qualquer situação que configure ameaça ou violação de direitos de crianças e adolescentes por falta, omissão ou abuso dos pais, responsáveis, sociedade ou Estado, ou em razão de conduta própria do menor (ECA, Art. 98), como quando: 1. Não está matriculado/ não frequenta regularmente a escola; 2. Apresenta problemas de saúde e não tem atendimento médico adequado; 3. Necessita do uso de medicamentos, mas não tem acesso ou não usa corretamente; 4. Apresenta sinais de maus-tratos, de agressões; 5. Vive em contexto familiar prejudicial à sua formação ou existe alguma situação grave que recomende sua saída do contexto familiar; 6. Trabalha em condições que não são compatíveis com o que determina o ECA no seu capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho (BRASIL, 1990).

Desta forma, a participante não está errada ao querer acionar o Conselho Tutelar quando uma criança se encontra em abandono intelectual pela família, seja pelo número de faltas ou, conforme citado anteriormente, pela não busca por ajuda especializada. Em geral, no colégio pesquisado, isso não acontece, poucos foram os casos em que foi acionado o Conselho Tutelar, e todos estão relacionados ao número de faltas e à não realização das atividades durante a pandemia de Covid-19.

As representações sociais de dois participantes sobre as mudanças que gostariam que ocorressem na educação nos remetem a uma visão do ensino tradicional, no qual o professor é o centro da aprendizagem, e o aluno é mero receptor das informações, isto é,

[...] um educador exerce uma ação sobre um educando através de uma matéria, o conhecimento constituído, divisível em elementos que podemos chamar de objetos, e que são instrumentos para a formação do aluno; assim, a educação consiste numa espécie de enxerto, no aluno, de produções externas destinadas a formá-lo (LIBÂNEO, 1990, p. 1).

Os discursos das participantes 9 e 16 pregam que as crianças deveriam ter mais disciplina e limite e que o professor perdeu o “poder” de exigir do aluno, que pode acusar o professor de expô-lo a uma situação vexatória, levando a processos administrativos e até judiciais.

Ah mudaria muita coisa. Assim, eu..., eu penso que antigamente as crianças aprendiam mais, então eu mudaria também o próprio jeito de ensinar, sabe. É... porque esse modo agora de deixar a criança pensar, a criança desenvolver, eu concordo, sabe, mas eu acho que deveria ter também um pouco mais de, mais regras, é... a criança, por exemplo, tem que seguir aquilo e acabou, tem que ser aquilo e já tá, não tem negócio de ficar dando meios, porque a escola hoje ela dá muito meio para a criança, “ai, não fez desse jeito então faz de outro”, eu penso que deveria seguir uma linha para as coisas andarem melhor, eu penso que antigamente as coisas seguiam mais do que hoje, hoje eu acho que fica meio assim, meio embolado (P9, 2020).

Eu acho que a educação hoje está precisando ter mais limites, é... tá tudo assim muito fácil, acho que tá deixando tudo muito... isso pode, ah, não faça isso, é... professor perdeu totalmente, praticamente, não é totalmente não, perdeu muito a... de poder assim, exigir do aluno, a gente não tem mais essa coisa de poder exigir, tudo é “ai, isso não pode”, “isso você humilhou”, “isso você vai deixar, é... o aluno acanhado”, eu acho que isso daí está dificultando muito (P16, 2020).

A participante 9 declara que “[...] porque esse modo agora de deixar a criança pensar, a criança desenvolver, eu concordo, sabe, mas eu acho que deveria ter também um pouco mais de, mais regras, é... a criança, por exemplo, tem que seguir aquilo e acabou [...]” (P9, 2020).

Segundo Libâneo (2006), no relacionamento do professor e do aluno na pedagogia tradicional predomina a autoridade do professor, que transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida, conseqüentemente, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio.

Ainda sobre a questão da disciplina na pedagogia tradicional, Brandão (2003) assinala que o ambiente em que se dava essas aulas era cercado por um extremo rigor disciplinar, o controle das emoções imposto pelos professores era nítido, e o poder que ele dispunha fazia com que pudesse impor uma rigorosa disciplina, controlando, dessa maneira, o grupo de educandos. Estes, por sua vez, eram obrigados a desenvolver um também rigoroso autocontrole, pelo menos em situação de aula.

A participante 16 queixa-se de não poder fazer ou dizer determinadas coisas aos alunos, pois, “ai, isso não pode”, “isso você humilhou”, “isso você vai deixar, é... o aluno

acanhado” (P16, 2020), e que isso dificulta seu trabalho em sala de aula. Acreditamos que o que a participante quer dizer com isso é que ela gostaria de impor limites em sala de aula de forma mais incisiva e até dura. No entanto, segundo Costa (2006), a escola já transforma a criança, um corpo infantil em um adulto útil, produtivo e adequado aos padrões impostos pela cultura dominante. Desta forma, desde o início da escolarização, os alunos vão aprendendo o que deve se fazer em público, o que é aceitável, que tem a hora para brincar e uma em que a imobilidade vigora, a hora para falar e a maioria do tempo para calar, o que pode gerar em muitas crianças uma aversão à escola. Assim, pensamos que buscar impor limite por meio de atitudes severas não melhoraria o trabalho do professor e a educação em si, mas afastaria o aluno do professor e, além de não se trabalhar a empatia citada por outra participante, ainda estaria usando-se a coerção como meio de disciplinar os alunos.

Alguns participantes da pesquisa elencaram diversas coisas que gostariam de mudar na educação, uns foram bastante taxativos ao dizer que mudariam tudo, conforme o discurso da participante 7:

Tudo. Desde o formato da educação, desde formato da sala de aula, que é um formato mega antigo, pré-histórico. Mudaria o linguajar dos professores, mudaria a dinâmica da aula, mudaria a parte cultural do bairro que essa escola está localizada, traria muito mais a família para dentro da escola para ela perceber o quanto é importante o filho se dedicar na educação e o quanto ele pode crescer com os conhecimentos que a escola traz (P7, 2020).

