



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS QUE VIVENCIAM O INSUCESSO ESCOLAR NA REDE PRIVADA DE ENSINO

Kátia Arruda Dias¹

Universidade Federal Fluminense

Thiago Corrêa Lacerda²

Universidade Federal Fluminense

Vanessa do Carmo Correia³

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Este estudo consiste em conhecer as Representações Sociais que os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas particulares no interior do Estado do Rio de Janeiro atribuem ao insucesso escolar. Tal problematização dialoga e fundamenta-se na perspectiva de estudos da teoria das Representações Sociais. No caso do estudo aqui realizado, abordamos que as representações sociais ou os sentidos atribuídos a um dado objeto por determinado grupo de sujeitos expressam tanto as informações circulantes acerca desse objeto, as condições de filtragem dessas informações, às experiências relativas ao grupo, as condições sociais e culturais desse grupo e suas relações com os que lhes são próximos ou distantes. Assim, eles retratam fidedignamente as realidades de acordo com valores e normas de determinados grupos, expressam as contradições e as compressões de seus pares. Para isso, adotou-se uma abordagem pluri-metodológica, associando observação, entrevista, teste de evocação livre de palavras e teste do núcleo central. Como resultado, os professores reconhecem o insucesso escolar de seus alunos e projetam a responsabilidade na família.

Palavras-chave: Representação Social; Insucesso Escolar; Professor das Séries Iniciais; Rede Privada de Ensino; Núcleo Central.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão (PGCTIN-UFF). Pedagoga Orientadora Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Niterói, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Professor Florestan Fernandes, 64, 408/3, Cambinhas, Niterói, RJ, Brasil, CEP: 24358-580. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-4803>. E-mail: katia.dias@ifrj.edu.br.

² Doutor em Física (UFF). Docente de Física Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Niterói, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Estrada Washington Luís, 1596, Laboratório de Física, Sapê, Niterói, RJ, Brasil, CEP: 24315-375. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657>. E-mail: thiago.lacerda@ifrj.edu.br.

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão (PGCTIN-UFF). Coordenadora acadêmica do Centro Universitário Anhanguera Niterói (UNIAN), Niterói, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Visconde do Rio Branco, 123, Centro, Niterói, RJ, Brasil. CEP: 24.020-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9864-3925>. E-mail: vanessacorreia@id.uff.br.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS OF STUDENTS WHO EXPERIENCE SCHOOL FAILURE IN THE PRIVATE SCHOOL SYSTEM

ABSTRACT

This study consists of knowing the Social Representations that teachers of the first segment of Elementary School in private schools in the interior of the State of Rio de Janeiro attribute to school failure. Such problematization dialogues and is based on the perspective of studies of the theory of Social Representations. In the case of the present study, we address that the social representations or meanings attributed to a given object by a certain group of subjects express both the circulating information about this object, the conditions of filtering this information, the experiences related to the group, the social and cultural conditions of this group and their relations with those who are close or distant to them. Thus, they faithfully portray the realities according to the values and norms of certain groups, express the contradictions and compressions of their peers. To this end, a multi-methodological approach was adopted, associating observation, interviews, word-free recall test, and central core test. As a result, teachers recognize their students' school failure and project responsibility onto the family.

Keywords: Social Representation; School Failure; Teacher of the Initial Grades; Private School Network; Central Nucleus.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES DE ESTUDIANTES QUE EXPERIMENTAN EL FRACASO ESCOLAR EN LA RED DE EDUCACIÓN PRIVADA

RESUMEN

Este estudio consiste en comprender las Representaciones Sociales que docentes del primer segmento de Educación Básica de escuelas privadas del interior del Estado de Río de Janeiro atribuyen al fracaso escolar. Esta problematización dialoga y se fundamenta en la perspectiva de estudiar la teoría de las Representaciones Sociales. En el caso del estudio aquí realizado, abordamos que las representaciones o significados sociales atribuidos a un determinado objeto por un determinado grupo de sujetos expresan tanto la información que circula sobre ese objeto, las condiciones para filtrar esta información, las experiencias relacionadas con el grupo, las condiciones sociales y los aspectos culturales de este grupo y sus relaciones con aquellos cercanos o lejanos a ellos. Así, retratan fielmente realidades de acuerdo con los valores y normas de determinados grupos, expresando las contradicciones y compresiones de sus pares. Para lograrlo, se adoptó un enfoque multimetodológico, combinando observación, entrevista, prueba de memoria de palabras libres y prueba de núcleo central. Como resultado, los profesores reconocen el fracaso académico de sus alumnos y proyectan la responsabilidad sobre la familia.

