

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
CAMPUS PATO BRANCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**HELEN JUNARA BALBINOTTI ZANGRANDE**

**O “BOM” E O “MAU” ALUNO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUCESSO E SOBRE  
FRACASSO ESCOLAR**

**PATO BRANCO  
2021**

**HELEN JUNARA BALBINOTTI ZANGRANDE**

**O “BOM” E O “MAU” ALUNO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SUCESSO E SOBRE  
FRACASSO ESCOLAR**

**THE “GOOD” AND THE “BAD” STUDENT: SOCIAL REPRESENTATIONS OF  
ELEMENTARY SCHOOL'S TEACHERS ABOUT SUCCESS AND ABOUT  
FAILURE AT SCHOOL**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento  
Regional da Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR).

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

**PATO BRANCO**

**2021**



Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



**Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Câmpus Pato Branco**



HELEN JUNARA BALBINOTTI ZANGRANDE

**O BOM E O MAU ALUNO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL  
SOBRE SUCESSO E SOBRE FRACASSO ESCOLAR**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 24 de Março de 2021

Prof Edival Sebastiao Teixeira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Franciele Clara Peloso, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Maria Sara De Lima Dias, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 06/04/2021.

*Aos professores que fazem e fizeram parte de minha caminhada acadêmica, pelo compartilhar do que sabem e por mudarem a minha história.*

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é a materialização de um projeto de vida, do qual muitas pessoas fizeram parte para que pudesse se tornar possível, pelas quais sou grata.

A Deus, por mostrar seu amor por mim na espera e nos detalhes.

Aos meus pais, Luzinéia Santolin Balbinotti e Darci Balbinotti, pelo sempre amor dedicado, incentivo na busca de aprender mais, por toda caminhada até aqui. E ao meu irmão, Gustavo Balbinotti, pelas conversas que abrem olhares.

Ao meu marido e companheiro de vida, Wiliam Zangrande. Por entender os silêncios, acolher nas tempestades, incentivar nas incertezas e ser meu sossego. Ainda bem que minha vida tem você.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, pela generosidade no partilhar, paciência ao explicar, nortes e impulsos na jornada, inspiração de ser, por acreditar em mim e em meu sonho.

À Universidade Federal Tecnológica do Paraná, pelos profissionais que nela estão compostos, que me acolheram, instruíram e facilitaram a jornada.

Aos professores do PPGDR, pelo entusiasmo e dedicação no ensino, demonstrando que na educação há, e ela é, um propósito.

Aos meus colegas de mestrado, pela mais que divisão, soma na caminhada.

À CAPES, pela bolsa, permitindo investimentos e oportunidades educacionais e profissionais.

À Secretaria Municipal de Educação de Dois Vizinhos, pela permissão para a coleta de dados desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, pelo consentimento, porção do tempo e de suas representações.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Franciele Clara Peloso e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Sara de Lima Dias, pelo aceite gentil de compor a banca examinadora. Por suas avaliações afetuosas que redirecionaram caminhos necessários.

Minha gratidão sempre!

## RESUMO

A temática do suposto fracasso e suposto sucesso escolar é recorrente no contexto educacional brasileiro. A presente pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Dois Vizinhos, Paraná, onde profissionais de Psicologia e Psicopedagogia, que realizam avaliações, afirmam haver um padrão de queixas nos encaminhamentos que recebem. Em geral, esse padrão aponta para dificuldades de aprendizagem, defasagem escolar, atraso no desenvolvimento e problemas comportamentais das crianças, apontando para o que se denomina genericamente como fracasso escolar. O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar as formas pelas quais os professores do Ensino Fundamental I dessa rede municipal representam socialmente o fracasso escolar e sucesso escolar. Os participantes da pesquisa foram 27 professores, de ambos os sexos, com no mínimo 5 anos de experiência docente. Para a coleta de dados, foram realizados 3 procedimentos: técnica de evocação livre de palavras; técnica de substituição, visando captar a zona muda das representações sociais, e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos pelos 2 primeiros procedimentos foram tratados segundo as orientações para a identificação do núcleo central das representações sociais. Os dados obtidos pela entrevista foram examinados mediante o emprego da Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos indicam que o elemento central das representações sociais sobre fracasso escolar, para os pesquisados, gira em torno da família, do professor e do sistema educacional como um todo. Os professores acreditam que há uma forte associação entre a não participação dos pais na vida escolar de seus filhos e o fracasso escolar. Já com relação ao docente, foram apontadas a ligação entre a falta de preparo e comprometimento, a metodologia e a desmotivação com o fracasso dos estudantes. Na zona muda destas representações, os fatores emocionais do aluno foram tidos influenciadores do fracasso escolar, resultados diferentes dos obtidos pelas outras técnicas utilizadas na pesquisa, nas quais as atitudes e comportamentos do estudante foram tidos como mais importantes. Quanto às representações de sucesso escolar, foi observado que o aluno, a família e o professor são percebidos como os maiores responsáveis pelo sucesso. Nessas representações, observou-se que se a família atende às expectativas postas, ela se torna corresponsável pela construção do sucesso escolar. Já o papel do professor mostrou-se ser pelo seu método pedagógico, no qual o docente figura como o gestor do processo de obtenção do sucesso. Por conseguinte, nas representações dos professores pesquisados, eles são mais responsáveis pelo sucesso do que pelo fracasso do estudante. Quanto ao aluno, para os participantes, sua contribuição para o sucesso tem a ver com atitudes e comportamentos que facilitariam seu desempenho, sua socialização e a apropriação do conhecimento. Os resultados indicam ainda que as representações obtidas por métodos normativos não foram significativamente diferentes das observadas quando colhidas na zona muda. Por fim, afirmamos que as representações sociais analisadas nesta pesquisa repercutem não fenômenos em si, mas ideias que resultam de formas e normas criadas na e pela cultura escolar; no e pelos sistemas educacionais que estabelecem padrões impossíveis de serem atingidos, pois, de fato, não há lugar para todos no mundo como está organizado atualmente, mas também por quem, inconscientemente, mantêm tais representações.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Sucesso escolar. Representações sociais. Zona muda. Cultura escolar.

## ABSTRACT

The theme of the alleged failure and success at school is recurrent in the Brazilian educational context. This research was done at the Municipal Education Network, in Dois Vizinhos, Paraná, where Psychology and Psychopedagogy professionals who perform evaluations claim that there is pattern of complaints in referrals they receive. In general, this pattern points to learning difficulties, school lag, development delay and children's behavioral problems, based on what is generically called school failure. The objective of this research was to analyze the forms which teachers of the Elementary School I, of this municipal network, socially represent failure and success at school. The participants of this search were 27 teachers of both sexes, with at least 5 years of experience. For data gathering, 3 procedures were performed: free word evocation technique; substitution technique, aiming to capture the silent zone of social representations; and semi-structured interviews. The data obtained by the 2 first procedures were treated according to the orientation for identifying the core of social representation. The data obtained by the interview were conducted using Content Analysis. The results indicate that the central element of the social representations about failure at school, to the researchers, revolves around the Family, the teacher and the educational system as a whole. Teachers believe that there is a strong association between the parents' non-participation in the kids' school lives and the failure at school. Though, as for the teacher, certain connections were pointed out between the lack of preparation and commitment, the methodology and demotivation with the students' failing. In the silent zone of these representations the students' emotional factors were considered to influence school failure; results that are different from those obtained by the other techniques used in the research, which the attitudes and behavior of the student were considered more important. Regarding the representation of school success, it was observed that the student, family and teacher are perceived as the most responsible. At those conditions, it was observed that if the family met the given expectations, it became co-responsible for building school success. As for the role of the teacher, proved to be by his/her pedagogical method, which the teacher appears as the manager of the process of obtaining success. Therefore, in the representations of the surveyed teachers, they are more responsible for the success than for the failure of the student. As for the students, according to the participants, the contribution to the success has to do with the acts and behavior that would facilitate the development, socialization and appropriation of the knowledge. The results depict that the representation acquired by the normative methods were not significantly different from those observed when harvested in the mute area. Finally, we state that the social representations analyzed in this research reflect not phenomena per se, but ideas that result from forms and norms created in and by school culture; and the educational systems that set standards that are impossible to achieve, because in fact there is no place for everyone in the world as it is currently organized; but also by those who unconsciously underpin them.

**Keywords:** School failure. School success. Social representations. Silent zone. School culture.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Fae	Frequência absoluta de evocação
Fme	Frequência média de evocação
Fp	Frequências ponderadas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
M/Ome	Média das ordens médias
n	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Ome	Ordem Média de Evocação
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RJ	Rio de Janeiro



SC	Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
$\Sigma$ fp	Somatória da frequência ponderada
$\Sigma$ Ome	Somatória das ordens médias de evocação

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Categorias de sentidos atribuídos ao fracasso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.....	67
<b>Quadro 2</b> – Categorias de sentidos atribuídos aos fatores que influenciam o fracasso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.....	79
<b>Quadro 3</b> – Categorias de sentidos atribuídos ao sucesso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.....	93
<b>Quadro 4</b> – Categorias de sentidos atribuídos ao sucesso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.....	101

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Frequência absoluta das categorias mais evocadas mediante o termo FRACASSO ESCOLAR.....	57
<b>Tabela 2</b> – Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas mediante o indutor FRACASSO ESCOLAR.....	58
<b>Tabela 3</b> - Frequência absoluta das categorias mais evocadas na zona muda da representação social de fracasso escolar.....	75
<b>Tabela 4</b> - Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas na zona muda da representação de fracasso escolar.....	76
<b>Tabela 5</b> - Frequência absoluta das categorias mais evocadas mediante o termo SUCESSO ESCOLAR.....	84
<b>Tabela 6</b> – Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas mediante o indutor SUCESSO ESCOLAR.....	85
<b>Tabela 7</b> - Frequência absoluta das categorias mais evocadas na zona muda da representação de sucesso escolar.....	99
<b>Tabela 8</b> – Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas na zona muda de sucesso escolar.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR COMO CONCEITOS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS</b> .....	<b>20</b>
1.1 A PRODUÇÃO SOCIAL DO FRACASSO E DO SUCESSO ESCOLAR.....	20
1.2 O QUE É UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL? .....	32
1.3 O QUE DIZEM PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUCESSO E DE FRACASSO ESCOLAR?.....	36
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>49</b>
2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	51
2.4 OS PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	54
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O CENTRO E A PERIFERIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO E SOBRE FRACASSO ESCOLAR ANALISADAS</b> .....	<b>57</b>
3.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS PELA TÉCNICA DE EVOCAÇÃO LIVRE.....	57
3.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	67
3.3 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS FRACASSO ESCOLAR – TÉCNICA DE SUBSTITUIÇÃO .....	74
3.4 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR - ENTREVISTA.....	78
3.5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS PELA TÉCNICA DE EVOCAÇÃO LIVRE.....	84
3.6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	93
3.7 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR.....	98
3.8 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	101

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

As escolhas são subjetivas, afetivas, relacionais, históricas. Temas escolares sempre mobilizaram a atenção desta pesquisadora, talvez por passar tantos anos dentro de uma escola, ou por relações afetivas tecidas em conjunto com as histórias de vida de familiares, como minha e tias educadoras. Estas experiências me levaram a escolhas sempre tramadas no campo educativo, seja pelo Ensino Médio cursado na Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2012), seja na graduação em Psicologia, cujas temáticas ligadas à escola me chamavam mais a atenção. Este percurso me levou à escolha do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, bem como ao teor do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Infância Tarja Preta: O Sentido da Medicalização para Crianças em Idade Escolar Diagnosticadas com TDAH*.

Na minha pesquisa para o TCC, uma das participantes, ao ser questionada, afirmou que, em relação aos estudos, ela era uma menina “linda, comportada e dedicada”, características apontadas após ser diagnosticada com TDAH, medicalizada e, por consequência, receber o suporte de uma segunda professora, pois antes disso era tida como um caso de fracasso escolar, que atribulava os seus professores e familiares.

Faço este relato porque questões relativas à Educação, tais como a ideia da normatização e padronização de um ideal de aluno socialmente aceito, os métodos avaliativos, as dificuldades de aprendizagem na infância, dentre outras, constituem-se inquietações ainda presentes e relacionadas à escolha pelo tema de pesquisa aqui apresentado: *Representações sociais sobre sucesso e fracasso escolar*.

Além do arcabouço afetivo, o tema desta dissertação também parte de reflexões minhas a partir de conversas com profissional psicóloga da área de Educação no município de Dois Vizinhos, o qual está localizado na região sudoeste do estado do Paraná. Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social/IPARDES (2020), sua matriz econômica está baseada na agricultura e pecuária familiares, e tem como principais culturas agrícolas a soja, o milho e o trigo. Na pecuária, sobressaem a criação de galináceos, de suínos e de bovinos.

Sua população estimada, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2019), no ano de 2019, era de 40.641 pessoas. A taxa de

escolarização dos munícipes entre 6 a 14 anos de idade, conforme o censo do ano de 2010, era de 98,4%. No último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/*Ideb*, do ano de 2017, Dois Vizinhos apresentou, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública), o índice de 6,8 (os parâmetros do *Ideb* apresentam os índices variando da nota zero a dez). Em relação ao Brasil, o município encontra-se na 1440ª posição no ranking da educação, sendo 5570ª o total deste posicionamento.

A rede municipal de ensino possui treze escolas, com 111 professores atuantes e aproximadamente 2.455 alunos (INEP, 2019). A rede determina que o limite de encaminhamentos semestrais para avaliação psicopedagógica seja de uma criança por turno, sendo que, quando possível, são disponibilizadas mais vagas. Contudo, no ano de 2018, por exemplo, em uma mesma escola, foram avaliadas sete crianças.

A psicóloga atuante na Secretaria de Educação, que realiza estas avaliações juntamente com uma psicopedagoga, afirma haver um padrão de queixas nos encaminhamentos que recebe. Em geral, esse padrão aponta para dificuldades de aprendizagem, defasagem escolar, atraso no desenvolvimento e problemas comportamentais das crianças.

Estas queixas que geram os encaminhamentos indicam o que se denomina genericamente como fracasso escolar. De acordo com Zago (2011, p. 58), o conceito de fracasso escolar é utilizado para exprimir baixo rendimento escolar, “aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar [...] entre outras designações com conotações negativas”.

Por um lado, em geral, são classificados como alunos “fracassados” aqueles que são passivos, não participativos, que aparentam estar sem vontade de estudar, que não realizam as atividades ou que realizam em tempo incomum quando comparados aos demais. Por outro lado, também são considerados “fracassados” aqueles que são agressivos, desrespeitosos, agitados e que não conseguem ficar sentados em seus lugares o tempo necessário para desenvolver as atividades programadas pelos professores. Assim, mais do que a aprendizagem do conteúdo escolar, um fator determinante para um estudante ser considerado de sucesso é a sua apropriação ao *habitus* de estar na escola e ser aluno, em moldar-se às expectativas de comportamento e à conduta esperada (BOURDIEU, 1974; BRAGANÇA, 2008; FARIA, 2008; NAVARRO et al., 2016).

Em suma, alunos fracassados são aqueles cujos comportamentos não atendem ao padrão esperado pelos professores e que os imobilizam por não saberem como agir para conquistar sua atenção. Autores como Navarro, Gervai, Nakayama e Prado (2016) pontuam que estudantes tidos como “aluno problema”, “criança anormal”, “aluno desajustado”, com baixo desempenho escolar e com/ou dificuldades de aprendizagem, dentre outros, geralmente são encaminhados para serviços ou profissionais especializados que atendem escolas, tais como psicólogos, psicopedagogos e médicos.

Patto (1990) questiona a patologização da queixa escolar, cenário que encontramos no padrão de encaminhamentos em Dois Vizinhos. Para a autora, é necessário compreender a questão não como simples fruto de problemas emocionais, cognitivos ou comportamentais do aluno. Dessa forma, se torna basilar olhar para além do sujeito motivo da queixa (PATTO, 1990), pois parece que a escola vem se assumindo como um espaço clínico, mais do que pedagógico (ROSA, 2011).

Asbahr e Lopes (2006) apontam que frequentemente alunos com dificuldades escolares são encaminhados para profissionais de saúde na ânsia de um laudo que lhes permita atribuir causas individuais para tais dificuldades. No retorno do encaminhamento, quase sempre há o diagnóstico de deficiências ou distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, enfim, rotulações que acabam por tornar o próprio aluno o responsável por sua incapacidade de aprender. Desse modo, eximem-se as dimensões sociais e políticas do problema (BRAY; LEONARDO, 2011), e a escola passa a ser seletiva, portanto, excludente e produtora de rotulações (ARROYO, 2000; LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015).

Este problema não é novo. Ainda que muito se fale do assunto atualmente, o chamado fracasso escolar tem sido estudado no Brasil desde 1970, por diversos autores, como os estudos já clássicos de Maria Helena Souza Patto. A autora examinou criticamente as principais teorias e ideias que circulavam na Educação brasileira, denunciando a cumplicidade ideológica da Psicologia na aferição de processos discriminatórios, nas práticas e discursos e na seleção de crianças tidas como capazes, ou não, de aprender. De acordo com Caldas (2005), Souza Patto colocava em questão, ainda, o déficit cognitivo da diferença cultural.

Assim, considerando que a temática do dito fracasso/sucesso escolar está presente há pelo menos meio século no Brasil e tem sido bastante difundida, pode-se dizer que já há uma representação social sobre o fracasso e o sucesso escolar.



Moscovici (1978, p. 26) define uma representação social como sendo “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Logo, as representações sociais são formas de conhecimentos elaborados socialmente e partilhados, que permitem a construção de uma realidade comum a determinado grupo (HICKMANN; ASINELLI-LUZ; TEIXEIRA; HICKMANN, 2017). Por sociais que são, têm “uma dimensão histórica e transformadora; junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos; está presente nos meios e nas mentes, se constitui na realidade presente nos objetos e nos sujeitos” (GUARESCHI, 1996, p. 16).

Do ponto de vista de sua estrutura, são constituídas por um núcleo central e um sistema periférico, ou seja, um sistema interno duplo, com papéis específicos que se complementam. O núcleo central é o responsável por gerar a significação da representação e de estabelecer sua organização (SÁ, 1996b). E o sistema periférico é quem permite a proteção do núcleo central e a regulação das representações sociais (SÁ, 1996b).

Abric (2005) sugere que uma representação social possui uma parte não expressa, não verbalizada, denominada como zona muda, que corresponde a uma parte que é consciente aos indivíduos, ou seja, conhecida, mas que não pode ser expressa publicamente pelo sujeito sem que lhe gere algum constrangimento. Esta ocultação está ligada à situação social em que foi produzida e remete a um caráter contranormativo da representação. Geralmente, a zona muda resulta de pressões normativas que levam à adequação a um discurso política e socialmente aceito pelo grupo de pertencimento da pessoa (ABRIC, 2005).

Para Abric (2005, p. 34): “A existência da zona muda é igualmente determinada pela importância das características de uma situação: quanto mais as condições sociais são fortes, maiores os riscos de existir uma zona muda”. Isso sugere que uma zona muda pode ocorrer em diversas situações, isto é, sempre que envolvida com situações normativas ou em situações que fogem às normas e não podem ser expressas por determinados motivos comuns ao grupo estudado.

Ou ainda pode fazer parte de uma gestão de impressões, na qual algumas pessoas querem apresentar a outras uma imagem positiva de si. Para tanto, verbalizam apenas atitudes, opiniões ou crenças que compactuem com a norma, velando as que não se conformam. Por isso, a necessidade da aceitabilidade social

também é um fator que pode levar a mascarar determinadas representações sociais por meio da zona muda (ABRIC, 2005).

Uma zona muda, portanto, pode exercer forte influência nos modos pelos quais uma pessoa responde ao seu cotidiano, o que, por sua vez, pode levar os pesquisadores a questionar se “coletamos representações sociais reais, completas, autênticas?” (ABRIC, 2005, p. 23). Assim, ao estudar a zona muda das representações sociais, busca-se encontrar estes elementos contranormativos velados que, quando identificados, podem demonstrar a representação social efetiva do grupo estudado (ABRIC, 2005).

Assim, considerando que as representações sociais orientam condutas (MOSCOVICI, 2007), é justo admitir que a forma como o professor representa o dito fracasso e o dito sucesso escolar repercute em suas práticas cotidianas. Tendo, pois, a problemática configurada, o objetivo geral desta dissertação é analisar de que forma professores do Ensino Fundamental I de Dois Vizinhos, Paraná, representam socialmente o fracasso escolar e o sucesso escolar. Os objetivos específicos consistem em: 1) Identificar e analisar os elementos centrais dessas representações; 2) Identificar e analisar os elementos periféricos dessas representações; 3) Verificar um possível estabelecimento de alguma relação entre elementos idiossincráticos das representações e sua zona muda; 4) Verificar se há diferenças significativas entre as representações obtidas por métodos normativos e as representações obtidas por métodos que visam identificar a zona muda de tais representações.

Justifica-se a pesquisa tendo em vista que, ao se analisar tais representações, melhor se compreende como tais aspectos da subjetividade docente atuam nas suas relações com a escola, os alunos e a sociedade (SALVADOR et al., 2012). Por sua vez, os resultados do estudo podem aportar subsídios para o desenvolvimento de ações de formação docente que favoreçam o despertar de um pensamento crítico.

A presente pesquisa segue os preceitos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), cumprindo as exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UTFPR. O protocolo aprovado é o de CAAE 24029019.1.0000.5547 e Parecer Consubstanciado nº 3.772.628, de 15 de dezembro de 2019.

Concluindo esta apresentação, gostaria de destacar que o presente estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento, em um Programa de Pós-graduação que compreende o desenvolvimento como um processo

no qual as pessoas obtêm maior controle sobre seu meio, seu destino político e, principalmente, sobre si mesmas como elementos transformadores da realidade (PPGDR, 2019).

A questão acerca do fracasso e do sucesso escolar como fenômenos de aprendizagem em si ou como conceitos culturalmente determinados é o tema do capítulo 1 da dissertação apresentada. No capítulo 2, são apresentados os participantes do estudo e os métodos de coleta e de análise de dados. Seguindo, no capítulo 3, são mostrados e discutidos os resultados obtidos após os procedimentos de tratamento e análise dos dados sobre as representações sociais dos professores sobre fracasso escolar e sucesso escolar, bem como a zona muda dessas representações. Ao final, estarão dispostas as considerações finais da pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR COMO CONCEITOS SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS

Neste capítulo, argumento porque entendo que o fracasso e o sucesso escolar não são fenômenos em si, mas conceitos socialmente construídos, ou seja, são representações sociais. No primeiro tópico, discuto sobre a produção social do fracasso e do sucesso escolar; no segundo tópico, apresento com mais detalhes o conceito de representação social. Finalmente, no terceiro tópico, reviso algumas das pesquisas sobre representações sociais de sucesso e fracasso escolar, e exponho o diferencial do meu estudo em relação aos demais.

#### 1.1 A PRODUÇÃO SOCIAL DO FRACASSO E DO SUCESSO ESCOLAR

Para entendermos os aspectos envolvidos na produção do dito fracasso escolar, precisamos nos voltar ao contexto educacional, social e político no qual este conceito foi produzido no Brasil. A educação formal e o frequentar a escola, por muito tempo, foram privilégios de poucos, pois tinham o caráter privado e eram moldados para os grupos favorecidos.

A extensão da função da escola partiu de lutas sociais e por demandas desenvolvidas pela industrialização (DEMENECH, 2015). Estes movimentos culminaram na garantia de que o acesso à escola no contexto brasileiro fosse um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990; FORGIARINI; SILVA, 2007). Como função da escola, a LDB explicita em seu artigo 2º que a educação escolar “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A LDB, em seu artigo 21, divide a educação formal brasileira em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica, por sua vez, é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996). O nível

fundamental, especificamente, contempla as etapas da Educação Infantil, crianças de zero a três anos; da Pré-escola, crianças de quatro a seis anos, e do Ensino Fundamental, crianças de seis a quatorze anos (BRASIL 2017).

A etapa do Ensino Fundamental, a qual esta pesquisa contempla, é a mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração e, por sua vez, está subdividida em: anos iniciais (1° ao 5° ano) e anos finais (6° ao 9° ano) (BRASIL, 2017). No ano de 2018, 15,1 milhões de alunos frequentaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo 99,2% da população com idade entre de 6 a 14 anos (INEP, 2019).

Entretanto, Gama (2018), em sintonia com Marsiglia e colaboradores (2017), declara que os direitos dos alunos brasileiros, mesmo que garantidos de forma democrática na Constituição, não são observados pelo governo. Com efeito, a Educação, desde sua base, vem construindo um perfil de aluno que chega ao fim da escolaridade pouco capacitado e hábil para conviver fora dos locais do trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo ao seu redor. Um cenário, portanto, que mantém as classes populares na incapacidade de emancipação e na subalternidade (MARSIGLIA et al., 2017; GAMA, 2018).

Isso ocorre porque mesmo hoje sendo uma garantia do Estado a Educação Básica, sempre sofreu intervenções internas promovidas pela elite brasileira e intervenções externas, propostas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros; intervenções aceitas pelo próprio Estado brasileiro em troca de financiamento (MARSIGLIA et al., 2017; GAMA, 2018). Como resultado, esses organismos acabam norteando a organização, a prática e os investimentos na Educação brasileira e, por consequência, inferindo sobre as políticas educacionais do país (ALTMANN, 2002; BRANCO et al., 2018).

Neste contexto, em que o setor empresarial e seus valores capitalistas contemporâneos de sociabilidade possuem passe livre para intervenções no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos destinados às escolas públicas brasileiras, é que são formuladas e implementadas as políticas para a Educação no país (BRANCO et al., 2018). Neste quadro, é oportuno apontar as palavras de Afonso (2000, p. 49), “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de

modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

O governo intervém de forma legislativa sobre o calendário, o tempo, o currículo e os procedimentos das escolas, gerando os “sistemas educacionais nacionais” (ARANHA, 2006). Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986) e Pimentel (2008), esta organização do sistema escolar acaba por definir os conteúdos centrais e a atribuição das funções, interferindo, portanto, na organização, na separação e na hierarquização do espaço. Como efeito, essa interferência diferencia os trabalhos implicando idealmente nas relações sociais, culminando em processos de controle e legitimação. Isso faz com que a educação escolar pública brasileira se torne uma ferramenta de conformação, inclusão de valores e homogeneização de discursos e, ao final, faz com que os indivíduos aceitem naturalmente a reestruturação do capitalismo globalizado com suas diferenças sociais, culturais e econômicas, supostamente sustentadas em princípios de uma formação emancipadora (BRANCO et al., 2018).

Marsiglia e colaboradores (2017) compreendem que o direito à escola, ocorrendo inicialmente uma luta da classe trabalhadora pela democratização e acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, foi secundarizado pela visão liberal, levando ao esvaziamento da escola. Assim, os currículos, objetivos e finalidades educacionais vêm de uma concepção burguesa, na qual se observa “a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 109). E, como resultado, expressa de forma clara a hegemonia da classe empresarial na formulação de políticas públicas para a Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas de educação do Brasil (BRASIL, 2017). Esta base foi criada a partir de uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2012; MARSIGLIA et al., 2017). A promessa era de que promoveria a melhoria da qualidade da Educação para diferentes grupos sociais, na medida em que responderia a diversas demandas e garantiria o reconhecimento das diferenças (MOREIRA, 2010). Contudo, o que a

BNCC garante é que os “direitos de aprendizagem e padrões de avaliação se articulariam num mesmo discurso”, o neoliberal (MACEDO, 2014, p. 1546).

A BNCC brasileira recebeu interferências, a partir do chamado “Movimento pela Base Nacional Comum”, de associações e sindicatos docentes, bem como de grandes fundações empresariais e sociais, como Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho, institutos, como Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco, movimentos e organizações, tais como Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido, e outros. Todas estas organizações buscavam interferir nas políticas públicas para a Educação com uma perspectiva de controle sobre os currículos, além de uma adequação do sistema mundial de produção, baseado em ideais neoliberais. Disso resultou uma concepção fragmentada da Educação e de suas orientações normativas (MARSIGLIA et al., 2017; MACEDO, 2014). Por isso, frente a este cenário de introdução da base nacional comum, podemos inferir que os desdobramentos da educação têm trafegado em zonas de cruzamento entre discursos públicos e privados na construção da Educação brasileira (MACEDO, 2014).

A BNCC estabelece o desenvolvimento de dez competências gerais, tidas como “mobilizadoras 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). Essas competências se inter-relacionam e percorrem todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica e, em linhas gerais, são: 1) Conhecimento para compreensão da realidade, continuação da aprendizagem e colaboração para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 2) Pensamento científico, crítico e criativo para investigação de causas, elaboração e teste de hipóteses, formulação e resolução de problemas, criando soluções; 3) Senso estético e repertório cultural para valorizar, usufruir e participar das variadas manifestações artísticas e culturais; 4) Comunicação para compartilhar de informações, ideias e sentimentos através de diferentes linguagens, além da produção de sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5) Cultura digital para comunicação, acesso e disseminação de informações, produzindo conhecimento e resolução de problemas com protagonismo; 6) Autogestão para realização de escolha que estejam alinhadas ao exercício da cidadania, seu projeto de vida, com liberdade, senso crítico e responsabilidade; 7) Argumentação para

formulação, negociação e defesa de ideias com um posicionamento ético com cuidado de si, dos outros e do planeta; 8) Autoconhecimento e autocuidado para sua saúde física e emocional, e o reconhecimento das suas emoções e a dos outros, com autocrítica, sabendo como lidar com elas; 9) Empatia e cooperação para promoção do respeito ao outros e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando as diversidades sociais, e 10) Autonomia para uma ação com responsabilidade e determinação, baseado com princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

E, para deixar clara a influência de organismos e sistemas internacionais, o próprio documento da BNCC justifica que esta tendência para a construção de currículos “referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI” (BRASIL, 2017, p. 16). O documento ainda afirma que este mesmo enfoque é o adotado nos processos avaliativos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e nos programas patrocinados pela UNESCO, que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Assim, fica evidente a sintonia entre a BNCC e os organismos internacionais e a ideologia neoliberal para a educação escolar. O que a torna um instrumento de regulação e reprodutora da experiência internacional por meio do estabelecimento de práticas de controle, da tentativa de homogeneidade e das ações vinculadas às políticas de avaliação (BRANCO et al., 2018). Isso significa que o conhecimento escolar se põe a serviço de formas de ação para melhoria de adaptação dos indivíduos aos interesses da classe empresarial (MARSIGLIA et al., 2017).