Ao analisar o discurso da participante 7, pensamos primeiramente que a mudança no formato da sala de aula pode ser feita, utilizando-se as metodologias ativas que, segundo Valente (2018), constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas, diferindo-se da metodologia tradicional em que o ensino é centrado no professor.

Segundo Valente (2018), uma das abordagens da metodologia ativa é a sala de aula invertida, na qual o conteúdo e as instruções recebidas são estudados de forma online, antes do aluno frequentar a aula presencial, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mais especificamente, os ambientes virtuais da aprendizagem. Assim:

A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios. No entanto, o fato de as atividades que o estudante realiza on-line poderem ser registradas no ambiente virtual de aprendizagem cria a oportunidade para o professor fazer um diagnóstico preciso do que o aprendiz foi capaz de realizar, as dificuldades encontradas, seus interesses e as estratégias de aprendizagem utilizadas (VALENTE, 2018, p. 27).

As tecnologias vêm alterando a dinâmica da escola e da sala de aula, modificando, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos e entre alunos e professor, acarretando a mudança almejada pela participante.

Outro ponto citado pela P7 é a questão de inserir mais a família na escola, para que esta perceba o quanto é importante a dedicação do filho na educação e o quanto ele pode crescer com os conhecimentos que a escola traz. Outro participante corrobora essa ideia de maior integração da família:

O que mudaria? É bem complexo, uma série de fatores aí, de repente a estrutura da grade escolar, é a estrutura do... colégio em si, por exemplo, como uma redução de alunos por sala, uma maior integração com a família, que faz parte desse processo de educação. Basicamente isso (P15, 2020).

O discurso do participante confirma as aflições vivenciadas pelos docentes participantes da pesquisa de Rego (2017), entre elas estão o tempo de trabalho, a superlotação das salas, a falta de horário pedagógico, a ausência de professor auxiliar e o não entendimento, por parte da gestão, das dificuldades enfrentadas pelos docentes. Os professores relataram que todos esses aspectos interferem diretamente nas práticas que exercem e nos processos de ensino e aprendizagem.

Inferimos, assim, que as representações sociais dos participantes da pesquisa acerca das mudanças que eles acreditam serem necessárias na educação perpassam diversas esferas, entre elas: os métodos de avaliação, as políticas públicas que visem a unificação do ensino, o que já vem acontecendo com a implantação da BNCC, a mudança da consciência das pessoas, por meio da empatia, a valorização da profissão docente, um número reduzido de alunos em sala de aula e a contratação de professoras auxiliares, bem como a inclusão da família nas escolas.

Ao considerarmos que a representação social é uma construção do sujeito sobre o objeto e não sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele

recebe do e sobre o objeto, o que sugere a importância de reflexão sobre o fracasso escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscamos investigar as representações sociais atribuídas por professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I, de uma escola privada, quanto aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e o seu papel enquanto agentes da aprendizagem.

Para tal, inicialmente, fizemos um levantamento das pesquisas que abordassem o assunto em questão, posteriormente fizemos um levantamento bibliográfico sobre o que é fracasso escolar, bem como seus desdobramentos. Tratamos brevemente da história das escolas tanto públicas quanto privadas, que são o ambiente onde o fracasso escolar acontece.

Realizamos, ainda, um estudo acerca da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1961, 1978, 2012, 2015), e para tal, realizamos um levantamento bibliográfico que buscou explorar os recursos teóricos e metodológicos e suas implicações, assim como a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric (1976, 1998, 2000, 2001). Na leitura desses estudos, apreendemos que a TRS é, atualmente, uma ferramenta adequada para a explanação de diversos aspectos que envolvem não só a Educação, como também outras áreas, pois constituem elementos efetivos à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, uma vez que mantêm relações com a linguagem, com a ideologia e o imaginário social, e por seu papel de orientação de condutas e das práticas sociais.

Esta pesquisa, de cunho quali-quantitativo, abarca os estudos do imaginário e do cotidiano dos professores e da coordenação pedagógica de uma instituição de ensino privada. Dentre as formas de abordagem das representações sociais, adotamos a perspectiva estruturalista, tendo em vista a análise organizacional e hierárquica sobre as representações sociais. Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: 1) questionário sociodemográfico; 2) Teste de Associação Livre de Palavras; e 3) entrevista semiestruturada.

Participaram desta pesquisa 17 pessoas, sendo professores (as) regentes e de matérias específicas, bem como a coordenação pedagógica de um colégio da rede privada de um município do Norte do Paraná.

Justificamos esse estudo pela necessidade de investigarmos e compreendermos o fracasso escolar sob a ótica do professor e da coordenação pedagógica, ou seja, as representações que estes têm sobre os alunos fracassados, como se percebem diante desse fracasso, qual o seu papel enquanto educador e o da escola como instituição responsável pela educação formal de crianças.

Tanto professores quanto coordenadores pedagógicos transitam pelos dois universos descritos pela Teoria das Representações Sociais, isto é, o universo reificado e o consensual. Transitam pelo universo reificado, pois sua formação se dá tanto na universidade, na qual têm contato direto com teorias e conceitos, ou seja, o mundo das ciências, ao mesmo tempo que na escola, no exercício profissional, uma vez que os conteúdos formais trabalhados têm, em sua organização, um currículo estruturado e, sendo os alunos avaliados segundo conceitos definidos tanto relativos a aspectos cognitivos quanto comportamentais. Contudo, também transitam pelo universo consensual, pois este diz respeito às diferentes interações que têm na escola, interações que não se pautam em conteúdos formais, mas nas experiências cotidianas. Nesse sentido, dentro da sala de aula, sua formação como educador continua de maneira informal e por meio da relação com o outro, influenciando suas concepções e noções de ensino e aprendizagem, que irão nortear a prática docente tanto quanto o ensino formal que a moldou (BOCCES, 2017).