Palabras clave: Representación Social; Fracaso escolar; Maestra de Educación Infantil; Red de Educación Privada; Núcleo central.

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades encontradas pelos docentes, em relação ao trabalho diário, pode ser considerada, hoje, por muitos o aumento do número de estudantes com necessidades educacionais específicas nas salas de aula Brasil afora. Uma segunda dificuldade é a ausência do sucesso escolar em alguns estudantes devido a vários motivos, e esses estão entre os temas que há muito tempo vem fazendo parte dos debates e das discussões concernentes à educação brasileira, como trataremos neste trabalho.

Buscando uma maior compreensão dessas dificuldades encontradas pelos docentes, bem como pistas para um questionamento efetivo de suas raízes e implicações, alguns

estudos questionam a visão tradicional do problema que pretendia erradicá-lo pela boa vontade, competência ou capacidade dos indivíduos (Coelho, 2022; Correia, 2008; Lima, 2015; Rosa, 2019; Patto, 2000, 2004; Soares, 2000, 2004).

O problema não tem explicação ou solução em si mesmo. Se o estudarmos isolando algumas de suas facetas, perderemos a possibilidade de ter pistas consistentes para sua compreensão e enfrentamento. Estudiosos da temática, Ohlweiler (2006), Sampaio (2014), Coelho (2022), Dias (2010), Lima (2015), Martinelli (2006), Osti (2013), Silva (2020) e Strauss (2006), vêm assinalando que pesquisas realizadas com o intuito de descobrir responsáveis e soluções para o problema, findam por responsabilizar, ora o próprio aluno, ora seus professores, ora o meio sociocultural, a pobreza, o sistema educacional ou, enfim, todos esses aspectos em conjunto, mas sem, no entanto, articulá-los.

Cabe, contudo, destacar o posicionamento que aos poucos foi se delineando e tomando forma, pelo qual se postula que a educação e a escola não podem ser consideradas de modo isolado das condições sociais, econômicas, históricas e culturais nas quais se instauram e concretizam (Apple, 2002; Duru-Bellat, 2002; Patto, 2000, 2004; Tiramonti, 2003; Dubet, 2000; Tedesco, 2004; Berger; Luckmann, 2001; Madeira, 2000, 2001, 2002, 2003; Osti, 2013; Silva, 2013).

Nessa mesma perspectiva, outros autores vêm insistindo na inclusão de aspectos psicossociais e sociopolíticos, como Alves-Mazzotti (2003, 2005, 2006a, 2006b), Cyrulnik (2001), Tedesco (2004) e Madeira (2000, 2001, 2002, 2003), que partem do pressuposto que os indivíduos se estruturam nas relações de diferentes ordens que os situam diante dos outros, permitindo-lhes condições de comunicação e de interação.

A esse respeito, afirmam que o estudo do cotidiano escolar e, em particular, das práticas docentes indicam que o baixo nível socioeconômico dos estudantes tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele, e passe a interagir com ele em consonância com essas expectativas.

O comportamento diferenciado que então adota, distinguindo seus alunos, resulta em menos oportunidade para aprender, e conseqüentemente, na diminuição da autoestima, que os professores tendem ainda, a atribuir o mau resultado escolar dos estudantes, somente às condições estruturais, econômicas ou sociopsicológicas da família se eximindo de qualquer responsabilidade sobre o insucesso do aluno.

Algumas dessas pesquisas procuraram explicar o insucesso escolar apontando para várias vias, sem resultar em melhores condições de desempenho para os estudantes, pois não analisaram as práticas educativas, as necessidades educacionais específicas, as instituições escolares, os professores e as relações que eles mantêm com esses estudantes.

Nesse contexto, uma reflexão mais aprofundada sobre esses aspectos do insucesso escolar, mostram que estudantes com necessidades educacionais específicas, na qual só se veem dificuldades, déficits e obstáculos, e não as potencialidades, possibilidades ou habilidades possuem experiências acumuladas na sua história pessoal conduzindo-a assim, à aquisição de um saber prático, próprio que a leva à percepção e a apreensão do mundo e de outros conhecimentos que não são somente aqueles transmitidos pela escola, tidos como os únicos a serem avaliados.

