

Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar

Alisson Vinícius Silva Ferreira

alisson.psferreira@gmail.com - Faculdade Campo Real

Matheus de Freitas Brandão

matheusbrandao@bol.com.br - Faculdade Guairacá

Carine Suder Fernandes

casufe79@yahoo.com.br - Faculdade Guairacá

Alexsandro Penteado

allexsandro_vl@hotmail.com - Faculdade Guairacá

Resumo

Decorrente da reflexão e indagação sobre as mazelas históricas que assolam as escolas públicas brasileiras, e considerando o papel de mediação do professor entre o conhecimento historicamente produzido e o aluno, o presente trabalho teve por objetivo investigar, identificar e analisar as representações sociais de professores em relação ao fracasso escolar. Para a realização de tal pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes do ensino fundamental de uma escola situada em uma cidade de médio porte do estado do Paraná, cujos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apontavam dificuldades na escolarização. Os conteúdos das entrevistas foram analisados mediante análise de discurso e, concomitantemente observados a luz da teoria das representações sociais, respeitando por fim a rede complexa que constitui o fracasso escolar. Os resultados apontam um discurso contraditório por parte dos professores, visto que, atribuem como principais elementos constituintes do fracasso escolar a família e o aluno. E ao que consiste o sucesso escolar, apontam o método pedagógico, ou seja, o próprio professor como gestor do processo. Por fim, constatou-se durante análise do discurso, forte sentimento de desamparo do professor para o enfrentamento do fracasso escolar, desamparo este que perpassa as facetas do desamparo teórico, relacional e do próprio sistema de ensino.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Representações sociais. Professores. Psicologia.

Reflections on the social representations of teachers in a public school in relation to educational failure

Abstract

Result of reflection and inquiry about the historical ailments plaguing Brazilian public schools, and considering the teacher mediation role between the historically produced knowledge and the student, this study aimed to investigate, identify and analyze the

teachers' social representations related to school failure. To carry out such research were conducted semi-structured interviews with 6 elementary school teachers in a school located in a midsized city in Parana state, whose data IDEB (Index of Basic Education Development) indicated difficulties in schooling. Interview contents were analyzed using discourse analysis, concomitantly observed in the light of social representations theory respecting finally the complex network that constitutes school failure. Results indicate contradictory speech by teachers, since they attribute as the main constituent elements of school failure the family and the student. And related to success in school, they pointed out the pedagogical method, i.e., the teacher himself as process manager. Finally, it was found during speech analysis strong helplessness feeling on teachers in order to face school failure, a helplessness that permeates theoretical helplessness, relational facet and the education system itself.

Keywords: School failure. Social representation. Teachers. Psychology.

Considerações iniciais

O tema fracasso escolar, ao longo das décadas, tem sido objeto de reflexão de diversos atores sociais, dentre eles pedagogos, psicólogos, professores, governantes. Porém, mesmo diante dos esforços em várias frentes, ao que diz respeito à educação como um todo, e concomitantemente o fracasso escolar, Zonta e Meira (2007), Antunes (2003), Sanfelice (1996) e Yazlle (1997), apontam que no Brasil, ao longo da história e longe de cumprir sua função de democratização do saber possibilitando uma educação de qualidade a toda sociedade como era a pretensão da filosofia no início da modernidade, a escola pública desempenha na contemporaneidade um papel nitidamente excludente em um contexto complexo. Envolvendo desde questões sociais gerais, como desigualdades sociais, ideologias individualizantes, interesses políticos e econômicos, até questões que se situam mais propriamente no trabalho desenvolvido pela escola, como os que dizem respeito a uma gestão escolar democrática, conteúdos e métodos de ensino que privilegiam os interesses e a realidade dos alunos, capacitação profissional, infraestrutura, entre outros.

Conforme demonstrado por Zonta e Meira (2007), Jardim (2007), IBGE (2010), a sociedade brasileira tem dificuldades de alfabetizar a todos. O analfabetismo funcional e concomitantemente o fracasso escolar atingem tanto aqueles que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade obrigatória, como também os alunos que após terem sido admitidos, são excluídos por meio do processo de reprovação e evasão. Dentro do fracasso escolar, podemos considerar também o fenômeno que envolve aqueles alunos que mesmo tendo avançado as fases subsequentes acabam não dispondo de um nível de conhecimento mínimo para cursarem aquela série.

A Psicologia, por sua vez, teve relação estreita com a educação no Brasil, assim como as práticas e modelos explicativos concernentes ao fracasso escolar e outros problemas escolares (ANTUNES, 2003). Muitos destes modelos têm localizado a etiologia do fracasso escolar nos próprios alunos, através de diagnósticos psicologizantes e patologizantes dos problemas educacionais (MOYSES; COLLARES, 1997). Por esta perspectiva, problemas de aprendizagem e de ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência de determinantes de ordem individual, tais como:

dificuldades orgânicas; características individuais de personalidade; capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio da família; desagregação familiar (ZONTA; MEIRA, 2007, p. 207).

A patologização e difusão de saberes acríticos, quando difundidos, acabam por alimentar crenças, preconceitos, justificar falhas ideológicas e diferenças sociais. Por esta razão, a pesquisa tomou como base para o entendimento destes saberes, a teoria das representações sociais. Segundo Jodelet (2009), Moscovici, (2003), Xavier (2002), representações sociais podem ser definidas como formas de interpretação da realidade, relacionadas a um objeto e um sujeito dentro de um contexto social de produção, o que por sua vez orienta práticas e comunicações dentro deste contexto. Diante desta teoria, a presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de professores do ensino básico em relação ao fracasso escolar. A escolha do professor como o ator social a ser ouvido sobre esta problemática se deu por considerar-se que o professor tem papel fundamental na transformação da realidade educacional e que suas formas compartilhadas de interpretação da realidade orientam a práxis educativa.

A motivação pessoal para a realização de tal processo científico iniciou-se com reflexões e discussões no ambiente acadêmico, que geraram certa inquietude diante da problemática educacional brasileira. Visto sua historicidade e relevância social para o bem estar da sociedade, perguntou-se por que uma questão fundamental para o desenvolvimento do país, como é a educação pública da população, passou e ainda passa por tantas dificuldades. De antemão considerou-se tratar de um problema complexo que não podia ser compreendido de forma casuística e nem distante de seu entendimento sócio-histórico. (MORIN, 2013)

A presente pesquisa foi assim conduzida por um viés qualitativo, sendo inicialmente elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, que foi posteriormente aplicado em seis docentes do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade de médio porte do Paraná.