A partir do questionário sociodemográfico aplicado aos 17 participantes da pesquisa, foi possível traçarmos o perfil dos sujeitos, sendo que a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, com um total de 16 (94,12%) participantes de 17, 11 participantes (64,71%) são formados em Pedagogia, 10 professoras regentes e a coordenadora. Das 4 (23,53%) professoras formadas em Letras, 1 é professora regente, e as outras 3 são professoras de disciplinas específicas, como Inglês e Produção de Texto, 1 (5,88%) professora é formada em Educação Artística (professora de Artes) e 1 (5,88%) professor é formado em Educação Física (professor de Educação Física).

Percebemos que 6 (35,29%) participantes atuam na área da educação há entre 11 e 15 anos, consideramos assim que são profissionais com experiência na educação, mas que ainda são jovens, em se tratando de carreira profissional. Dos participantes restantes, 2 (11,76%) têm de 0 a 5 anos de atuação, consideradas muito jovens na profissão, 2 (11,76%) entre 6 e 10 anos, considerados ainda jovens na profissão, três (17,65%) atuam há entre 16 e 20 anos, já mais experientes que os primeiros, 2 (11,76%) entre 21 e 25 anos, próximas à aposentadoria, e 2 (11,76%) com mais de 20 anos de profissão, uma

delas já aposentada, mais ainda atuando. A participante que já estava aposentada não participou das entrevistas, pois pediu demissão no início da pandemia de Covid-19.

A maioria dos participantes têm uma carga horária semanal entre 36 e 40 horas, o que revela que a maioria trabalha os dois períodos (matutino e vespertino) e se dedica exclusivamente ao colégio, apenas 2 participantes trabalham em outros colégios.

Para identificarmos os elementos do núcleo central das representações sociais dos participantes da pesquisa, aplicamos o TALP, assim, buscamos fazer emergir nos participantes da pesquisa as representações que eles têm sobre si mesmos enquanto educadores, além de compreender por meio da sua linguagem, atitudes e gestos, como estes representam os alunos que apresentam baixo desempenho escolar. Primeiramente, determinamos a Ordem Média de Evocações (OME) e a Frequência Média de Evocações (F), e organizamos as palavras em um quadro de quatro quadrantes, considerando os critérios de saliência e de importância observados através da frequência e da ordem das evocações produzidas. Logo após, construímos uma árvore de similitude utilizando o software IRAMUTEQ, que, com as palavras evocadas, procura identificar as co-ocorrências entre elementos, surgindo vértices ligados por arestas. Desta forma, os laços que surgem entre os elementos das representações sociais colaboram com a indicação de um provável núcleo central.

Utilizamos ainda uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de aprofundar os dados coletados no TALP, uma vez que os questionamentos produzem hipóteses que surgem a partir das respostas dos participantes, favorecendo a livre expressão do entrevistado e valorizando a presença do investigador. As entrevistas, inicialmente, passaram por uma análise textual com a utilização do software IRAMUTEQ e foram construídas árvores de similitudes, para auxiliar na compreensão dos dados coletados. Os discursos e respostas dos participantes também foram analisados e organizados segundo a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), bem como a Teoria das Representações Sociais.

Observamos, no decorrer das entrevistas, que há uma certa dificuldade em se conceituar o fracasso escolar, isso ocorre pois não há um consenso quanto à definição do termo fracasso escolar. Quando questionados sobre o que é fracasso escolar, tanto no TALP quanto na entrevista semiestruturada, os participantes elencaram o que causa o fracasso escolar, assim, inferimos que as representações sociais das docentes e da coordenação pedagógica quanto às causas do fracasso escolar são múltiplas, no entanto, a maioria acredita que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas principalmente

à falta de apoio e de estímulo das famílias; à falta de interesse, de atenção, de pré-requisitos dos alunos, além de problemas emocionais e de indisciplina, além do cansaço dos professores e falta de apoio da direção. Dessa forma, a culpa pelo fracasso escolar é atribuída aos próprios alunos, à família, ao sistema escolar e aos profissionais da educação. Para esse grupo, a falta de condições econômicas dos aprendentes é também um fator impeditivo para o bom desempenho escolar, mesmo que os profissionais pesquisados atuem na rede privada de educação, desta forma, entendemos que o fracasso escolar, para esses profissionais, está pautado na Teoria da Carência Cultural e na culpabilização e patologização do aluno.

Nossa pesquisa corrobora pesquisas como a de Patto (2015), que propala que estudos insistem nos fatores estritamente vinculados aos alunos e suas faltas: falta de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família ou sua herança genética. Assim, os alunos são vistos como os principais responsáveis pelo seu baixo desempenho escolar e suas famílias são consideradas como descuidadas, desinteressadas, desestruturadas.

O papel da família frente à educação das crianças apareceu em quase todas as respostas dos participantes, mesmo quando o questionamento não estava ligado à questão familiar. Analisando todas as falas, entendemos que as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos se ancoram em uma visão de família “estruturada” e financeiramente estável, uma vez que para eles o papel da família é acompanhar o aprendizado dos filhos, auxiliando-os nas tarefas, dispendo de um ambiente seguro, organizado e silencioso para o estudo. Consideram ainda que o papel da família é muito importante, pois é a base da formação da criança, sem essa formação cultural e intelectual vinda da família a criança está destinada ao fracasso escolar.

Buscamos também identificar as crenças, valores e afetos que constituem as representações docentes sobre a percepção que eles têm de si mesmos enquanto um papel social, e por meio do TALP pudemos apreender que as RS dos participantes da pesquisa sobre o seu papel enquanto agentes da aprendizagem é orientar, ensinar, mediar, incentivar, cuidar, transmitir conhecimentos com carinho e responsabilidade, mas é também ter um olhar crítico e uma formação adequada, e seu papel em relação aos alunos que apresentam dificuldades é o de ajudar, colaborar, se colocar no lugar do outro, estimular, compreender, ser presente, pois, além de ser um ato de amor, é seu dever e compromisso e um desafio a ser superado.