Marsiglia e seus colaboradores (2017) apontam que a BNCC, em toda sua perspectiva, enfatiza os termos “habilidades”, “competências”, “procedimentos” e “formação de atitudes”; e não dá destaque aos conteúdos escolares, ao trabalho educativo e ao ensinar, sendo, portanto, uma base que é esvaziada de conteúdo e atende apenas aos interesses empresariais. Para estes autores, a BNCC visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho, isto é, às demandas do capital deste século, que exigem flexibilidade diante do crescente desemprego e do trabalho formal.

Como afirma Arroyo (1992, p. 47), a escola é como uma unidade “organizada, burocratizada, segmentada, gradeada”, seguidora de um modelo social e cultural que



organiza seu funcionamento, determinando os processos e os produtos (LIRA, 2008). Assim, ela envolve um conjunto amplo, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (CANDIDO, 1973, p. 107).

Como afirma Nadal (2007, p. 23), a escola age elaborando “significados diferenciados, micro políticas originadas pela experiência dos sujeitos, pinturas de sentimentos ou consciência e estes influenciam a instituição e a cultura a fim de mantê-la vigentes ou alterá-la”. Dessarte, mesmo que ela parta de um pressuposto de igualdade de oportunidades, acaba por reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. Pela generalidade do discurso, há o afastamento do contexto do estudante e o distanciamento entre sujeito que conhece e o objeto de conhecimento (DAZZANI; FARIA, 2009; ESTEBAN, 2009a).

A escola torna-se, então, seletiva e excludente, processo pelo qual a injustiça social marca a injustiça cognitiva (SOUSA SANTOS, 2006), buscando em seu modo de ensino transformar os muitos conhecimentos em apenas um. E assim a escola prossegue praticando a justificação da desigualdade social, uma vez que sua forma não é questionada, mas considerada como natural e única forma possível de educação (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Neste sentido, a escola acaba por ter outra função além da prestação de serviços educativos. Ela possui também o papel de produção e reprodução de condições institucionais para uma reprodução cultural e social (BOURDIEU; PASSERON, 1992; SILVA, 2006).

Isso ocorre porque a escola não existe apenas como uma construção visível, com instalações, normas administrativas e pedagógicas. É uma organização que abrange pessoas, regida por regras e normas que buscam a organização das interações humanas, mantida por diversas regras supostamente produzidas no acordo entre os que dela participam. São nos comportamentos e visões de mundo que ela sustenta e emerge sua existência. Ela é uma instituição social e como tal seus mecanismos de conformação e adequação de comportamentos inculcam ideias do que é certo ou errado, esperado ou repudiado (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Logo, o que consolida a escola são suas próprias regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros. Regras, diga-se, vindas das interações que as sustentam e as fazem persistir pelo tempo, ainda que os sujeitos escolares não se deem conta do processo. É este contexto quase sem consciência que professores e

gestores vêm sendo formados para manter, no sentido de assegurar certa ordem que seja adequada às suas estratégias de trabalho, modos de funcionamento, valores implícitos e explícitos, sob o risco de não serem aceitos em seu ambiente de trabalho (SILVA, 2006; GUALTIERI; LUGLI, 2012).

A escola pode ser tida como uma forma de controle e dominação, formatando comportamentos na população. Mais do que isso, busca consensos, a homogeneização de ritmos, valores e condutas de acordo com uma concepção e visão de mundo. Portanto, a instituição acaba homogeneizando significados que circulam em uma cultura mundializada; significados tais que interferem no *ethos* pedagógico (PIMENTEL, 2008), propiciando

a apropriação de um certo *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e está presente nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus* (PIMENTEL, 2008, p. 3-4).

Como afirma Arroyo (1992), a escola, por ser uma instituição sociocultural, é organizada e pautada segundo determinados valores, concepções e expectativas. Por isso, está permeada pelas relações sociais e pela organização do trabalho e da produção. Isso justifica a importância de se compreender e conhecer as crenças, valores, expectativas e comportamentos dos alunos e profissionais da escola e como eles podem ser condicionantes de resultados esperados bons ou ruins. Ou seja, há uma cultura escolar em que todos os indivíduos que nela entram e trabalham moldam suas crenças, valores, expectativas e comportamentos de acordo com diretrizes explícitas ou não. Uma cultura que se materializa nas práticas, processos, rituais e lógicas da instituição e que acaba determinando também a cultura individual, implicando em significados e crenças sobre o que se chama de fracasso e de sucesso escolar (ARROYO, 1992).

A cultura escolar, que se compõe de princípios, “normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas” (VIÑAO FRAGA, 1998, p. 167), comporta certos rituais e mitos que provoca práticas cotidianas de professores e de estudantes. Segundo Viñao Fraga (1998), se manifesta na forma de discursos e ações. Arroyo (2000, p. 35), por sua vez, considera que esta se cristaliza ao longo do tempo e ainda repercute na “organização da sociedade, nos processos

seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe”.

A cultura escolar é relativamente estável, a despeito de que os elementos que entram em sua formação sofram transformações com o passar do tempo na sociedade. Por isso, se mantém na instituição como uma forma organizacional, administradora e modeladora interna de seu funcionamento (DEMENECH, 2014), a qual se manifesta nos processos de seriação, no desenho de currículos, nas disciplinas chamadas de “duras” ou “leves”, nos processos de avaliação e de reprovação, retenção, enfim, por meio de sua lógica “seletiva e peneiradora” (ARROYO, 2000).

E ela está associada ao contexto em que são geradas e gestadas as políticas educacionais. Então, isso exige considerar que o dito fracasso escolar e o dito sucesso escolar precisam ser vistos como resultantes de formas e normas implícitas ou explícitas, que são criadas na e pela escola. Tais normas é que permitem classificar e distinguir os estudantes entre os com sucesso e os fracassados.

Portanto, ao definir sucesso e fracasso escolar, a variabilidade histórica e social deve ser considerada (CARVALHO, 2010). As primeiras concepções sobre fracasso escolar tiveram com pano de fundo um panorama racista e médico. Entre as décadas de trinta e sessenta do século XX, as formulações de fracasso tinham por base a Psicologia Diferencial, que era o ramo desta ciência que analisava as diferenças de desempenho e outros tipos de diferenças entre crianças. Na década de setenta, as explicações se voltaram às famílias. Entendia-se que as diferenças e carências culturais, bem como suas formas e condições de vida, influenciavam o desempenho escolar das crianças. Por isso, foram desenvolvidos, no Brasil, projetos de educação compensatória (PAULA; TFOUNI, 2009). Contudo, tais projetos, segundo Patto (1990), serviram apenas para a justificação e aprofundamento da má qualidade da escola que se oferecia ao povo, na medida em que justificavam um barateamento do ensino, que acabava “realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (PATTO, 1997, p. 47).

Entre os anos sessenta e setenta, do século XX, a Sociologia colaborou para compreender as formas de produção e de reprodução das desigualdades educacionais na sociedade capitalista. Pesquisas sociológicas evidenciaram, diferentemente do que se tinha até então, que o fracasso escolar nas classes

populares não ocorria pela carência, mas pelas relações de classe (PAULA; TFOUNI, 2009).

Por consequência, ainda hoje evocamos habitualmente os termos fracasso e sucesso escolar como se sua própria nomenclatura traduzisse um fenômeno em si. Isto é, uma manifestação de maior ou menor capacidade cognitiva própria do indivíduo como parte constituinte de seu ser e latente em seu psiquismo. Com efeito, são termos amplamente difundidos no vocabulário educacional e que, mesmo com sua imprecisão por serem genéricos, parecem resumir e explicar inúmeros fenômenos educacionais (ZAGO, 2011).

Assim, problemas sociais e históricos se perpassam e se reproduzem sobre toda a educação escolar. Em sentido contrário à ideia de fracasso e sucesso como fenômenos em si, Facci (2007, p. 326) afirma que: “[...] se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral”. Na mesma linha está Arroyo (2000), para quem o fracasso escolar é um reflexo do fracasso social, fruto de processos de reprodução lógica de uma política de exclusão incrustada que atinge todas as instituições sociais e políticas. O fracasso social, sobretudo, se reflete na escola, que está em um campo em que se articulam, consolidam e se reforçam lógicas e processos sociais e culturais.

Como já dito, a escola é, então, construída por relações sociais padronizadas e codificadas, orientadas por representações sociais de como deve ser e sua funcionalidade na sociedade (GUALTIERI; LUGLI, 2012). E “parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212).

Este fato coloca a escola, que é um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, como um local também de exploração e negociações de tensões, permeadas por diferenças culturais e relações de poder ocultas (SILVA, 2006). Esta ocultação do poder acaba sendo transformada em desigualdades de aprendizagem, que sinalizam para o modo como determinada cultura representa socialmente sucesso ou fracasso escolar, implicando em sua forma de funcionamento particular, bem como a forma de “tratar” as diferenças.

Logo, o dito fracasso escolar surge na medida em que os sujeitos não se aderem ao que é proposto pela escola, não aprendendo e não se apropriando dos saberes e conteúdos (DEMENECH, 2015). Há tempos que a Psicologia afirma que

qualquer mente normal é capaz de apreender tudo o que é ensinado na escola básica. Não obstante, no momento de definir uma progressão de ano, a escola acaba levando em conta apenas as mentes, dons, aptidões, culturas, níveis médios de aprendizagem e de avaliação, aos quais somente uma parte dos alunos se adapta. Os demais serão os considerados fracassados (ARROYO, 1992) e, diga-se, com o suporte, muitas vezes, da própria ação da Psicologia na escola.

Mesmo que esta busque acolher e fazer com que o aluno permaneça, frequentemente o ideal de padronização e as regras da cultura escolar, necessárias para uma generalização e a eliminação dos pensamentos e ações heterogêneos, causam tensões e contradições no ambiente escolar. Um dos recursos encontrados para que os alunos aceitem normas e as regras das escolas é a imposição de normas rígidas de comportamento e de aprovação. A reprovação, a exclusão e o futuro incerto são respostas para os que não atendem aos moldes propostos por esta forma de educação, que tem a convicção de que o ser humano pode ser moldado (NOVOA, 1991; MEDEIROS; ALVES, 2017).

Dessa forma, continuamente o autoritarismo e a vigilância acabam por retirar a liberdade e a criatividade dos alunos. O tempo da escola, as atividades e as avaliações não acompanham seu ritmo, bem como os seus saberes empíricos. O estudante é medido pelas notas e, caso ele não consiga o que é exigido como média, é excluído e segregado. A nota é o que diferencia o aluno dito como de sucesso do que é dito como fracassado. O professor é o responsável por ensinar, e o estudante, por aprender. Cada um possui a sua função, mas os conteúdos seguem um programa de ensino muitas vezes desprovido dos reais significados dos conteúdos. Então, contrariamente ao que seria de se esperar, a escola não leva em conta que as pessoas possuem tempos, trajetórias, e caminhos únicos que precisam ser valorizados e não homogeneizados (MEDEIROS; ALVES, 2017). Uma possível consequência nefasta seria que a escola pode acabar por impulsionar para o dito fracasso, não apenas o escolar, mas, sobretudo, para a percepção de fracasso pessoal, o que seria, como sentimento, um fenômeno concreto.

Neste contexto, contraditoriamente ao que seria de esperar, muitos professores, mesmo sem saber, atuam como atores para aplicação e a transmissão da cultura escolar, guiando-se por materiais que acabam por disseminar e cristalizar esta cultura. São saberes que descendem de normas e práticas que fazem parte de apropriações que objetivam ações pretendidas e regulamentadas pelo próprio Estado

(PIMENTEL, 2008). Por esta razão, Julia (2001, p. 10-11) entende a cultura escolar não pode ser compreendida sem que se leve em conta os professores, os quais “são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação”.

A cultura escolar também fornece referências ao professor por meio dos valores, significados e práticas partilhadas inconscientemente ou acriticamente. O que pode ser um fator dificultador de mudança social, pois mantém a função conservadora sobre suas práticas de ensino (NADAL, 2008). A cultura valorizada é aquela em que as atitudes e os comportamentos mantêm o sistema vigente. E na qual que os professores tomam como referência o castigo, a recompensa, a competição e cooperação e a ambição intelectual. Os contrastes das vivências precisam ser silenciados para a continuidade do sistema (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Assim sendo, as metodologias e práticas escolares destituem os sujeitos de suas realidades na busca por levá-los ao que se considera um bom desempenho pela reprodução de processos e produtos na procura de um padrão comportamental e de aprendizagem que precisa ser alcançado (ESTEBAN, 2009b). Atualmente, a obtenção de padrões de desempenho escolar e acadêmico tem sido de difícil alcance, suscitando o que se denomina como fracasso escolar (DAMASCENO; COSTA; NEGREIROS, 2016).

Cordié (1996) afirma que, enquanto construção de sujeito, passamos a vida perseguindo ideias postas como modelos e valores para nosso meio social. E, na tentativa de normatização, excluem-se os diferentes ou os que não atingem os parâmetros estabelecidos. Dessa maneira, o fracasso escolar fica socialmente determinado, transformado em um sintoma subjetivo, ganhando forma mediante um julgamento de valor; a função de um ideal. Por isso, para Glória, (2002, p. 41) o fracasso de um aluno ocorre quando este não atinge as expectativas e exigências da escola, ou seja, não aprende os “saberes fundamentais e legítimos”, valorizados tanto na escola como pela sociedade.

Pode-se pensar, neste panorama, que as causas do que é tido como fracasso escolar estão além da escola. Porém, a instituição é reprodutora de relações sociais que omitem processos de exclusão social e as macroestruturas discriminatórias da sociedade. Assim, a escola se torna não apenas reprodutora, mas produtora de conhecimentos, técnicas, culturas e prática (FREITAS; CARNEIRO; JUSTI, 2018).

Por meio destas práticas se estabelece quem está autorizado a saber, as vozes a serem ouvidas, os valores de hierarquia social, o que é tido como sabedoria e o que é tido como ignorância. Muitas culturas atravessam a escola, mas as concepções desta não são aceitáveis para todos (ESTEBAN, 2009b). “Nesse sentido é possível pensar a escola enquanto espaço de reflexão acerca dos problemas educacionais, almejando então o rompimento de práticas cristalizadoras que rotulam e estigmatizam as crianças” (JESUS, 2015, p. 14).

Ainda que a escola não seja a mesma em todos os lugares, pela forma como é utilizada, sua apropriação pelos professores, alunos e pais é diferente e o sentido construído sobre ela também (GUALTIERI; LUGLI, 2012). Da mesma forma que a cultura mantém seu impacto sobre eles, as formas e características das representações sociais sobre sucesso e sobre fracasso escolar se manifestam. Assim, podemos afirmar que o marco do dito sucesso ou do dito fracasso escolar são produzidos, consciente ou inconscientemente, pelo próprio sistema de ensino em geral e pela cultura escolar em específico. Por isso, entendemos que não há fracasso ou sucesso escolar como fenômenos em si. O que há é uma cultura que determina qual desempenho escolar deve ser atingido e que o fracassado é aquele que não obtém o padrão esperado. Daí decorre que também há uma cultura do sucesso escolar.

O exposto nos leva aos seguintes questionamentos: Qual é este ideal que precisa ser atingido? O fracasso possui quais parâmetros? Como se atinge e se determina o sucesso? Que peso a cultura exerce sobre o dito sucesso ou dito fracasso escolar? Se busca uma adequação dos estudantes à lógica dominante ou verdadeiramente um processo de aprendizagem que permite o pleno desenvolvimento dos estudantes? As questões impõem considerar que o problema do desempenho escolar é multicausado e não apenas um jogo de culpados, que se molda a cada cultura e contexto (ARROYO, 1992; NOGUEIRA; ABREU, 2004; SOARES, 2007; SOUZA; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2014).

Isso significa que o sucesso ou fracasso escolar são fenômenos socialmente produzidos, cuja definição não há precisão conceitual. Ao contrário, são noções vagas que permeiam os espaços escolares e que, mediante os processos de ancoragem e objetivação das representações sociais, criam e orientam condutas, expectativas, estereótipos e critérios gerais nos e pelos próprios professores.

## 1.2 O QUE É UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL?

A teoria das representações sociais foi apresentada por Serge Moscovici em 1961, em sua obra “A representação social da psicanálise”. Com enfoque na Psicologia Social, o autor buscou o conceito de representação coletiva de Émile Durkheim para se contrapor a uma perspectiva individualista que permeava este campo. Buscando compreender os contextos sociais sobre o comportamento, os processos internos dos indivíduos e a construção de suas realidades sociais (XAVIER, 2002; FERREIRA et al., 2014), Moscovici deu ênfase aos processos pelos quais o conhecimento se constrói, transforma e se projeta no mundo social.

Segundo o autor (2007), o objetivo das representações sociais é absorver o sentido do mundo e incorporar nele ordem e percepções por meio de sua face icástica e simbólica, replicando o mundo significativamente. O estudioso (1978) justifica que as representações sociais devem ser entendidas “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

As representações são conjuntos dinâmicos entre comportamentos e relacionamentos que se manifestam no meio. São dinâmicas, pois se modificam de acordo com a realidade de cada pessoa ou grupo social. E justamente esta dinamicidade permite entender a identidade e a concepção dos indivíduos, bem como o contexto que são inseridos os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais (SANTOS; DIAS, 2015).

Desse modo, o estabelecimento das representações sociais se dá quando o sujeito explora o mundo, atribuindo sentidos aos objetos e pessoas a sua volta num processo mediado pela linguagem. As representações sociais, portanto, correspondem a significados que aprendemos por meio da convivência em sociedade e pelas regras definidas em coletividade e que nos constroem como sujeitos. Nossas relações sociais são negociadas; em um momento são produtos, em outro são produtores da realidade social em que se está imerso (SPINK, 1993; SALVADOR et al., 2012).

Para Jodelet (2001), são construídas pelas experiências e pelo conhecimento do senso comum, tencionando valores e aspirações num jogo de elaborações partilhadas através de códigos e interpretações providos da sociedade. Logo, são fruto



de um sentido de mundo que está inserido social ou culturalmente, de interações e relações sociais nas quais o sujeito expressa a sua subjetividade e do compartilhar da intersubjetividade que distingue as realidades vividas (ALEXANDRE, 2004).

Dessa forma, interações e representações se acoplam na medida em que são formadas e repassadas socialmente, circulando, cruzando e cristalizando-se por falas, gestos, encontros habituais. Tais interações promovem a familiaridade com o objeto e também suas discordâncias ao lidar concretamente com ele (MOSCOVICI, 2007).

A representação social é complexa, pois contém uma imagem com um sentido simbólico. Toda “representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)” (JODELET, 2001, p. 10), de modo que, ao ser como uma modelização do objeto, consiste em uma forma de conhecimento da realidade. Por isso, a autora, a exemplo de Moscovici (2007), também entende que toda representação social orienta o sujeito em sua ação sobre o mundo e sobre o outro.

Portanto, uma representação social consiste em um sistema de valores, ideias e práticas, possibilitando que as pessoas orientem e controlem seu mundo e que se comuniquem efetivamente dentro de seus grupos, uma vez que fornece códigos consensuais que nomeiam e classificam os vários aspectos de sua realidade (MOSCOVICI, 2007). Para Jodelet (2009), as representações são concebidas nas interações sociais e se constituem conhecimentos práticos de orientação da comunicação e das condutas sociais, materiais e ideativas a partir do contexto em que se vive.

Por conseguinte, em toda representação social há uma dimensão histórica. Nela, se juntam aspectos culturais, cognitivos e valorativos, que estão presentes nos meios e nas mentes e que se manifestam “nos objetos e nos sujeitos” (GUARESCHI, 1996, p. 16). Por isso, as representações sociais devem ser entendidas enquanto “uma contextura psicológica autônoma” e também como próprias “de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

Dessa maneira, interações e representações se acoplam, posto que são formadas e repassadas socialmente. As interações promovem familiaridades ou discordâncias com os objetos do cotidiano, dado que se defrontam concretamente com eles e se manifestam por meio da circulação, do cruzamento e da cristalização pela fala, nos gestos e encontros habituais (MOSCOVICI, 2007).

As representações sociais têm as funções de saber, de identidade, de orientação e de justificação das condutas, as quais permitem aos sujeitos a

compreensão e a explicação de sua realidade, movidos pelo seu sistema cognitivo e o universo de valores e crenças.

Enquanto que a função identidade protege a particularidade dos grupos pela localização dos sujeitos ou grupos no campo social, a função de orientação guia comportamentos e práticas de caráter prescritivo, atuando como antecipações para a atitude cognitiva que deve ser adotada pelo sujeito. Ou seja, a função de orientação é de natureza prescritiva. Por fim, como seu próprio nome sugere, a função de justificação explica ações e tomadas de posição dos grupos e indivíduos em favor de uma atitude e/ou de determinados modos de relacionamento (ABRIC, 1998).

De acordo com Moscovici (2007), dois fenômenos cognitivos dão sustentação às representações sociais: ancoragem e objetivação. Pela ancoragem, a pessoa modifica algo que é intrigante, estranho e perturbador em com conjunto de ideias, imagens e categorias já conhecidas. Neste processo, há o ajuste do novo objeto ou ideia para adaptar-se ou tornar-se parte da organização estrutural no sistema de pensamento. Então, ao ancorar, classificamos e damos nome a alguma coisa. Pois, tudo que não é classificado ou nomeado gera resistência e distanciamento, nos incapacitando de avaliar e descrevê-lo. Quando categorizamos, isto é, rotulamos uma pessoa ou objeto, automaticamente a conciliamos com um nome familiar, quebrando resistências, passando a imaginá-lo e representá-lo em palavras, gestos, comportamentos, imagens, etc.

Nesse sistema, há a determinação hierárquica do objeto, uma categorização como um valor positivo ou negativo, que determinará sua relação com ele. Para esta classificação e julgamento, existe a comparação com um protótipo, que propende às percepções e seleções características mais representativas do objeto por meio da generalização ou particularidade. Quando ocorre a generalização, há aproximação e as características se propagam para todos os membros desta categoria. Assim, o que é tido como positivo é aceito e o que é tido como negativo é rejeitado. Já a particularidade é a responsável por promover o distanciamento do objeto que está em análise quando algo é tido como distinto do protótipo.

O ato de classificar e dar nomes facilita a interpretação das características e permite compreender intenções e motivos nas ações das pessoas e assim formar opiniões. A ancoragem, portanto, possibilita o movimento da memória na retirada e inclusão de pessoas, objetos e acontecimentos que são classificados por um determinado tipo e rotulado através de um nome.

O fenômeno da objetivação, por sua vez, é ainda mais ativo que a ancoragem. É por meio dele que uma ideia não familiar é unida com a realidade, ocorrendo a transformação de algo que é abstrato em concreto, como uma ideia que se torna um comportamento (MOSCOVICI, 2007).

As milhares de palavras existentes em nossa sociedade precisam ser ligadas a algo com um sentido concreto correspondente. Mas nem todas as palavras são possíveis de serem ligadas a imagens por dois motivos: pela inexistência de imagens suficientemente acessíveis ou porque as imagens lembradas são tabus. Moscovici (2007, p. 72) coloca que as imagens escolhidas pela sua possibilidade de representação são integradas no que chamou “de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias”. Quando a sociedade adere a um núcleo figurativo, ocorre uma associação de todas as palavras que se referem a esse núcleo. E assim passa-se ao seu uso frequente como uma forma de compreensão individual e social, de escolha e decisão. Dessa maneira, o que antes era uma imagem do conceito não é mais apenas um signo, torna-se uma réplica da realidade, que assume o significado da palavra, ligando a representação com o que ela reflete. Por consequência, o conceito passa a ser particular ao fenômeno ou ao ambiente referido.

Entretanto, as composições de tais imagens não são imutáveis e estão em permanente descarte e adoção, portanto, em modificação. Neste sentido, cada cultura assume instrumentos de apropriação e transformação de suas representações em realidade. E é pelo nosso encorajamento de objetivar tudo ao nosso redor que ocorre a personificação da cultura, dos sentimentos, das classes sociais, dos grandes poderes; tudo pela linguagem. E assim passamos a “fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

Toda representação social estrutura-se em torno de um núcleo central e de um sistema periférico. De acordo com Franco (2004, p. 172), a origem do núcleo central está ligada a objetivação que “cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam”. Por isso, sua composição é um subconjunto da representação com um ou mais elementos que geram o significado da representação e promovem sua organização global (SÁ, 1996a).

Entre as características do núcleo central estão: a marca da memória coletiva, que determina condições sociológicas, históricas e de valores do grupo, portanto, ideológicas; a base coletivamente partilhada das representações a partir de sua função consensual; a garantia, a continuidade e a persistência da representação através de sua estabilidade, coerência e resistência à mudança e, por fim, a sua relativa independência sobre o contexto social e material direto, onde a representação é traçada (SÁ, 1996b).

Já o sistema periférico é tramado por vários elementos que realizam a conexão entre a realidade concreta e o núcleo central. É ele quem ratifica e contextualiza os aspectos normativos e consensuais do núcleo central, possibilitando a mobilidade, flexibilidade e individualidade das representações sociais. É este sistema que permite a união das experiências e histórias individuais, sustentando as contradições e heterogeneidade grupais, sendo, portanto, florescente e sensível ao contexto direto. Dessa forma, protege o núcleo central e regula as representações sociais (SÁ, 1996b).

A teoria das representações sociais vem sendo bastante utilizada na pesquisa sobre o dito sucesso e o dito fracasso escolar. Afinal, adotá-la como referencial em pesquisa em Educação significa considerar a dinâmica das relações sociais e que o professor não é apenas um autômato transmissor de conhecimento (MESQUITA, 2014). Ele traz à sala de aula uma concepção acerca do seu trabalho, seus receios, seus preconceitos, suas deficiências pessoais, bem como suas ambições, humildade e a afeição (BOTO, 2003). Assim, repercussões das representações sociais em práticas pedagógicas, ou mesmo em concepções de Educação, são demonstradas nas conclusões de vários estudos, como veremos na sequência.

### 1.3 O QUE DIZEM PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUCESSO E DE FRACASSO ESCOLAR?

Há uma série de pesquisas relacionadas ao tema das representações sociais sobre sucesso e sobre fracasso escolar, pois como já vimos trata-se de um tema com muita visibilidade no Brasil. Tais pesquisas veem a questão como um problema do sistema educacional brasileiro, e estão em busca de um entendimento efetivo da situação, na procura de minimizá-lo, pois mais do que ser um problema educacional é um problema com muitos impactos sociais e individuais (MARCHESI; PÉREZ, 2004; BRAGANÇA, 2008; ZAGO, 2011).

As ênfases e metodologias utilizadas nestes estudos são diversas. Por isso, neste tópico busco apresentar algumas pesquisas realizadas sobre representações sociais de sucesso e/ou fracasso escolar, apontando seus objetivos, metodologias e principais conclusões. A finalidade desta breve revisão é demonstrar como a presente pesquisa se diferencia das demais.

Consequência de um levantamento de pesquisas e estudos que permitem reflexões a partir do tema proposto, foram consultados nas bases do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da Scielo, da Lilacs e do Google Acadêmico, estudos nacionais sobre a temática desta pesquisa com os descritores: representações sociais; sucesso, e fracasso escolar, considerando o recorte temporal dos últimos quinze anos. Os estudos encontrados, contudo, nem sempre tinham por objetivo tratar do tema do sucesso e/ou fracasso escolar, mas a temática acabava sendo abordada no progresso da pesquisa ou em meio às suas conclusões.

Dentre os estudos que tratam especificamente do chamado fracasso escolar, há, por exemplo, a pesquisa de Mazzotti (2006). A pesquisadora analisou as representações sociais sobre o aluno em 30 professoras regentes de turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Os resultados obtidos por Mazzotti (2006) apontavam para representações marcadas pela teoria do déficit cultural. Logo, o núcleo central das representações sociais sobre aluno, identificadas na pesquisa, indicava tratar-se de que alunos de escola pública são pobres que “aprendem a se virar sozinhos”. Cenário associado nos resultados da pesquisa com pobreza e desagregação familiar, pois, na luta pela sobrevivência, os pais são impedidos de oferecer apoio e atenção necessários aos seus filhos, tornando-os alunos carentes de afeto. Estas expectativas dos professores foram tidas pela autora como um obstáculo adicional para sucesso escolar de crianças pobres.