As entrevistas foram feitas e gravadas com o consentimento dos participantes e, após serem transcritas, foram lidas repetidas vezes. Observou-se com as leituras que certas temáticas eram mais frequentes e exaltadas no discurso dos professores, o que gerou por sua vez, três categorias de análise. Que são elas: *“As crenças dos professores em relação ao fracasso escolar”*, *“As expectativas acerca do aluno com histórico de fracasso ou prestes a reprovar”* e por fim, *“Os afetos relacionados ao fracasso escolar”*.

Diante da análise de tais categorias, pode-se verificar, primeiramente, que as representações sociais dos professores evidenciavam o fracasso escolar como déficit de aprendizagem, relevando assim um maior foco no aluno e concebendo a desestruturação da família e a falta de apoio desta, como elementos preponderantes do fenômeno. No entanto, os docentes também apresentaram em seu discurso a representação que a recuperação do aluno com déficit de aprendizagem deriva, preponderantemente de esforços pedagógicos extras e individualizados, revelando assim certa incoerência, uma vez que, as “causas” do fracasso escolar, para eles, se localizavam em fatores externos e individuais. Ao final, e não sem ligação com os aspectos anteriores, verificou-se, a respeito dos afetos, uma intensa recorrência de sensação de desamparo dos docentes frente aos problemas educacionais, que englobava desde o desamparo teórico, devido a muitas evasões de discurso, ao relacional, demonstrando um sentimento de solidão frente à complexidade do contexto educativo contemporâneo.

Para compreendermos um pouco mais as relações entre as representações e o fenômeno em questão, apresenta-se agora um breve histórico das teorias em relação ao fracasso escolar e sua relação com os constructos teóricos da psicologia.

Psicologia e sua interface com o fracasso escolar

Ao longo de sua relação com a educação, a psicologia elaborou, no decorrer da história, modelos explicativos para diversos problemas escolares, dentre eles o fracasso escolar.

No entanto, como afirma Yazlle (1997), tais modelos teóricos são oriundos historicamente de duas vertentes: a medicina de concepção higienista e o movimento da escola nova. Com relação à primeira pode-se destacar a sua preocupação com a mortalidade infantil dentro das famílias e as condições sanitárias das escolas brasileiras dos séculos XIX e XX, inaugurando respectivamente a construção da ideia de nocividade familiar e da criança como um adulto em desenvolvimento e não mais como um ser incapaz, ratificando assim o saber/poder médico dentro da família e da escola. O que endossou a influencia do conhecimento médico sobre a patologização do “não aprender” (BOSSA, 2002; ZUCOLOTO, 2007). Ao que diz respeito ao Movimento da Escola Nova este surgiu na década de trinta do século XX liderado por Lourenço Filho e Anísio Teixeira e influenciado pelo educador americano John Dewey, este movimento conhecido como escolanovismo trouxe para a educação brasileira os ideais democráticos americanos e também as ideias sobre a “igualdade de oportunidade”, o “aprender a aprender”, e o “papel da educação no desenvolvimento das capacidades individuais” marcando assim a influencia liberal em um Brasil oligárquico e desigual fortemente marcado pelo inicio da industrialização e da migração de uma camada da população rural para as cidades. (YAZLLE, 1997). A influência destas vertentes que aliadas a práticas psicológicas derivadas da área clínica, acabaram por moldar as ações da psicologia na instituição escolar. Construindo assim concepções funcionalistas e tecnicistas da psicologia escolar no século passado, originando práticas individualistas e de ajustamento social, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos processos remediativos, elaborando estudos que, de maneira geral, negligenciavam um indivíduo global e contextualizado (YAZLLE, 1997).

Bossa (2002), mediante investigação histórica sobre as questões que abordam o fracasso escolar, constatou que o campo das dificuldades escolares é marcado por concepções que sempre privilegiaram um aspecto do ser humano, desconsiderando, segundo a autora, a complexidade que o fenômeno impõe. No levantamento realizado pela autora, destacam-se três principais momentos históricos, nos quais prevaleceram as concepções médicas, psicométricas e sócio-políticas e que ainda hoje permeiam o imaginário social acerca do fracasso escolar.

No primeiro momento, Bossa (2002) aponta que os primeiros estudos sobre dificuldades de aprendizagem centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não fossem originadas de lesões cerebrais a disfunções neurológicas ou a retardos decorridos de material genético

defeituoso. Essa tradicional concepção organicista dos problemas escolares pode ser explicada pelo fato de serem os médicos os primeiros a se preocuparem com os problemas de aprendizagem (YAZLLE, 1997).

Posteriormente, segundo Bossa (2002), prevalece a tradição psicométrica fortemente influenciada pelos trabalhos de Binet e Simon. Esses estudiosos elaboraram testes de inteligência para atender as escolas da França, que necessitavam de um método objetivo, eficiente e rápido para diagnosticar os níveis mentais e propor uma educação personalizada e adequada ao próprio ritmo de aprendizagem do aluno (SILVA, 2008). No entanto, distorções ao longo do caminho fizeram com que o fracasso escolar fosse fortemente associado à debilidade mental, ou seja, um baixo quociente de inteligência avaliado a partir de exames psicológicos que, muitas vezes, desconsideraram o potencial inutilizado em função de um contexto desprivilegiado, não observando assim as potencialidades que constituem a subjetividade do examinando (BOSSA, 2002).

Com relação ao terceiro momento, referente à perspectiva sociopolítica, Bossa (2002) cita os trabalhos realizados por Patto (1996), que a partir da crítica da explicação tradicional do fracasso escolar tão comum entre as crianças das classes mais desfavorecidas, propôs explicá-lo a partir de um referencial teórico-metodológico que incluísse a sua determinação histórica e social. Um trabalho realizado por esta última junto a uma escola situada na periferia da cidade de São Paulo, permitiu o desvelamento de aspectos da vida escolar que incitaram uma nova concepção de reprovação e da evasão na escola pública de primeiro grau. Trata-se, de acordo com a autora, de um fracasso produzido no dia-a-dia da vida na escola, cujas características também precisavam ser desvendadas. Patto (1996) revela que na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho, preconceitos e estereótipos sobre seus usuários mais pobres. Estes preconceitos, como aponta a autora, estão longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, pois estão disseminados na literatura e na ideologia educacional há muitas décadas.

Não obstante, mesmo com o transcorrer das décadas e dos avanços decorrentes de trabalhos teóricos e práticos em relação à produção do fracasso escolar, tais como os de Patto, (1996), Bossa, (2002), Zonta e Meira (2007), Yazlle (1997), o paradigma individualizante atribuidor de “culpa” ainda permanece nos dias atuais. Os imperativos de padrão de aprendizagem e desenvolvimento esperado, que desconsideram a complexidade

da subjetividade humana, ainda permanecem produzindo a velha crença de “excluir para adaptar as categorias universais” (ANDRADA, 2005, p.197).