Verificamos que os participantes da pesquisa têm perspectivas positivas em relação à possibilidade de superação do fracasso escolar via método pedagógico, no entanto, alguns ainda se sentem despreparados e desamparados em relação ao enfrentamento do fenômeno. Citaram, ainda, como fatores que colaboram com o fracasso do aluno, questões intraescolares, como o excesso de alunos nas salas, a quantidade de conteúdo, a falta de tempo e de professores auxiliares, assim os professores não conseguem dar uma atenção individualizada.

Também apreendemos por meio dos discursos dos participantes que a instituição não tem um programa de formação continuada e nem mesmo colabora com algum tipo de subsídio para a especialização de seus profissionais, que devem buscar seus próprios meios para seu “crescimento” profissional, “crescimento” intelectual.

As representações sociais dos participantes da pesquisa quanto ao papel da coordenação pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem estão ancoradas em uma visão biologizada e patologizada da educação, uma vez que segundo os participantes os alunos com dificuldades são encaminhados para outros profissionais, como psicólogos, pediatras e psicopedagogos, com aval dos professores e da coordenação pedagógica. Entretanto, os discursos versam sobre o fato de o próprio colégio tentar sanar as defasagens e algumas dificuldades dos alunos, oferecendo o reforço escolar, sem custos extras, contudo, nem sempre este reforço é levado a sério pelos pais e alunos. Salientam, ainda, que a coordenadora pedagógica trabalha junto com os professores na busca por melhores resultados, tentando reduzir o fracasso escolar no colégio.

Ao serem questionados sobre as características do bom e do mau aluno, constatamos que a representação do bom aluno está intimamente associada às ideias de um aluno participativo, interessado, questionador, que é estudioso, dedicado, que busca ajuda, tem apoio da família, não é, necessariamente, o que obtém as melhores notas. Quanto ao mau aluno, as representações estão diretamente ligadas a questões familiares (famílias “desestruturadas”, com problemas financeiros, que não incentivam), às faltas dos alunos (falta de interesse, atenção, vontade, entre outras), à patologização, bem como a causas internas, como falta de estrutura, metodologia adequada, número excessivo de alunos.

Procuramos ainda compreender quais as representações sociais dos participantes da pesquisa sobre as mudanças que eles acreditam serem necessárias na educação, e entre elas estão os métodos de avaliação, as políticas públicas que visem a unificação do ensino, o que já vem acontecendo com a implantação da BNCC, a mudança da consciência das

pessoas, por meio da empatia, a valorização da profissão docente, um número reduzido de alunos em sala de aula e a contratação de professoras auxiliares, bem como a inclusão da família nas escolas.

Diante do exposto, pudemos verificar, primeiramente, que as representações sociais dos professores evidenciavam o fracasso escolar como déficit de aprendizagem, revelando assim um maior foco no aluno e concebendo a desestruturação da família e a falta de apoio desta como elementos preponderantes do fenômeno. No entanto, os docentes também apresentaram em seu discurso a representação de que a recuperação do aluno com déficit de aprendizagem deriva, preponderantemente, de esforços pedagógicos extras e individualizados.

Constatamos, ainda, que, em sua grande maioria, os discursos que registramos não sofreram grandes transformações, no sentido de ampliar as discussões, visto que permanece a centralidade da compreensão de que a causa original da aprendizagem ou da não aprendizagem está localizada no aluno, estendida aos seus familiares. Mas há um início de tomada de consciência, uma vez que os participantes alegam uma mudança de metodologia e de métodos avaliativos como meios de minimizar o fracasso escolar.

Concluimos, durante o levantamento bibliográfico e a análise dos dados coletados, que a escola e principalmente os professores, ainda, classificam e rotulam seus alunos, sejam eles bons ou maus. Os encaminhamentos para profissionais da área da saúde acontecem com frequência, os testes mudaram, mas a visão sobre os alunos continua a mesma. Ao submeter alunos a testes psicológicos ou atendimentos neurológicos, percebemos a incapacidade do sistema educacional em atender a demanda e as diferenças entre as crianças que chegam às salas de aula. Por isso, compreender as RS dos docentes e da coordenação pedagógica sobre o fracasso escolar nos faz pensar em meios para que haja uma mudança nas práticas pedagógicas, visando novas formas de tratar o fracasso escolar.

Nossa pesquisa buscou compreender as representações sociais de professores e coordenação pedagógica sobre as causas do fracasso escolar, no entanto, almejou-se, também, que os profissionais pesquisados voltassem o olhar para si mesmos enquanto agentes da aprendizagem e, de certa forma, revissem suas práticas tanto em sala de aula quanto na coordenação pedagógica, para que o fracasso escolar seja visto como um fenômeno que abarca todas as esferas da educação, sejam elas políticas públicas, problemas estruturais da instituição, formação de professores, problemas familiares e dos próprios alunos. Isso foi feito para que os professores, que sabemos, não são super-heróis,

busquem juntamente com a coordenação pedagógica meios de colaborar ainda mais para a erradicação das dificuldades apresentadas pelos alunos, não delegando apenas a outros profissionais esta tarefa nem culpabilizando apenas o aluno e sua família pelo fracasso escolar.

Em suma, conclui-se que o objetivo central desse estudo foi atingido e a realização da investigação permitiu compreender, de modo geral, que o fracasso escolar ainda é visto como culpa do aluno e de sua família, mas abrange também uma visão das políticas públicas e a questão estrutural das instituições. Essa conclusão sugere a tese de que a forma como os professores representam seus alunos e se representam enquanto agentes da aprendizagem influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, pois o professor é um ator fundamental na transformação da realidade educacional.