Já o estudo de Lira (2008), realizado em Cajazeiras – PB, buscou investigar o fracasso escolar a partir da visão de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas situadas na citada localidade. A fundamentação metodológica foi a abordagem qualitativa. Os dados foram analisados com embasamento teórico, contemplando a interlocução com Laurence Bardin e pelo *software* ALCESTE. Segundo a autora, seus resultados demonstraram que os professores no processo de ensino e de aprendizagem, quando deparados com

dificuldades e diante do insucesso ou do sentimento de impotência, atribuem à família e ao aluno toda a culpa pelo fracasso escolar. E que, para explicar o fracasso escolar, buscam nas diferenças sociais dos alunos a responsabilidade deste quadro. Os professores procuram ainda a solução dos “problemas” em outros profissionais não atuantes diretamente na escola, como o psicólogo, por considerarem que problemas de aprendizagem ou indisciplina podem ser curados ou prevenidos.

Parte dos professores pesquisados por Lira (2008) não se sentia corresponsável pela precariedade e inadequação de suas próprias condições para o enfrentamento do problema, havendo a rejeição e classificação dos alunos que não acompanhavam o currículo, afirmando o chavão de que a “escola é para todos”. Outros professores, porém, afirmaram a sua falta de formação, conhecimento, competência e habilidade para atender os alunos tidos com fracasso escolar.

Resultados semelhantes foram encontrados por Caroni (2010), que, em sua pesquisa, se propôs a analisar o discurso de 7 professores regentes de classes de 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da Grande São Paulo. O objetivo da investigação era estudar as percepções e/ou representações que pudessem interferir no processo de aquisição da escrita, em virtude de estereótipos e/ou preconceitos relacionados à subjetividade docente. A autora estudou a relação entre queixa e fracasso escolar, buscando investigar se a compreensão que o professor alfabetizador tem do aluno, antecipada pelos registros das sondagens sobre as hipóteses de escrita, interfere na alfabetização.

Com suporte na teoria da complexidade, formulada por Edgar Morin, a pesquisadora procurou elementos subjacentes aos discursos das professoras pesquisadas que pudessem denotar suas representações sobre a problemática. Como resultado, verificou que muitas crianças na escola são previamente estigmatizadas por estereótipos e/ou preconceitos que se atribuem às camadas mais pobres da população.

Fatores externos, como idade do aluno, imaturidade, questões familiares e aspectos de saúde, foram justificativas apresentadas pelos professores para as dificuldades de aprendizagem; referindo-se à intervenção de especialistas para fundamentar tais dificuldades. A pesquisa demonstra que o imaginário formado por décadas acerca da prontidão para a alfabetização, do déficit ou da carência cultural e dos problemas de saúde já se objetivava em representações sociais sobre quais

problemas interferem na aprendizagem, e quais, de alguma forma, contribuem para o chamado fracasso escolar.

Os resultados destas 3 pesquisas realizadas na primeira década do século XXI demonstram como a teoria do déficit cultural, já ultrapassada há muito, está ainda objetivada e ancorando representações sociais sobre fracasso escolar. Com efeito, na década de 1970, o fracasso escolar era fortemente associado com questões familiares. A teoria concebia que carências culturais e parcas condições de vida da família influenciavam no desempenho escolar dos seus filhos. De uma ou de outra forma, mais explícita ou mais atenuada, aspectos da teoria do déficit cultural são observados nos demais estudos feitos nesta breve revisão.

Zonta e Meira (2007), por sua vez, buscaram analisar criticamente as representações sociais de 73 professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior sobre o fracasso escolar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que continham questões relacionadas à compreensão dos docentes acerca das causas do fracasso escolar e suas possíveis soluções. As respostas obtidas foram analisadas pelo método de análise de conteúdo.

Os resultados indicaram que os professores tinham um discurso mais contextualizado e crítico. Não obstante, predominou ainda a culpabilização dos alunos, sendo o fracasso escolar tido como um fenômeno individual, com pouca ou nenhuma conexão com os contextos sociais e educacionais. Assim, neste estudo, os professores não parecem conscientes quanto ao seu papel na produção do fracasso. Desse modo, não desenvolviam ações para sua reversão. Os autores sugerem este cenário como uma das expressões da penetração da estrutura alienada da vida cotidiana no âmbito da educação (ZONTA; MEIRA, 2007).

Petrenas e Lima (2007), procurando investigar a organização da escola em ciclos e sua relação com a reprovação escolar, realizaram entrevistas semiestruturadas com 11 docentes de uma escola pública. Os dados foram analisados mediante 3 procedimentos: análise de conteúdo temática, análise lexical de conteúdo pelo *software* ALCESTE e classificação espontânea de palavras.

Nas suas conclusões, Petrenas e Lima (2007) indicam que a questão da reprovação é tida como central nas relações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os fatores culturais são maiores que os fatores estruturais, e o fracasso pelo não aprendido é tido como incompetência do aluno. Assim, a reprovação é concebida como um mecanismo de isenção da escola das responsabilidades que são inerentes

a ela própria. A avaliação, segundo as pesquisadoras, também se mostrou relacionada com a retenção, tornando-se um grande desafio para prática pedagógica e para a implementação e sucesso dos ciclos escolares.

Já a pesquisa de Costa (2008) analisou as relações entre representações de atores diretamente envolvidos sobre insucesso escolar e a política de escola expressa no referente projeto educativo. O estudo comparou os resultados obtidos em duas escolas e os dados foram coletados por meio de entrevista e de análise documental.

As principais conclusões obtidas indicam que, em ambas as escolas, não houve menção por nenhum dos atores acerca das práticas pedagógicas e da organização escolar como possíveis causas do insucesso escolar. Por outro lado, houve uma responsabilização dos alunos pelos resultados escolares negativos. Outra conclusão sobre a política de escola apresentou que para, o estabelecimento de ensino com mais insucesso, há uma desadequação entre política de escola e sua realidade, pois a política é orientada para o sucesso e as taxas de retenção são tidas como um indicador de eficácia da mesma (COSTA, 2008).

O sistema organizacional foi abordado nas pesquisas de Gomes e Souza (2009), que exploraram as representações compartilhadas pelos profissionais da educação quanto à situação de fracasso dos alunos. Foram pesquisadas quatro professoras de educação regular de uma escola particular da região do Grande ABCD/SP. A pesquisa teve um delineamento qualitativo e os recursos utilizados foram os sistemas conversacionais entre as pesquisadoras e as participantes durante o período sete meses de visitas diárias realizadas à instituição escolar. Os dados obtidos foram contextualizados e depois elencados em categorias de indicadores. Os resultados indicam que, por meio das práticas escolares das pesquisadas, a “situação de fracasso escolar tem raízes externas às relações escolares” (GOMES; SOUZA, 2009, p. 44), e o vivenciado é tido como aniquilador das potencialidades desses alunos.

Carvalho (2010) estudou possíveis causas que levam um aluno a ser uma pessoa considerada de sucesso escolar. A pesquisa foi realizada com 18 professores de seis diferentes escolas do Rio de Janeiro: uma escola tradicional, uma escola alternativa, uma escola técnica, uma escola estadual, uma escola federal e uma escola bilíngue. O autor utilizou-se de depoimentos coletados por entrevistas e em escolhas de fatores que fossem representativos do tema sucesso, seguindo as orientações de Moscovici (2001, 2007), para analisar os dados.



Como resultado, categorizou-se cinco principais fatores tidos como básicos para levar um aluno a obter sucesso: a família, os professores/escola competente, a autoestima do aluno/força de vontade, a saúde geral do aluno e os recursos econômicos. Dos cinco fatores, nenhum deles foi citado isoladamente, mas uma combinação de fatores, em que uns podiam se sobressair mais que outros. O estudo acabou revelando, segundo Carvalho, que a falta de um deles não é determinante para o não alcance do sucesso. O autor conclui que ser um aluno de sucesso é ser alguém que satisfaz suas necessidades em vários níveis, relacionando-se com as representações da hierarquia das necessidades do homem propostos por Maslow (CARVALHO, 2010).

As autoras Lima e Machado (2012), em suas pesquisas, analisaram o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno”, construídas por 20 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife-PE. O pressuposto inicial era que as novas práticas sociais educacionais estariam interferindo nestas representações. Como procedimento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. A análise foi feita pela técnica de análise de conteúdo categorial. Os resultados da pesquisa confirmaram o pressuposto inicial de que os discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais estão interferindo nas representações. O bom aluno foi caracterizado como curioso, participativo e/ou questionador. A família foi considerada como a responsável por esta construção. Assim, evidencia-se que as representações sociais sobre o “bom aluno” estão ancoradas nos discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que colocam o aluno como sujeito ativo no processo de aquisição dos diversos objetos de conhecimento. As autoras afirmam, portanto, que as representações sociais se articulam nas contradições entre conhecimentos de diversas ordens, ideologias e experiências da vida prática.

Naiff e Naiff (2014) também estudaram outra combinação representativa para o sucesso ou o fracasso escolar. Os autores identificaram e compararam as representações sociais sobre a evasão escolar em 168 professores da rede municipal de ensino das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói.

Para a coleta de dados, utilizaram a técnica de evocação livre de palavras ou expressões, com o termo indutor evasão escolar. Foi solicitado aos participantes que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas. E ainda foi requerido que valorizassem as palavras ou expressões evocadas que, em

sua percepção, eram positivas, negativas ou neutras. Os dados foram tratados pelos procedimentos de busca do núcleo central das representações sociais, com o auxílio do programa computacional EVOC.

Para os pesquisadores, a evasão escolar foi tida como uma das dimensões estruturais do fenômeno do fracasso escolar. E, ao final, comparando os dois prováveis núcleos centrais das representações sociais da evasão escolar entre os professores, indicou-se uma representação negativa em relação à presença de elementos relacionados à estrutura familiar e à desmotivação do aluno como possível estruturação básica compartilhada no pensamento social docente sobre o assunto estudado (NAIFF; NAIFF, 2014). Assim, este estudo indica que, mesmo frente às outras dimensões do fracasso escolar, em especial a evasão, a questão familiar, associada à culpabilização do aluno, ainda se mostra como impactante.

Os autores Salvador e outros (2012) estudaram as representações sociais sobre o “aluno problema” para o coletivo escolar. Especificamente, como elas contribuem ou não com o processo de exclusão escolar ou com o processo de produção do fracasso escolar. A pesquisa foi realizada em Cascavel, no Paraná, com sete profissionais de uma escola municipal: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um professor, uma secretária, um bibliotecário, uma zeladora e um guarda patrimonial. Para a coleta de dados, utilizaram como instrumento uma entrevista semiestruturada. O resultado obtido apontou para três representações sociais sobre os alunos considerados “problema” na escola, sendo: 1ª) problema na família; 2ª) comportamentos indisciplinados, e 3ª) patologias individuais. O que levou a perceber que os profissionais avaliam como problema o comportamento dos alunos, e não necessariamente as dificuldades de aprendizagem. Assim, os pesquisados atribuem a responsabilidade à família ou ao aluno. As representações sociais de aluno problema, adicionadas às relações escolares, produzem o que os autores da pesquisa denominam como fracasso escolar.

Osti e Brenelli (2012) objetivaram identificar e comparar as representações de 20 professores e de seus respectivos 40 alunos (com e sem dificuldade de aprendizagem) sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez questões relacionadas à concepção dos alunos sobre os juízos que seus professores teriam deles e à representação dos alunos sobre si mesmos. Os dados foram transcritos e tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1979).

Os resultados demonstraram que tanto professores como alunos apresentam uma visão parcial dos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo que aprender, para ambos, é ausência de erros, implicando em garantir notas, sendo um processo individual, e não social. Os professores apareceram como valorizadores do desempenho nos resultados e atividades; a nota é tida como resultado da aprendizagem e como um definidor da vida acadêmica do aluno, pois a média ao final do ano é o que define a aprovação ou a reprovação do aluno. Outro dado significativo que este estudo apresentou foi que os professores representam, de maneira diferente, alunos com e sem dificuldade de aprendizagem. A não aprendizagem, entre outras causas atribuídas pelo professor, é a família. Tendo a nota tal dificuldade, ela encaminha o aluno para atendimento especializado a fim de inculcar a responsabilidade de auxílio para criança a outro profissional, isentando-se de uma relação dialógica (OSTI; BRENELLI, 2012).

Já na pesquisa de Ferreira e colaboradores (2014), onde analisaram as representações sociais sobre fracasso escolar de professores, os resultados obtidos mostram diferenças entre os participantes, ainda que o aluno e sua família tenham sido considerados como responsáveis pelo fracasso escolar. O estudo foi feito em escolas públicas de uma cidade de médio porte do estado do Paraná, para a qual os dados do IDEB apontavam dificuldades na escolarização. As informações para a pesquisa foram coletadas mediante entrevistas semiestruturadas e analisadas pela técnica da análise do discurso. Os resultados apontam que os elementos constituintes do fracasso escolar são atribuídos à família e ao aluno, ao passo que, para o sucesso escolar, referem-se ao método pedagógico. Isto é, o professor é o elemento gestor do processo de obtenção do sucesso. Nos discursos dos participantes, observou-se um forte sentimento de desamparo para o enfrentamento do fracasso escolar, o qual é mediado pelos desamparos teórico, relacional e também do sistema de ensino.

Em trabalho recente, Damasceno e Negreiros (2018) realizaram um estudo do contexto educacional brasileiro com professores sobre sucesso e fracasso escolar, objetivando apreender os conhecimentos elaborados pelos docentes sobre seu papel no fracasso escolar.

Foi um estudo caracterizado como de abordagem qualitativa do tipo *ex post facto*, do qual participaram 562 professores de cinco regiões brasileiras, que responderam à pergunta: “Qual o papel do professor diante do sucesso/fracasso escolar?”. Foram feitas entrevistas semiestruturadas, as quais foram analisadas por

meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), com auxílio do *software* Iramuteq. Os resultados atestaram três classes no *corpus*: “A função do professor no fracasso escolar” representa 52,29% do *corpus*; “O professor como principal agente no processo de aprendizagem” corresponde a 35,05%, e “As estratégias necessárias ao sucesso” indica 12,66%. Quanto ao seu papel, os professores designaram-se como mediadores da aprendizagem, sugerindo a necessidade de atualização e de busca de técnicas inovadoras constantemente. Não obstante, suas formas de atuação estão enrijecidas, presas nos moldes tradicionais educativos (DAMASCENO; NEGREIROS, 2018).

Neste grupo de pesquisas apresentado, podemos caracterizar que o ponto em comum presente nas representações sociais estudadas consiste na responsabilização e conseqüente culpabilização do aluno e de sua família no fracasso escolar. Entretanto, no processo de sucesso escolar, a família também foi considerada como a responsável por esta construção. Outro fator observado nestes estudos é que as políticas educacionais são percebidas como determinantes neste processo, na medida em que propõem estruturas e métodos que acabam não sendo propiciados, gerando frustrações nos professores. Isto é, as expectativas criadas são contrariadas pela realidade observada nas relações escolares vigentes.

Já em outro grupo de pesquisas, pode ser identificada uma associação representativa entre sucesso e/ou fracasso escolar com comportamentos esperados. Exemplo disso é o estudo de Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2002), onde pesquisaram as representações sociais sobre o bom aluno entre as professoras do início do Ensino Fundamental. A questão de pesquisa era a seguinte: “Qual a relação existente entre a representação do “bom aluno” e a expectativa de sucesso escolar dos alunos entre as professoras do início do Ensino Fundamental de Blumenau (SC)?”.

Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais com os docentes e utilizado o Procedimento de Classificações Múltiplas. Os dados obtidos receberam uma análise multidimensional. A conclusão foi que a representação do “bom aluno” está associada ao conceito de boa aprendizagem. E este aluno se caracteriza como caprichoso, inteligente, ativo, calmo, com ritmo rápido. Adiciona-se ainda a relação que há entre o apoio da família e o bom desempenho escolar. Por outro lado, o mau aluno é o que apresenta dificuldades de aprendizagem, mas não relacionadas aos distúrbios cognitivos, mas sim à imaturidade, falta de apoio familiar e/ou a outros

problemas familiares. E, conseqüentemente, estes alunos, caracterizados como os que apresentam comportamentos negativos, são agitados, agressivos e bagunceiros. As autoras verificaram ainda uma relação entre os escores atribuídos pelas professoras aos seus alunos com os elementos representativos do aluno ideal e as expectativas quanto ao futuro dos alunos dentro e fora da escola (CORDEIRO; DONADUZZI; SCHLINDWEIN, 2002).

Resultados semelhantes foram encontrados por Wilson e Alves-Mazzotti (2004) quando investigaram as representações sobre fracasso escolar de 9 professores do Ensino Fundamental que trabalhavam com alunos multirrepetentes e as relações entre estas representações e as práticas docentes. Os dados foram coletados por meio da observação realizada durante um ano letivo, utilizando-se de técnicas de natureza etnográfica, como observações livres, entrevistas conversacionais com professores e análise de documentos. A investigação do material das entrevistas foi feita por meio da análise de conteúdo, articulando, sempre que possível, os discursos e as práticas dos professores. Concluiu-se neste estudo que, na representação de fracasso escolar, o “mau aluno” é caracterizado por falta de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio familiar e de perspectivas em uma sociedade desigual. Dessa forma, é a falta que caracteriza o fracasso. Por meio de observações, as autoras ainda notaram um isolamento espacial destes alunos e o não estímulo dos professores para a participação. Verificaram que os professores tinham receio de reagrupá-los com “bons alunos” por medo de que os contaminassem. Em suma, o “fracasso escolar” era tido como “doença contagiosa” (WILSON; ALVES-MAZZOTTI, 2004).

Luciano (2006) também encontrou atributos associados ao bom e ao mau aluno ao investigar as representações sobre aluno em um grupo de 15 professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Ribeirão Preto/SP. Os dados foram coletados por meio da observação participante e de entrevistas semiestruturadas, realizadas em duas etapas. Na primeira, focou-se na trajetória profissional e formação acadêmica; na segunda, em representações sociais sobre o aluno. Para análise dos dados, realizou-se a análise de conteúdo. Os resultados encontrados demonstraram o não reconhecimento das professoras no sucesso ou no fracasso de seus alunos. O bom aluno é visto como resultado de um bom suporte familiar e de um conjunto de atributos familiares, como: "limpinho", "esforçado",

"inteligente", "estudioso", "atencioso", "quietinho", "que cumpre os seus deveres", "tem bons relacionamentos", "responsável", "interessado", "bem comportado", "dedicado", "otimista" e "que acredita em si mesmo". Já o aluno com dificuldades de aprendizagem é retratado com características contrastantes ao bom aluno: "indisciplinado", "insuportável", "desatento", com "baixa estima", "preguiçoso", "briguento", "rebelde", "desinteressado", "inquieto", "que não teve suporte familiar", "que não sabe ler e escrever", "que apresenta problemas neurológicos ou psicológicos". Ficando evidente, assim, o contraste entre "o bom aluno" e o "aluno com dificuldades de aprendizagem". Neste cenário, algumas professoras pesquisadas perceberam que dispõem de poucos recursos para lidar de maneira adequada com seus alunos, levando ao sentimento de impotência e necessitando de ajuda especializada para orientar os pais e a escola, indicando que, de fato, algo não vai bem (LUCIANO, 2006).

As características de um aluno de sucesso foram associadas ainda aos comportamentos desejados segundo o *ethos* feminino. Rodrigues (2009) pesquisou a representação social sobre gênero no fracasso escolar de meninos. Sua pergunta era: os alunos do sexo masculino fracassam em maior número que os do sexo feminino? Para tanto, realizou um estudo estatístico com dados de alunos e alunas de escolas no município de Mangaratiba (RJ), separando-os por sexo e situação escolar.

Como resultado, a autora verificou a existência de uma associação estatisticamente significativa entre sexo e reprovação, onde os meninos reprovam mais que as meninas. A pesquisadora realizou ainda 82 entrevistas conversacionais e uma análise de Livros de Ocorrências. O objetivo deste procedimento era identificar as justificativas dadas ao desempenho das meninas, bem como o perfil das censuras de condutas indesejadas e sua ocorrência entre os meninos nos registros.

Analisando o material coletado por meio de técnicas retóricas, Rodrigues (2009) verificou que o "bom aluno" corresponde à representação social de "feminino", relacionada a elementos de obediência, passividade, capricho e bom comportamento. Assim, concluiu que a "representação social de gênero determina o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis pelo *ethos* feminino e os dados estatísticos mostraram que os meninos estão sendo mais prejudicados" (RODRIGUES, 2009, p. 7).

A indisciplina, relacionada a um comportamento esperado, já tinha sido investigada antes por Souza (2005), cujo estudo também foi compreendido como uma situação influenciadora do fracasso escolar. Neste trabalho, foi pesquisada a

representação social sobre a indisciplina em um grupo de 85 professores em início de carreira, na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP.

Os dados foram coletados mediante um questionário, cujas respostas foram submetidas à análise de conteúdo. E foram cotejados com as diferentes formações encontradas e o tempo de exercício no magistério. Os resultados apontaram três principais perspectivas dos professores sobre a indisciplina, a saber: a didático pedagógica; a ético-moral, e a individualista psicologizante. Para Souza (2005), são a formação acadêmica e o tempo de experiência dos professores que marcam as diferenças nas perspectivas dos docentes pesquisados.

Fazendo um apanhado geral das pesquisas apresentadas, pode-se concluir que os condicionantes, influências, culpabilizações e expectativas tanto relativas ao sucesso quanto ao fracasso escolar são múltiplos. Ora o aluno e sua família, marcados pela carência social; ora comportamentos esperados que não são realizados; ou ainda o sistema avaliativo e as políticas educacionais, entre outros. No entanto, todos produtos consequentes de uma cultura escolar que fortalece a visão entre sucesso e fracasso escolar como fenômenos em si.

Além do referencial teórico comum, estas pesquisas, sumariamente descritas, indicam que as representações sociais sobre o fracasso e o sucesso escolar orientam condutas cotidianas dos docentes. Contudo, a seguinte questão pode ser levantada: o modo como os professores respondem aos instrumentos de coleta de dados na pesquisa sobre as representações sociais corresponde exatamente ao que pensam, ou corresponde em grande medida ao imaginar que tipo de respostas os pesquisadores esperam?

A questão leva a dois aspectos metodológicos importantes neste tipo de pesquisa. O primeiro tem a ver com os métodos privilegiados para tais estudos; o segundo, com o conceito de zona muda das representações sociais.

Logo, em meu entendimento, em geral, o resultado das diversas pesquisas mencionadas neste texto aponta que o modelo de produção social do fracasso, do sucesso escolar e da busca pelo excelente é ainda muito presente na Educação brasileira. Todavia, nestas pesquisas, não se discutem as pressões normativas que podem levar à adequação do discurso do professor ao discurso de seu grupo de pertencimento. Ou seja, não se pesquisou a zona muda das representações.

Sendo assim, acredito que os diferenciais desta pesquisa em relação às demais são: 1º) a busca da possível existência da relação entre elementos idiossincráticos

das representações sobre sucesso e fracasso escolar e sua zona muda, e 2º) a busca de possíveis diferenças significativas entre as representações obtidas por métodos normativos e as representações obtidas por métodos que visam identificar a zona muda de tais representações.

Então, tendo já agora argumentado por que o fracasso e o sucesso escolar só podem ser entendidos como representações sociais, e não como fenômenos em si, passo, no capítulo seguinte, a apresentar os participantes deste estudo e os métodos de coleta e de análise de dados.



## CAPÍTULO 2

### OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os participantes e os procedimentos da pesquisa. Para o estudo, o primeiro passo realizado foi estabelecimento do contato com a Secretária Municipal de Educação de Dois Vizinhos com o objetivo de apresentar a proposta e a metodologia da investigação, bem como para solicitar a autorização para o seu desenvolvimento nas escolas da rede municipal.

A Secretária de Educação, em nossa conversa, sugeriu algumas escolas que facilitariam a disponibilidade dos participantes pelo maior número de professores atuantes. Entretanto, não houve imposição ou limitação quanto ao acesso, sendo que a própria Secretária comunicou todas as diretoras da rede sobre a coleta de dados da pesquisa e sua autorização para tal.

Após isso, fiz uma primeira visita a algumas escolas, apresentei a pesquisa, e conversei sobre as formas de contatar os docentes potenciais participantes. O critério de inclusão era que os professores estivessem em atuação e tivessem, pelo menos, cinco anos de experiência docente. A amostra foi definida em 25% (n 27) do total de professores de rede municipal de ensino.

A segunda visita às escolas já se deu com data marcada, sendo que, em alguns casos, já com agendamento junto aos participantes. Nossos encontros aconteceram nas salas dos professores, bibliotecas, sala da coordenação, ou ainda onde os professores se sentiam à vontade entre suas horas atividades. Constituindo, assim, na primeira etapa da pesquisa.

A segunda etapa foi realizada presencialmente, com a finalidade de coletar dados que permitissem uma análise mais apurada das representações sociais visadas neste estudo, de modo a possibilitar conclusões mais seguras. Para tanto, foram escolhidos ao acaso 9 dos 27 participantes da pesquisa, o que, em termos percentuais, totaliza 33,33% da amostra especificada.

O segundo contato com os 9 professores selecionados deu-se de forma remota, por videochamada, após agendamento. Este procedimento foi assim realizado como medida de contenção da disseminação da COVID-19. Doença que possui alto grau de infecção e ocasiona altos índices de mortalidade e que, de forma

pandêmica, afetou realidades e cotidianos em 2020, inclusive na Educação (BORGES, 2020).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a crise sanitária implicou no cancelamento de aulas presenciais em escolas e universidades, atingindo mais 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). No Brasil, embora com as atividades escolares presenciais suspensas, as aulas foram interrompidas no modo presencial, mas continuadas remotamente. Não obstante, a falta de uma política central de enfrentamento da pandemia obrigou os governos estaduais e municipais a se organizarem por conta própria, o que resultou nas formas mais diversas de atenção à educação escolar (PASINI; CARVALHO e ALMEIDA, 2020; VIEIRA; RICCI, 2020).

No Paraná, como em outros estados, o ensino remoto foi um dos caminhos temporários encontrados para a redução dos danos. Com isso, as tecnologias digitais, por meio de plataformas e ambientes virtuais de ensino, tem sido utilizados como métodos pedagógicos de aprendizagem, visando garantir a continuidade das aulas. Da mesma forma, a continuidade da coleta de dados para a pesquisa aqui relatada exigiu encontros virtuais.

## 2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da primeira etapa pesquisa 26 professoras e 1 professor, totalizando a amostra especificada. As idades variavam entre 27 e 56 anos; e o tempo de experiência docente, entre 8<sup>1</sup> e 31 anos. Dentre o grupo, havia 18 graduados em Pedagogia; 2 em Pedagogia e em Ciências Biológicas/Biologia; 1 em Pedagogia e Economia Doméstica; 2 em Licenciatura em Matemática e Ciências; 1 em Licenciatura em Letras, e 3 em Licenciatura em Geografia. Desse grupo, 25 têm título de especialista, sendo a maior parte em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Especial; outras áreas encontradas foram especialização em Libras, Ensino Lúdico, Neuropsicologia, Alfabetização de Jovens e Adultos, Interdisciplinaridade. Uma docente tem Mestrado em Agroecologia e uma tem apenas graduação. Desse modo, 100% da amostra foi composta por docentes com formação básica e continuada em Educação.

---

<sup>1</sup> Na primeira entrevista, a participante havia dito que tinha 5 anos de experiência docente.

Na segunda etapa, os participantes foram 9 professoras, com idade variando entre 27 e 56 anos. O tempo de experiência docente desse grupo foi entre 8 e 33<sup>2</sup> anos.

### 2.3 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os métodos utilizados para identificação das representações sociais visam possibilitar a compreensão do seu conteúdo e da sua estrutura. Isto é, procuram entender como os sujeitos pensam e como este pensamento está estruturado e organizado. E buscam ainda compreender por que o pensamento está configurado de tal forma e como as ancoragens sociais, históricas e culturais são determinantes para existência e permanência do pensamento social posto em pauta (SPINK, 1995; NASCIMENTO-SCHULZE, 2000; ÁVILA, 2015).

Para realizar o acesso às representações sociais, não há um método exclusivo. Entretanto, as técnicas que envolvem a linguagem em quaisquer de suas manifestações são as mais adequadas, porque as representações “são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (FRANCO, 2004, p. 171). Duveen (2003, p. 22) esclarece que “as representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação”. Isso, portanto, explica a necessidade da verbalização para criação e manutenção de uma representação social.

No tocante aos modos de acesso ao núcleo central e ao sistema periférico, em geral, as técnicas buscam a saliência e a conexidade dos elementos. A saliência tem a ver com a ver com a frequência “com que os rótulos verbais das cognições centrais aparecem no discurso espontâneo, que pode até ser igualada pela de algumas cognições periféricas” (SÁ, 1996b, p. 27). Por sua vez, a conexidade corresponde aos modos pelos quais os elementos de uma representação se relacionam entre si. No dizer de Sá (1996b, p. 28), a conexão “deve ser elevada por parte dos elementos centrais, mas que pode também assim ser manifestada por outros elementos circunstancialmente em evidência”.

---

<sup>2</sup> Na primeira entrevista, a participante havia dito que tinha 25 anos de experiência docente.

Dentre as técnicas utilizadas para a identificação dos elementos centrais e periféricos de uma representação, primeiramente utilizamos a técnica de evocação livre, a qual solicita aos participantes que mencionem o que lhes vem imediatamente à mente quando se apresenta um termo indutor, o qual, quase sempre, é o objeto em estudo. Não há um limite quanto à quantidade de palavras a serem evocadas, ficando a critério do pesquisador a escolha. Entretanto, geralmente os pesquisadores solicitam de três a cinco palavras ou expressões curtas, que devem ser escritas em um formulário.