A educação e a constituição do fracasso escolar

A educação pode ser definida como o conjunto de processos formativos do ser humano, nos quais o indivíduo, via sua disposição ontológica, se torna sujeito e cidadão. Para isso, é necessário o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e ativos sobre o mundo que, ao se tornarem cidadãos autênticos, possam vivenciar os direitos e deveres compartilhados de forma equitativa por uma população. Sendo assim, a educação como propulsora da cidadania tem na escola e, concomitantemente na figura do professor, a função de mediar à transmissão da cultura e do conhecimento acumulado historicamente, despertando potencialidades e criticidade a respeito da realidade e das possibilidades de sua modificação (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005; FREIRE, 1997).

No entanto, ao que diz respeito ao fracasso escolar pode-se constatar que este se encontra historicamente como uma chaga do sistema educacional público brasileiro. Como verificado por Patto (1996) em seu estudo, os altos índices de evasão e reprovação no primeiro ano, remetem-se à década de 30, assinalando-os como um dos pontos críticos do sistema educacional brasileiro.

Corroborando as críticas teóricas, podemos vislumbrar alguns dados recentes sobre a manutenção do fracasso escolar: a distorção idade-série, por exemplo, em 2003 ainda era de 36,2% de primeira a quarta série e de 44,7% de quinta a oitava, sendo que no último ano do ensino médio, 51,8% dos alunos estavam com idade incompatível com seu ano escolar (DOURADO, 2005).

Já a avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), realizada em 2003, mostrou que 55% das crianças que frequentavam a quarta série do ensino fundamental tiveram uma competência de leitura abaixo de um nível considerado apropriado, apresentando assim dificuldades em ler textos simples, curtos e escritos na ordem direta (DOURADO, 2005).

Segundo síntese dos indicadores sociais do IBGE (2010), a taxa de evasão escolar no ensino médio é de 10%, o que significa que para cada dez alunos ingressantes nesta etapa, um evade antes de seu término, o que configura o Brasil como o país de maior taxa de abandono escolar neste período de escolarização dentre os países do MERCOSUL

(Argentina, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela). Ao que consiste a educação fundamental, a situação não é diferente. Apesar de apresentar taxa de 3,2% de evasão, o Brasil, mesmo assim, situa-se na última posição em relação ao comparativo com tais países, liderando também com taxa de 11% o índice de reprovação no ensino fundamental, o qual resulta que apenas 64,9% dos alunos concluem o ensino fundamental até 16 anos (IBGE, 2011).

Estes indicadores demonstram que apesar da recorrência diagnóstica através das décadas de estudo sobre o fracasso escolar, a problemática ainda está distante de sua dissolução e compreensão, o que enseja ainda mais a busca por seu entendimento global.

A Teoria das Representações Sociais

O conceito e a teoria das representações sociais como conhecemos atualmente, nos remete a figura de Serge Moscovici, que por sua vez buscou no conceito de representação coletiva de Émile Durkheim a inspiração para desenvolver uma nova forma de se fazer pesquisa em psicologia social (XAVIER, 2002).

Para Moscovici (2003), as representações sociais têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções através de sua face icônica e simbólica, reproduzindo o mundo de forma significativa. Segundo Jodelet (2009), representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientado para comunicação e para a compreensão e orientação de condutas no contexto social, material e ideativo em que vivemos.

Dentre a sistematização e os principais conceitos desta teoria abordaremos alguns constructos que são de fundamental importância para o entendimento das representações sociais dos docentes pesquisados. O primeiro deles diz respeito ao processo de ancoragem e objetivação. Estes dois processos se envolvem em uma relação dialética, sendo que a ancoragem corresponde ao processo de integração de uma ideia nova aos valores representacionais existentes no grupo. Já a objetivação também de forma sintética corresponde a uma operação formadora de imagens (MOSCOVICI, 2003; SPINK, 1993).

Outro ponto relevante concerne às características básicas é a relação entre o funcionamento cognitivo e a situação social em que são elaboradas as representações. Estas características são: dispersão das informações, que corresponde ao excesso e insuficiência de informações do sujeito sobre um novo objeto social, o que gera por sua

vez incertezas referentes à indagação envolvida; pressão para a inferência, o que induz a uma imprecisão de pensamento, visto a necessidade de emissão de opinião de forma imediata; a focalização sobre um determinado ponto e forma de pensamento, o que negligencia o olhar sobre o todo, e por fim a polifasia cognitiva que corresponde a formas de pensamento diversos, influenciados pela necessidade específica do sujeito dentro das normas e valores do grupo (MOSCOVICI, 1978 *apud* MAZZOTTI, 1994; SÁ, 1998).

Outro ponto essencial da teoria das representações sociais diz respeito as contribuições de Jean-Claude Abric que com sua teoria do núcleo central da representação postulou a existência de uma estruturação organizativa da representação dividida em um sistema central e um sistema periférico. Esta contribuição possibilitou o entendimento teórico das características contraditórias da representação que se apresentavam concomitantemente estáveis e mutáveis, consensuais e individualizadas e flexíveis e rígidas. Com relação ao núcleo central, foram atribuídas as características de consensualidade, rigidez e estabilidade e ao sistema periférico a mutabilidade, flexibilidade e a individualidade. Esta estruturação compreende os caracteres do núcleo como elementos que proporcionam os significados centrais e que organizam o sistema periférico que se relaciona as conjunturas práticas do grupo (SÁ, 1998).

Diante dos enunciados da teoria das representações sociais o presente trabalho ao longo de suas reflexões e da técnica de análise de discurso terá como objetivo identificar o conteúdo das representações docentes e bem como a estrutura/esquematização destas representações, buscando em sua interface psicológica e em sua genealogia histórica e social uma possível compreensão deste fenômeno no grupo pesquisado.

Metodologia

A presente pesquisa desenvolveu-se através da realização de uma investigação de cunho qualitativo e exploratório, que de acordo com Gonzáles-Rey (2001) tem como marco epistemológico seu caráter construtivo-interpretativo e dialógico no estudo de casos singulares. Para tal pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado. Este roteiro contou com sete questões abertas, sendo organizado em torno de três eixos temáticos. O primeiro se referiu às compreensões, expectativas e os sentimentos em relação ao aluno; o segundo buscou identificar as compreensões dos professores sobre o

fracasso escolar; e o terceiro referiu-se à avaliação da qualidade do ensino do aluno mesmo após a aprovação.

Antes das entrevistas, foram realizadas três visitas à instituição com o intuito de melhor compreender o contexto escolar. Após as visitas, foram redigidos diários de campo com o registro das impressões feitas. Posteriormente à leitura de todas as impressões do diário, as informações foram comparadas com um roteiro de observação etnográfico, cuja base teórica seguiu as orientações feitas por Marinho - Araújo e Almeida (2005).