Entendemos que seja necessário que o colégio busque formação continuada para seus profissionais, pois ela tem muito a contribuir no processo de formação deles, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar. A partir da formação continuada, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas e de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Não tivemos aqui a intenção de esgotar o tema e, cientes das limitações existentes, espera-se que esta tese possa contribuir para delineações iniciais que envolvam as pesquisas sobre o fracasso escolar, ademais, acreditamos que este estudo impulsiona possibilidades de mais pesquisas sobre o fracasso escolar, utilizando-se das representações sociais, no intuito de apreender as falas, opiniões, crenças do senso comum elaboradas por outros segmentos da escola, tais como: pais e alunos, para que outras visões sobre o fracasso escolar sejam delineadas e, assim, sejam propostas mudanças de forma conjunta entre escola, família e comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. P. 27-38.
- ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Práticas sociales y representaciones**. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán, 2001a, p. 11-32.
- ABRIC, J. C. Metodología de recolección de las representaciones sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Práticas sociales y representaciones**. Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. Ediciones Coyoacán, México, 2001b, p. 53-74.
- ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78., jan./abr. 2009.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Revisão da Bibliografia. In: ALVES-MAZZOTI, A.; In: GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. Cap. 8, p. 179-188.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. WILSON, T. C. Relação entre representações sociais de fracasso escolar de professores do ensino fundamental e sua prática docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.1, n.1, p. 75-87, 2004.
- ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ANTUNIASSI, M. H. R. A noção de Representações Sociais e a pesquisa nas Ciências Sociais. In: LUCENA, C. T. CAMPOS, M. C. S. S. (Org.). **Práticas e representações**. São Paulo: Humanitas/CERU, 2008, p. 67-74.
- ARAUJO, L. C. COUTINHO, M. P. L. MIRANDA, R. S. SARAIVA, E. R. A. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico – USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 243-251, 2012.
- ARAUJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018. P.29-39.
- ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (Orgs.). **Para Além do Fracasso Escolar**. 3ª ed. Campinas: Ed. Papirus, 2000. P.11-26.

ARROYO, M. Prefácio. In: PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-149, 2002.

ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AZEVEDO, J. B. NOGUEIRA, L. A. RODRIGUES, T. C. O Coordenador Pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Revista Perspectiva Online: Humanas e Ciências Aplicadas**. Campos dos Goytacazes, v.4, n.2, 2012.

BARRETO, E. S.; MITRULIS E. Trajetórias e desafios dos Ciclos escolares no País. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, E. S. MITRULIS E. Trajetórias e desafios dos Ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, F. **Os Ciclos de Aprendizagem** – Um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre, Penso, 2002.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso da entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008.

BERTO, E. O Financiamento da Educação Básica nos Municípios do Alto Uruguai e a relação com o IDEB. **Repositório Digital UFFS**, Erechim, 2018. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2012>> Acesso em: dez. 2021.

BIANCONI, L. CARUSO, F. Educação não-formal. **Revista Ciências e Cultura**. V.57, n.4, São Paulo, 2005.

BIESDORF, R. K. (2011). O Papel da Educação Formal E Informal: Educação na Escola e na Sociedade. **Itinerarius Reflectionis**, v.1, n. 10, 2011, p. 1-13

BOCCES, M. T. **Representações de professores no contexto público e particular sobre os recursos materiais e humanos em função do desempenho escolar** 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Orientadora: Andreia Osti. Rio Claro, 2017.

BOEIRA, D. A.; MACHIESKI, E. S.; RIBEIRO, J. B. Castigos, revoltas e fugas: a Fundação do Bem-estar do Menor retratada nas páginas da Folha de São Paulo 1980-1990. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 20, p. 456-480, ago. 2017.

BOSSA, N. A. **fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURDIEU, P. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu/ Sociologia**. Trad. Paula Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994, p.46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38., jan./abr. 2008.

BRANDÃO, C. F. Formação, Educação e Emoções no Processo de Civilização. UNESP – Assis, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/CarlosdaFonsecaBrandao.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 de dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 de ago. 1971.

BRASIL, Ministério da Cidadania. Disponível em: < <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia> > Acesso: 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo do Professor – Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>> Acesso em: 25 set. 2020.

BRASÍLIA, **Secretaria de Desenvolvimento Social**. Disponível em: < <https://www.sedes.df.gov.br/condicionalidades-bolsa-familia/> > Acesso: 25 nov. 2021.

BROLEZZI, A. C. Empatia na Relação Aluno/Professor/Conhecimento. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 17, n. 27, 2014. P. 1-21.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1999.

CARDOSO, C. F. O uso, em história, da noção de representação social desenvolvida na Psicologia Social: um recurso metodológico possível. **Revista Psicologia e Saber Social**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 40-52, 2012.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, out-dez 2011, p. 403-410.

CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. P.11-24.

CAVALHEIRO, C. B. TEIVE, G. M. G. Movimento Escolanovista – Três olhares. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2013. P. 21775 – 21787.

CHAVES, E. S. Nina Rodrigues: Sua interpretação do Evolucionismo Social e da Psicologia das Massas nos primórdios da Psicologia Social Brasileira. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 29-37, 2003.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. **Série Idéias – FDE**, São Paulo, 1997, p. 25-31.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, M. H., DONADUZZI, A. SCHLINDWEIN, S. M. Psicologia e educação: Representação social do bom aluno: implicações éticas na educação. In: PLONER, K. S., et al. (Org). **Ética e paradigmas na psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 152-162.