O instrumento é preparado para que o participante escreva suas respostas em sequência, o que já sugere uma ordenação, uma estruturação cognitiva para as suas evocações. Pode ser solicitado ainda que os participantes escolham as palavras tidas como mais importantes ou que enumerem a ordem de importância de suas respostas, seguido da justificativa de suas escolhas. Esta é uma técnica rápida e fornece informações numerosas, permitindo que com uma simples pergunta o pesquisador encontre o indutor ativo na população em estudo (WOLTER; WACHELKE, 2013; COUTINHO; BÚ, 2017).

O primeiro procedimento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário de evocação livre. O instrumento continha questões para a caracterização do perfil dos participantes quanto à idade, sexo, área, grau e tempo formação, suas atuais turmas, outra função na escola e tempo de experiência. O mesmo foi separado em dois questionários subsequentes. No primeiro, pediu-se ao participante que escrevesse, em local apropriado, as cinco primeiras palavras que lhe vinham à mente mediante o termo indutor FRACASSO ESCOLAR. Depois, o participante deveria escolher as duas palavras que considerava mais importantes dentre as cinco evocadas. Posteriormente, deveria justificar o porquê da escolha das cinco palavras e da eleição das duas palavras mais importantes. Procedimento semelhante foi feito em relação ao segundo questionário, porém com a utilização do termo indutor SUCESSO ESCOLAR.

O segundo procedimento foi a técnica de substituição, visando captar a zona muda das representações sociais. E consistiu em solicitar aos participantes que respondesse às perguntas que lhe eram dirigidas. Logo após, foi solicitado que o participante respondesse às mesmas questões, porém como se estivesse no lugar de outra pessoa de seu grupo de pertencimento.

As técnicas aplicadas permitiram discriminar os elementos implícitos ou latentes e os elementos possivelmente integrantes do núcleo central da representação social em estudo que poderiam estar disfarçados ou perdidos em coletas apenas discursivas (SANDER, 2012). Por isso, para uma inferência mais consistente acerca da composição dos elementos centrais, é fundamental que os dados sejam coletados por meios de outros que captem para além da saliência e da conexidade dos e entre os elementos isolados nos discursos dos sujeitos (SÁ, 1996b).

Autores como Spink (1995), Nascimento-Schulze (2000) e Almeida, (2005) apontam a necessidade de utilização de mais de um método de coleta de dados, pois uma representação não se apresenta de maneira homogênea. Almeida (2005, p. 156) afirma que “esse caráter pluri-metodológico, deve-se à necessidade imposta pela própria teoria de abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas”. Por esta razão, as entrevistas geralmente são acopladas em muitas das pesquisas em representações sociais. Em uma fala mais livre, há maior probabilidade de que as representações surjam de formas mais espontâneas.

A utilização de entrevistas “assegura a consistência teórica do método, pois com frequência o não dito – por exemplo uma premissa implícita se omite – constitui um conteúdo principal da representação” (SÁ, 1998, p. 90). Além disso, o pesquisador pode investir na busca de esclarecimentos ou ainda estimular a partir de determinada experiência com o tema proposto. Contudo, como a análise dos conteúdos das entrevistas é muito dispendiosa, em geral, este procedimento é realizado com um grupo reduzido, porém significativo, de participantes (SÁ, 1998; SPINK, 1995).

O terceiro procedimento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, ocorreu quatro meses após a coleta de dados pela técnica de evocação livre e a de substituição. Para sua aplicação, a pesquisadora construiu um conjunto de questões em forma de roteiro sobre o tema pesquisado, dando maior abertura para que os entrevistados falassem livremente sobre os conteúdos que iam surgindo, ligados ao tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O roteiro de entrevista foi elaborado a partir das demarcações e reflexões preliminares obtidas por meio da análise dos dados fornecidos pela técnica de evocação livre. Primeiramente foram realizadas questões que possibilitavam a caracterização dos professores, seguidas de questões referentes ao objeto de estudo, correspondentes ao fracasso e sucesso escolar.

## 2.4 OS PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados pela técnica de evocação livre foram tratados segundo as orientações encontradas nos trabalhos de Sá (1996a); Teixeira e Algeri (2011) e Silva (2014) para a identificação do núcleo central das representações sociais. A descrição do procedimento de organização dos dados, a seguir, aplica-se a ambos os termos indutores, bem como às evocações obtidas através da técnica de substituição para verificação da zona muda.

Inicialmente ocorreu a identificação de todas as palavras evocadas pelos participantes, sendo dispostas em uma planilha eletrônica exatamente na mesma ordem em que foram escritas nos questionários. Em seguida, as palavras foram organizadas em categorias semânticas. Este procedimento foi adotado para classificar e agrupar as palavras evocadas de acordo com as conexões e distinções de seus significados (LUCIO; SANTOS; PINHEIRO, 2016; SÁ-TEIXEIRA, 2019), de modo que a análise pudesse refletir com maior grau de proximidade os sentidos dados pelos participantes da pesquisa relativamente aos temas do sucesso e do fracasso escolar. Cada categoria podia ser composta por um ou mais elementos. A categoria *Família*, por exemplo, foi composta pelas palavras família, familiar, pais, filhos. Ou seja, tem quatro elementos.

Com as categorias semânticas definidas, foram examinadas a Frequência absoluta de evocação (Fae) e a Ordem média de evocação (Ome) de cada categoria. A Fae representa o número de vezes que cada categoria foi evocada, e a Ome, a posição média em que cada categoria foi evocada.

O cálculo para obtenção da Fae é dado pela soma de vezes que cada categoria foi citada. Para o cálculo da Ome, utilizou-se da seguinte equação:

$$Ome = \frac{\sum fp}{Fae}$$

Na qual,  $\sum fp$  representa o somatório das frequências ponderadas ( $fp$ ) da categoria juntamente com a atribuição de um peso de acordo com a ordem de evocação, dada pela seguinte fórmula:

$$\sum fp = fp1 * 1 + fp2 * 2 + fp3 * 3 + fp4 * 4 + fp5 * 5$$

Para calcular as *fp*'s, é necessário determinar a frequência absoluta (*fa*) da categoria em cada uma das ordens, ou seja, quantas vezes a categoria foi citada em cada ordem. Por exemplo: Para calcular a *fp1* da categoria 01, somam-se quantas vezes a categoria foi citada na primeira ordem; para calcular a *fp2*, somam-se quantas vezes a categoria 01 foi citada na segunda ordem, e assim sucessivamente em todas as ordens. Seguindo o processo para cada categoria, determina-se a *Ome* para cada uma das categorias.

Por fim, estipula-se a média das ordens médias (*M/Ome*) através da seguinte equação:

$$\frac{M}{Ome} = \frac{\sum Ome}{n}$$

Sendo que  $\sum Ome$  corresponde à soma das *Ome* que foi calculada para cada uma das categorias, e *n* corresponde ao número de categorias. Assim, é calculado a média de todas as ordens médias de evocação, *M/Ome*.

Por fim, mediante os valores correspondentes à frequência média de evocação (*fme*) obtidos através da divisão do número de evocações pelo número de categorias semânticas organizadas e a ordem média de evocação (*Ome*), foi realizada a identificação de que categorias semânticas são mais suscetíveis ao pertencimento ao núcleo central das representações pesquisadas. Para que uma categoria fosse confirmada como mais suscetível de pertencer ao núcleo central da representação, era preciso que atendesse a todos os seguintes critérios:

- 1) Ser evocada acima da frequência média de evocação (*fme*).
- 2) Estar entre as mais prontamente evocadas, com a ordem média de evocação inferior à *M/Ome*.
- 3) Ser considerada mais importantes que as demais em pelo menos 50% das vezes em que foram evocadas.

Para a análise dos dados dissertativos obtidos pela técnica de evocação livre, técnica de substituição e entrevista semiestruturada, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC). Esta metodologia permite identificar a semântica da língua e o sentido que o

indivíduo transferiu a mensagem por meio de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1979, p. 38). Para Minayo (2003, p. 74), a AC intenciona descobrir se “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”. Por isso, é considerada uma técnica satisfatória para o objeto de estudo da pesquisa que se relata nesta dissertação.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, de modo a facilitar a extração de dados. A partir da análise dos conteúdos obtidos, foram identificadas categorias de sentido, isto é, os elementos que permearam o discurso das professoras, os quais apontaram para os sentidos que as mesmas atribuem para fracasso e sucesso escolar (ÁVILA, 2015).

Por sentido da palavra Vigotski conceitua como sendo um conjunto de fatos psicológicos que ela – a palavra – desperta em nossa consciência. Sendo assim, o sentido é algo dinâmico, fluído, complexo, fazendo parte de zonas de estabilidades diferentes; tem caráter simbólico e algo particular do indivíduo, sendo construído socialmente pelas relações sociais dos indivíduos, mas que cada um coloca os significados em jogo. Portanto, o sentido é interacional, histórico e culturalmente orientado, de modo que, em contextos diferentes, uma mesma palavra assuma compreensões diferentes que se (re)produzem por meio das práticas sociais, pelo dinamismo entre a história constituída do mundo psicológico e pela experiência atual do sujeito (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 465-481; CARVALHO et al., 2010, p. 18).



## CAPÍTULO 3

### O CENTRO E A PERIFERIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO E SOBRE FRACASSO ESCOLAR ANALISADAS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos após os procedimentos de tratamento e análise dos dados. O texto está disposto da seguinte maneira: primeiramente, os resultados e discussão relativos às representações sociais dos professores sobre fracasso escolar obtidos pela técnica de evocação livre; posteriormente, as representações identificadas pela entrevista semiestruturada e, por fim, é apresentada a zona muda das representações, contrapondo-as aos resultados obtidos por métodos normativos. Os resultados e discussão sobre as representações sociais sobre sucesso escolar seguem a mesma estrutura de organização do texto.

#### 3.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS PELA TÉCNICA DE EVOCAÇÃO LIVRE

Mediante o termo indutor FRACASSO ESCOLAR, os participantes da pesquisa realizaram 136 evocações, utilizando 249 palavras distintas. Após o procedimento de aproximação semântica, restaram 98 categorias, as quais foram compostas por um ou mais elementos.

Após a eliminação das categorias compostas por apenas um ou dois elementos, resultaram 23 categorias, para as quais foram utilizadas 162 palavras. Dessa forma, a análise e inferências que seguem foram realizadas sobre 65,1% do total de evocações feitas pelos professores. Na Tabela 1, as frequências absolutas das categorias mais evocadas são apresentadas em ordem alfabética.

**Tabela 1** – Frequência absoluta das categorias mais evocadas mediante o termo FRACASSO ESCOLAR.

<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>
<i>Aluno</i>	10
<i>Amor</i>	3
<i>Apoio</i>	10

<i>Aprendizagem</i>	4
<i>Comprometimento</i>	7
<i>Dificuldade</i>	4
<i>Educação</i>	3
<i>Emocional</i>	4
<i>Escola</i>	6
<i>Falta</i>	28
<i>Absenteísmo</i>	3
<i>Família</i>	28
<i>Indisciplina</i>	4
<i>Interesse</i>	8
<i>Metodologia</i>	3
<i>Motivação</i>	7
<i>Preparo</i>	4
<i>Professor</i>	9
<i>Sala de aula</i>	3
<i>Sistema</i>	5
<i>Social</i>	3
<i>Sociedade</i>	3
<i>Vontade</i>	3
<b>Soma</b>	<b>162</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O tratamento destes dados, realizado conforme os procedimentos para identificação do núcleo central e o sistema periférico de uma representação social, verificados nos trabalhos de Teixeira e Algeri (2011), Silva (2014) e Ávila (2015), resultou em uma frequência média de evocação igual a 7,04 para cada categoria, e uma M/ome de 3,21. A tabela 2 exibe os resultados.

**Tabela 2** – Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas mediante o indutor FRACASSO ESCOLAR.

<b>Fme</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>	<b>M/Ome &lt; 3,21</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>	<b>M/Ome &gt; 3,21</b>
<b>&gt; 7</b>	<i>Família</i>	28	2,43	<i>Aluno</i>	10	3,80
	<i>Falta</i>	28	3,00	<i>Professor</i>	9	3,22
	<i>Apoio</i>	10	2,80	<i>Interesse</i>	8	3,25
<b>≤ 7</b>	<i>Motivação</i>	7	2,14	<i>Escola</i>	6	3,33
	<i>Comprometimento</i>	7	2,86	<i>Sistema</i>	5	4,40
	<i>Indisciplina</i>	4	2,00	<i>Emocional</i>	4	3,25
	<i>Aprendizagem</i>	4	2,75	<i>Dificuldade</i>	4	3,50
	<i>Preparo</i>	4	2,75	<i>Vontade</i>	3	3,33
	<i>Sala de aula</i>	3	2,67	<i>Educação</i>	3	4,00

	<i>Absenteísmo</i>	3	3,00	<i>Metodologia</i>	3	4,00
	<i>Social</i>	3	3,00	<i>Sociedade</i>	3	4,00
				<i>Amor</i>	3	4,33

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Pode-se observar, na tabela 2, no primeiro quadrante superior à esquerda, que as categorias *Família*, *Falta* e *Apoio* aparecem como as mais evocadas e mais prontamente evocadas que as demais, sendo, portanto, com maior suscetibilidade de pertencerem ao núcleo central das representações sociais sobre fracasso escolar dos participantes da pesquisa. Entretanto, após o procedimento de análise confirmatória de pertencimento ao núcleo central, a única que atendeu a todos os requisitos para ser confirmada como pertencente ao núcleo central foi a categoria *Família*. Ou seja, além de estar entre as mais evocadas e mais prontamente evocadas, foi a única considerada mais importante que as outras em mais do que 50% das vezes em que foi lembrada.

Além das evocações diretas, o elemento família aparece ligado às justificativas dos participantes ora no sentido de relações familiares, ora no sentido das relações entre família e escola, como se pode observar nas respostas abaixo:

Participação, ajudar na tarefa, material [...] participar da vida do aluno [...] ajudar em casa. Família é o principal, se não tem parceira na escola, 4h na escola, se não tem estrutura, só briga. (exemplo) Em vez de pensar em estudar, pensa na briga dos pais. Falar mesma língua, dificuldade nesse sentido (PARTICIPANTE 3).

Porque a família é a base [...] família muito presente, incentivando, dos que vivem e não estão nem aí. Mesmo a criança com dificuldade se preocupa com reforço [...] infelizmente o que a gente faz aqui não é suficiente (PARTICIPANTE 9).

Estrutura familiar e apoio que vai encontrar em casa, de encontrar alguém que vai estar acompanhando o desenvolvimento [...] porque assim, acredito, na minha concepção, que a família é a base. Se ela não está sólida, vai sentir muita dificuldade (exemplo) colocar camiseta, amarrar cadarço, ficamos só 4h. Sozinhos, a gente não consegue. Vivencia também alcoolismo, uso de drogas. (exemplo) Veio sem caderno, chega desorientado, ninguém olhou para ele [...] passa questão psicológica (PARTICIPANTE 17).

Outras respostas, como as seguintes, denotam certos resquícios das teorias do déficit cultural:

Porque, no seu contexto social, a criança está inserida num ambiente familiar, que muitas vezes não supre todas as necessidades básicas para um desenvolvimento esperado e que lhe motive nos estudos [...] frente a isso, não conseguirá atingir os objetivos escolares, pois os pais, muitas vezes, transferem seus problemas aos pequenos, que, por sua vez, não são capazes de assimilar e compreender os acontecimentos, impossibilitando sua dedicação e concentração (PARTICIPANTE 20).

Questão familiar - desestrutura, briga dos pais, mora com os tios, ou outros familiares, muitos tipos de abusos existentes, não sabem quem é responsável por eles [...] mexe muito com psicológico, vivenciam brigas, alcoolismo, celular [...] não traz segurança para eles (PARTICIPANTE 23).

Porque, sem uma base, essas pessoas não possuem alicerce, desmoronam e a família vai desmoronar logo nas primeiras dificuldades e aí ficam essas crianças criadas por avós, em abrigos, tendência deles é o fracasso (PARTICIPANTE 25).

Porque a família está perdendo o foco e não sabe mais como criar seus filhos, resultado vê aqui, quem manda são os filhos, falta de valores, respeito, autoridade tem se perdido no caminho [...] família, educação de valores (PARTICIPANTE 26).

Tais afirmações sugerem que as concepções de fracasso escolar da década de 1970 ancoram as representações sociais sobre fracasso escolar dos participantes desta pesquisa. Com efeito, Paula e Tfouni (2009) descrevem estas concepções como marcadas pela ideia de que as diferenças, carências culturais, formas e condições de vida das famílias são influenciadoras do desempenho escolar das crianças.

Nossos resultados ainda não diferem substancialmente dos achados da pesquisa de Mazzotti (2006), que aponta as representações sociais de fracasso escolar marcadas pela teoria do déficit cultural, assim como a de Lira (2008) e Caroni (2010), em anos posteriores. As evocações dos nossos participantes da pesquisa reforçam a ideia de que, mesmo passados 50 anos da teoria do déficit cultural, esta teoria ainda objetiva e ancora as representações sociais sobre fracasso escolar dos professores participantes da pesquisa.

Penin (1992) afirma que a origem das representações remonta a uma época em que os alunos da escola pública eram quase em sua totalidade oriundos da classe média. Neste cenário, para a autora, informados por conteúdos ideológicos desta, ignoravam ou desconheciam as condições materiais, valores e interesses da classe trabalhadora, produzindo sobre as mesmas imagens preconceituosas que repercutiam acerca das crianças das classes trabalhadoras na escola (MAZZOTTI, 2006).

Quanto à relação família e escola, os professores, por muitas vezes, associaram a falta de suporte das famílias para com a escola, sobretudo, com sentido de desvalorização da educação. O que para os professores impacta sobre a própria visão de mundo da criança, em especial seus alunos, com relação à escola e ao estudar. Nas justificativas, aparecem as expressões como:

Família, relação com a escola; escola, seu objetivo dá condição, mas família não dá esse suporte e família puxa para trás, fica relação frágil. [...] se a família não acredita que aquilo é importante, acaba impactando. Nem é condição financeira, mas o que a família demonstra em relação à escola e acaba influenciando, não dá importância para a escola (PARTICIPANTE 2).

Porque sem a família por perto, a prática escolar se torna um fardo para criança, pois seu único lugar de estudo é a escola e o mesmo sabe que, ao chegar em casa, a sua realidade não irá estimulá-lo para procurar mais conhecimento, e sim, por vezes, faz com que os mesmos desistam da escola por não ver 'um futuro' nos estudos (PARTICIPANTE 4).

A família cada vez mais larga seus filhos para escola fazer tudo (educar e ensinar) (PARTICIPANTE 5).

Família, não aconteça fracasso, suporte, remar junto com a escola, auxiliar, em casos de reforço, quando envia avaliação de determinado especialista [...] família, porque é suporte, porque se a família não ajuda, não dá suporte fica difícil. Quando a família busca estar junto, os resultados são satisfatórios (PARTICIPANTE 10).

Necessitamos de estar e caminhar junto com a família para encontrar meios para suprir as dificuldades que encontramos no geral com a educação [...] a colaboração e apoio da família fazem com que nos fortaleça em relação às dificuldades encontradas no ensino (PARTICIPANTE 21).

Abandono dos pais - Os pais, quando são chamados, não resolvem o problema e ainda apoiam os filhos [...] (PARTICIPANTE 22).

A família descomprometida não acompanha o aluno, não participa na escola (PARTICIPANTE 24).

As justificativas expõem o impacto negativo que os professores acreditam advir da não participação dos pais na vida escolar de seus filhos. É necessário relatar que estas afirmações podem ter sido fruto de uma sensibilização dos docentes pelo momento da coleta de dados, já que, em várias escolas, ocorreu em data próxima a primeira reunião escolar anual de pais. Os professores relatavam estar insatisfeitos como o baixo nível de presença dos responsáveis. Uma participante narrou que, de seus 27 alunos, apenas 9 pais foram à reunião. O que parecia levar os professores a um sentimento de desvalorização da escola, de seu trabalho, e ainda a um

comportamento de negligência e abandono pelos pais em relação à vida escolar de seus filhos.

A categoria *Falta*, também localizada no primeiro quadrante superior à esquerda, quando analisada, mostra-se ligada à categoria *Família*. Tanto é que das 28 vezes em que foi evocada, em 6, as categorias estavam diretamente relacionadas às evocações: “falta de apoio familiar”, “falta envolvimento da família”, “falta de incentivo dos pais”. E ainda, se somadas às outras vezes que a relação entre as categorias *Falta* e *Família* foi associada nas justificativas, foram 9 vezes, isto é, 32, 14% das 28 evocações, conforme se verifica nos excertos a seguir:

Falta de apoio familiar e social. É fácil apontar o dedo [...] (PARTICIPANTE 7).

Falta envolvimento da família, seria a família que não se envolve no aprendizado da criança, joga na escola, não se envolve com aprendizagem (tema, leitura...) [...]. As famílias têm que ter um envolvimento maior, objetivo, vão conseguir se superando, envolvimento para que ela se supere na aprendizagem mais importante, sonho da criança interfere para objetivo do estudo (PARTICIPANTE 15).

Falta incentivo dos pais - escola hoje é depósito de filhos, pais deixam para trabalhar, muito abandonado nessa questão [...] pais não estão, não têm mais tempo para dedicar para filhos (somente 50% de seus alunos havia feito o tema) (PARTICIPANTE 16).

Falta de apoio em casa pelos pais, muitos não acompanham, não consideram importante se a criança está aprendendo ou não (PARTICIPANTE 23).

Além da ligação da categoria *Falta* com a categoria *Família*, outras evocações também a ela foram associadas, como: “falta de recursos e materiais” (PARTICIPANTE 1), “falta de motivação” (PARTICIPANTE 2), “falta de preparo do professor” (PARTICIPANTE 7 e 27), “falta de vontade” (PARTICIPANTES 9 e 22), “falta de amor” (PARTICIPANTE 14), “falta de interesse pelos alunos” (PARTICIPANTE 16), “falta de diálogo/interação” (PARTICIPANTE 18), “falta de leitura” (PARTICIPANTE 18) e “falta de hábito de estudo” (PARTICIPANTE 24).

As ligações também conduzem à relação da categoria *Apoio* com a categoria *Falta* e *Família*, como nas evocações já mencionadas: “falta de apoio da família” e “falta de apoio familiar”. Da mesma forma, conduzem aos elementos constituintes da categoria *Apoio* (apoio, suporte, auxílio e colaboração), que parecem indicar a necessidade do apoio como uma forma de ‘superação’ do fracasso escolar, ou ainda

que a inexistência do apoio é tida como um dos ‘responsáveis’ para o fracasso escolar. Isso parece expresso nas seguintes afirmações dos participantes:

Falta de apoio aos professores (PARTICIPANTE 1).

Suporte – fora de escola, familiar, sala de recursos, apoio, caso que se pode tirar o aluno da sala, auxiliar tirar casos mais acentuados para trabalhar (PARTICIPANTE 8).

Auxílio na sala dos alunos (PARTICIPANTE 13).

Falta de apoio da família – família que não acompanha, não olha caderno, acompanha atividade, não compra livro, preciso ter apoio da família. Criança sem apoio da família é a que apresenta mais problemas na escola [...] situação da família, criança não tem alimentação, vestuário, no frio vem desagasalhada, falta de alimentação, vem com fome, acrescenta a aprendizagem dela. [...] Porque a criança que não tem apoio da família é a que apresenta mais problemas na escola, sala de aula precisa de carinho e amor da família (PARTICIPANTE 19).

Cobrança e colaboração familiar - colaboração e apoio da família fazem com que nos fortaleça em relação às dificuldades encontradas no ensino (PARTICIPANTE 21).

Por consequência, a categoria *Falta* demonstra uma forte ligação para caracterizar o fracasso, mesmo não considerada mais importante que as outras em mais do que 50% das vezes em que foi lembrada. Ainda sim, mostra-se ligada às interlocuções consensuais do grupo. Estes resultados são similares aos obtidos por Wilson e Alves-Mazzotti (2004), que, em pesquisa sobre representação de fracasso escolar, o “mau aluno” foi caracterizado por faltas: de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, do apoio da família e de perspectivas em uma sociedade desigual. Sendo assim, as faltas dos alunos representavam o fracasso escolar.

Em nossa própria pesquisa, os resultados também se mostraram no sentido das faltas como representativas para o fracasso escolar. Entretanto, alguns pesquisados incluíram outros elementos além dos relativos aos alunos. Houve a inclusão de fatores múltiplos tanto particulares e de sua competência, como professores, tais como a falta da formação e de recursos provenientes de um sistema mais organizacionalmente eficaz e valorizador da profissão docente.

A periferia próxima do núcleo central foi composta pelas categorias *Aluno*, *Professor* e *Interesse*. A categoria *Aluno* remete ao sentido de que o fracasso escolar tem a ver com “dificuldades” de aprendizagem, o que se explicita, por exemplo, nas justificativas: “Crianças com dificuldades, muito hoje em dia, sem entender, equilíbrio

entre os demais alunos é complicado” (PARTICIPANTE 12). No entanto, corresponde também a ritmos de aprendizagem diferentes, onde há dissonância entre o “mental e o cronológico” (PARTICIPANTE 15), ou tido como “particularidades de cada aluno”, ligando a “muitas particularidades nos alunos, e dentro destas precisamos dar conta e superar” (PARTICIPANTE 21).

Os comportamentos e atitudes do *Aluno* também demonstraram ser um dos fatores preditores de fracasso escolar quando associados ao seu desinteresse, o que justifica a presença da categoria *Interesse* na periferia próxima do núcleo central. Soma-se a isso ainda uma atitude de descomprometimento, a falta de vontade e o comodismo do aluno, conforme se observa nas seguintes justificativas:

Criança sem vontade – “se eu posso jogar demais nas redes sociais” (PARTICIPANTE 6).

Aluno, porque às vezes ele não quer nada (PARTICIPANTE 10).

Falta de interesse pelos alunos, hoje, com a tecnologia, tudo e qualquer coisa é mais interessante que a escola (PARTICIPANTE 16).

Desinteresse por parte do aluno, que não tem nada (PARTICIPANTE 19).

Desinteresse, nos dias atuais, parece que a escola não chama atenção, outros atrativos chamam mais atenção, jogos, celular, que pegar caderno e estudar. Hoje falta motivação para futuro: ‘Quero ser professor!’, essa geração não tem interesse (PARTICIPANTE 26).

Além disso, ainda no que concerne à categoria *Aluno*, o fracasso escolar foi relacionado a condições de trabalho do professor. Isto é, o efeito prejudicial para a aprendizagem e ao desempenho de cada aluno quando há muitos *alunos* em sala de aula. Isso parece explícito na fala da participante ao retratar como “é mais fácil dar atenção e cuidados para ajudar” ao passo que há menos alunos em sala (PARTICIPANTE 1).

Já na categoria *Professor*, seus sentidos mostraram-se ligados à falta de apoio a classe, pois “não são vistos mais como importantes” (PARTICIPANTE 16), a sua desmotivação, mas também a falta de preparo dos colegas (ou sua?) e comprometimento desde sua formação, como para com necessidade de “abraçar a causa” (PARTICIPANTE 21). Pois, segundo os participantes:

Falta de preparo do professor – a gente ouve muito falar em inclusão há 20 anos e ainda não sabe lidar (autismo, hiperativo), vão taxando, falta de



preparo muitas vezes de buscar, 20 anos não é algo novo, mais formação, cada sala tem suas dificuldades e não dá de cruzar o braço (PARTICIPANTE 7).

Resistência dos professores em mudar forma de agir, ver determinada situação (PARTICIPANTE 10).

As categorias *Sistema* e *Escola* se mostraram débeis na ordem média de evocação. Por esta razão, correspondem ao sistema periférico mais distante, isto é, representações mais individuais, como a parte do segundo quadrante inferior à direita. No entanto, nas respostas dissertativas, se mostram também constituintes e “responsáveis” pelo fracasso no ambiente escolar. As categorias chamaram muita atenção pela justificativa dos participantes, ao mencionarem que:

Sistema educacional engessado, escola vê como necessário alterar, mas não é possível, pois já vem dessa forma (PARTICIPANTE 2).

Sistema de educação, tanta coisa vem empurrado, mas não acha relevante, mas tem que trabalhar, ajuda no sentido do fracasso. Estrutura das escolas, matérias, falta livro didático, laboratório de informática não tem (PARTICIPANTE 3).

Escola – falta de meios que a escola encontra para cativar os educandos (PARTICIPANTE 4).

Sistema – livros consumíveis [...] troca de livros pouco tempo apropriação, ajudam no fracasso escolar [...] coisas públicas (PARTICIPANTE 12).

Sistema educacional é engessado, sem possibilidades ‘de meio’, ou seja, tem todas as competências e habilidades para cursar a nova série ou fica retido na série em que está, desestimulando, deixando o educando mais triste, revoltado e com baixa autoestima, dificultando ainda mais a aprendizagem [...] sistema educacional engessado impossibilita situações de adequação a grupos com competências e habilidades já adquiridas, valorizando o que o educando já sabe (PARTICIPANTE 14).