Com relação ao contexto institucional da pesquisa, tratou-se de uma escola de ensino fundamental de primeiro grau, que atendia cerca de 390 alunos provenientes de bairros de periferia e também da zona rural. Dentre as questões observadas, a instituição apresentou problemas relacionados à infraestrutura, tais como falta de salas de aula, (visto, por exemplo, que as aulas de “reforço” eram ministradas no corredor), banheiros, carteiras, limpeza, espaços adequados para atividades lúdicas das crianças, reparos em geral, etc.

Participaram das entrevistas seis professores do ensino fundamental. A escolha dos participantes se deu mediante a disposição destes em participar da pesquisa. Outro critério para a escolha dos participantes foi o de que eles tivessem pelo menos um ano de experiência naquela instituição escolar.

A escolha da instituição, por sua vez, se deu por seu desempenho na avaliação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2009 ter sido um dos mais baixos do município de realização da pesquisa, o que indica o comprometimento do ensino em tal ambiente escolar.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas. Depois de transcritas, as entrevistas foram submetidas a diversas leituras sem o objetivo, neste momento, de uma sistematização rigorosa, mas sim, com o objetivo de apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais. Após estas leituras, as respostas foram agrupadas por perguntas em quadros de análise. Estes quadros foram elaborados conforme uma tabela de dupla entrada, sendo que, nas colunas, eram distinguidos os participantes e a pergunta, e nas linhas eram incluídas as falas de cada participante (CAMPOS, 2004).

Num segundo momento, foram eleitas as unidades de análise. Estas incluíram sentenças, frases ou parágrafos das entrevistas com um significado coerente com os objetivos da pesquisa. Por fim, as unidades de análise foram agrupadas em categorias, que foram três, denominadas “As crenças dos professores em relação ao fracasso escolar”, com

duas temáticas, uma sobre o conceito e outra sobre os fatores que envolvem as crenças; “As expectativas em relação ao aluno com histórico de fracasso escolar ou prestes a reprovar”, com também duas temáticas principais, a primeira a respeito das expectativas positivas e a segunda relacionada às perspectivas negativas em relação ao aluno; e finalmente como última categoria, “Os afetos dos professores ligados ao fracasso escolar”, que buscou resgatar na subjetividade dos professores quais os sentimentos evocados frente ao fenômeno estudado.

A seguir, serão apresentadas as análises dos discursos, que se define pela busca do funcionamento deste em sua produção de sentido, expondo assim os mecanismos ideológicos que os sustentam, juntamente com a compreensão de que a história não se faz como uma sequência temporal de fatos com sentidos já organizados, mas sim como fatos que reclamam sentido diante de uma materialidade do discurso (LIMA, 2003). Estas análises foram organizadas e apresentadas em categorias que representam as unidades temáticas a elas subjacentes. Tais unidades foram elaboradas conforme sua recorrência e ênfase ao longo das entrevistas. Com essas análises, o objetivo principal foi sistematizar os elementos semânticos muitas vezes contraditórios que compõem a teia de significados norteadora da realidade social dos professores em relação ao fracasso escolar.

Com relação aos trechos de discurso que serão apresentados, optou-se por substituir os nomes originais dos docentes por nomes fictícios, preservando assim as questões éticas em torno do sigilo e também respeitando a humanidade dos participantes.

Resultados e discussão

A primeira categoria denominada “*As crenças dos professores em relação ao fracasso escolar*”, foi constituída de duas unidades temáticas: uma em torno das possíveis definições do fenômeno em questão e a outra com relação aos possíveis fatores envolvidos no processo.

Na primeira unidade temática, que diz respeito ao que os professores compreendem por fracasso escolar, evidenciou-se que eles relacionavam o fracasso escolar a um déficit de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos expostos, de modo que estes apresentariam dificuldades de atingir os objetivos propostos pelos docentes, como pode ser demonstrado mais explicitamente nas falas das professoras a seguir:

Para mim, fracasso escolar é aquele aluno que não consegue aprender e acaba se evadindo da escola né? Acaba não vindo mais participar das aulas ou quando desestimulado pelas baixas notas, não tem rendimento aqui na escola, para mim é isso. Aquele aluno que não consegue atingir os objetivos que os professores né, propõem para que ele possa aprender, né?! (GISELE, 28 anos).

Eu penso assim olha, eu sempre falo pros meus alunos, 80% eu ainda acho que é por parte do aluno, porque você enquanto professor na sala de aula fica quatro horas né? (JULIA, 42 anos).

*Eu posso caracterizar como fracasso escolar desses alunos a questão da defasagem de conteúdo que eles carregam, ele não consegue acompanhar o currículo daquela série [...] (JOANA, 32 anos).
Então esses alunos olhando pra eles você dizia esse é um aluno fracassado. (JOANA, 32 anos)*

[...] não aproveitamento dos alunos na aprendizagem durante o ano (SOLANGE, 40 anos).

Para mim, o fracasso escolar na verdade, é falta de comprometimento. Não só do professor e da família, mas também do aluno. Se o aluno não se interessa é claro que o fracasso vai ser maior do que de quem se interessa (ELZA, 22 anos).

Tais falas ilustram a compreensão dos docentes em relação ao que seja o fracasso escolar. No entanto, também é relevante observar que em grande parte dos discursos os professores demonstraram dificuldade e insegurança em conceber o que, para eles, seria fracasso escolar, demonstrando assim uma fragilidade teórica sobre o tema, que pode ser entendida pelo fenômeno de dispersão das informações. Apesar disso, ficou evidente de forma geral que o fracasso escolar, segundo a perspectiva dos docentes, consiste na não aprendizagem do “aluno” dentro dos objetivos propostos, que por fim, leva ao desinteresse deste pela escola e assim à reprovação e à evasão.

Em princípio, a definição de fracasso escolar apresentada por tais professores se assemelha a definição apresentada por Bicudo (2007). Porém, ao analisar as entrelinhas do discurso, percebe-se certa inversão na ênfase dada aos diferentes aspectos desse processo, ou seja, uma inversão da estrutura da representação. Para o autor, o fracasso da instituição escolar pode ser entendido por meio do comprometimento do desenvolvimento acadêmico do aluno, tendo como pontos centrais a repetência escolar e a evasão. Segundo suas reflexões, os aspectos sociais, econômicos, políticos e intraescolares são um dos principais fatores desse déficit no desempenho acadêmico, o que culmina na crescente defasagem idade/série ou ainda no “abandono”. Nas falas dos docentes entrevistados, o fracasso

escolar é entendido em função do déficit de aprendizagem do aluno, ou seja, uma centralização do fenômeno no indivíduo, sendo a evasão e a reprovação do sistema escolar, aspectos secundários.