CORDEIRO, S. M. N. **As Representações Sociais de professores do Ensino Fundamental sobre TDAH e medicalização**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CORDEIRO, S. M. N.; YAEGASHI, S. F. R.; GROSSI-MILANI, R.; MACUCH, R. S. O biopoder e a domesticação dos corpos: as representações sociais de psicólogos acerca do suposto TDAH e da medicalização. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 57, p. 86-104, 2020.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORTES JUNIOR, L. P. **As representações sociais de “Química Ambiental”**: contribuições para a formação de bacharéis e professores de química. São Paulo, 2008. 130f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Química, Física e Biociência e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

COSTA, C. G. **Uma leitura do aluno carente por uma perspectiva mítica**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

COUTINHO, K. A. **As representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia acerca de bullying**. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CRUZ, R. S.; AZEVEDO, D. S. A importância histórica dos testes psicológicos para o ensino em Minas Gerais na década de 1930. **InterEspaço Grajaú**, v. 3, n. 11, p. 211-226, dez. 2017.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAE, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 143-158, 2006.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.23, n.2, maio/ago. 2017. P. 745-770.

DELPRA, S. F. C. **O ensinar, o aprender e não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

DIEHL, L. MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.7, n. 2, dez. 2016. P. 64-85.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

EIDT, N. M.; CARVALHO, L. R. R. A medicalização da educação nas salas de apoio à aprendizagem: apontamentos iniciais. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2013. P. 26662-26677.

ENS, R. T. et al. Evasão ou permanência na profissão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

ESTEBAN, M. T. A Avaliação no Cotidiano Escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999. P. 7-29.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FÁVERO, A. A. CONSALTÉR, E. Pedagogia do Afeto e a banalização da formação continuada de professores: uma análise da literatura de autoajuda nos processos formativos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n.2, p.394-411, mai./ago. 2018.

FARIA, G. G. G. **Os ciclos do fracasso escolar**: concepções e proposições. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERREIRA, A. V. S.; BRANDÃO, M. F.; FERNANDES, C. S.; PENTEADO, A. Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.11, n.24, 2014. P. 111-135.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional – RPGE**, Araraquara, v.21, n.esp.2, p.964-978, nov. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1989. Sobre as teorias sexuais das crianças. (1908 – v. 9)

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, C. A. V. PEDRERO, J. N. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 35, ano 4, p. 1239-1256, 2015.

GONÇALVES, J. P. EGGERT, E. Estruturadas X desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, out./dez. 2019.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVICHELOVTCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. P. 153-181.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2ª ed. Barueri – SP, Manole, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>. Acesso em: 22 mar. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Contínua – 2019.

INEP, **Inep divulga Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão para ensino fundamental e médio.** 13 dez. 2019. Notícias. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/>. Acesso em 14/03/2021.

JESUÍNO, J. C. Introdução. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis: Vozes, 2015. P. 9-19.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais.** Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

JODELET, D. La Representation Social: Fenômenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia Social.** Barcelona: Paidós, 1984. P. 469-494.

JODELET, D. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, J. C. MENDES, F. R. P. LOPES, M. J. (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança.** Petrópolis: Vozes, 2015. P. 59-79.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Trad. Pedrinho Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes Sociais. **Revista Psicologia & Sociedade**, v 10, n 1, jan/jun, 1998. P.54-68.

JUNQUEIRA, L. A noção de Representação Social na Sociologia contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 10, n 18/19, 2005, p.145-161.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. **Technical Report EBSE 2007-001**, Keele University and Durham University Joint Report, p.1-44, 2007. Disponível em: <https://userpages.uni-koblenz.de/~laemmel/eseecourse/slides/slr.pdf> Acesso em: 26 mar. 2022.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo.** Porto Alegre: Ed. Centauro, 2004.

LÉVI-BRUHL, L. **A mentalidade primitiva.** São Paulo: Paulus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** 13ª ed. Brasília, DF: INEP, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M. Evoluções em Educação. In: Franco, C. (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. P.29-33.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. P.73-90.

MACHADO, C. As incógnitas do Auxílio Brasil. **Jornal do Comércio Online – RS**, 2021.

MADALÓZ, R. J. SCALABRIN, I. S. JAPPE, M. O Fracasso Escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. **Anais da IX Anped Sul**, 2012. P. 1-12. Disponível em: <
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MAIA, C. M. F. **Psicologia escolar e patologização da educação**: concepções e possibilidades de atuação. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade De Brasília, Brasília, 2017.

MAGALHÃES, J. H. G. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v.8, n. 2, p. 241-251, jul./dez. 2014.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de subsídios para a formação continuada de professores. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. P.11-25.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A. GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de “testinite”. **Estudos, Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334. Abr./ago. 2013.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Trad. Beatriz Gama Rodrigues; João Kaio Barros. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.163, p.358-375, jan./mar. 2017.

MARKOVÁ, I. Ética na Teoria das Representações Sociais. In: JESUÍNO, J. C. MENDES, F. R. P. LOPES, M. J. (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. P. 80-102.

MECENA, E. H. **O desempenho escolar de alunos da periferia**: elementos para uma etnografia de construção de representações sobre fracasso escolar. 2011. 362f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2011.

MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, E. L. M.; BARBOSA, J. K. S. F.; NASCIMENTO, F. L. S. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às Leis de equivalência. **HOLOS**, Ano 34, v. 4, 2018. P.223-235.

MELO, M. N. R. **Avaliação da aprendizagem no primeiro e segundo ciclos de formação**: ruptura ou continuidade da avaliação tradicional? 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5ª ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MESQUITA, A. M. **A motivação do Aprendiz para a aprendizagem escolar**: A perspectiva Histórico-Cultural. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara – SP, 2010.

MESQUITA, G. R. **Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar**. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

MIRANDA, C. E. S. ALVARENGA, M. F. N. O discurso sobre o fracasso escolar entre professores da educação básica: entre a impotência e a impossibilidade. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 5, n. 2, jul./dez. 2017. P.72-89.

MIRANDA, M. G. VILLARDI, R. M. Projeto Horizontes — relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 25, 2020. P. 1-22.

MORAES, D. C. **As relações afetivas no processo de formação continuada de professores**. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: UNB, 2003.

MORTATTI, M. R. L. Órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4 (esp.), p. 2267-2286, 2016.