Escola no comprometimento de projeto, apoio para escola em projetos específicos, ter alguém para apoiar nesses projetos [...] Sistema escolar vê todos como iguais, com ou sem dificuldade, aí entra o fracasso escolar [...] sistema de notas, porque avalia todos como iguais, e também questão de pouco apoio de psicólogo, assistente social, que possa ser resolvido antes, ter diagnóstico. Casos que precisam que alguém acompanhe, sem isso repete de ano e contabiliza fracasso escolar [...] Sistema escolar com muitas falhas, em especial, quando não possibilita apoio para escola que consiga trabalhar em tempo hábil no diagnóstico que se tem (PARTICIPANTE 17).

As afirmações vêm ao encontro dos resultados de pesquisa de Ferreira e colaboradores (2014), onde eles também observaram, entre os professores, um intenso sentimento de desamparo teórico, relacional e também do sistema de ensino para o enfrentamento do fracasso escolar.

Além disso, o sistema escolar e suas políticas, por meio de estruturas e métodos, vem causando frustrações nos professores, pois limitam seus trabalhos, suas formas de ação, suas expectativas, ao tempo em que aumentam as exigências de desempenho. Então, os professores mencionam uma estrutura básica para o fracasso escolar, que compreende tanto o comportamento ideal do aluno e de sua família, competências desejadas para seus colegas de trabalho, bem como condições de trabalho mais justas. Isso aparece apontado por alguns participantes:

Por que, quando pensei no fracasso escolar, relacionei com a família, escola e sociedade, pois é um conjunto, e todas devem seguir o mesmo caminho para atingir os objetivos (PARTICIPANTE 1).

Acredito que todas estão interligadas por motivo da vida (forma) que levamos hoje, pois a cobrança que o mundo e nós escolhemos como viver. A família cada vez larga seus filhos para escola fazer tudo (educar e ensinar). Já os governantes lotam as salas e o professor precisa dar conta (PARTICIPANTE 5).

Estamos engajados num meio social, onde um depende do outro. Assim, quando ocorre falha em um determinado ponto, ocorre o fracasso, necessitamos de estar e caminhar junto com a família para encontrar meios para suprir as dificuldades que encontramos, no geral, com a educação (PARTICIPANTE 21).

A educação necessita de um conjunto de fatores, ou seja, a família em sintonia com a escola, acompanhando seu filho, professor comprometido, enfim só haverá sucesso se todas as partes tiverem COMPROMISSO – família/escolar/poder público (PARTICIPANTE 24).

Mesmo que, em muitos discursos, tenha aparecido um efeito normativo – da necessidade da união entre família, escola e governo para o enfrentamento do fracasso escolar –, para outros participantes, os sentidos, como já mencionados, eram marcados por cobranças e determinações advindas de expectativas de outrem. Portanto, os professores, da mesma forma que cobram, são cobrados, o que foi traduzido em uma das falas de uma participante enquanto pensava sobre a temática: “Difícil! Ou você condena ou é condenado”.

Embora em nenhum momento foi dito que buscávamos um culpado, ou alguém para condenar, as respostas que apontavam culpados apareceram naturalmente: faltas de colaboração e presença familiar, de apoio, interesse, vontade, comprometimento, motivação, amor. Ao evocar fracasso escolar, emergiram elementos de responsabilização: culpabiliza-se o que está fora de si, bem como as expectativas e necessidades.

### 3.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A partir das respostas proferidas pelas participantes<sup>3</sup> para a questão “O que é para você FRACASSO ESCOLAR?”, foram criadas cinco categorias de sentido para as atribuições de fracasso escolar, sendo elas: *Fatores didático-pedagógicos*; *Aluno*; *Família do aluno*; *Fatores sociais e/ou econômicos* e *Fatores estruturais da escola*. Nestas, foram agrupados os motivos elencados pelas professoras para enquadrar suas respostas em tais categorias.

Todos estes motivos foram transcritos e organizados no quadro abaixo, a partir do discurso literal das participantes. Os trechos em negrito foram destacados para facilitar a visualização dos vários motivos relatados em uma categoria por uma mesma participante.

**Quadro 1** – Categorias de sentido atribuídos ao fracasso escolar e os motivos elencados pelas professoras dentro de cada categoria.

CATEGORIAS DE SENTIDO ATRIBUÍDOS AO FRACASSO ESCOLAR	MOTIVOS ELENCADOS PELAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA DE MOTIVOS POR CATEGORIA
<i>Aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aluno que não tem muita vontade de estudar (PROFESSORA<sup>4</sup>. 2).</li> <li>- Defasagem dos alunos (PROFESSORA 2).</li> <li>- A criança deixar de aprender (PROFESSORA 3).</li> <li>- Pode fazer parte do desânimo da pessoa (PROFESSORA 5).</li> <li>- Da pessoa se sentir desmotivada (PROFESSORA 5).</li> <li>- A criança não consegue aprender [...] quando não há aprendizagem (PROFESSORA 6).</li> <li>- Por parte do estudante que não teve a dedicação (PROFESSORA 8).</li> <li>- É o que leva a repetência às vezes da criança, né. Ele não atingiu aqueles objetivos e o resultado disso foi um fracasso no final do ano (PROFESSORA 8).</li> <li>- O aluno não conseguiu, naquele momento, se apropriar do que precisava (PROFESSORA 9).</li> </ul>	12

<sup>3</sup> Apenas professoras foram entrevistadas.

<sup>4</sup> Utilizou-se a nomenclatura PROFESSORA a fim de diferenciar as participantes entre etapas da pesquisa. Nem todos os PARTICIPANTES da primeira etapa se identificaram nos questionários, o que inibiu uma possível comparação entre as respostas nas duas etapas por uma mesma participante, bem como a utilização de uma mesma numeração nas análises da entrevista semiestruturada.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criança que não vai na escola com tanta assiduidade (PROFESSORA 9).</li> <li>- Alunos que faltam muita aula (PROFESSORA 2).</li> <li>- Ele já não tem uma boa saúde (PROFESSORA 9).</li> </ul>	
<i>Fatores didático-pedagógico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cobrança, tem que ter cobrança, tanto da Secretaria de Educação, mesmo que seja um município grande, né!? (PROFESSORA 1).</li> <li>- Não teve o apoio necessário [...] escola poderia ter dado (PROFESSORA 4).</li> <li>- Professor que não vê o aluno da forma que ele deveria ver (PROFESSORA 4).</li> <li>- Professor que não vê o aluno da forma que ele deveria ver, né, não vai haver um <b>progresso na turma</b>, no <b>desenvolvimento das crianças</b> (PROFESSORA 4).</li> <li>- E eu, enquanto professora, não consigo atingir o aprendizado dessa criança (PROFESSORA 6).</li> <li>- É quando você esgotou todas as possibilidades, todas as tentativas, todos os recursos, e as condições que você tentou fazer com aquele aluno, e você não atingiu o teu objetivo (PROFESSORA 7).</li> <li>- Professor tentou repassar, quem sabe, passou de várias formas, mas que não teve o sucesso nesses conteúdos, né (PROFESSORA 8).</li> <li>- Nem o professor conseguiu atingir objetivo do conteúdo (PROFESSORA 9).</li> </ul>	9
<i>Família do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque depende também da família (PROFESSORA 1).</li> <li>- Alunos que não têm condições em casa, de auxílio (PROFESSORA 2).</li> <li>- Não teve o apoio necessário da família (PROFESSORA 4).</li> <li>- [...] professor que não vê o aluno da forma que deveria ver e a <b>família também</b> (PROFESSORA 4).</li> <li>- Às vezes, ele não tem, assim, um acompanhamento em casa (PROFESSORA 5).</li> <li>- Tem aqueles pais que são bem assíduos acompanham, que <b>motivam</b>, que <b>incentivam</b>, enquanto que tem aquela criança que ele simplesmente vai na aula (PROFESSORA 5).</li> <li>- A família não dá muito apoio em casa (PROFESSORA 9).</li> </ul>	8
<i>Fatores sociais e/ou econômicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque depende também [...] da sociedade (PROFESSORA 1).</li> <li>- [...] um pouco a pobreza, principalmente agora nessas aulas à distância, que eles não estão frequentando a aula. Tem aluno que não tem nem como alcançar eles para passar as atividades, porque eles nem sequer têm celular (PROFESSORA 2).</li> <li>- [...] tem aquela criança que ela simplesmente vai na aula, só porque sabe, a família sabe que se ela não for aquela bolsa família lá, né, que recebe, é cortada, né (PROFESSORA 5).</li> </ul>	4

	- [...] a família tem uma condição de vida mais difícil, onde já não consiga se alimentar direito (PROFESSORA 9).	
<i>Fatores estruturais da escola</i>	- Os cursos profissionalizantes, a continuidade desses cursos, dessa formação para os professores, né!? Não pode parar, né (PROFESSORA 1). - Outro fracasso que eu também observo que, da minha turma, a gente não tem livro para todos, não tem livro didático, então isso daí também pesa um pouco (PROFESSORA 1).	2
Soma dos motivos associados ao fracasso escolar		35

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Pode-se observar, no quadro 1, que, ao todo, foram encontrados 35 motivos associados ao fracasso. A categoria *Aluno* se destaca como a categoria mais frequente entre o total de motivos (n 12) elencados pelas professoras ao realizar tais conexões.

Observa-se que os resultados obtidos pela análise do material coletado nas entrevistas se aproximam dos resultados obtidos pela técnica de evocação livre. A palavra *aluno* é citada cinco vezes em relação ao comportamentos e atitudes e como preditor de fracasso escolar pela sua associação à falta de dedicação, de vontade e de assiduidade escolar e desânimo.

Ainda a palavra *aluno*, nesta categoria, foi cinco vezes ligada a fatores associados à palavra *aprendizagem*. Isto é, o não aprender, a não aprendizagem, a não apropriação do conteúdo, o não atingimento dos objetivos podem levá-lo a uma repetência e à defasagem. Algumas professoras, neste sentido, vincularam múltiplos atores para este fator, como o aluno, a professora (si mesma), a escola, a família, a sociedade, como se pode observar nos seguintes excertos:

Fracasso escolar. Eu acho que é resultado de ambos os lados, tanto a escola, como a família, né. Quando uma pessoa fracassa na escola, é porque alguém falhou. Ela, de repente, não teve o apoio necessário que a família ou escola poderia ter dado, né. Eu acredito que não existe uma criança que fracasse, existem adultos que não olham para criança com olhar que ela precisava ter (PROFESSORA 4).

[...] eu penso que o fracasso escolar, às vezes, até eu penso que pode fazer parte do desânimo da pessoa<sup>5</sup>. Da pessoa se sentir desmotivada,

<sup>5</sup> Alguns discursos das professoras transcritos e organizados nos quadros 1, 2, 3 e 4 foram repetidos a fim de facilitar a leitura da análise.

desanimada. E se professor não tiver aquele otimismo de repassar, né, não vai haver um progresso na turma, no desenvolvimento das crianças e também daquele que, às vezes, não tem, assim, um acompanhamento em casa (PROFESSORA 5).

O fracasso nunca é da criança, o fracasso é, de modo geral, do educador e do aluno, quando não há aprendizagem (PROFESSORA 6).

Meu Deus! Eu penso assim, que fracasso é bem complexo, né. Falar do fracasso escolar, né, porque nós temos os dois lados, né, por que que houve esse fracasso, foi por parte do professor, foi por parte do estudante que não teve a dedicação (PROFESSORA 8).

É tão difícil, né, falar sobre fracasso escolar. Na verdade, fracasso escolar é quando nem o professor conseguiu atingir objetivo do conteúdo e nem que o aluno não conseguiu, naquele momento, se apropriar do que precisava. Pelo menos um mínimo, né, esperado por conteúdo, né. [...] E do professor ter conseguido, né, passar. É claro que nesse fracasso escolar, se você for analisar outras variáveis, existem variáveis que podem ser relevantes também, né (PROFESSORA 9).

Outras professoras concatenam o fracasso escolar somente ao aluno. Outras, em alguns casos, às famílias da criança ao afirmarem que:

É a defasagem dos alunos que não têm condições em casa, de auxílio. Alunos que faltam muita aula, pouca vontade também que tem aluno que não têm muita vontade de estudar. Eu acho que é defasagem, um pouco a pobreza, principalmente agora, nessas aulas à distância, que eles não estão frequentando a aula. Tem aluno que não têm nem como alcançar eles para passar as atividades, porque eles nem sequer têm celular (PROFESSORA 2).

Eu acho que a criança deixar de aprender não significa o reprovar. Eu acredito que cada um tem o seu tempo. Mas o fracasso, a criança não consegue adquirir aquele conhecimento de leitura e escrita que seria o ideal, não aquela leitura, que eu não lembro o nome agora, mas aquela leitura que você faz e não entende nada, então não é esse o objetivo da escola que a criança leia, interprete, né!? (PROFESSORA 3).

Neste sentido, houve uma associação da categoria *Família*, que ocupa o terceiro lugar com a soma de oito dos motivos elencados pelas pesquisadas ao relacionar fracasso escolar à família do aluno. Os sentidos que foram relacionados à falta de incentivo, de motivação, de apoio, de auxílio e de acompanhamento da vida escolar. Resultados muito similares aos obtidos pela técnica de evocação livre, os quais remetem que a existência de uma família com mais influência na vida acadêmica do aluno “impediria” o fracasso escolar. Isto é visível, por exemplo, nos seguintes trechos de fala:

Quando uma pessoa fracassa na escola é porque alguém falhou. Ela, de repente, não teve o apoio necessário que a família [...] (PROFESSORA 4).

[...] e também daquele que, às vezes, ele não tem assim um acompanhamento em casa (PROFESSORA 5).

[...] a família não dá muito apoio em casa (PROFESSORA 9).

Com isso, é possível considerar que, como nos resultados obtidos pela técnica de evocação livre, houve a associação pelas professoras do impacto negativo para o desempenho escolar ocasionado pela não participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Isto é, para as pesquisadas, a inexistência desse apoio é tida como um dos fatores responsáveis pelo dito fracasso escolar.

Entretanto, diferentemente dos resultados alcançados pela técnica de evocação livre, a importância da relação entre família e escola foi indicada por apenas uma participante. Outros resultados destoantes do obtido por meio da mesma técnica são a frequência e a importância que a categoria *Família* ocupa nos discursos das participantes.

Observou-se uma forte ligação entre as categorias *Aluno* e *Fatores Didático-Pedagógicos* quando associadas à necessidade de cobrança da Secretaria de Educação, à falta de apoio e à “não visualização para o aluno da forma que deveria”, nas palavras de uma participante (PROFESSORA 4). Ou ainda os *Fatores Didático-Pedagógicos* concatenados aos professores, ou seja, com seu próprio trabalho na escola, como se expressa nas seguintes falas:

E se professor não tiver aquele otimismo de repassar, né, não vai haver um progresso na turma, no desenvolvimento das crianças (PROFESSORA 5).

E eu, enquanto professora, não consigo atingir o aprendizado dessa criança (PROFESSORA 6).

Fracasso escolar, eu acredito que é quando você esgotou todas as possibilidades, todas as tentativas, todos os recursos, e as condições que você tentou fazer com aquele aluno, e você não atingiu o teu objetivo. Que seria no caso da alfabetização, o alfabetizar, atingir os níveis de conhecimento que se esperava para aquela turma, né. Então eu acredito que seja isso, quando você esgotou todos os seus recursos possíveis no momento, e não conseguiu atingir aqueles objetivos predeterminados (PROFESSORA 7).

[...] o conteúdo que foi trabalhado durante o ano e que o professor tentou repassar, quem sabe, passou de várias formas, mas que não teve o sucesso nesses conteúdos, né (PROFESSORA 8).

Na verdade, fracasso escolar é quando nem o professor conseguiu atingir objetivo do conteúdo [...] (PROFESSORA 9).

Os discursos associam questões didáticas e pedagógicas com a necessidade do atingimento de números e metas; objetivos quantitativos. Tanto é que uma das participantes, ao longo da entrevista, afirma que:

Infelizmente a gente mede muito pela nota, pela nota. Ah, fez uma prova, tirou nove, ele é um bom aluno, às vezes tirou 4, 5, não tava em um dia legal, é um aluno [ruim] fracassado. Então eu acho que se mede muito nosso sistema pela quantidade e às vezes nem sempre pela qualidade o que ele conseguiu, a gente tá sempre comparando dados, né!? Infelizmente é assim (PROFESSORA 4).

Os *Fatores sociais e/ou econômicos* também foram vinculados ao fracasso escolar por um número significativo de participantes. As entrevistadas relacionaram o fracasso à estrutura socioeconômica da família, que inibe, segundo elas, o acesso à tecnologia necessária para as aulas remotas no atual contexto de pandemia que hoje se vive. Ou ainda uma participante que afirmou que alguns alunos vão na escola apenas para o recebimento do Bolsa Família<sup>6</sup>. Este aspecto está exemplificado pelos seguintes excertos de entrevista:

Por que depende também da família, depende da escola, **da sociedade**, então é um conjunto de fatores que tem que estar andando no mesmo caminho (PROFESSORA 1).

[...] um pouco a pobreza, principalmente agora nessas aulas à distância, que eles não estão frequentando a aula. Tem aluno que não têm nem como alcançar eles para passar as atividades, porque eles nem sequer têm celular (PROFESSORA 2).

[...] tem aquela criança que ela simplesmente vai na aula, só porque sabe, a família sabe que se ela não for, aquela bolsa família lá, né, que recebe, vai ser cortada, né (PROFESSORA 5).

O fracasso escolar, né, você pode ter questão social também, vamos dizer: a criança que não vai na escola com tanta assiduidade, que a família tem uma condição de vida mais difícil, onde já não consiga se alimentar direito. Então, ela já não tem uma boa saúde, também pode estar envolvida

---

<sup>6</sup> O Bolsa Família é um programa federal criado em outubro de 2003. O objetivo do programa é contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil a partir de 3 eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos, e articulação com outras ações, a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. O programa atende famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, com renda por pessoa de até R\$ 89,00 mensais; e famílias com renda por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos (BRASIL, 2020).



e que ela falta muito nas aulas, que a família não dá muito apoio em casa (PROFESSORA 9).

Quanto aos *Fatores estruturais da escola*, a PROFESSORA 1 afirmou que:

[...] os cursos profissionalizantes, a continuidade desses cursos, dessa formação para os professores, né!? Não pode parar, né [...]. Outro fracasso que eu também observo que, da minha turma, a gente não tem livro para todos, não tem livro didático, então isso daí também pesa um pouco. Vamos trabalhar hoje, tem que ser em dupla, daí não pode nem levar o livro pra casa, porque não tem um livro pra cada um. Então, isso também é um fracasso, porque tu quer trabalhar uma coisa, porque não pode, aí tu tem que inventar uma outra coisa no momento. Então, é bem complicadinho ali. [...] daí agora a gente nessa pandemia, como que a gente vai tá trabalhando, né, se não tem livros. Então, a gente teve que burlar e inventar uma outra maneira de atingir todos os alunos sem os livros. Se tivesse os livros, seria bem mais fácil estar trabalhando com eles nesse momento.

Nota-se, no fragmento de entrevista, semelhantemente aos dados obtidos através da Técnica de Evocação Livre, a demonstração de uma frustração da professora, devido à limitação de trabalho entre aquilo que esperava realizar, consoante ao que tem sido cobrada em termos de desempenho. Logo, afirma-se que a falta do material didático e de formação continuada dos professores mostram-se como fatores impeditores do ‘sucesso’ escolar.

As professoras aqui também mencionam o que se parece como uma estrutura básica, sem a qual se geraria o dito fracasso escolar. Tal estrutura tem a ver com um comportamento ideal esperado do aluno e de sua família, com competências desejadas para seus colegas de trabalho e com condições de trabalho mais justas. Múltiplos foram os fatores relacionados ao fracasso escolar por várias participantes. Como as PROFESSORAS 1 e 9, que afirmam:

Então, fracasso escolar é um conjunto, eu acredito, de diversos fatores. Porque depende também da família, depende da escola, da sociedade, então, é um conjunto de fatores que tem que estar andando no mesmo caminho. Não pode alguém tá querendo puxar de um lado, puxar pro outro, a política que envolve, tudo mais.

Então, assim, sim, então, eu acho que tem uma série de fatores envolvidos com o fracasso escolar.

Os fragmentos mostram discursos que parecem ser de caráter normativo, advindos de expectativas ou cobranças e que se ligam a elementos de responsabilização de diversos fatores e atores.

Um fator que chama atenção nos resultados obtidos pela análise das entrevistas é a responsabilização aumentada para o *Fator didático-pedagógico*, quando comparado à soma de motivos vinculados ao aluno. Nas respostas, nota-se uma maior ‘culpabilização’ do seu/professor desempenho, diferentemente dos níveis observados nas evocações livres, em que a ‘culpabilização’ recaiu mais sobre a família do aluno. Por meio da entrevista, também ficou mais evidente o motivo das expectativas, das atitudes, dos comportamentos e das estruturas desejadas para o melhor desenvolvimento das aprendizagens.

Entretanto, pode-se perguntar se estes discursos não são de caráter apenas normativo. Ou se seriam reflexos de metas e objetivos esperados e inculcados pela cultura escolar que, quando positivos ou negativos, aferem ou não a aprendizagem e por consequência o dito sucesso ou dito fracasso escolar.

### 3.3 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS FRACASSO ESCOLAR – TÉCNICA DE SUBSTITUIÇÃO

Mediante o procedimento da técnica de substituição utilizada para a captação da zona muda das representações sociais sobre fracasso escolar, os professores realizaram 135 evocações, empregando 255 palavras distintas. Após o procedimento de aproximação semântica, restaram 88 categorias, as quais foram compostas por um ou mais elementos.

Em seguida, foi realizada a eliminação das categorias compostas por apenas um ou dois elementos, resultando 22 categorias, nas quais foram utilizadas 172 palavras. Dessa forma, a análise e inferências que seguem foram realizadas sobre 67,5% do total de evocações feitas pelos professores.

É importante relatar ainda que, entre 27 participantes da pesquisa, 7 deles, quando solicitados que se imaginassem na posição de outro profissional da área da educação e a responder como tal, mediante o termo indutor FRACASSO ESCOLAR, afirmaram que supunham que este profissional responderia com os mesmos elementos por eles anteriormente declarados. Ocorreu também que alguns participantes repetiram alguns elementos e mencionaram outros. Mesmo nessa situação, todos os elementos “repetidos” e os “novos” foram computados recebendo o mesmo tratamento que os demais. Na tabela 3, as frequências absolutas das categorias mais evocadas são apresentadas em ordem alfabética.

**Tabela 3** - Frequência absoluta das categorias mais evocadas na zona muda da representação social de fracasso escolar.

<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>
<i>Aluno</i>	18
<i>Apoio</i>	8
<i>Aprendizagem</i>	3
<i>Comprometimento</i>	8
<i>Condição</i>	3
<i>Culpa</i>	3
<i>Dificuldade</i>	4
<i>Escola</i>	8
<i>Falta</i>	31
<i>Família</i>	24
<i>Governo</i>	4
<i>Indisciplina</i>	5
<i>Interesse</i>	9
<i>Mal</i>	3
<i>Motivação</i>	3
<i>Não</i>	6
<i>Problema</i>	3
<i>Professor</i>	11
<i>Sistema</i>	3
<i>Social</i>	4
<i>Sociedade</i>	3
<i>Vontade</i>	8
<b>Soma</b>	<b>172</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Estas categorias, além da frequência de evocação e das evocações de fracasso escolar sociais coletadas por métodos normativos, receberam o tratamento usual, exceto a análise confirmatória do núcleo central da representação social. Nesta fase da pesquisa, não foi requerido que os participantes escolhessem duas palavras como mais importantes, nem que justificassem suas escolhas. Desta mesma forma, trabalhamos os dados obtidos para a identificação da zona muda das representações sociais de sucesso escolar, os quais serão oportunamente analisados neste texto.

O tratamento dos dados obtidos para a zona muda da representação social de fracasso escolar resultou em uma frequência média de evocação média igual a 7,82 por categoria e uma M/ome de 3,04. A tabela 4 apresenta os resultados.

**Tabela 4** - Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas na zona muda da representação de fracasso escolar.

<b>Fme</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>	<b>M/Ome &lt; 3,04</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>	<b>M/Ome &gt;3,04</b>
>8	<i>Falta</i>	31	2,55	<i>Aluno</i>	18	3,39
	<i>Família</i>	24	2,38	<i>Interesse</i>	9	3,33
	<i>Professor</i>	11	3,00			
≤ 8	<i>Escola</i>	8	2,50	<i>Dificuldade</i>	4	4,50
	<i>Vontade</i>	8	2,50	<i>Governo</i>	4	4,50
	<i>Apoio</i>	8	2,88	<i>Aprendizagem</i>	3	3,33
	<i>Comprometimento</i>	8	3,00	<i>Motivação</i>	3	3,33
	<i>Não</i>	6	3,00	<i>Problema</i>	3	3,33
	<i>Indisciplina</i>	5	1,20	<i>Sociedade</i>	3	4,00
	<i>Social</i>	4	2,50			
	<i>Condição</i>	3	2,67			
	<i>Culpa</i>	3	3,00			
	<i>Mal</i>	3	3,00			
	<i>Sistema</i>	3	3,00			

**Fonte:** Elaborada pela autora (2020).

Pela composição da tabela 4, nota-se que o núcleo central da zona muda de fracasso escolar repete os resultados das representações sociais obtidas por métodos normativos através da técnica de associação livre, no que concerne às categorias *Família* e *Falta*. Entretanto, houve o afastamento da categoria *Apoio* do núcleo central para o sistema periférico distante e em seu lugar surgiu a categoria *Professor*.

Quanto à categoria *Família*, houve novas evocações que reforçam a conclusão de que teoria do déficit cultural ainda ancora representações sociais de fracasso escolar, tal como encontrado nos trabalhos de Paula e Tfouni (2009), Mazzotti (2006), Lira (2008) e Caroni (2010). A conclusão se sustenta, por exemplo, em manifestações que atribuem o fracasso a “problema família” (PARTICIPANTE 12); “desarticulação familiar” (PARTICIPANTE 14); “irresponsabilidade da família” (PARTICIPANTE 16) e “questão familiar desestruturada” (PARTICIPANTE 23).

A categoria *Falta* também permeou os mais diversos contextos, tal como nas representações sociais adquiridas por métodos normativos. Muitos deles foram repetidos. Entretanto, novas evocações ligadas a esse elemento chamam atenção por justificativas como “falta interesse professor” (PARTICIPANTE 1); “falta envolvimento professor” (PARTICIPANTE 15); “falta de respeito” (PARTICIPANTE 5); “falta de material” (PARTICIPANTE 7 e 23); “falta de recursos” (PARTICIPANTE 12); “falta de motivação” (PARTICIPANTE 11).

E, sobretudo, o aumento da frequência da evocação “falta de vontade” movimentou a categoria *Vontade* do segundo quadrante inferior direito correspondente ao sistema periférico mais distante no método normativo para o quadrante inferior esquerdo quando observado na busca da zona muda desta representação. Assim, a permanência das categorias *Falta* e *Vontade* reforça a ideia de que há uma cultura escolar que relaciona um comportamento desejado para obtenção de um produto, um aluno, um contexto ideal. Contexto este no qual os professores manifestam modelos e valores, e procuram uma normatização (CORDIÉ, 1996).

Quanto à categoria *Professor*, surgiram evocações que a movimentaram do quadrante superior direito para o quadrante superior esquerdo. Isso significa que a categoria passou a ser constituinte do quadrante correspondente ao núcleo central. O que parece demonstrar uma maior responsabilização sobre o papel do professor para o fracasso escolar quando comparado aos resultados obtidos pelo método normativo.

Além disso, as novas evocações que acompanharam o elemento professor: “desvalorização do profissional” (PARTICIPANTE 14); “falta envolvimento professor” (PARTICIPANTE 15); “professor hoje mal preparado” (PARTICIPANTE 16); “sociedade fala mal professor” (PARTICIPANTE 16) e “questão salarial professor” (PARTICIPANTE 23) vem reafirmar o desamparo teórico, relacional e também do sistema de ensino entre os professores. Um resultado similar ao encontrado nas pesquisas de Ferreira e colaboradores (2014).

A categoria *Escola* também foi movimentada de quadrante, saindo do sistema periférico mais distante para o sistema periférico mais próximo. Além disso, foram adicionadas evocações que parecem indicar também um sentido de responsabilização da instituição para o fracasso escolar, como se exemplifica por meio das evocações: “Escola que não deu conta”; “Escola que não é boa”, “Escola não ajuda”.

A categoria *Aluno* permaneceu no mesmo quadrante, correspondendo à periferia próxima, mesmo tendo recebido o acréscimo de oito evocações em relação às obtidas pelo método normativo. Antes, houve 10 evocações e, agora, na zona muda, o número saltou para 18 evocações. Além dos elementos evocados antes (criança, alunos, educandos), agora surgiram novos, tais como “dificuldade da própria criança” (PARTICIPANTE 9); “crianças mal-educadas” (PARTICIPANTE 16), “concepção dessa criança” (PARTICIPANTE 21); “alunos desassistidos”

(PARTICIPANTE 23); “criança despreparada” (PARTICIPANTE 27). As novas evocações parecem estender e reforçar a ideia de que o aluno é responsável pelo dito fracasso escolar, seja pelo seu comportamento ou atitude, seja pelo seu despreparo e ainda por estar desamparado.

O resultado é semelhante ao de Salvador e outros (2012), cuja pesquisa com profissionais da rede municipal de Cascavel, Paraná, identificou que o aluno problema foi considerado como sendo um problema da família, ou por manifestar comportamentos indisciplinados, ou ainda por ser portador de patologias individuais. Da mesma forma, os resultados que obtivemos corroboram os achados da pesquisa de Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2002), onde o mau aluno é o que apresenta dificuldades de aprendizagem, relacionadas à imaturidade, falta de apoio familiar e/ou outros problemas familiares. Cenário muito similar aos resultados desta pesquisa.