Esses dados se assemelham ao trabalho realizado por Alves-Mazzotti (2010), com professores das escolas públicas do Rio de Janeiro, em que a autora constatou certa esquematização na representação social dos docentes em relação aos processos de repetência e evasão. Segundo seu resultado de pesquisa, esses dois processos eram representados por uma relação causal e linear entre desinteresse e dificuldade de aprendizagem do aluno.

A segunda unidade temática apresenta os fatores envolvidos nesta não aprendizagem do aluno, em que os elementos centrais apresentados pelos professores consistiram na desestruturação familiar e na resultante falta de incentivo da família à vida acadêmica do aluno, como os fatores mais proeminentes do fracasso escolar. Dessa forma, a família emerge como o fator de maior força representacional segundo as crenças dos professores, constituindo um dos aspectos do núcleo central da representação, o que se ilustra na fala a seguir:

[...] assim, eu tenho alunos que na casa são em cinco filhos e cada um desses filhos tem pais diferentes né?! Então, a estrutura de vida deles é muito complicada. E eles acabam não se dedicando na escola como deveriam em função desta família desestruturada, uma vida desestruturada, que não tem horário, uma rotina digamos assim. E eles trazem para a escola, reflete na escola [...] A maior parcela é da família, porque a família que precisa dar incentivo para a criança, e muitas vezes não dá de maneira nenhuma. Aí, quando aquela criança vai em uma escola para aprender? Já que na casa dela dizem que não precisa? Entende? (JOANA, 32 anos)

Olha, na verdade [...] o fracasso escolar seria acho que falta de conhecimentos melhores com devidas crianças, mais isso envolve um monte de coisa, seria [...] a estrutura da família né? Ah! Acho que as crianças assim, tendo mais apoio em casa e não só na escola né? Porque eu não considero assim fracasso escolar, às vezes até falta da criança ter mais acesso a livros, a leitura né? Porque eles vêm muitas vezes de um meio mais assim [...] tem carência de aprendizagem. Muitas vezes são assim: “Como posso dizer... com falta de informação, muitas vezes vêm do interior com pouco conhecimento é [...] Então é só o que eles aprendem muitas vezes é na escola ou por outros meios de comunicação (GABRIELA, 48 anos).

Primeiro que o fracasso escolar é uma imposição do governo, eu acho que o governo quer é que exista fracasso escolar, sendo assim tem as pessoas

que não compreendem, que não tem entendimento no que ta acontecendo, continua do jeito que ta, uma bagunça; como segundo fator a família, hoje em dia como estão desestruturadas, então não tem como contar com a família pra ajudar, e o terceiro o aluno, entre os com necessidades físicas, necessidades mentais; com carência afetiva, com carência de alimento, carência de tudo. (SOLANGE, 40 anos).

A falta de incentivo da família sobre o aprendizado do aluno, bem como a falta de “estrutura” e condições materiais desta mesma família, que segundo a perspectiva dos professores não fala a mesma língua que a escola, configuram-se como elementos centrais da constituição do fracasso escolar, segundo a compreensão dos professores. Esses aspectos, segundo o discurso dos entrevistados, repercutem profundamente no desinteresse do aluno sobre a educação. Tal núcleo representacional, verificado na fala dos participantes, se configura análogo aos encontrados em pesquisas de Zonta e Meira (2007) e Silva (2008), nas quais os professores ainda mantinham uma ênfase nas famílias e alunos como uma das principais “causas” do fracasso escolar, apesar de apontar para outros elementos.

Estes pontos observados também corroboram com a pesquisa realizada por Wilson e Alves-Mazzotti (2003, p.9), na qual os autores apontaram que dentre os elementos que compõe o campo de representação do fracasso escolar, destaca-se “[...] o ‘mau aluno’ caracterizado por suas faltas de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família”. Estes conteúdos ao serem analisados mediante a teoria das representações sociais correspondem a um núcleo representacional, que é composto pela reprodução de uma imagem, associada a uma estrutura de significado. Estes dois processos, reprodução de imagem e estrutura de significado da representação são correspondem aos supracitados processos de objetivação e ancoragem que constituem as representações sociais (SPINK, 1993).

Diante de tal núcleo de representação, concordamos que os aspectos familiares e sociais são relevantes para o desenvolvimento do sujeito. No entanto, tal conhecimento sobre a realidade dessas crianças deve ser ponto de partida para a adequação da prática pedagógica, e não mais um alibi para eximir sujeitos envolvidos em suas responsabilidades frente ao processo educativo (BAETA, 1992). O que ficou evidenciado nas falas dos professores, é que há pouca clareza sobre o grau de influência dos aspectos institucionais da escola sobre o fracasso escolar, conforme apontado por Patto (1996), Zonta e Meira (2007), Marinho - Araújo e Almeida (2005), entre outros estudiosos.

Outro ponto relevante que se pode considerar, é que mesmo a escola estando inserida em questões sociais e econômicas, ela ainda conta com um espaço próprio e autônomo, que lhe dá subsídios para direcionar o sentido de sua ação na sociedade. E ainda que a família exerça grande influência na vida do estudante, é necessário lembrar que a escola e a família são sistemas relativamente independentes, ou seja, nem tudo que ocorre na família está necessariamente relacionado às dificuldades da instituição escolar (ANDRADA, 2005; PATTO, 1988)

A categoria “*Expectativas em relação ao aluno com histórico de fracasso escolar ou prestes a reprovar*”, buscou verificar que tipo de expectativas positivas ou negativas os entrevistados mantinham em relação aos alunos em tais situações.

Com a análise, pode-se verificar duas temáticas principais no discurso dos professores. A primeira compreende as estimas positivas que evidenciaram a crença no aprendizado do aluno, devido principalmente a esforços pedagógicos extras por parte dos docentes. A segunda unidade temática apresentou aspectos diferentes, abordando as perspectivas menos positivas dos docentes em relação à aprendizagem dos alunos sob as circunstâncias citadas acima. Nesta última unidade temática, a força representacional em relação à falta de perspectivas de aprendizagem dos alunos foi relacionada pelos professores a uma carência de apoio familiar, impotência e falta de apoio técnico frente ao trabalho.

Com relação à primeira unidade temática, sobre as estimas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, pode-se observar, no discurso dos professores, que a responsabilidade pelo sucesso do aluno esta relacionada com a prática pedagógica, acreditando assim, que o êxito do aluno deriva principalmente dos recursos estratégicos ministrados em sala de aula. Ou seja, está intimamente ligada a figura do professor, o que pode ser vislumbrado na fala a seguir:

[...] quando me deparo com um aluno desses, com histórico de repetência, eu vou criar condições, possibilidades para que este aluno se desenvolva. [...] Eu posso caracterizar o fracasso escolar desses alunos à questão da defasagem de conteúdo que eles carregam, eles não conseguem acompanhar o currículo daquela série. Então, vamos supor que trinta, quarenta por cento de uma turma vá e os outros não vão, pedagogicamente, eu tenho que parar, analisar, ver uma maneira, tomar estratégias de eu trabalhar com a turma inteira nessa hora, para conseguir recuperar esses alunos e reverter essa situação, para que eles consigam, digamos assim, acompanhar o conteúdo proposto (JOANA, 32 anos).