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

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. 3ª ed. Edição eletrônica, 2016.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 57, p. 31-44, 2020.

NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 216-229, 2009.

NEVES NETO, R. M. A. **Psicogênese da empatia: educação, autoconhecimento e reconhecimento do outro**. 2019. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

OLIVEIRA, A. S. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, D. C.; FISCHER, F. M.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SÁ, C. P.; GOMES, A. M. T. Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3 p. 763-773, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de; LIBÓRIO, R. M. C. MAIO, E. R. Famílias não convencionais na escola: a (in)eficiência das estratégias de (des)integração. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 63, p. 270–279, 2015.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. et.al. As representações sociais de professores em formação inicial sobre famílias não convencionais. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.

Representações Sociais, Formação de Professores e Educação. Rio de Janeiro, Bonecker, 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. R. F.; CASTAÑEDA, C. F. L.; YAEGASHI, S. F. R. Mal-estar docente e a (im)possibilidade da autorreflexão: uma problemática nos tempos de pandemia. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 4, p. 389-401, 2021.

ORTIZ, A. J. **Representações Sociais De ‘Ser Professor De Física’ De Licenciandos Em Física.** 2019. 170 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OSTI, A. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Revista Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez 2013.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PALACIOS, J. Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar. In: MARCHESI, A. GIL, C. H. (Org.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALMONARI, A. CERRATO, J. Representações sociais e Psicologia Social. In: OLIVEIRA, A. M. SANTOS, M. F. S. TRINDADE, Z. A. (Orgs.), **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Techno Politik, 2011.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar** – renúncia à Educação. São Paulo, Ed. Xamã, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção de fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, M. H. S (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, L. R. **A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como elemento da política educacional de Mato Grosso do Sul (1998-2002).** 2004. 108f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2004.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. **Educ. Real.** [online], vol.38, n.2, p.485-499, 2013.

PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 1-16, 2009.

- PIAGET, J. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- POLONIA, A. C. DESSEN, M. A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, jan/abr 2007.
- POLÔNIA, A. C. DESSEN, M. A. Em busca da compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9., n.2, p.303-312, 2005.
- PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020.
- PULLIN, E. M. P.; PRYJMA, L. C. Representações sociais da leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 207-222, 2011.
- RAMÍREZ, J. A. R.; ARAIZA, A. G.; ANAYA, E. V. Síndrome de burnout em docentes. **IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, Chihuahua, v.8, n.14, abr. 2017. p.265-275.
- RAMOS, L. M. P. C. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001. p.1-14.
- REGO, M. B. **Medicalização da vida escolar: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- REIS, S. L. A.; BELLINI, L. M. Representações Sociais: Teoria, Procedimentos Metodológicos e Educação Ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.
- ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção do mundo: Procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, v.1, p.1-27, 1995.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. p. 19-45.
- SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S. & ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora Universitária (UFPE), 2005, p. 13-38.

SASS, O. O aluno sob medida: os testes psicológicos e educacionais como tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 971-987, 2011.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B, M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v.13, n.26, p.32-55, 2009.

SCHUCH, D. S.; CORDEIRO, M. H. B. V.; OLIVEIRA, L.; PIVA, V. M. O uso de instrumentos teórico metodológicos da Representação social na pesquisa em educação ambiental. **Anais do EDUCERE**, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/678_425.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. A. C. O Reforço Escolar na Escola Pública Municipal – Relato de Experiência. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, 2019. p.172-177.

SILVA, F. C. T. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, M. Y. (Org.). **História geral do Brasil** (da colonização portuguesa à modernização autoritária). 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303.

SILVA, G. AMORIM, S. S Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: guia completo para educadores e pais. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, J. F. XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923., jul.-set. 2013.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R.; MARINHO, M. L. Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.3, p.253-260, set./dez. 2004.

SOUSA, A. P.; FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 44, n. 7, p. 1-8, de 2008.

SOUZA, M. P. R. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 57, p. 11-29, 2020.

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 303-308, 1993.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. JOVICHELOVTCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 95-118.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação** (Online), v. 23, 2019. p.1-27.

TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, A. GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.34-42.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.26-44.

VALSINER, J. Hierarquia de signos – Representação social no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (Orgs.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 29-58.

VASCONCELLOS, C. dos S. Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. **Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 2 ed. São Paulo, 1998.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v.17, n 18, 2001/02. p.81-103

VICENTE, J. P. A.; GONÇALVES NETO, W. Estratificação Estamental pela via da Educação: reflexões a partir da reforma Leôncio de Carvalho. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.33, p.43-61, 2019.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L., GREIVAS, C. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.497-515.

VISCA, J. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica**. Tradução: Simone Calberg. São José dos Campos: Pulso, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAEGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas**. 1997. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

YAEGASHI, S. F. R. As dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais. In: SISTO, F. F. (Org.). **O social, o cognitivo e o afetivo no cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 167-195.

ZACCARON, R.; D'ELY, R. C. S. F.; XHAFAJ, D, C. P. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. **Revista do GELNE**, v.20, n. 1, p. 30-41, 2018.

ZANARDINI, J. B. Dos testes psicométricos às avaliações em larga escala: instrumentos diferenciados com ontologia em comum. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 65-74, 2012.

ZIBETTI, M. L. T. PANSINI, F. SOUZA, F. L. F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez. 2012. p.237-246.