Uma evocação na zona muda reforça a ideia da busca de um ‘culpado’ para o fracasso escolar, conforme expresso pela participante 7: “Achava um culpado”. É como se, para o dito fracasso escolar, buscam-se culpados como forma de justificar o que não atende às expectativas e necessidades que os professores estão pressionados a atingir. Assim, reaparecem elementos da cultura escolar ancorando e objetivando representações sociais que atribuem a culpa do problema a elementos externos à escola, mormente a família do aluno.

### 3.4 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FRACASSO ESCOLAR - ENTREVISTA

Com o desenvolvimento da entrevista, notou-se que as respostas das professoras estavam indo para além do normativo e que possivelmente havia a identificação e demonstração de uma zona muda das representações sociais de fracasso escolar. Isso se observou, sobretudo, no que se referia às respostas para as seguintes questões: 1) Quais fatores para você influenciam o FRACASSO ESCOLAR? 2) O que é para você FRACASSO ESCOLAR?

Os motivos elencados pelas professoras foram agrupados e enquadrados no mesmo padrão utilizado para as categorias de sentido para as atribuições de fracasso escolar. O quadro 2 apresenta os motivos transcritos e organizados a partir do discurso literal das participantes.

**Quadro 2** – Categorias de sentido atribuídos aos fatores que influenciam o fracasso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.

CATEGORIAS DE SENTIDO ATRIBUÍDOS AO FRACASSO ESCOLAR	MOTIVOS ELENCADOS PELAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA DE MOTIVOS POR CATEGORIA
<i>Aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Então, são alunos totalmente de defasagem escolar (PROFESSORA 2).</li> <li>- Muita falta, tem aluno que toda semana falta (PROFESSORA. 2).</li> <li>- E tem aluno que tem preguiça de fazer, que não tão nem aí para aula, que vai na escola só porque é obrigado manter a presença (PROFESSORA 2).</li> <li>- [...] a criança, estando com autoestima baixa e não se sentindo bem na sala de aula acolhida, vai ser bem difícil (PROFESSORA 3).</li> <li>- [...] evasão, né, daí, às vezes, a criança fica desestruturada (PROFESSORA 5).</li> <li>- [...] isto revolta criança (PROFESSORA 5).</li> <li>- [...] que tá tendo uma relação emocional em casa, às vezes conflituosa, ela não vai chegar na escola bem disposta para fazer as atividades, para interagir com as outras crianças de uma forma, leve e tranquila para aprender. Então, eu acho que isso interfere na aprendizagem dela (PROFESSORA 6).</li> <li>- Eu acredito que a <b>saúde da criança</b>, o <b>emocional</b> conta bastante (PROFESSORA 7).</li> <li>-Também, né, quem sabe, também por alguma deficiência que ele tenha, né, alguma defasagem mesmo escolar (PROFESSORA 8)</li> <li>- E também, às vezes, a questão que o aluno tem alguma dificuldade mesmo, e de aprendizagem, né. Às vezes ele pode ter um déficit de atenção, que demora para ser diagnosticado, às vezes ele tem uma hiperatividade ou algum outro problema neurológico também, né, que às vezes assim demoram um tempo para serem identificado (PROFESSORA 9).</li> </ul>	13
<i>Família do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] os pais não são capazes de olhar o caderno para ver se está fazendo certinho. A colaboração dos pais ou é zero a pouca (PROFESSORA 2).</li> <li>- Eu acho que, na questão de casa, é a família não incentivar, não buscar fazer nada em casa (PROFESSORA 3).</li> <li>- A importância do aprender naquela família, a importância da educação para aquela família (PROFESSORA 3).</li> <li>- [...] famílias que <b>não dão incentivo</b>, que <b>não cobram</b>, que querem mais que volta às aulas, para se livrar do filho (PROFESSORA 4).</li> <li>- A desestruturação familiar (PROFESSORA 5).</li> </ul>	13

	<p>- [...] criança que vem de em um ambiente conturbado (PROFESSORA 6).</p> <p>- Então alguns dos fatores, a <b>falta do suporte</b> em casa, né, na escola, a <b>estrutura familiar, o apoio</b> que lembra, porque eles não têm maturidade para saber sozinhos, fazer o tema, precisam ainda de alguém que mande, que lembra eles que tem que fazer. O suporte em casa (PROFESSORA 7).</p> <p>- [...] apoio familiar, quem sabe, seria um deles, né, as dificuldades que as famílias passam e que a criança tava sofrendo junto (PROFESSORA 7).</p> <p>- [...] a desmotivação, quem sabe, também por parte da família (PROFESSORA 8)</p>	
<i>Fatores didático-pedagógicos</i>	<p>- Então, se cada professor, não sei, se <b>ficasse 2 anos 2 anos, 3 anos numa turma</b>, só você se especializasse naquele conteúdo (PROFESSORA 1).</p> <p>- Então, às vezes, eu sou um pouco do fracasso, às vezes é a <b>falta a insegurança</b>, pela <b>falta desse planejamento</b> (PROFESSORA 1).</p> <p>- Então, acho que se tem bem importante no âmbito da escola a relação professor-aluno, também é muito importante a criança não vai conseguir aprender (PROFESSORA 3).</p> <p>- A falta de incentivo [...] tanto da escola aprender (PROFESSORA 4).</p> <p>- [...] o incentivo e também na escola, ele também se precisa, precisa sim, fale para, para ele voltar ali, para fazer aquilo e por isso é tão importante, digamos assim, sim o incentivo, o elogio (PROFESSORA 7).</p> <p>- [...] a desmotivação, quem sabe [...] por parte da escola (PROFESSORA 8).</p>	8
<i>Fatores sociais e/ou econômicos</i>	<p>- [...] uma boa noite de sono, se não teve uma alimentação adequada (PROFESSORA 6).</p> <p>- Também as condições que o aluno vive também, né, porque se a gente for parar para pensar, jamais o aluno que tem acesso à tecnologia, a ir ao cinema, ir a um lugar assim, jamais vai ser o mesmo do que aquele que mal assisti a uma televisão, ou um rádio e vive num ambiente agressivo, muitas vezes de droga, de, de violência, né. Então, isso também influencia bastante (PROFESSORA 7).</p> <p>- [...] fatores que passam pelos fatores econômicos e sociais ali, e estruturação. (PROFESSORA 9).</p>	3
<i>Fatores estruturais da escola</i>	<p>[...] desse curso voltado para aquela série (PROFESSORA 1).</p>	1
Soma dos motivos associados ao fracasso escolar		38

Fonte: Elaborado pela autora (2020).



No quadro 2, observa-se que, ao todo, foram encontrados 38 motivos associados ao fracasso escolar. As categorias *Aluno* e *Família*, igualmente, se destacam como as maiores categorias no total de motivos (n 13) elencados pelas professoras ao realizar tais conexões. Os resultados parecem aumentar e reforçar a ideia de que o aluno e sua família estão íntima e negativamente ligados ao fracasso escolar.

Aqui, o aluno foi vinculado apenas três vezes a questões mais diretivas à aprendizagem, como à defasagem e a dificuldades de aprendizagem. Isto é, um valor duas vezes mais baixo, comparativamente aos obtidos para a questão “O que é fracasso escolar?”, cujas respostas dos 13 motivos mencionados cinco foram voltadas para este sentido.

Já as atitudes e comportamentos levantados anteriormente não parecem tão importantes como nos dados obtidos pela técnica de evocação livre e técnica de substituição. Pois somente uma pesquisada referiu-se à preguiça como um fator influenciador.

Outro fator que chama atenção na categoria *Aluno* são as respostas que fazem ligação com sentido emocional. Este aspecto foi levantado por cinco participantes quando se referiram à autoestima baixa, à falta de acolhimento e à revolta. Este sentido teve forte associação quando mencionado a questão da desestrutura familiar, da sua falta de estrutura, do seu ambiente conturbado, bem como com as dificuldades que as famílias passam. Tais fatores, segundo as participantes, influenciam sobre a vida escolar dos filhos, ‘promovendo’ o fracasso escolar destes, como se exemplifica nos seguintes excertos:

A desestruturação familiar, conforme eu falei, a evasão, né, daí às vezes a criança fica desestruturada a família, né, ela fica dias lá na casa da vó, fica dias com o pai, fica dias com a mãe e isso dá um transtorno para criança [...] (PROFESSORA 5).

Eu vejo assim, que uma criança que vem de um ambiente conturbado, que não tem uma boa noite de sono, se não teve uma alimentação adequada, que tá tendo uma relação emocional em casa, às vezes conflituosa. Ela não vai chegar na escola bem disposta para fazer as atividades, para interagir com as outras crianças de uma forma, leve e tranquila para aprender. Então, eu acho que isso interfere na aprendizagem dela (PROFESSORA 6).

Eu acredito que a saúde da criança, o emocional conta bastante. Quando acontece algo, por exemplo, uma doença na família, este ano eu tenho caso do menino que, no início do ano, ele estava super bem, e agora ele deu uma queda bem significativa. Mas a mãe tá com câncer, tirou o seio, teve que repetir a cirurgia e agora parece que vai ter que passar por outra. Então, umas

coisas assim que você, você percebe que o emocional afeta e o menino é super inteligente. Então, alguns dos fatores, a falta do suporte em casa, né, na escola a estrutura familiar, o apoio que lembre, porque eles não têm maturidade para saber sozinhos, fazer o tema, precisam ainda de alguém que mande, que lembra eles que tem que fazer. O suporte em casa, o incentivo e também na escola, ele também precisa, precisa sim, fale para, para ele voltar ali para fazer aquilo e por isso é tão importante, digamos assim, sim o incentivo, o elogio: Que bom! Vamos conseguir juntos. Você consegue! Parabéns! Às vezes é boba para gente, mas faz toda diferença (PROFESSORA 7).

Puxa vida, quem sabe, apoio familiar, quem sabe, seria um deles, né, as dificuldades que as famílias passam e que a criança acaba sofrendo junto (PROFESSORA 8).

Atitudes da família, tais como colaboração, incentivo, cobrança, suporte, apoio e motivação, foram oito vezes lembradas pelas professoras. E quase sempre relacionadas às necessárias para promoção do aspecto emocional como influenciador do processo educativo. A importância que a família dá para a educação também foi levantada por uma participante.

O cenário pandêmico pode ter sido um fator sensibilizador para os professores realizarem novamente a associação entre relação Família-Aluno-Escola-Fracasso/Sucesso escolar. Isso se sugere pelos fragmentos a seguir:

Em compensação, assim, eu tenho outros alunos que tenha família sim, vamos supor, bem completa, assim, tem o pai e a mãe mais presente. O que eu observo, né!? Até na foto ali do perfil, eles estão uma família mais unida, que cobra das crianças e no mesmo momento que eu mando as atividades a criança já faz, e já me devolve. Sabe, então, tem alguém cobrando mais das crianças, né. Então, eu acho que a base da família interfere nesse desenvolvimento psicológico, emocional tudo da criança, ainda mais na fase pequena, né (PROFESSORA 1).

É o professor olhar para o aluno e dizer para ele que ele é capaz de trabalhar nessa capacidade de ele desenvolver isso junto com ele e a família também, né, não vamos fazer isso, porque isso é importante. Agora se a mãe fala a vai lá ou tem famílias que são ausentes, e a gente isso vê direitinho isso, agora no tempo de pandemia, né. Tem famílias assim que tu olha e fala: nossa, esses, né, e são famílias que não estão nem aí, são famílias que não dão incentivo, que não cobram, que querem mais que volte às aulas, para se livrar do filho e eu não tô dizendo isso só de famílias carentes, tem famílias, assim, de condições financeiras que terceirizam tudo, a educação dos filhos, a criação, preferem pagar e não se incomodar, é bem notório isso (PROFESSORA 4).

É isso que eu coloquei e, assim ó, o que vem realmente confirmar, o que eu sempre falo da importância da família se confirmou agora, nesse período de pandemia. As famílias que estão motivando seus filhos continuar o estudando. As famílias que realmente entendem a importância do estudo, que valorizam o estudo. E também que eu, o trabalho dos professores, né. Então, por exemplo, eu tô trabalhando com um grupo de WhatsApp, então eu procuro tá sempre motivando a família dos alunos, e eu tenho tido uma

excelente participação das famílias dos alunos. Também, né, se fazem atividades 1, 2, você tem que tá mais incentivando no particular e realmente esses tu precisa incentivar no particular. E se, se a família tem maior problema sabe, ou o pai alcoólatra, ou estão passando por algum problema financeiro, ou de saúde. Então, a família também está desmotivada, até porque, no meu caso, os meus alunos não têm celular no terceiro ano, né, então é o celular da mãe, do pai. Então, eu preciso que esses pais estejam motivados para assistirem às aulas junto com os filhos, né (PROFESSORA 9).

Tais falas, inicialmente, parecem com um novo sentido dado ao fracasso escolar. No entanto, quando analisadas com profundidade, observa-se nestes diálogos, entre outros, mais um aspecto reforçador de como a teoria do déficit cultural objetiva e ancora as representações sociais sobre fracasso escolar das professoras participantes da pesquisa.

Isso se reflete ainda nos *Fatores sociais e/ou econômicos* que foram ligados por seus fatores estruturais enquanto “hierarquia” social e também na não alimentação do aluno, promovida por carência social ou pelas condições de vida das famílias dos alunos. Considera-se que o acesso cultural que o aluno possuiu também influencia na vida acadêmica e de mundo do aluno.

Referindo-se à categoria dos *Fatores didático pedagógicos*, ela foi associada quatro vezes à falta de incentivo e duas vezes ao elogio e à desmotivação. Isso em relação ao professor para com o aluno, como atitudes ausentes e influenciadoras do fracasso escolar, o que anteriormente não havia sido observado pelos métodos normativos. Entretanto, este sentido vincula-se aos resultados das evocações da zona muda pela técnica da associação, em que também houve uma maior demonstração da “responsabilização” sobre o papel do professor para o dito fracasso escolar.

Quando comparado com as respostas obtidas e os motivos levantados para o que é fracasso escolar, fatores, que aqui se apresentaram com menor efeito normativo e associados com uma possível zona muda, demonstraram uma ligação mais evidente de como para as participantes a família e os fatores emocionais por ela promovidos são fortes influenciadores e, mais que isso, promotores de fracasso escolar. E isso se intensifica ainda mais quando há suposto déficit cultural. No mais, os sentidos aqui encontrados ao longo do enquadre das categorias reforçam as ancoragens e objetivações já mencionadas.

### 3.5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS PELA TÉCNICA DE EVOCAÇÃO LIVRE

Mediante o termo indutor SUCESSO ESCOLAR, os professores realizaram 135 evocações, utilizando 234 palavras distintas. Após posterior padronização dos elementos por aproximação semântica, restaram 94 categorias, as quais foram compostas por um ou mais elementos.

Com a eliminação das categorias compostas por apenas um ou dois elementos, restaram 19 categorias, para as quais foram utilizadas 141 palavras. Dessa forma, a análise e as inferências que seguem foram realizadas sobre 60,3% do total de evocações feitas pelos professores. Na Tabela 5, as frequências absolutas das categorias mais evocadas são apresentadas em ordem alfabética:

**Tabela 5** - Frequência absoluta das categorias mais evocadas mediante o termo SUCESSO ESCOLAR

<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>
<i>Aluno</i>	15
<i>Amor</i>	3
<i>Apoio</i>	10
<i>Aprendizagem</i>	5
<i>Bem-Estar</i>	3
<i>Comprometimento</i>	9
<i>Dedicação</i>	12
<i>Ensino</i>	3
<i>Escola</i>	11
<i>Família</i>	20
<i>Interesse</i>	6
<i>Motivação</i>	6
<i>Presente</i>	3
<i>Professor</i>	19
<i>Querer</i>	3
<i>Relação</i>	4
<i>Responsabilidade</i>	3
<i>Sistema</i>	3
<i>Valorização</i>	3
<b>Soma</b>	<b>141</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O tratamento de dados ocorreu de acordo com os procedimentos para identificação do núcleo central e o sistema periférico de uma representação social.

Resultando em uma frequência média de evocação igual a 7,42 para cada categoria e uma M/ome de 2,94. A tabela 6 apresenta os resultados.

**Tabela 6** – Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas mediante o indutor SUCESSO ESCOLAR.

Fme	Categorias	Fae	M/Ome < 2,94	Categorias	Fae	M/Ome >2,94
>7	<i>Família</i>	20	2,05	<i>Professor</i>	19	3,21
	<i>Escola</i>	11	2,82	<i>Aluno</i>	15	3,33
	<i>Apoio</i>	10	2,60	<i>Dedicação</i>	12	3,17
	<i>Comprometimento</i>	9	2,78			
<7	<i>Motivação</i>	6	1,83	<i>Aprendizagem</i>	5	3,40
	<i>Interesse</i>	6	2,83	<i>Relação</i>	4	4,50
	<i>Presente</i>	3	1,00	<i>Valorização</i>	3	3,00
	<i>Amor</i>	3	1,33	<i>Responsabilidade</i>	3	3,33
	<i>Bem-estar</i>	3	2,33	<i>Ensino</i>	3	4,00
				<i>Sistema</i>	3	4,00
				<i>Querer</i>	3	4,33

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Podem ser observadas na tabela 6, no primeiro quadrante à esquerda, as categorias mais suscetíveis de pertencerem ao núcleo central das representações sociais sobre sucesso escolar entre os professores pesquisados, isto é, aquelas de maior frequência e mais prontamente evocadas são as categorias *Família*, *Escola*, *Apoio* e *Comprometimento*. Após o procedimento de análise confirmatória, as categorias *Família* e *Comprometimento* foram confirmadas como pertencentes ao núcleo. A categoria *Família* foi considerada 60% mais importante entre todas as vezes em que foi evocada, e a categoria *Comprometimento*, 67%.

Quanto à categoria *Família*, os sentidos das justificativas dos participantes também seguiram as mesmas vertentes representativas de fracasso escolar, ora no sentido de relações familiares, ora no sentido das relações entre família e escola. Uma participante chegou a afirmar que: “Família, sempre sucesso ou fracasso, o pilar, o suporte, que leva, que busca, ajuda a resolver as situações, ajuda no tema de casa [...] criança é o resultado do meio, de onde vive” (PARTICIPANTE 7). Portanto, a ideia de família também ancora e objetiva a representação social de sucesso escolar no grupo pesquisado.

O impacto da família para o sucesso escolar está relacionado ao apoio, suporte, presença e até mesmo ao meio em que esta família está inserida, conforme demonstrado nas palavras de alguns participantes:

A família, estando presente e se importando, a criança ficaria mais feliz, sendo o caminho para o sucesso escolar (PARTICIPANTE 1).

Família é a base de um educando (PARTICIPANTE 4).

[...] responsabilidade é família (PARTICIPANTE 7).

Família é a base sucesso, até enquanto aluno, com ela vai mais longe. [...] Sucesso escolar tem a família por trás, incentivando. Tem alguns que vão bem, apesar de: “tem uns que conhece a família, nossa como é gente” (PARTICIPANTE 8).

Família que cobra que incentiva [...] participa, ajuda [...] família é o que vai ser a ponte entre o aluno e o conhecimento, vai mostrar o que é importante, mediado pelo professor (PARTICIPANTE 9).

Professor, aluno e família, os pontos devem estar interligados [...] família suporte (PARTICIPANTE 10).

Família – pais comprometidos com sucesso escolar, vida dos filhos, vem de pais que já vem infância, pais analfabetos, como vai motivar? Família, sintonia com a escola (PARTICIPANTE 12).

Família é a base [...] família vai dar apoio, estar apoio, sustento, orientação, vai fazer parte dela que é cobrar do filho e da escola, resultando em sucesso (PARTICIPANTE 17).

Se a família apoia, a criança também vai se desenvolver [...] Família dá suporte, educação vem, tem que vir da família, vem bem-educado e o bom profissional dá continuidade. Criança bem-educada com profissional desempenha bem, tem bom resultado [...] (PARTICIPANTE 19).

Já em relação entre a família e a escola, o sentido está na participação em uma relação positiva, no apoiar, dar suporte e até mesmo cobrar da escola, como expresso em afirmações como:

Suporte que a família dá, porque acredito que quando a família dá suporte de materiais pedagógicos, até culturais (teatro). Se dá suporte, não é nem financeiro, dão esse suporte sem dinheiro. Tudo que a escola pede dá esse suporte, exemplo, o tema [...] vir até escola, mostrar interesse, independente da reunião, mostra sucesso e as condições (PARTICIPANTE 2).

Participação da família é nosso sucesso. Família participa, vem o sucesso [...] parceira da escola (PARTICIPANTE 3).

Já com a família presente haveria troca, onde o respeito e a escola ficariam com a função de ensinar e não de educar (PARTICIPANTE 5).

Família envolvida no sonho da criança [...] porque os dois precisam estar juntos (família e professor). Só a família não dá conta, só o professor também não, envolvimento dos dois para esse sucesso escolar (PARTICIPANTE 15).

Família presente é sinal de comprometimento, de querer algo de qualidade, sair do rotineiro [...]. Acredito que família e escola devem andar juntas em passos largos (PARTICIPANTE 18).

O auxílio familiar consiste em família confiar nos professores e na escola, bem como acompanhar a aprendizagem da criança (PARTICIPANTE 27).

Neste sentido, as representações de sucesso ligadas à família vêm ao encontro dos resultados de pesquisas como a de Lima e Machado (2012), em que, para o bom aluno, a família foi considerada como a responsável por esta construção. Da mesma forma, como na pesquisa de Cordeiro, Donaduzzi e Schindwein (2002), que relacionou o apoio da família ao bom desempenho escolar.

Com efeito, em nossa própria pesquisa, a categoria *Apoio*, das 10 vezes em que foi evocada, em 8 delas, tinha relação direta ou indireta com a necessidade do apoio da família. Com efeito, para os professores pesquisados, “se os pais apoiarem, fica ainda mais fácil de conduzir o ensino-aprendizado” (PARTICIPANTE 22).

A categoria *Comprometimento*, em seus elementos constituintes (comprometimento, comprometida, comprometido, comprometimento, compromisso, envolvida), foi conectada a vários responsáveis: a escola, o professor, o aluno, a família e até mesmo ‘todos’, como expresso nas seguintes narrativas:

Escola envolvida, todos vestindo a camisa, direção preocupada com o pedagógico também, deixar um pouco de lado a burocracia, a tabuada, projetos, pensar pedagógico em primeiro lugar (PARTICIPANTE 12).

Professor comprometido, muito vem dele, alicerce é o professor, fecha a porta, fez o que ele quer [...]. É ele que conduz, diferente na faculdade, que temos que ter a base, ir além. Início é a base, ninguém aprende ler sozinho, som da letra, soma na matemática. É preciso mostrar. Professor motivado, planejamento bem elaborado para ir para frente, para não gerar indisciplina (PARTICIPANTE 12).

Comprometimento de todos, se eu enquanto escola for comprometida, envolvida, família com ou sem recurso, clientela de todos os jeitos, comprometida, sociedade apoia a escola [...] escola comprometida, professor comprometido e família comprometida, mesmo que o sistema falhe, cobre e faça com que o sistema ande, exemplo: casos sem laudo, não tem suporte, se compromete, um suporte melhor (PARTICIPANTE 17).

Escola comprometida – abraçada (professor, criança, família) para alcançar o sucesso (PARTICIPANTE 12).

Professores com compromisso (PARTICIPANTE 21).

Escola comprometida - se a família e escola assumirem juntos as responsabilidades terão sucesso (PARTICIPANTE 24).

Compromisso da família, aluno e dos educadores assim como no fracasso [...] que sem compromisso e sem ciência que você (educador) é responsável pela educação não há sucesso (PARTICIPANTE 26).

A categoria *Escola* vem a complementar, por meio das justificativas, as expectativas de trabalho dos professores para a ‘conquista’ do sucesso escolar. No almejar por:

Escola – uma escola acolhedora que motiva seus professores a trazer a família para dentro dela faz com que seus educandos tenham a vontade de sempre estar procurando mais conhecimento, pois sabem que sua base familiar o ajudará (PARTICIPANTE 4).

Sistema escolar organizado – tudo andando e funcional [...] sistema harmônico, todos fazendo sua parte (PARTICIPANTE 7).

Escola envolvida – todos vestindo a camisa, direção preocupada com o pedagógico também, deixar um pouco de lado a burocracia, a tabuada, projetos, pensar pedagógico em primeiro lugar (PARTICIPANTE 12).

Sistema escolar – quando ele é pensado para atender às necessidades, se organiza para isso ajuda no sucesso. Pensado no aluno, bem articulado (PARTICIPANTE 17).

Escola de qualidade – educação que transforma, inova (PARTICIPANTE 18).

Escola oferece – escola que não seja local que tenha barulho, local apropriado em sala de aula (PARTICIPANTE 19).

Escola comprometida – sabemos que resultados na educação dependem também de estarmos abraçados para alcançarmos o sucesso. Assim precisamos de todo apoio familiar e educação/escola compromissada (PARTICIPANTE 21).

Escola comprometida – Porque só se faz educação quando todos os envolvidos estiverem unidos na mesma causa. Professor-família-aluno-poder público. Porque se a família e escola assumirem juntos as responsabilidades terão sucesso (PARTICIPANTE 24).

Os relatos demonstram que o sucesso escolar está ligado a expectativas não correspondidas em suas práticas e vivências em seus ambientes de trabalho. Observou-se que várias destas práticas ou vivências delas estavam ocorrendo ou haviam ocorrido em momentos próximos à coleta de dados: os professores estavam sem livro didático; a ausência de pais nas reuniões pedagógicas era massiva; estavam ocorrendo as contratações de professores PSS e muitas das horas atividades estavam sendo remanejadas. Além disso, semanas antes, os professores haviam sido informados de que o novo piso nacional do magistério, que deveria ser praticado a



partir de janeiro de 2020, com uma reposição de 12,84% sobre o piso fixado em 2019, havia sido negado pelo poder Executivo do município.

Como consequência, estes aspectos todos se manifestaram nas representações dos professores sobre o dito sucesso escolar. Isso demonstra como uma representação, sobretudo em seu sistema periférico, está à mercê de condicionantes conjunturais, os quais, se positivos, confirmariam o sucesso escolar, como nas palavras: “assumirem”, “é sonho”, “a partir do momento”. Aqui parece fazer sentido a menção de Rosa Neto e colaboradores (2013), autores para os quais as condições sociais e educacionais são o que permitem a apropriação, ou não, do conhecimento; ou, ao menos, diríamos nós, facilitam ou dificultam esta apropriação.

No núcleo periférico próximo, localizado no segundo quadrante superior direito, apresentam-se a categoria *Aluno*, a qual foi considerada mais importante que as demais em 33% das vezes em que foi evocada, e a categoria *Professor*, vista como mais importantes que as demais categorias em 53% das vezes em que foi lembrada. Assim, os resultados obtidos denotam a importância de tais categorias nas representações sociais sobre sucesso escolar pesquisados, sobretudo, *Professor*, pelo aumento significativo de importância se comparado a *Aluno*, ainda que os mesmos pertençam ao sistema periférico.

Para os participantes, a categoria *Professor* foi relacionada ao sucesso escolar quando o docente mostra comprometimento, uma prática embasada e metodologicamente eficaz, como afirmam os participantes:

Professor que realmente queira ensinar – se ele não está aprendendo, tem que resolver, inovar [...] professor que acolhe e incentiva [...]. É nosso emprego, mas muitas vezes temos que ser psicólogos, estamos com eles 4h, estamos para ensinar, buscar maneiras diferentes de ensinar (PARTICIPANTE 6).

Professor bem preparado (PARTICIPANTE 7).

Professor utilizando bom profissional, utiliza de estratégias adequadas, tem claros seus objetivos, busca se aperfeiçoar, melhorar (PARTICIPANTE 9).

Professor dá seu melhor, bagagem conhecimentos [...] suporte embasado teoricamente [...] (PARTICIPANTE 10).

Professor comprometido – muito vem dele, alicerce é o professor, fecha a porta fez o que ele quer [...] é ele que conduz, diferente na faculdade, que temos que ter a base, ir além. Início é a base, ninguém aprende ler sozinho, som da letra, soma na matemática. É preciso mostrar. Professor motivado, planejamento bem elaborado para ir para frente, para não gerar indisciplina. (PARTICIPANTE 12).

Trabalho mais individual do professor (PARTICIPANTE 13).

Formação dos professores – o tradicional é pouco, principalmente para mim, que busco o novo, a inovação (PARTICIPANTE 18).

Bom profissional, professor que leva coisas novas para a sala de aula, faz coisas diferenciadas. Professores que trabalham conteúdo ano todo, inovar, se adaptar as mudanças que ocorrem (PARTICIPANTE 19).

Professores com compromisso (PARTICIPANTE 21).

Relação professor e aluno – afeto e incentivo, professores tendem a brigar, mas aluno tem dificuldade, copia mal e não é porque ele quer, criança não escolhe ter dificuldade (PARTICIPANTE 23).

Dedicação do professor (PARTICIPANTE 27).

Estas justificativas compactuam com os resultados de Ferreira e colaboradores (2014), que indicam que o sucesso escolar é apontado como referente ao método pedagógico, para o qual o professor é o elemento gestor do processo de obtenção do sucesso. Mas cabe perguntar: Por que o professor foi considerado como mais atuante sobre o sucesso escolar do que sobre o fracasso escolar? Há mudança na forma de atuação para com o aluno que é considerado fracassado em relação ao que é tido como de sucesso? Os comportamentos dos alunos, isto é, sua demonstração de interesse, querer, comprometimento, modificam a atuação do professor? São as expectativas que surgem para a adequação do representado como sucesso escolar?