Como eu já trabalho há vários anos aqui, então, a gente pega aluno assim com vários anos de repetência e a gente espera que ele avance no decorrer do ano, né? E é o que eu faço. Tendo trabalhar de todas as formas individualmente é... Até procuro trazer próximo a mim e dar atividades extras para que ele possa avançar (GABRIELA, 48 anos).

Quando recebo um aluno que tem muito histórico pendente de fracasso escolar, não consegue avançar, não consegue passar de série, eu sempre penso que comigo vai ser diferente, vou fazer o possível para que esse aluno possa superar sua dificuldade e passar (GISELE, 28 anos).

Ao se deparar com as perspectivas mais negativas, em relação à aprendizagem do aluno que apresentou desempenho inferior, os discursos dos professores englobam aspectos que vão além de esforços individuais por parte do docente, nos quais a família se apresenta de forma mais proeminente, seguida do sistema de avaliação, e também, a falta de apoio. Como ilustrado nas falas a seguir:

Muito difícil né? Porque a gente fica assim bem triste porque às vezes a gente não conta com o apoio da família e da turma da gente [...] (GABRIELA, 48 anos)

Mas voltando lá a família, porque 80 %? Porque é muito, muito tempo, pouco tempo pra escola e muito tempo com a família né? E uma, a escola fala uma coisa e a família fala outra né? (JULIA, 42 anos)

Um aspecto análogo a esta contradição de discurso foi também evidenciado em pesquisa realizada por Silva (2008), em que a autora constatou que, segundo a ótica dos professores, as determinações do fracasso escolar eram atribuídas a fatores externos. Mas, quando se tratava de sucesso escolar, o mesmo era associado, em primeiro lugar, à ação pedagógica. Ou seja, se o aluno não aprendia, a culpa era do sistema, da família, faltava base e etc. Mas, por outro lado, se o aluno aprendia, era por conta dos esforços pedagógicos do professor.

Como apontado por Zonta e Meira (2007), embora os docentes apresentem soluções que aparentemente poderiam ser consideradas críticas, tais como mudanças na política governamental, nas condições socioeconômicas, na escola e no sistema de avaliativo, é de fundamental relevância que eles se coloquem como uma dessas soluções e se percebam como um dos fatores principais no processo de reversão do fracasso escolar. Um dos aspectos importantes no desenvolvimento desta lucidez inclui o esclarecimento dos afetos envolvidos na produção do fracasso escolar.

Spink (1993) afirma que, ao abrir espaço para a subjetividade na análise das representações sociais, a pesquisa traz para o centro da discussão a questão do afeto, visto que para a autora, as representações são mais que expressões cognitivas, sendo também permeadas pelas emoções direcionadas ao objeto representacional. Visando então retomar o sujeito professor na construção de suas representações no âmbito da educação, a categoria denominada “*Afetos relacionados ao fracasso escolar*”, buscou verificar quais sentimentos compõem as representações dos professores frente às conjunturas que envolvem o fracasso escolar. A análise desta categoria trouxe como temática principal no discurso dos entrevistados, o sentimento de desamparo frente aos problemas relacionados ao fenômeno em questão.

Identificou-se na fala dos docentes, recorrentes menções de sentimentos de tristeza, insegurança, frustração, fracasso, angústia, revelando conforme vão discorrendo, o desamparo frente a qual o fracasso escolar os coloca:

Eu me sinto péssima. Péssima porque eu tentei o que era possível. Normalmente, eu tento ajudar; reavalio todo meu serviço, o que foi que aconteceu? Aonde que eu errei? Normalmente eu tento mudar alguma coisa quando isso acontece, mas nem tudo depende do professor, porque hoje tá tudo na mão do professor. O professor não tem com quem contar, não tem apoio nenhum e tem que dar conta de todas as dificuldades. O professor tem que ser psicólogo, médico, enfermeiro, tem que ser mãe, pai; psicólogo principalmente. Mas eu não sou psicóloga, não sou enfermeira, eu não sou médica, a minha função aqui não é essa, mas tem gente que acha que eu tenho que ser tudo isso, eu sou professora. Eu não concordo com isso tudo (SOLANGE, 40 anos).

No penúltimo dia de aula, no conselho de classe, a gente procura terminar, a gente pesa os dois lados: a idade, mas muitas vezes, por mais que o aluno já tenha 12, 13 anos e não tem condições de acompanhar e não acaba ficando retido, mas, por outro lado também, por mais que as ele não saiba, ele não vai se adaptar numa turma de menores alunos. Então, é muito complicado, é uma decisão bem difícil para o professor com relação ao aluno que não aprendeu e que está prestes a reprovar ou não. É bem difícil decidir. É como se fosse um juiz para julgar uma causa, então, é bem delicado esse momento para o professor (GISELE, 28 anos)

A respeito do desamparo, afirma Mezan (2000, p.210):

A angústia se expressa de muitas maneiras, uma das quais é a sensação de desamparo e de desorientação diante das exigências da vida. É muito comum vivenciarmos uma dolorosa sensação de impotência, advinda da

perda de parâmetros e da fragmentação da experiência cotidiana e segmentos que não se comunicam nem formam um todo coerente.

A sensação de desamparo parece estar intimamente ligada a questões mais amplas que fogem do controle dos professores. Alves-Mazzotti (2010) a esse respeito definiu que a metáfora que coordena as representações sociais de professores em sua pesquisa é a de um “complô”. De modo que, para os docentes em questão, as diferentes esferas envolvidas com o fracasso escolar, sejam elas políticas governamentais, carência de base educativa e cultural para os alunos, incentivo e apoio da família, sistema de avaliação, entre outras, fazem refletir sobre a sensação de estarem sozinhos na luta pela educação, embora, no caso desta pesquisa, não cheguem a afastar o professor desta mesma rede de “determinações”. O discurso da professora Solange, faz notória a ideia redentora associada ao papel do professor e, como aponta Alves-Mazzotti (2010), o sentido de um grande “complô” que resultaria no fracasso escolar, explicaria tanto a ancoragem no papel do professor à ideia de salvação, quanto à sensação de desânimo e impotência demonstrada nos discursos.

Articulando a teia de sentidos

Com base neste conjunto de análises e na compreensão do conteúdo e da estrutura do discurso em uma visão globalizante que envolve a articulação das categorias identificadas e a teoria das representações sociais, considera-se que, inicialmente, as representações sociais dos professores em relação ao fracasso escolar, constituem-se na focalização da família e do aluno como aspectos balizadores do fracasso escolar, exaltando-se, respectivamente, a desestrutura familiar e o déficit de aprendizagem do aluno, como núcleos figurativos centrais do fenômeno em questão. Isso configura também a permanência de aspectos arcaicos de representação, que se mostram contraditórios com o aspecto visualizado na segunda categoria, ou seja, com os aspectos periféricos da representação.