ZIENTARSKI, A. M. M. **Olhar docente**: imaginários de currículo e fracasso escolar. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

ZONTA, C. MEIRA, M. E. M. Representações Sociais de professores sobre fracasso escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 205-217, 2007.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano**. [online], v.17, n.1, p. 136-145, 2007.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. P. Critérios de construção e relato da análise prototípica para Representações Sociais. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.27, n.4, p.521-526, 2011.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

ZANGRANDE, H. J. B. **O “bom” e o “mau” aluno**: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar. 2021. 122f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFI

4. **1. Sexo:** 1-Masc 2-Fem

2. Idade: ____ anos completos

3. Escolaridade (múltipla escolha):

1-Magistério

2- Superior incompleto Qual curso? _____

3- Ensino Superior Completo Qual curso? _____

4- Especialização Qual curso? _____

4. Há quanto tempo atua na área da educação básica?

0 – 5 anos

6 – 10 anos

11 – 15 anos

16 – 20 anos

21 a 25 anos

Mais que 30 anos

5. Qual a sua carga horária semanal na função em que ocupa?

1- 10 a 15 h / semanais 2- 16 a 20 h / semanais 3- 21 a 25 h/ semanais

4- 26 a 30 h / semanais 5- 31 a 35h / semanais 6- 36 a 40 h/ semanais

Outras: _____

6. Exerce outras ocupações?

1-Não

2-Sim

Qual: _____

7. Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

1- Não

2- Sim

Qual: _____

8. Como você se considera:

1- Branco(a)

2- Pardo(a)

3- Preto(a)

4- Amarelo(a)

5- Indígena

9. Estado civil:

1-Solteiro(a)

2-Casado(a)

3-União Estável

4-Divorciado(a)

5-Viúvo(a)

Outros _____

10. Residência:

Cidade _____

11. Bairro: _____

12. Você mora na:

1- Área rural

2- Área urbana

13. Residência: 1- Própria

2 – Alugada–

3 - Outro

14. Quantas pessoas [incluindo você] moram em sua casa? _____ pessoas.

15. Você tem filhos/as?

1-Não

2-Sim

16. Se sim, quantos?

1- Um

2- Dois

3- Três

4- Quatro ou mais

17. Considerando-se todos os moradores de sua casa que contribuem com a renda familiar e todas as fontes de renda (recebimento de alugueis, pensões, etc.), qual a renda do seu grupo familiar?

CLASSE	SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDA FAMILIAR
<input type="checkbox"/> A	Acima de 20	R\$ 20.900,00 ou mais
<input type="checkbox"/> B	10 a 20	De R\$ 10.450,00 a R\$ 20.900,00
<input type="checkbox"/> C	4 a 10	De R\$ 4.180,00 a R\$ 10.450,00
<input type="checkbox"/> D	2 a 4	De R\$ 2.090,00 a R\$ 4.180,00
<input type="checkbox"/> E	Até 2	Até R\$ 2.090,00

18. Religião:

1- Católica

2- Evangélica

3- Eu não tenho

4- Eu sou ateu

Outra: _____

**APÊNDICE B – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)
COM OS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Nome (facultativo): _____

Data de aplicação: ____/____/____

A partir da sentença dada você deverá escrever as primeiras 5 palavras que lhe vierem à mente, tão logo elas lhe surjam. Em seguida deverá numerar essas palavras de acordo com a ordem de importância que elas possuem para ele(a).

Fracasso escolar é:

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

O papel da família frente à educação é:

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

O meu papel enquanto agente da aprendizagem é:

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

Colaborar com o aluno que tem dificuldade é:

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
OS PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo atua na educação?
3. Qual a turma para qual leciona?
4. O que é o fracasso escolar para você?
5. Quais as causas do fracasso escolar?
6. Qual o perfil do aluno que tem baixo rendimento escolar?
7. Qual o seu papel frente ao fracasso escolar?
8. Como o fracasso escolar pode ser evitado ou minimizado?
9. Qual o papel da família em relação ao desempenho escolar dos filhos?
10. Se pudesse mudar alguma coisa na educação, o que mudaria?
11. Qual o perfil do bom aluno?
12. Você se sente preparado para lidar com todas estas questões na sala de aula? Do que sente mais falta?
13. Quando um/a aluno/a está enfrentando dificuldades para aprender que atitudes você toma?
14. De que forma a equipe pedagógica procede em relação às crianças que estão com dificuldades de aprendizagem?

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA DA DIRETORA DO COLÉGIO ...

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços das salas de aula do Colégio xxx para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Doutorado intitulada: “Representações sociais de professores do Ensino Fundamental I sobre fracasso escolar”, da doutoranda Karen de Azevedo Coutinho, sob orientação da Profª. Drª. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a abril de 2020 a junho de 2020, conforme cronograma do projeto apresentado.

Diretora do Colégio ...

Assinatura e carimbo

CPF

e-mail:

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Gostaríamos de convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada “As representações sociais de professores e coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I sobre fracasso escolar”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo é investigar as representações sociais atribuídas por professores do Ensino Fundamental I quanto aos alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e o seu papel enquanto agente da aprendizagem, bem como o papel da família no rendimento escolar de crianças. Para isso, a sua participação é muito importante, e se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e de um Teste da Associação Livre de Palavras, assim como por uma entrevista semiestruturada que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a sua própria linha de pensamento. A entrevista semiestruturada dar-se-á após aceite e será realizada em sala de aula e/ou em sala de professores ou qualquer outro espaço em que se tenha privacidade. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, e após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua formação acadêmica ao problematizar a questão do fracasso escolar, intencionando colaborar com a formação continuada das(os) professoras(es). Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª. Drª. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Karen de Azevedo Coutinho, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Karen de Azevedo Coutinho

Endereço: Rua Anísio Monteschio, 323, Paçandu - PR CEP 87140-000

Telefone/e-mail: (44) 99806.8155 ou azevedocoutinhok@gmail.com

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi

Endereço: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055

Telefone/e-mail: (44) 99973.9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM nesse endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C871r

Coutinho, Karen de Azevedo

Representações sociais de docentes e coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I sobre fracasso escolar / Karen de Azevedo Coutinho. -- Maringá, PR, 2022. 280 f.: il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Representações sociais. 2. Fracasso escolar. 3. Docentes. 4. Coordenação pedagógica. 5. Ensino fundamental I. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.28