A categoria *Aluno*, por sua vez, surge como ligada à motivação, interesse, comprometimento, dedicação, e até mesmo à procura de obtenção de um sonho, conforme manifesto em:

Aluno, o que cabe a ele, se fazer o papel dele, estudar, de vir para escola, pratica da leitura (seus alunos), dedicação em sala (PARTICIPANTE 9).

Aluno é dar seu melhor [...] fazer sua parte enquanto sujeito do processo. estudar, se dedicar, dar seu melhor (PARTICIPANTE 10).

Sonho da criança - criança ter sonho e correr atrás dele (PARTICIPANTE 15).

Criança, se é bem estimulada, é interessada, bom desempenho desde pequena, já se vê se desenvolver bem na escola (PARTICIPANTE 19).

Responsabilidade com os estudos e motivação para desempenhar todas as suas atividades diárias escolares (PARTICIPANTE 20).

Aluno comprometido (PARTICIPANTE 24).

Motivação do aluno – criança bem motivada com um professor dedicado é garantia de sucesso (PARTICIPANTE 27).

Através das categorias *Aluno* e *Professor*, a categoria *Dedicação* parece complementar a afirmativa sobre a necessidade desta atitude para o sucesso escolar. Isso pode ser observado como expresso em:

Dedicação, vontade, esforço se está desanimado [...] porque pra você ter sucesso (aluno), cada dia algo novo, se superar, dedicação, correr atrás (PARTICIPANTE 8).

Dedicação do aluno, se esforçar, buscar (PARTICIPANTE 9).

Dedicação tem que ter, não ter como não estar atrelado ao sucesso, dedicar e abdicar algumas vezes (PARTICIPANTE 10).

Dedicação do aluno, motivado, de todos os lados. Da família para estudar, na escola, no ambiente, em geral, como sala de aula. Querer aprender, mostrar que quer, que sabe fazer, competição em alunos que sabe, ir além (PARTICIPANTE 12).

Porque, se houver dedicação dos alunos e professores e os alunos tiverem limites, não há como não haver um grande aprendizado (PARTICIPANTE 22).

Observou-se, então, que as categorias *Aluno* e *Professor* surgem com maior frequência e importância nas evocações sobre sucesso escolar do que nas evocações sobre fracasso escolar. Além disso, como já mencionado, a categoria *Família* é quem ocupa este espaço na representação sobre fracasso escolar. O que demonstra que, quando se fala em sucesso escolar, há um maior equilíbrio na atribuição dos méritos, ainda que haja múltiplos elementos e determinantes ligados a expectativas de práticas e suportes ainda inexistentes nas escolas.

Resultante de uma desvalorização tanto profissional quanto econômica, as incertezas e as condições de trabalho dos professores têm impacto no resultado de seus trabalhos, como afirmam os participantes:

Limite de alunos por sala (PARTICIPANTE 1).

Precisamos de um sistema mais efetivo, mais comprometido, de um suporte maior, professor se sinta mais seguro. BNCC com outros termos, não se tem clareza, não facilita, enfeitado de mais. Quando se sabe que é isso mesmo, muda de novo. Muito do sistema público, muda a cada 3 anos (PARTICIPANTE 12).

Valorização do professor – Acho assim, a partir do momento que a sociedade valorizar o professor, automaticamente os alunos vão entender a importância da escola e de eles estarem aqui [...] Acompanhamento psicológico aos professores é sonho, ilusão que temos, ter alguém disponível para se abrir (PARTICIPANTE 16).

Quando a sociedade apoia a escola. Por exemplo, empresa não libera os pais 1h para reunião [...] pais que alegam isso. Entra o comprometimento, mas afeta no financeiro da família (PARTICIPANTE 17).

Eu acredito que, com um salário mais justo e a sociedade reconhecendo o trabalho do professor, este se tornará mais motivado (PARTICIPANTE 22).

Profissionais adequados aos alunos com deficiência, orgânico, estamos bem deficientes. Psicóloga mais presente, diária. Muitos alunos não aprendem por questões psicológicas, mas não estão em atendimento, não estão assistidos. Demora para diagnóstico, tempo em espera para laudo (PARTICIPANTE 23)

Estas afirmações revelam que, entre os professores, também há um intenso sentimento de desamparo teórico, relacional e também do sistema de ensino para a 'conquista' do sucesso escolar, assim como para o 'enfrentamento' do fracasso escolar, idêntico ao observado por Ferreira e colaboradores (2014).

Um ponto relevante a ganhar espaço na discussão, diante de tantos tensionamentos no contexto escolar, é como tudo isso afeta a saúde mental dos professores. Isso se revela nas afirmações de alguns participantes:

Bem-estar do professor – tem que estar bem, gostar, pessoa bem-humorada transpassa bem emocionalmente, reflete no físico que é chave, estar bem sala de aula, vem animado, busca coisas diferentes para ensinar (PARTICIPANTE 3).

Autoestima do professor – trabalha dia todo, não tem tempo para nada (não se arruma para ir escola como suas irmãs) (PARTICIPANTE 16).

Dessa forma, como nas representações sociais de fracasso escolar, as representações sociais de sucesso escolar parecem estar ligadas às expectativas e ideais impostos pelo sistema educacional brasileiro. Os professores apontam expectativas de apoio, de comportamentos de dedicação, interesse, motivação, de valorização, e de condições de trabalho para a possibilidade de sucesso. No entanto, poucos relatam um motivo explícito representativo do destino desse sucesso: uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva? Desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho? Desenvolvimento das competências requeridas pela BNCC? Vencer na vida? Ganhar dinheiro? Avançar de ano?

Esperava-se que a aprendizagem fosse um elemento importante nas representações de sucesso escolar. Entretanto, esta categoria foi evocada apenas cinco vezes e passou a fazer parte do sistema periférico mais distante. Isto é, são representações idiossincráticas, particulares, dos participantes. Como exemplo, no que foi apontado pelas participantes 3 e 14: "Aprendizagem do aluno, ele aprendendo,

supera a dificuldade. Entra no segundo ano, chega e não conhece as letras e, no final, já está lendo, ou que vem lendo [...] aprendizagem foco principal” (PARTICIPANTE 3), ou mesmo uma “aprendizagem efetivada” (PARTICIPANTE 14).

Este resultado vem reafirmar que mais do que a aprendizagem do conteúdo escolar, um fator determinante para um estudante ser considerado de sucesso é a sua adequação ao *habitus* escolar e ser aluno em moldar-se às expectativas de comportamento e conduta esperadas (BOURDIEU, 1974; BRAGANÇA, 2008; FARIA, 2008; NAVARRO et al., 2016).

### 3.6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR, IDENTIFICADAS NAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A partir das respostas proferidas pelas participantes para a questão “O que é para você SUCESSO ESCOLAR?”, foram agrupados os motivos para enquadrar suas respostas nas cinco categorias de sentido. Todos estes motivos foram transcritos e organizados no quadro abaixo mediante o discurso literal das participantes.

**Quadro 3** – Categorias de sentido atribuídos a sucesso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.

CATEGORIAS DE SENTIDO ATRIBUÍDOS AO FRACASSO ESCOLAR	MOTIVOS ELENCADOS PELAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA DE MOTIVOS POR CATEGORIA
<i>Fatores didático-pedagógicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] tem uma cobrança maior, não é uma cobrança assim de pressão, vamos supor: uma cobrança da direção, tipo uma cobrança mais em cima, tanto da secretaria [...] (PROFESSORA 1).</li> <li>- [...] alguns valores que a gente consegue passar na escola, né, que muitas vezes as famílias desestruturadas não conseguem passar (PROFESSORA 3).</li> <li>- [...] é escola que olhe para o aluno criança ser humano que está construindo o conhecimento (PROFESSORA 4).</li> <li>- Sucesso aprendizagem garantida, né (PROFESSORA 6)</li> <li>- Quando você, às vezes, nem precisou <b>usar todos os recursos</b> e você já percebeu que o aluno entendeu, que</li> </ul>	8

	<p>ele já conseguiu, que ele se apropriou (PROFESSORA 7).</p> <p>- Porque, na verdade, <b>trabalha feito em conjunto</b>, a gente não trabalha sozinha, né, por exemplo, eu tô lá como Regente da turma, mas tenho professor de educação física, o de arte, o das outras disciplinas e quando tem um aluno com maior dificuldade, geralmente, algum professor auxiliar retira para trabalhar em alguns momentos, é convidado para ele participar da sala de apoio, sala de recursos, no caso, né, conforme o caso, né. [...]. Então assim, né, é o sucesso ou fracasso do grupo como um todo, né. Porque, quando a <b>turma tá bem, não é só mérito do professor</b> [...]. Então é um conjunto, né, uma parceria (PROFESSORA 7).</p> <p>- [...] é quando realmente o que o professor trabalhou, que ele conseguiu passar de uma forma bem clara para o aluno (PROFESSORA 8).</p>	
<i>Aluno</i>	<p>- Aluno que se desempenha, que se desempenha dentro da sala de aula [...] (PROFESSORA 2)</p> <p>- É aprender [...] não ter, não ser alfabetizado funcional [...]. Que consiga também a questão moral, que consiga se expressar, que consiga ser entendido, que consiga ser entendido na questão oral, na questão escrita, de cálculos também (PROFESSORA 3).</p> <p>- Então isso é uma forma de sucesso que a criança consegue disponibilizar aquilo que ela aprende, também socializar com a família ajuda, desde os livros de literatura, né (PROFESSORA 5).</p> <p>- [...] quando a criança realmente está feliz na escola e aprendendo (PROFESSORA 6).</p> <p>- [...] o aluno entendeu, que ele já conseguiu, que ele se apropriou (PROFESSORA 7).</p> <p>- Que a <b>turma tá andando</b>, que o grupo tá rendendo, que tá atingindo as expectativas, que tá que está conseguindo atingir as metas, que foi pensado, né, e aí (PROFESSORA 7).</p> <p>- [...] e ele conseguiu absorver isso, entender o que o professor quis passar (PROFESSORA 8).</p> <p>- Sucesso escolar é quando o aluno consegue aprender o conteúdo, que ele, que você percebe que aquilo fez a diferença e que ele realmente conseguiu absorver, compreender este conteúdo. O professor é isso, né, que o aluno tenha conseguido esse entendimento, né (PROFESSORA 8).</p>	10
<i>Família do aluno</i>	<p>- [...] a família <b>mais presente</b>, também na escola <b>cobrando, ajudando</b> [...] (PROFESSORA 1).</p> <p>- [...] e que tem auxílio em casa [...] (PROFESSORA 2).</p> <p>- [...] e a família andando junto, né. O sucesso escolar depende muito, né, da base da criança (PROFESSORA 4).</p> <p>- [...] não é só <b>elogio</b>, mas <b>escutando, apoiando</b> [...] (PROFESSORA 4).</p>	10

	<p>- Essa mediação entre escola, as duas falaram a mesma linguagem, eu acho que leva ao sucesso (PROFESSORA 4).</p> <p>- Então tem sim algumas famílias que criança é bem motivada a ler, isso ajuda para o sucesso escolar (PROFESSORA 5).</p>	
<i>Fatores sociais e/ou econômicos</i>	<p>- [...] e esse conjunto tem que andar no caminho, né, a escola, <b>sociedade, comunidade</b>, família, para atingir todos esses objetivos, eu acredito [...] (PROFESSORA 1).</p> <p>- [...] quando ela vem pra a escola alimentada, calma, tranquila, sossegada, uma boa noite de sono, uma barriga cheia, [...] (PROFESSORA 4).</p>	3
<i>Fatores estruturais da escola</i>	<p>- <b>Incentivos, cursos profissionalizantes</b> para os professores. [...] (PROFESSORA 1).</p> <p>- [...] <b>cobrança os materiais</b>, ah, precisa de alguma coisa, [...] (PROFESSORA 1).</p> <p>- [...] que se a gente estiver assim, tudo tranquilo na escola, com <b>material disponível</b>, com as horas <b>atividades regulamentadas</b>, né, que tem o <b>profissional da hora-atividade</b> ali para ajudar, que a gente tem aquele tempo mais tranquilo ali para fazer as correções, para fazer a preparação tudo isso, ele dá mais uma tranquilidade e o sucesso acontece (PROFESSORA 5)</p> <p>- Porque, mas o sucesso escolar também é num todo, né, porque o nosso trabalho em sala de aula não é individual, também a <b>coordenação tá envolvida, os professores de sala de apoio, os professores</b> que estão ali para dar suporte também quando a gente não consegue fazer (PROFESSORA 7).</p>	9
Soma dos motivos associados ao sucesso escolar		39

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como demonstrado no quadro 3, foram encontrados 39 motivos associados ao sucesso escolar. A categoria *Aluno* obteve a maior soma de motivos (n 10) elencados pelas professoras para realizar tais conexões. Entre estes motivos, destacam-se os sentidos vinculados à sua aprendizagem, tais como: absorção e entendimento do que o professor quis passar; aprendizagem, absorção e compreensão do conteúdo; entendimento e apropriação; que o aluno está aprendendo; seu desempenho; a não alfabetização funcional, aliada à socialização, disponibilização daquilo que aprende, e ainda a visão dos alunos como um todo, enquanto turma que está rendendo, dentro das expectativas e metas traçadas pelo professor. Estes motivos destacam-se na

medida em que foram 8 entre os 10 associados ao aluno. Os outros dois relacionam-se com a questão moral do aluno e com a sua felicidade de estar na escola.

Chama atenção aqui que os motivos concatenados ao aluno, diferentemente dos resultados obtidos pela técnica de evocação livre, não estão associados a este ator como valores e atitudes seus que promovem o sucesso escolar, como a dedicação pessoal. Os motivos têm a ver com a aprendizagem em processo, ou finalizada pelo uso de verbos no passado, como “apropriou”, ou verbos que denotam passividade: “absorver”, “disponibilizar”. Outro resultado dessemelhante em relação à evocação livre se deu quando houve um reporte maior da aprendizagem como um fator importante nas representações de sucesso escolar. Com efeito, na técnica de evocação livre, a categoria *Aprendizagem* foi lembrada apenas 5 vezes, sendo parte do sistema periférico mais distante. Cabe então perguntar se a importância desse fator permanece ao longo do discurso das professoras ou ela tem apenas efeito normativo?

Quanto à atuação da *Família*, ela foi 9 vezes vinculada ao sucesso escolar. Para os participantes da pesquisa, quando esta instituição é presente na vida do aluno, ela cobra e ajuda na escola; auxilia em casa; anda junto; elogia, escuta e apoia o estudante, e ainda motiva para a leitura e faz mediação entre a criança e a escola. E assim a família torna-se positivamente impactante para o sucesso escolar. Estes sentidos estão associados aos resultados obtidos pela técnica de evocação livre, pela qual obteve-se que a família também foi tida como importante para o bom desempenho do aluno quando relacionada ao apoio, ao suporte e à presença, como se exemplifica pela afirmação da professora:

O sucesso escolar depende muito, né, da base da criança [...]. Essa mediação entre escola, as duas falaram a mesma linguagem, eu acho que leva ao sucesso (PROFESSORA 4).

Os *Fatores estruturais da escola* chamaram a atenção pela sua frequência. Tais fatores foram ligados a 9 motivos pelos participantes da pesquisa. Estes foram relacionados a incentivos, cursos profissionalizantes, cobrança de materiais que devem estar disponíveis, atividades regulamentadas, profissional da hora atividade, coordenação envolvida, professores de sala de apoio e professores para suporte. Entre os fatores, alguns foram aliados a um cenário já existente, outros a aspectos estruturais que, se estivessem à disposição, fariam com que o dito sucesso escolar fosse mais efetivo. Para exemplificar, citamos excertos de algumas respostas:



Se tivesse esses materiais, então seria um outro sucesso, até pra você trabalhar uma imagem um desenho, uma pintura, com o livro é outra coisa, do que você estar ali tendo que imprimir as atividades diariamente, né (PROFESSORA 1).

Ah, o sucesso escolar, eu penso assim, Helen<sup>7</sup>, minha opinião particularmente que se a gente estiver assim tudo tranquilo na escola, com material disponível, com as horas atividades regulamentadas, né, que tem o profissional da hora-atividade ali para ajudar que a gente, tem aquele tempo mais tranquilo ali para fazer as correções para fazer a preparação tudo isso, ele dá mais uma tranquilidade e o sucesso acontece (PROFESSORA 5).

Os *Fatores didático-pedagógicos* foram 8 vezes ligados ao sucesso escolar, sendo que em 6 casos no sentido da metodologia utilizada para: a promoção da construção de conhecimento; para aprendizagem garantida; para a turma estar “bem” pelo trabalho em conjunto; com o professor que passa de forma clara para o aluno; até mesmo para o caso de que não foi necessário utilizar todos os recursos, pois já teria ocorrido a apropriação pelo aluno. Entre os saberes ensinados pela escola, a PROFESSORA 3 aponta o ensino de valores quando afirma que:

Assim, eu acho que são conteúdos, e também alguns valores que a gente consegue passar na escola, né, que muitas vezes as famílias desestruturadas não conseguem passar. Alguns valores, mas a escola também eu acho que tem esse papel, porque você acaba trabalhando ali: - Esse material é do seu colega, não é seu. Você não tem direito de pegar. E algumas questões de educação mesmo de respeito: - Da licença. Respeitar, respeitar a diversidade, eu acho que tudo isso tá incluso na educação, não é só ler escrever e calcular.

Nesta categoria que se refere ao método pedagógico, o professor mostra-se como o gestor do processo de obtenção do sucesso. Por isso, relaciona sucesso escolar a sua prática embasada e metodologicamente eficaz. Sentidos similares também foram observados nos resultados obtidos pela técnica de associação livre.

Os *Fatores sociais e/ou econômicos* também foram tidos 3 vezes como importantes. Dois desses fatores foram direcionados à necessidade da participação social e da comunidade, aliada à comunidade e à família para atingir objetivos ligados à aprendizagem. O outro fator foi concatenado ao contexto econômico do aluno, que parece como influente nas necessidades tanto de caráter físico, como também as de caráter emocional.

---

<sup>7</sup> Aqui a participante mencionou o primeiro nome da pesquisadora. Comento o fato como forma de demonstrar que as interações entre pesquisadora e participantes se deram num contexto de tranquilidade e de boa relação interpessoal, ainda que as entrevistas tenham sido realizadas remotamente.

O sucesso escolar foi associado, em sentido mais amplo, à aprendizagem do aluno. Uma aprendizagem permeada por objetivos pautados pelo sistema de ensino, que, quando atingidos, parecem ser sinônimo de sucesso escolar. A PROFESSORA 9 explica este contexto:

Hoje, vamos dizer, hoje, tem que pautar o nosso ensino na BNCC, nós temos os parâmetros, e falando somente em termos de terceiro ano, né. Então os alunos do terceiro ano, eles têm que atingir o mínimo possível dos objetivos de cada conteúdo. Então cada conteúdo, eu preciso que ele compreenda o mínimo possível para que ela serve, né. Então falando só sobre isso, é claro que muitas vezes o aluno tem um sucesso escolar, porque ele superou uma dificuldade de anos anteriores, mesmo não sendo conteúdo daquela série, né. Então também já é um sucesso escolar (PROFESSORA 9).

Para este processo de efetivação do dito sucesso escolar, vários fatores e ações como professor e sua metodologia, a presença familiar efetiva, apoio social e estrutura escolar foram tidos como importantes. Porém, observou-se uma divergência nos resultados obtidos entre as duas técnicas apresentadas, mormente entre os motivos de maior ou menor importância relacionados ao dito sucesso escolar. A partir da entrevista, houve um relato que explicitou a aprendizagem como representativa do destino deste sucesso. Já, pela técnica de evocação livre, o mesmo motivo não havia sido tão mencionado pelas participantes. No entanto, estas representações são significativamente diferentes do que as obtidas por métodos que visam identificar a zona muda? É isso que se pretende discutir a seguir.

### 3.7 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR

Por meio do procedimento da técnica de substituição utilizada para a captação da zona muda das representações sociais sobre sucesso escolar no grupo pesquisado, obteve-se 136 evocações, para as quais foram empregadas 248 palavras distintas. Após a procedimento de aproximação semântica, restaram 110 categorias, as quais foram compostas por 1 ou mais elementos.

Em seguida, foi realizada a eliminação das categorias compostas por apenas um ou dois elementos, resultando 16 categorias, nas quais foram utilizadas 130 palavras. Dessa forma, a análise e as inferências que seguem foram realizadas sobre 52,5% do total de evocações feitas pelos professores. Na tabela 7, as frequências absolutas das categorias mais evocadas são apresentadas em ordem alfabética:

**Tabela 7** - Frequência absoluta das categorias mais evocadas na zona muda da representação de sucesso escolar.

<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>
<i>Aluno</i>	16
<i>Apoio</i>	9
<i>Comprometimento</i>	8
<i>Dedicação</i>	11
<i>Educação</i>	3
<i>Escola</i>	11
<i>Eu</i>	3
<i>Família</i>	20
<i>Formação</i>	5
<i>Inteligência</i>	3
<i>Interesse</i>	6
<i>Mais</i>	7
<i>Meio</i>	3
<i>Professor</i>	16
<i>Valorização</i>	3
<i>Querer</i>	6
<b>Soma</b>	<b>130</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O tratamento destes dados, conforme os procedimentos para identificação do núcleo central e sistema periférico de uma representação social, resultaram em uma frequência média de evocação igual a 8,12 para cada categoria e uma M/ome de 3,17. A tabela 8 apresenta os resultados.

**Tabela 8** – Frequência média, frequência absoluta e média das ordens médias das categorias evocadas na zona muda de sucesso escolar.

<b>Fme</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>	<b>M/Ome &lt; 3,17</b>	<b>Categorias</b>	<b>Fae</b>	<b>M/Ome &gt;3,17</b>
>8	<i>Família</i>	20	2,20	<i>Professor</i>	16	3,19
	<i>Dedicação</i>	11	3,00	<i>Aluno</i>	16	3,31
	<i>Escola</i>	11	3,00			
	<i>Apoio</i>	9	2,33			
≤ 8	<i>Comprometimento</i>	8	2,88	<i>Querer</i>	6	4,17
	<i>Mais</i>	7	2,43	<i>Formação</i>	5	3,20
	<i>Interesse</i>	6	2,83	<i>Inteligência</i>	3	3,33
	<i>Eu</i>	3	2,33	<i>Meio</i>	3	3,33
				<i>Educação</i>	3	4,67
				<i>Valorização</i>	3	4,67

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como apresentado na tabela 8, as categorias *Família*, *Dedicação*, *Escola* e *Apoio* fazem parte do quadrante correspondente à maior suscetibilidade de pertencimento ao núcleo central das representações sociais sobre sucesso escolar. A categoria *Família* repete sua localização nas representações sociais obtidas pelo método normativo utilizado, bem como os sentidos de suas evocações pelas nomeações a eles dados. Surgem também elementos confirmatórios sobre o ideal de família como representativa de sucesso, como “aluno em boa família” (PARTICIPANTE 14), “pais mais educados” (PARTICIPANTE 16) e “a família ajudou um pouco” (PARTICIPANTE 27). Os resultados indicam, portanto, que somente estes fatores que atendem a tais expectativas podem ser responsáveis pela construção do sucesso escolar (LIMA; MACHADO, 2012).

A categoria *Escola* também permaneceu em seu sentido originalmente obtido pelo procedimento normativo, acrescentando ainda mais a necessidade de uma “escola equipada” (PARTICIPANTES 12 e 14), bem como “engajamento da comunidade escolar” (PARTICIPANTE 12). Já a categoria *Apoio* não trouxe mudanças significativas entre métodos normativos e de zona muda.

As categorias *Dedicação* e *Comprometimento* se movimentaram entre os quadrantes. *Comprometimento*, antes localizada no primeiro quadrante superior esquerdo, no núcleo central de sucesso escolar, na zona muda, passa a se localizar no primeiro quadrante inferior esquerdo, isto é, na periferia de contraste. Já a categoria *Dedicação*, anteriormente, no segundo quadrante superior direito, na periferia próxima, passa a fazer parte do primeiro quadrante superior esquerdo, com a possibilidade mais iminente de ser parte do núcleo central de sucesso escolar. Entretanto, ambas as categorias, se analisadas de acordo com as evocações e elementos a elas associadas, não tiveram alteração significativa.

A categoria *Professor* permaneceu na mesma posição em que foi colocada quando obtida por métodos normativos, isto é, permaneceu no sistema periférico próximo. Dessa forma, reafirmando a ideia que os professores têm sobre o impacto de sua formação e da metodologia de trabalho sobre o sucesso escolar. Isso se observou por meio das evocações: “professor em formação” (PARTICIPANTE 3); “professor competente” (PARTICIPANTE 14); “formação continuada para o professor” (PARTICIPANTE 14) e “professor mais informado” (PARTICIPANTE 16). Este resultado corrobora o obtido por Ferreira et al. (2004), para os quais o método pedagógico do professor é o elemento gestor do processo de obtenção do sucesso.

A categoria *Aluno* também permaneceu no sistema periférico próximo e suas evocações também não tiveram mudanças significativas em relação aos resultados encontrados pela técnica de evocação livre.

Uma categoria que chama atenção pelo seu desaparecimento na zona muda é a *Aprendizagem*. Por outro lado, ocorreu a adição da nova categoria *Inteligência*, formada pelos elementos inteligência e sabedoria. Isso parece significar que a *Inteligência* é como um ‘dom’ e ganha espaço para um ‘fator’ de sucesso escolar, quando retirado da normatividade.

### 3.8 A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SUCESSO ESCOLAR – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

As respostas para a pergunta: “Quais fatores para você influenciam o SUCESSO ESCOLAR?” foram agrupadas de acordo com os motivos elencados pelas professoras. Este procedimento teve por finalidade enquadrar tais respostas nas cinco categorias de sentido para as atribuições de sucesso escolar.

Todos os motivos foram transcritos e organizados no quadro abaixo, a partir do discurso literal das participantes.

**Quadro 4** – Categorias de sentido atribuídos ao sucesso escolar e os motivos elencados dentro de cada categoria pelas professoras.

CATEGORIAS DE SENTIDO ATRIBUÍDOS AO FRACASSO ESCOLAR	MOTIVOS ELENCADOS PELAS PROFESSORAS	FREQUÊNCIA DE MOTIVOS POR CATEGORIA
<i>Fatores didático-pedagógico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores <b>motivados</b>, né, com <b>vontade de trabalhar</b> [...] professores motivados e <b>incentivados</b> (PROFESSORA 1).</li> <li>- Os professores têm comunicação, o professor da série tem comunicação com outro professor para trabalhar o mesmo assunto, seja de maneiras diferentes, né (PROFESSORA 2).</li> <li>- [...] eu acho assim que a união dos Professores (PROFESSORA 2).</li> <li>- O dar, e cobrar o tema (PROFESSORA 2).</li> <li>- O apoio, mais o professor bem preparado (PROFESSORA 4).</li> </ul>	12

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma escola bem acolhedora que a criança (PROFESSORA 4).</li> <li>- O incentivo, o perceber porque ele se sentir importante, que ele, que ele consegue, que ele, que ele compreendeu, que ele, que ele é capaz de fazer (PROFESSORA 7).</li> <li>- Então aquela criança que tem aquela <b>motivação</b> que [...], que vem da escola, mas que ele recebe bem isso. Que ele recebe essa motivação [...] o que vem da escola e consegue levar isso para a vida dele (PROFESSORA 8).</li> <li>- [...] a escola tem a parcela de contribuição, tanto escola, quanto professor também, <b>pra ajudar, também, pra motivar</b>. Uma escola que trata bem os alunos, que recepciona bem essa criança. Onde ele se sinta <b>acolhida</b> (PROFESSORA 9).</li> </ul>	
<i>Aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] a ela sente motivada a fazer as atividades, né, a evoluir, a progredir [...] (PROFESSORA 1)</li> <li>- Se a criança está se <b>sentindo bem, feliz, gostando de ir para escola</b> (PROFESSORA 3).</li> <li>- O emocional da criança [pela estrutura familiar] (PROFESSORA 5).</li> <li>- é uma criança que está tendo suas necessidades todas atendidas, né. <b>Uma criança que amada, que é bem cuidada</b>, teve uma boa noite de sono, tá tendo alimentação e assim tem um <b>incentivo a aprendizagem</b>. Eu acredito que é um aluno que tá totalmente predisposto a aprender bem (PROFESSORA 6).</li> <li>- Primeiro, eles perceberem a importância de estudar, né. Quando eles percebem isso, já faz uma grande diferença (PROFESSORA 7).</li> <li>- Então aquela criança que tem aquela motivação (PROFESSORA 8).</li> <li>- E também se ele tem o <b>apoio</b> de todas as pessoas que <b>incentivam</b>, ele vem para escola mais <b>motivado, mais feliz</b>, faz com que tenha <b>vontade de estudar</b>, de se <b>dedicar</b>, de <b>pensar no futuro</b> (PROFESSORA 9).</li> </ul>	17
<i>Família do aluno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Então tendo uma família que se preocupa, né [...] (PROFESSORA 1).</li> <li>- [...] família junto cobrando (PROFESSORA 1).</li> <li>- [...] família, de certo modo, está <b>incentivando</b> [...] (PROFESSORA 3).</li> <li>- E nunca estar falando mal do professor da escola na frente dele (PROFESSORA 3).</li> <li>- Então, é colocando para eles dar importância, também que para ele, com certeza vai ser importante também a escola (PROFESSORA 3).</li> <li>- A família já tem que ensinar ele desde cedo a importância da escola, de aprender, desenvolver essa sede de buscar o conhecimento (PROFESSORA 4).</li> <li>- Está estruturada [financeiramente], eles estão se mantendo em harmonia (PROFESSORA 5).</li> <li>- [...] o suporte familiar (PROFESSORA 7).</li> </ul>	11

	<p>- Então aquela criança que tem aquela motivação que vem da família [...], mas que ele recebe bem isso. Que ele recebe essa motivação que vem de casa, [...] consegue levar isso para a vida dele (PROFESSORA 8).</p> <p>- Um aluno que ele vem pra escola motivado pela família também (PROFESSORA 9).</p>	
<i>Fatores sociais e/ou econômicos</i>	<p>- Então, a gente sabe no município que nós estamos, as escolas são totalmente diferentes. Então tu pega a realidade de uma escola aqui, e outra de um lado um bairro do centro, é totalmente diferente, né (PROFESSORA 1).</p> <p>- O sucesso escolar olha se, embora, família tem assim baixa renda. Mas muitas vezes a mãe está empregada. O pai está empregado, a criança também tem um progresso, ela progride assim mesmo, porque ela tem aquele amparo na família, né. Eles estão empregados, né, então aquilo do básico, às vezes, eles estão tendo em casa, mesmo que ele receba a bolsa família, tenha outras assistências, eles estão com aquela <b>estrutura</b>, com aquela base, eles tem aquele foco a família tem aquele (PROFESSORA 5).</p>	2
<i>Fatores estruturais da escola</i>	<p>- [...] <b>investimento</b>, então <b>os livros didáticos</b> que eu falei ali no início, né. Isso faz uma falta, outros investimentos uma <b>TV</b>, uma <i>Smart</i>, na sala de aula para estar trabalhando em vídeo, sem ter que montar o data show (PROFESSORA 1).</p> <p>- [...] onde consiga oferecer um lanche bom, de qualidade, que seja em nutritivo também. Tudo isso vai somando, né (PROFESSORA 9).</p>	4
Soma dos motivos associados ao sucesso escolar		46

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como é demonstrado no quadro 4, a categoria *Aluno* obteve o maior número de motivos associados (n 17). Diferentemente dos dados obtidos na resposta “o que é para você sucesso escolar?”, aqui, dos 17 motivos elencados, 9 faziam relação com atitudes do próprio aluno, como vontade, dedicação, motivação. Também as atitudes que eram atribuídas ao estudante por outros atores como importantes para se obter o dito sucesso escolar, tais como um aluno motivado, cuidado, amado e apoiado. Nesta categoria, 5 motivos de sentido emocional foram levantados, como o sentir-se amado, feliz, bem, e ainda o saber a importância do estudar, e o pensamento no futuro.