Esta, por sua vez, retratou que a eficácia pedagógica configura, segundo os professores, a possibilidade de sucesso escolar do aluno frente às injunções que permeiam seu aprendizado. Logo, existe certa contradição entre elementos arcaicos e estereotipados que individualizam e centralizam o fenômeno no aluno e na família, e a eficácia do fazer pedagógico como elemento fundamental na relação entre as partes que configuram a prática educativa.

Não obstante, neste entrelace que constitui as representações dos professores entre o ser e o fazer pedagógico, abriu-se espaço nos meandros dos discursos para os sentimentos que permeiam a relação do professor com o fracasso escolar, evidenciando o desamparo como principal afeto evocado nesta relação. Desamparo este, que se apresentou em suas diversas facetas, desde o desamparo teórico, retratado pela imprecisão e insegurança em conceber fracasso escolar, até através do paradigma de pensamento que, frequentemente, era apresentado sobre uma forma linear de somatória das partes. O desamparo envolve ainda a carga redentora do professor construída através do imaginário social, gerando um sentimento de impotência no professor, que diante de tal demanda se sente em dificuldade para lidar com tal “carga”.

Assim considera-se que as representações sociais dos professores em relação ao fracasso escolar constituem-se como positivas em relação à possibilidade de superação do fracasso escolar via prática pedagógica. Porém, diante das conjunturas institucionais e sociais, os professores se veem desamparados em relação ao enfrentamento do fenômeno, promovendo um discurso defensivo e cristalizado que encontra no imaginário social do “aluno pobre e da família desestruturada” elementos representacionais de forte inércia, concebendo apenas de forma fragmentada as questões intraescolares que permeiam tal fenômeno.

A compreensão do discurso a partir da transubjetividade

Segundo Jodelet (2009), a esfera da transubjetividade atravessa o campo subjetivo e intersubjetivo e remete-se ao espaço social e público onde circulam as representações procedentes das mais diversas fontes, tais como a difusão dos meios de comunicação de massa, os contextos institucionais, as ideologias circundantes, entre outros.

Para Alves-Mazotti (1994) o estudo das representações requer a análise da estrutura representacional em relação ao seu contexto de produção, uma vez que este caráter a distingue das outras abordagens da cognição social.

Com este intuito e partindo das respostas já adquiridas no presente artigo, eis que chega o momento de abrir um espaço mais efetivo para a compreensão do discurso em relação ao aspecto transubjetivo das representações em sua perspectiva processual, ou seja, da relação do conteúdo e estrutura da representação com os aspectos culturais e ideológicos de seu contexto de produção. (JODELET, 2009).

Sendo assim, analisa-se o primeiro aspecto representacional visualizado no presente trabalho. A focalização sobre o déficit de aprendizagem do “aluno”, que tem por consequência a família desestruturada e pobre como fator central do “fracasso”, denuncia nas entrelinhas do discurso, primeiramente, uma individualização do fracasso educacional em um representante, talvez o mais vulnerável dos atores sociais aqui envolvidos, que é a criança pobre. Ou seja, a culpabilização da vítima tão presente nos mais variados discursos, (na violência doméstica, nas questões latifundiárias, entre outros) adentra o contexto escolar. Tal significação não está solta no tempo e nem no espaço histórico, e sim construída em uma ideologia que o indivíduo inserido nos ideais liberais e capitalistas é o único responsável por sua ascensão social. A expressão “força de vontade” não representa mais do que uma falácia que retira a responsabilidade do coletivo enquanto constituinte de toda sociedade, e que mascara as relações de poder alienantes desta mesma sociedade (FOULCALT, 1977).

A família desestruturada, ou seja, que não atende a uma estrutura padrão é uma expressão contemporânea em relação às transformações que a família de fato vem enfrentando nas últimas décadas (ROUDINESCO, 2003). Contudo, buscando mais profundamente as raízes ideológicas do discurso, em sua parte defensiva, ele se apresenta na intolerância da diferença ao outro em sua alteridade. Este “pobre” desprovido de “conteúdos” e proveniente de uma família “desestruturada” encontra na escola inserida no contexto individualizante e normatizador de subjetividades, representativa do estado mínimo, uma verdadeira cama de Procusto (CANIATO, 2009; GOULART, 2013; MÉNARD, 1997).

As produções científicas ao longo das décadas, como visto no início do artigo, não são isentas na formação destas representações. A “teoria da carência cultural”, construída nos EUA na década de sessenta e introduzida no Brasil na década seguinte, já postulava a inadequação da clientela ao ambiente escolar, concebendo uma pobreza de estimulação ambiental e uma precariedade das práticas familiares de escolarização como “determinantes” do fracasso escolar (PATTO, 1988). Estas produções por sua vez, ao exteriorizarem os problemas escolares têm como função servir ao conjunto de ideologias fatalistas que promovem o imobilismo dos sujeitos frente a possíveis ações transformadoras no seu ambiente social (CANIATTO, 2009; FREIRE, 1996).

Ao passo seguinte de nossa análise, evidenciamos pontos positivos no crédito do fazer pedagógico como elemento de transformação da realidade escolar. Todavia, tal

penas o sucesso escolar é creditado a tal fator. No que diz respeito à permanência do fracasso, como verificado, o discurso aponta para questões individualizantes e externas à escola. Poderia esta esquematização contraditória ser um impasse à análise se não fosse possível a compreensão da representação no seu entrelace com os elementos afetivos, o que descortinaram o desamparo do professor no ambiente escolar contemporâneo. Sobre esta questão pode-se considerar que:

As demandas de perfeição e poder do mundo moderno, as exigências sociais que contornam a escola trazem ao professor uma angústia enorme, pois o docente que sofre diante de seus ideais inalcançáveis de perfeição está, justamente, fora da cultura do narcisismo, quando não assume o ideal narcísico da contemporaneidade e sucumbe diante da falta de respostas para muitas situações demandadas pelos pais, alunos e até mesmo pela direção da escola. O professor que adocece sofre uma ferida narcísica por não conseguir corresponder às demandas do cotidiano escolar. Assim, sente-se incompetente quando é frustrado em seu compromisso com a idealização do ato pedagógico (AGUIAR; ALMEIDA, 2006, s/p).