Neste sentido, a categoria com os *Fatores didático-pedagógicos* foi associada, em 9 das 12 vezes em que foi citada, a atitudes que tanto a escola como o professor

despendem aos seus alunos, tais como apoio, incentivo, motivação, ajuda, acolhimento. Estes fatores, portanto, remetem diretamente ao que também foi evocado como necessário para o aluno. Ainda foi destacada a necessidade de que o professor esteja motivado, incentivado e com vontade de trabalhar. O bom preparo e a comunicação e união entre os professores também foram pronunciadas. Dados que vêm, mais uma vez, reafirmar a ideia que os professores possuem sobre o impacto de sua formação e a metodologia de trabalho sobre o sucesso escolar.

A categoria *Família* também seguiu um sentido muito similar quando vinculada a sua responsabilidade de motivação, incentivo, cuidado e preocupação, além do “não falar mal da professora”, e ressaltar a importância da escola para seus filhos. A necessidade de fatores estruturais, suporte e harmonia também foi apontada.

Esta ligação entre dos sentidos de papéis que devem ser desenvolvidos pela escola e a família sobre o aluno pode ser justificada mediante a fala de uma das participantes quando afirma que:

Porque não adianta a família e a escola, elas estão intimamente interligadas. O que acontece dentro da família, dentro da casa, ou ali, não só dentro da casa (PROFESSORA 9).

Quanto aos *Fatores sociais e/ou econômicos*, foi mencionada a diferença entre as realidades das escolas centrais das periféricas. Além disso, o emprego dos pais ou o recebimento de assistências financeiras foram elencados como fatores que colaboram para que o aluno tenha amparo e progresso, pois, para a participante (PROFESSORA 9), esta estrutura promove o foco da família.

Quanto aos *Fatores estruturais da escola*, estes foram lembrados quando associados à necessidade de investimentos e de materiais pedagógicos, como livros didáticos e TVs. Um lanche bom fornecido pela escola, segundo uma professora, também vem auxiliar no sucesso escolar. A carência de fatores estruturais como necessários já havia sido observada tanto nos resultados obtidos pela técnica de evocação livre, quanto na técnica de substituição. E os sentidos aqui detalhados vêm reforçar tal deficiência.

Os motivos ligados à aprendizagem, quando retirados da normatividade, tal como se observou nos resultados obtidos pela técnica de substituição, voltaram-se mais para fatores, atitudes ou estruturas necessárias, esperadas ou ativas. Porém, não foram tão claros quanto ao modo como se representa sucesso escolar, bem como



quanto ao que seria o motivo explícito e representativo do destino deste sucesso e quais os fins destes motivos. O resultado pode estar relacionado ao sentido da pergunta que solicitava aos participantes que mencionassem fatores influenciadores para o sucesso escolar.

Nenhuma das categorias e motivos foi muito destoante dos sentidos obtidos por métodos normativos. Apenas houve modificação quanto à frequência e posição entre as categorias de sentido que talvez tenha sido motivada pelo fato de que a entrevista dá mais abertura para o diálogo do que os métodos lápis e papel.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, diante da problemática apontada pela psicóloga da área da educação do município, a complexidade e a multífacies das representações sociais sobre fracasso e sucesso escolar certamente não eram por mim devidamente dimensionadas. As dimensões materiais, políticas, culturais, relacionais e subjetivas que se apresentaram nas leituras prévias que fiz se mostraram mais densas na medida em que a análise do material coletado avançava.

Ainda que fracasso e sucesso escolar sejam termos usualmente utilizados, quando cotejados com o sentido das palavras ditas pelos participantes da pesquisa, o que se chama de sucesso ou de fracasso vem à tona de modo ora sutil, ora manifesto. As palavras fracasso e sucesso causaram segundos e até minutos de silêncio quando mencionadas ou inquiridas pela pesquisadora. Talvez inúmeros pensamentos irromperam na mente dos professores pesquisados; alguns demonstravam estranhamentos que emergiam em afirmações iniciais, como: “Meu Deus!” e “É tão difícil de falar sobre fracasso escolar”. Não obstante, como pesquisadora, posso, nestas considerações finais, afirmar que realmente é difícil falar sobre fracasso e sucesso escolar; ainda mais difícil é vivenciar as formas e normas que consolidam, reproduzem e sustentam estas representações, fazendo-as persistir pelo tempo e criando padrões que ocultam ou dificultam olhares ao heterogêneo.

O objetivo desta pesquisa foi analisar de que forma os professores do Ensino Fundamental I de Dois Vizinhos, Paraná, representam socialmente fracasso escolar e sucesso escolar. Como resultado, por meio da técnica de evocação livre de palavras e técnica de substituição, foi possível constatar que o elemento central das representações sociais sobre fracasso escolar, para os participantes de pesquisa, tem a ver com a família. A família foi lembrada como impactante sobre a forma de visão de mundo, a escola e o estudar. Estas representações estão marcadas pela ideia de que as diferenças, carências culturais, formas e condições de vida das famílias são influenciadoras do desempenho escolar das crianças, tal como apontado em pesquisa de Paula e Tfouni (2009).

Os resultados obtidos reforçam a ideia de que, mesmo passados 50 anos, a teoria do déficit cultural ainda objetiva e ancora representações sociais sobre fracasso escolar. Estes resultados também se repetiram nos discursos da entrevista semiestruturada, nos quais a família do aluno ocupou o terceiro lugar na soma de

motivos ao relacionar o fracasso escolar. E indicam que, para os professores pesquisados, a existência de uma família com mais influência na vida acadêmica do aluno impediria o dito fracasso escolar. E ainda houve a associação do impacto negativo que os professores acreditam gerar pela não participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Para os participantes da pesquisa, a inexistência deste apoio foi tida como um dos 'responsáveis' para o que se chama de fracasso escolar. Assim, a família do aluno se mostra, nas representações identificadas, íntima e negativamente ligada ao dito fracasso escolar.

Ainda sobre as representações sociais sobre fracasso escolar, a questão do apoio também recebeu um enfoque importante da parte dos participantes da pesquisa e nos resultados obtidos pela técnica de evocação livre de palavras e pela técnica de substituição. Isso parece indicar que há uma necessidade de apoio como uma forma de superação do fracasso escolar, ou ainda que a inexistência do apoio é tida como um dos responsáveis para o fracasso escolar. A ideia da falta também parece ancorar as representações sobre o fracasso escolar sob múltiplos enfoques. Inclusive, a falta de recursos provenientes de um sistema organizacionalmente ineficaz e desmotivante foi amplamente evocada na pesquisa, sobretudo, em afirmações que se repetiram por meio da entrevista semiestruturada.

Já no sistema periférico das representações sociais sobre fracasso escolar, despontam os comportamentos e as atitudes do aluno como fatores preditores de fracasso. Comportamento e atitudes estão associados ao descomprometimento, falta de vontade e comodismo do aluno, bem como ao desinteresse. Nas representações identificadas pela entrevista semiestruturada, a categoria *Aluno* teve um enfoque ainda maior, com maior número de total de motivos evocados pelas professoras ao realizar tais conexões, somados aos fatores ligados a sua não aprendizagem.

Na zona muda, nas representações sociais obtidas pela técnica de substituição, a categoria *Aluno* também permaneceu na periferia próxima do núcleo central. Os professores avaliaram mais o problema de comportamento dos alunos, não dando enfoque as dificuldades de aprendizagem, como na técnica de evocação livre. E, na zona muda, por meio da entrevista, o aluno foi ligado em apenas três vezes a questões de aprendizagem. As atitudes e comportamentos do estudante não foram tidos como tão importantes, como nos resultados obtidos pelas outras técnicas utilizadas na pesquisa. Porém, foi identificado um sentido de que os fatores emocionais do aluno são influenciadores do fracasso escolar.

A literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que colocam o aluno como sujeito ativo, capaz de compreender os diversos objetos de conhecimento, pode ser um os fatores para manter as representações que vêm sendo formadas desde a emergência da teoria do déficit cultural, há 50 anos. Contudo, já é tempo de se difundir a concepção de que fracasso escolar e seu oposto são apenas representações, e não fenômenos psicológicos em si. Se há fracasso, é porque há uma educação fracassada, incapaz de dar uma resposta contrária a esta visão neoliberal de mundo, que exclui e que considera como fracassado todo aquele que a ela não se submete.

A categoria *Professor* também, na técnica de evocação livre, se mostrou ligada à falta apoio a esta classe profissional, à sua desmotivação, mas também à falta de preparo e comprometimento. Por meio da entrevista, o professor colocou-se como ainda mais “culpado” pelo fracasso escolar, quando comparado a família do aluno. Ainda os fatores didático-pedagógicos, em questões concatenadas diretamente à metodologia dos professores, chamou atenção. Resultado que se repetiu na zona muda desta categoria. Dessa forma, observou-se que há um intenso sentimento de desamparo teórico, relacional e também da parte do próprio sistema de ensino para o enfrentamento do que se chama de fracasso escolar, na mesma direção que fora apontada pelo estudo de Ferreira e colaboradores (2014).

Os participantes da pesquisa demonstraram-se frustrados com o sistema escolar e suas políticas, cenário tido como limitante para o que são cobrados a realizar. Os professores mencionam tanto a necessidade de apoio, incentivo, motivação por parte da família, da mesma forma em que apontam a sua desqualificação pelo sistema escolar, social e familiar. Isso, por difícil que seja dizer, os mantém num ciclo de queixas. Neste sentido, as cobranças e determinações advindas de expectativas foram tidas como culpabilizantes para manutenção do fracasso escolar. Pois, os professores, da mesma forma que cobram, são cobrados, afinal, ou “você condena ou é condenado”. O foco está no fora, no que deveria ser atingido. No fim das contas, alunos e professores são vítimas de um mesmo sistema fracassado de educação.

No que concerne à representação de sucesso escolar, a família também surge como elemento muito importante. A qual, para o sucesso escolar, está relacionada ao apoio, suporte, presença e até mesmo no que diz respeito ao meio em que está inserida, ou ainda com o sentido de participação em uma relação positiva, no apoiar,

dar suporte e cobrar da escola. É dessa forma que, nas representações analisadas, aparece o papel da família, atendendo às expectativas postas, se tornando corresponsável pela construção do sucesso escolar. Resultados semelhantes foram obtidos por pesquisadores como Cordeiro, Donaduzzi e Schlindwein (2002) e Lima e Machado (2012). Todavia, efetivamente, até que ponto a família, de fato, interfere sobre o que se chama de sucesso ou de fracasso escolar? Não seria a família, assim como os professores e as crianças, apenas mais um elemento aprisionado no redemoinho da visão de mundo profundamente excludente que grassa a sociedade brasileira?

Quanto ao professor, nas representações sociais sobre sucesso escolar pesquisadas, este elemento surge como de importância bastante significativa quando comparado à importância atribuída ao aluno. O papel do professor, para tanto, mostrou-se ser pelo seu método pedagógico, no qual é o gestor do processo de obtenção do sucesso, tal como encontrado por Ferreira e colaboradores (2014). A categoria *Professor* mostrou-se, ainda, mais ativa no sucesso do que no fracasso. No entanto, o que o faz diferente entre um fenômeno e outro? Seu método pedagógico para ser efetivo não deveria, portanto, considerar igualmente todos os alunos?

Já o aluno, na opinião dos participantes da pesquisa, o seu papel para o sucesso escolar tem a ver com sua motivação, interesse, comprometimento, dedicação, busca de realização de um sonho, mas também sua aprendizagem, desempenho, socialização, apropriação e rendimento, características que ganharam mais foco na, e apenas, entrevista semiestruturada.

É preciso destacar ainda que os fatores estruturais da escola foram relacionados aos auxiliares para obtenção do sucesso escolar.

Fato que consideramos extraído de nossas análises e indica que as representações sociais obtidas pelas diferentes técnicas não são significativamente diferentes. Ocorreram mudanças que transpuseram elementos mais distantes para mais próximos do núcleo central, ou ao contrário. Não obstante, nenhuma destas transposições modificou significativamente os sentidos obtidos por métodos normativos. O que reafirma as palavras de Miguel Arroyo (2000, p. 33), “se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar”. E parece mesmo tão firmemente ancoradas as

representações que identificamos que, mesmo em sua zona muda, as repercute tais e quais como se apresentam normativamente.

Em comparativo entre as representações de fracasso com as de sucesso, no caso das representações de sucesso, há um maior equilíbrio entre as atribuições de mérito. Isto é, aluno, família e professor são os maiores responsáveis pelo sucesso, ao passo que, para o fracasso, a culpa recai mais pesadamente na família. No fracasso escolar, parece haver uma busca por culpados, algo ou alguém para culpar a situação.

Há um intenso sentimento de desamparo teórico, relacional e também do sistema de ensino para a 'conquista' do chamado sucesso escolar, assim como para o 'enfrentamento' do dito fracasso escolar, tal como no estudo relatado por Ferreira e colaboradores (2014). Sentimentos tais que os impactos da pandemia, por meio do ensino remoto, possivelmente vêm intensificar. De fato, os professores, em suas narrativas, já demonstraram preocupação pelo impacto do cenário atual sobre os níveis de aprendizagem e reprovação. Entretanto, para além do imediato, manifestaram preocupação com vida escolar dos alunos e dos agentes escolares.

Como resultado ainda, o sucesso escolar, assim como o fracasso escolar, parece ligado a expectativas não correspondidas aos professores em suas práticas e vivências em seus ambientes de trabalho. A expectativa, ingênua por sinal, é a de que se os ideais impostos pelo sistema educacional brasileiro fossem realizados, tornar-se-iam potencializadores do sucesso escolar. Os professores parecem não ter clareza de que estes parâmetros são advindos de padrões e referências voltados à homogeneidade convencional e que possivelmente nunca serão equalizados (SAWAIA, 1999); pelo menos não enquanto durar a concepção de mundo e de sociedade ora vigente.

Concluindo, afirmamos que as representações sociais analisadas nesta pesquisa repercutem não fenômenos em si, mas ideias que resultam de formas e normas criadas na e pela cultura escolar; no e pelos sistemas educacionais, que estabelecem padrões impossíveis de serem atingidos, pois, de fato, não há lugar para todos no mundo como está organizado atualmente; mas também por quem, inconscientemente, as mantém. Porém, se os professores compreendessem como a cultura escolar na qual estão inseridos e trabalham, bem como as concepções de mundo e de sociedade largamente difundidas hoje moldam suas crenças, valores, expectativas e comportamentos que se materializam nas práticas, processos, rituais

e lógicas da instituição, como conduziriam o processo pedagógico? Se houvesse a consciência, o padrão dos motivos que levam aos encaminhamentos para a equipe psicopedagógica do município estudado – e que motivaram esta pesquisa – seria outro?

De fato, é no sujeito professor que estão objetivadas as representações de fracasso e de sucesso escolar. E a ele, docente, que as intersubjetividades, que são delineadas socialmente, perpassam. Portanto, dado que os professores são agentes da escola, é por meio de seu trabalho que se tornam os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares, mesmo que disso não se deem conta. Neste sentido, é necessário que se abram diálogos sobre os pressupostos epistemológicos e ontológicos (SAWAIA, 1999, p. 97) mediante desenvolvimento de ações de formação docente que impliquem em um pensamento crítico como uma forma eficaz de não ampliar as representações de pesadelo que perturba os nossos sonhos de ‘enfrentamento e superação’ do fracasso e ‘conquista’ do sucesso escolar (ARROYO, 2000). Isso para que o bom aluno, enfim, seja considerado por ser quem ele é, e não pelo que se gostaria que ele fosse.

Por fim, tendo em vista ainda que “os comportamentos e as instituições são afetados pelas relações sociais” (GRANOVETTER, 2007, p. 3) e que os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados (MÉSZÁROS, 2008), supomos que “há uma revolução global em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos e laços e ligações com outros” (GIDDENS, 2000, p. 61). Há esperança!

## REFERÊNCIAS

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, 1998, p. 27-38.

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34.

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: <[https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes\\_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social\\_-uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf](https://www.sinpro-rio.org.br/site/admin/assets/uploads/files/7e657-gomes_marcos-alexandre-de-souza-representacao-social_-uma-genealogia-do-conceito-comum-23.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2019.

ALMEIDA, A. M. O. A Pesquisa em Representações Sociais: Proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Org.). **Diálogos com a teoria da Representação Social**. EdUFPE, p.117-161, 2005.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, junho 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**. Brasília, 17 (71), 33-40. 2000.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, 17(1),53-73. 2006.

ÁVILA, A. M. **Representações sociais sobre educação ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1979.



BORGES, P. P. É preciso acreditar na capacidade de transcendência dos cientistas. **Interações (Campo Grande)**. Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 435-438, set. 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518122020000300435&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518122020000300435&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Dez. 2020.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes por escrito. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a08v2361.pdf>>. Acesso em: 28 Dez. 2020.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGANÇA, G. A. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar**. Rio de Janeiro: ProPEd, 2008.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. v. 10, n. 21, p 47-70, 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=29%2C%2030%2C%2032%20e%2087,\(seis\)%20anos%20de%20idade.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=29%2C%2030%2C%2032%20e%2087,(seis)%20anos%20de%20idade.)> Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Bolsa-família**. Ministério da Cidadania. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de maio 2019.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia Teoria e Prática**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-33, jun. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872005000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1973.

CARONI, R. A. L. **Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2010.

CARVALHO, A. M. C. Alcançando o sucesso escolar: fatores que auxiliam nesta conquista. **Vertentes (UFSJ)**. v. 35, p. 69-76, 2010. Disponível em: <[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/arlena\\_carvalho.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arlena_carvalho.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

CARVALHO, M. A. A. S.; ARAÚJO, S. M. M.; XIMENES, V. M.; PASCUAL, J. G. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Ceará**. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v62n3/V62n3a03.pdf>>. Acesso em 25. abr. 2020.

CORDEIRO, M. H.; DONADUZZI, A.; SCHLINDWEIN, S. M. A Representação do “Bom” e do “Mau” Aluno: Um estudo comparativo entre as professoras de pré-escolar nos municípios de Itajaí e Blumenau. In: Máximo, C. E. (coord.) **Anais do IX Encontro Regional Sul da ABRAPSO: psicologia social: ética e paradigmas**. Itajaí: UNIVALI, 2002.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, M. F. **Política de escola e representações sobre o insucesso escolar: Um estudo de caso comparativo**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) - Departamento de Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, 2008.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. D. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do *software* tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**. Volume 3. Número 1. jan./jun de 2017.

DAMASCENO, M. A.; COSTA, T. S.; NEGREIROS, F. Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 8-21, jul./dez. 2016.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, Fracasso e Sucesso Escolar: Um Estudo no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**. 10(1), 73-89, 2018.

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. Família, escola e desempenho acadêmico. In: J. A. C. Lordêlo & M. V. M. Dazzani (Eds.), **Avaliação educacional: Desatando e reatando nós**. (pp. 249-264). Salvador: EDUFBA, 2009.

DEMENECH, F. Cultura Escolar e Cultura da Escola: Produção E Reprodução. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18493\\_8428.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18493_8428.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DUVEEN, G. Introdução. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-28.

ESTEBAN, M. H. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. n. 09, p. 47–56, mai./ago., 2009a.

ESTEBAN, M. H. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Rev. Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 13, p. 123-134, 2009b. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502009000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 maio 2019.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FACCI, M. G. D.; TESSARO, N. S.; LEAL, Z. F. R. G.; SILVA, V. G.; ROMA, C. G. Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v.11, n.2, p. 323-338, 2007.

FARIA, G. G. G. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

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**, 11(24), 111-135. 2014.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia**. Anais. Curitiba: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

FRANCO, M. L. B. P. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr, 2004.

FREITAS, F. M. PR.; CARNEIRO, G. B.; JUSTI, J. Estudo sociorreflexivo frente ao fracasso escolar e problemas de aprendizagem de estudantes: revisão integrativa da literatura. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**. Málaga, p. 1-16.

GAMA, Z. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)** (2018). Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>. Acesso em 22 abr. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS. A. **O mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo por nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GLÓRIA, D. M. A. **A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares**. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Fracassos, representações e exclusões no processo de permanência na escola. **Revista Psicopedagogia**, vol.26, n.79, pp. 41-47, 2009.

GRANOVETTER, M. Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. **RAE-eletrônica**, v. 6, n. 1, Art. 9, jan./jun. 2007.

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUARESCHI, P. A. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP, 1996. p. 9-30.

HICKMANN, A.; ASINELLI-LUZ, A.; TEIXEIRA, E. S.; HICKMANN, G. Representações sociais sobre redução da maioria penal um estudo com protagonistas da rede de proteção. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(1), 70-89, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama Dois Vizinhos. 2019**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/dois-vizinhos/panorama>>. Acesso em: 13 março. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2019.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Perfil avançado do município de Dois Vizinhos. 2020**. Disponível em:

<[http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=136&btOk=ok](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=136&btOk=ok)>. Acesso em: 13 março. 2020.

JESUS, T. D. S. A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. In: Semana da Educação, 16.; **Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 6., 2015, Londrina. Anais... Universidade Estadual de Londrina, Londrina. p. 13-26. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APREN-DIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 10. dez. 2020.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. [online]. 2009, vol.24, n.3, pp.679-712

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 19, n. 1, p. 163-171, abr. 2015.

LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. **Psicologia & Sociedade**; 24 (1), 150-159, 2012.

LIRA, G. D. **Fracasso escolar: visão de professores das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Cajazeiras PB**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2008.

LUCIANO, E. A. S. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2006.

LUCIO, P. S.; SANTOS, S. L. E.; PINHEIRO, A. M. V. Efeitos da categorização semântica de itens escritos por crianças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 3-18, abr. 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas De Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A Compreensão do Fracasso Escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 17-33.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O. M.; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MAZZOTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

MEDEIROS, D. A. C.; ALVES, H. A. B. Culturas Escolares: Conceitos, Reflexões e Embates. **E-LOCUÇÃO. Revista científica da FAE**. Dez. 2017. Disponível em: < <https://silo.tips/download/culturas-escolares-conceitos-reflexoes-e-embates#>>. Acesso em: 13. jun. 2020.

MESQUITA, G. R. **Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar**. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, A. F. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, M.; MOREIRA, A. **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 217-236.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história: In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NADAL, B. G. **Cultura escolar: um olhar sobre vida na escola. Beatriz Gomes Nadal**. 307 f. Tese [doutorado] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. A evasão escolar nas representações sociais de professores do ensino fundamental. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 32, n. 78, p. 79-88, jul./set. 2014.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. Representações Sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista de Ciências Humanas**. Edição Especial Temática. EDUFSC. 2000. p. 67-81.

NAVARRO, L.; GERVAI, S.; NAKAYAMA, A.; PRADO, A. S. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, 2016, 16(S1), 46-50.

NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. C. Escola pública e famílias populares: uma relação dissonante. **Educação em Revista (UFMG)**. Belo Horizonte, v. 39, n. 39, p. 41-60, 2004.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991, p. 109-139.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**. Bragança Paulista, v. 18, n. 3, 2013, p. 417-426.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**: UFSM. 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em: 01. out. 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PENIN, S. F. S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. **Em Aberto**, Brasília, n.53, p. 3-12, 1992.

PETRENAS, R. C.; LIMA, R. C. P. Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: reflexões sobre representações sociais de professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 161- 168, jul-dez. 2007.

PIMENTEL, C. R. C. Trabalho Docente e a Transmissão da Cultura Escolar. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação Ensino e Pesquisa em História da Educação**. Aracaju, 2008. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/574.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/574.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PPGDR - Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional: **Sobre**. Pato Branco: UTFPR. 2019. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgdr/sobre>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

RODRIGUES, C. A. G. **Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos**. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2009.

ROSA, A. P. **Os bastidores da queixa escolar: da sala de aula ao consultório psicológico**. 173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ROSA NETO, F.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A. P. M.; AMARO, K. N.; FLORÊNCIO, R.; POETA, L. S. A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 15, n. 4, p. 864-872, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462013000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462013000400015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2019.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas de Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996b. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 abr. 2020.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALVADOR, D. L.; MATTOS, E. S.; POERSCH, R. I.; CABREIRA, L. As representações sociais do “aluno problema” para o coletivo escolar. **Akrópolis Umuarama**, v. 20, n. 4, p. 259-273, out./dez. 2012.

SANDER, L. **Representações sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

SANTOS, G. T.; DIAS, J. M. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015.

SA-TEIXEIRA, N. Categorização, cognição e o estilo de vida. **Estudos Interdisciplinares. Psicologia**. 2019, vol.10, n.1, pp. 131-152.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, 2006, n.28, pp.201-216. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jun. 2020.



SILVA, L. F. **Educação Ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores**. 89f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

SOUSA SANTOS, B. A Queda do Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos Estudos, CEBRAP**. São Paulo, 1997, 47, 103-124.

SOUSA SANTOS, B. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, D. B. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da Rede Municipal de Presidente Prudente - SP: Implicações para a formação inicial**. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente, 2005.

SOUZA, G. A. D. B.; NASCIMENTO, C. A.; OLIVEIRA, L. A. A Visão Contemporânea do Fracasso Escolar Sob a Perspectiva Científica. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p 969-978, jan./jul. 2014.

SPINK, M. J. The Concept of Social Representations in Social Psychology. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

SPINK, M. J. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: As Representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.85-108.

TEIXEIRA, E. S.; ALGERI, F. L. Representações de meio ambiente e educação ambiental: um estudo com docentes de casas familiares rurais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 193-205, jul-dez. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 4 out. 2020.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A Educação em Tempos de Pandemia: Soluções Emergenciais pelo Mundo. **OEMESC**. Disponível em: <[https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_\\_Leticia\\_Vieira\\_e\\_Maike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Leticia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf)>. Acesso em: 01. out. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

VIÑAO F. A. V. Por una Historia de la Cultura Escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: **Congreso de La Asociación de Historia Contemporánea**, 3, 1998, Valladolid - España. Anais... Valladolid - España, 1998. p. 167-183.

WILSON, T. C.; ALVES-MAZZOTI, A. J. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. **Educação e Cultura Contemporânea**, 1(1):75-88. 2004.

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J. Índices complementares para o estudo de uma representação social a partir de evocações livres: raridade, diversidade e comunidade. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 119-129, ago. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872013000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 abr. 2020.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: Conceitos intercambiáveis? **Psicologia e Sociedade**. v. 4, n. 2. Belo Horizonte. jul/dez. 2002.

ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 57-83, 2011. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/17155/17155.PDF>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ZONTA, C; MEIRA, M. E. M. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Educere et Educare: revista de educação**, v.2, n.4, julho- dezembro, 2007, p. 205-217.