Mediante estes aspectos levantados, consideramos que as representações de professores encontradas na presente pesquisa, denunciam não somente os estereótipos e ideologias que permeiam nossa sociedade e, respectivamente a instituição escolar, mas também o desamparo do professor frente à complexidade deste ambiente e as demandas sociais em torno da função redentora a ele atribuída. Este fator não os exime da alienação frente às questões intraescolares, mas já sinaliza um pedido de apoio de quem entende que algo vai mal, mas que não tem com quem contar, denunciando assim a fragilidade dos vínculos e ações dentro da própria instituição escolar e da rede de ensino.

Considerações finais

Ao que consiste a relevante função social do professor em mediar o conhecimento historicamente adquirido, tornando-se assim também sujeito transformador da realidade, este trabalho teve como finalidade investigar e analisar as representações sociais de professores em relação ao fracasso escolar, possibilitando a busca do desvelamento e da reflexão sobre a complexidade e historicidade de tal problemática.

Para tal objetivo, foi necessário identificar as crenças, valores e afetos, junto ao contexto de produção que constituem as representações docentes, resgatando assim suas subjetividades (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Verificou-se desta forma que apesar de os

professores apresentarem perspectivas positivas em relação à possibilidade de superação do fracasso escolar, via método pedagógico, eles ainda se sentiam desamparados em relação ao enfrentamento do fenômeno, centralizando/focalizando no aluno e em sua família “desestruturada” os principais “determinantes” sobre o fracasso escolar, o que inclui ainda as implicações do discurso em seu contexto de produção social. Não obstante, as questões intraescolares foram representadas apenas de forma fragmentada em relação ao fracasso da instituição escolar.

Diante destas representações sociais identificadas, que perpassam a alienação dos professores junto à problemática estudada, observa-se que mesmo apesar dos conhecimentos da psicologia escolar em relação à produção do fracasso escolar estar em construção há várias décadas, ainda existe um hiato, uma não interação dos saberes. Isto envolve tanto a necessidade e apoio por programas de excelência em formação continuada, já ao que se observa tal questão não foi amplamente contemplada na formação inicial, quanto à velha proposta de inserção do psicólogo na instituição escolar pública como prevê o PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº60 de 2007. Porém, é necessário frisar que não se trata de uma substituição de um “salvador” da educação brasileira por outro, mas sim de um imperativo de articulação entre os saberes científicos frente a uma realidade complexa, em que as representações sociais envolvidas precisam ser desconstruídas em prol de uma nova práxis.

No mais, consideramos que esta pesquisa não encerra as discussões sobre o tema. Aliás, diante da complexidade do fenômeno e do emaranhado e riqueza que constitui a teia de significados levantados durante toda a pesquisa, se fazem pertinentes reflexões sobre várias possibilidades de desdobramentos de novos trabalhos em relação a tal campo de estudo, tais como projetos interventivos, precarização do trabalho do professor, representações sociais das famílias e dos alunos em relação à questão educacional, entre outros. Enfim, podemos ressaltar que a inquietação inicial que motivou esta pesquisa não se encerrou mediante a conclusão deste trabalho, muito pelo contrário, encontrou força em novas questões, novos olhares e angústias.

Referências

AGUIAR, R. M. R; ALMEIDA, S. F. C. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. *Lepsi ip/fe* - USP. São Paulo. Ano 06. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação*. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: Setembro de 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Fracasso escolar: representações de professores e alunos repetentes. In: Reunião Anual da ANPED. *Anais da 26ª Reunião*. Poços de Caldas: p: 1-17. 2010.

Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/aldajudith--alvesmazzotti.rtf>. Acesso em novembro de 2010.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia reflexão e prática*. Santa Catarina: p. 196-199. 2005.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 139-168. 2003.

BAETA, A. Fracasso escolar: mito e realidade. *FDE: Série Ideias*, São Paulo, n. 6, p. 17-23, 1992.

BRASIL. *Índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB*, 2009. Disponível em: www.portalidebb.com.br. Acesso em agosto de 2011.

BRASIL. PLC N° 60 de 2007. *Projeto de lei da câmara*. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=82215. Acesso em: Maio de 2013.

BICUDO, N. A. C. *Fracasso Escolar: Uma síntese das primeiras leituras*. 2007. Disponível em: <www.ppe.uem.br> Acesso em junho de 2011.

BOSSA, N. A. *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. São Paulo: Artmed, 2002.

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: Uma ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF). Set./Out.;57(5):611-4. 2004.

CANIATO, A. M. P. (Org.). *Subjetividade e violência*. Desafios contemporâneos para a psicanálise. Maringá: Eduem. 2009.

DOURADO, L. F. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília: Ministério da Educação: 2005.

JARDIM J. *Pro dia nascer feliz*. Produtora: Tambelini filmes. Brasil. 2007. 01 DVD (88 min).

FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In: P. PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3.ed. rev. atual. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes. 1977.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade na educação. *Psicologia da educação*, v.13, p.09-15. 2001.

GOULART, M. *Procusto e as cegueiras do conhecimento*. 2013. Disponível em: www.historiadigital.org/artigos/procusto-as-cegueiras-do-conhecimento. Acesso em: Maio de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese dos indicadores sociais 2010. *Série Estudos e pesquisas*. Informação demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostras de domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez. 2009.

LIMA, M.E.A.T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista*, Belo-Horizonte, -v.-9,-n.-13,-p.-76-88,-jun.-2003.-Disponível-em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/download/166/179>. Acesso em: junho de 2013.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MÉNARD, René. *Mitologia Greco-Romana*. 5a ed. São Paulo: Opus, 1997.

MEZAN, R. O mal-estar, Freud e a modernidade. *Veja*, São Paulo, ano 33, n. 52, p.208-210, 27 Dez. 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Disponível em: www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf. Acesso em: abril de 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 6 ed.. 2003.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicol. USP* São Paulo, v.8, n.1, p. 63-89. 1997.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. H. S. O Fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. *Cad.Pesq.*, São Paulo (65): p.72-77, maio 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n65/n65a08.pdf>. Acesso em: Novembro de 2011.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Zahar. 1. ed. 2003.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANFELICE, J. L. Crise! Que Crise! *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia*, v. 2, n. 2, p. 5-8. 1996.

SILVA, E. A. As representações sociais de alunos, professores e gestores escolares sobre a repetência e sua relação com o fracasso escolar. 2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Eli%20Andrade%20Silva.pdf>. Acesso em: Junho de 2011.

SILVA, V. G. Os testes psicológicos e suas práticas. 2008. Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0488.pdf. Acesso em: outubro de 2012.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, p. 300-308, jul./set., 1993.

WILSON, T.; ALVES-MAZZOTI, A. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” dos professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Educação e Cultura Contemporânea*, 2003. p. 75-88.

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

YAZLLE, E. G. (Org.). *et al.* Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciências, 1997.

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

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Rev Bras Crescimento e Desenvolvimento Humano*. p.136-145. 2007.

Submetido em 5/12/2013