Algumas práticas na escola mostram que as constantes dificuldades apontadas para os sucessivos insucessos desses alunos, registrados diariamente pelos professores e pela escola, podem não se repetir fora da escola e em casa, onde podem se mostrar estudantes com habilidades, com potencialidades e eficientes (Ohlweiler, 2006; Sampaio, 2014; Coelho, 2022; Osti, 2013; Lelis, 2005; Marin, 2005; Patto, 2004).

O desenvolvimento de vários tipos de aprendizagens e habilidades é constante em suas vidas, demonstrando capacidade de coordenação, ordenação e percepção, criando, planejando antes e durante a execução das tarefas ou brincadeiras, resolvendo problemas, vencendo as limitações, demonstrando também sua capacidade de fazer as coisas sozinhas ou em grupos, fato que a escola afirma que a criança não possui, e que não acontece, e se acontece, não lhes interessa o lá fora, e sim, o dentro das paredes da escola.

Embora existam muitos estudos sobre representações sociais do insucesso escolar, já que, tradicionalmente, é para os meios populares que essas pesquisas se dirigem, poucos são os que se propuseram a relacionar o insucesso escolar e escolas privadas, e os que fizeram, se basearam em escolarização de filhos de famílias favorecidas social e economicamente, e não na observação direta dos alunos, nos discursos e na prática dos professores que atuam nesse espaço (Portes, 2000; Romanelli, 2000; Nogueira, 2000, 2002, 2004; Lelis, 2001, 2003, 2005).

Com base no que foi apresentado sobre o tema, concluímos que ele tem se desenvolvido significativamente no meio educacional, especialmente no âmbito do ensino, abrangendo os mais variados objetivos, articulados e associados a diversos enfoques, como: formação docente, desempenho educacional, sucesso e insucesso escolar, políticas públicas, ações afirmativas, responsabilidade social e educação especial.

Dessa forma, os enfoques identificados e mencionados anteriormente revelam uma ampla diversidade de perspectivas, enriquecida por múltiplas interpretações teóricas que apontam para diferentes direções do conhecimento. Esses enfoques destacam aspectos multidisciplinares, mas ainda carecem de um consenso conceitual unificado. Neste estudo, apresentamos as contribuições de diversos teóricos relacionados ao tema. Contudo, devido à extensão da pesquisa e à complexidade da temática, optamos por nos aprofundar exclusivamente nos conceitos relacionados à Representação Social.

O presente trabalho volta-se para uma pesquisa que adotou a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, procurando associar a sua proposta sobre abordagem processual à abordagem estrutural de Abric (1994a). Para isso, neste estudo foram utilizadas quatro formas de investigação – a observação, a entrevista, o teste de livre evocação das palavras e o teste do núcleo central.

O desenvolvimento deste artigo foi estruturado em sete seções, além das referências bibliográficas. A introdução, que compõe a primeira seção, apresenta o propósito geral do trabalho e sua fundamentação teórica. Na segunda seção, intitulada “Considerações em torno da Teoria das Representações Sociais”, oferece-se ao leitor um primeiro contato com os principais teóricos dessa teoria.

A terceira seção descreve a metodologia adotada, destacando os objetivos do estudo e o uso do teste de evocação livre de palavras. Na quarta seção, são caracterizados os sujeitos da pesquisa, fornecendo informações essenciais sobre o grupo investigado.

Na quinta seção, intitulada “Construindo as representações sociais dos docentes”, são apresentadas as análises das entrevistas e do teste de associação livre de palavras, com o objetivo de aprofundar o estudo do objeto em questão. Já na sexta seção, intitulada “Estrutura e organização da representação social do insucesso escolar nas famílias mais bem situadas nas hierarquias sociais”, discute-se como o estudo da estrutura da representação social de um dado objeto, para um grupo específico, permite analisar a

distribuição dos elementos constitutivos da representação, evidenciando aqueles que demonstram maior estabilidade, coerência e resistência à mudança – o núcleo central.

Essa pesquisa se propõe a investigar de maneira mais sistemática as representações sociais de professores de alunos que vivenciam o insucesso escolar em famílias mais bem situadas nas hierarquias sociais. Qual a representação social de insucesso escolar dos professores de alunos das escolas de meio social mais favorecido?

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A perspectiva de Moscovici surgiu no interesse pela apreensão dos sentidos atribuídos aos objetos, seus processos e mecanismos, enquanto construções sociais e históricas. A Teoria das Representações Sociais tem como eixo a relação sujeito e objeto. Essa relação necessariamente deverá ser mediada por outro sujeito num dado contexto histórico-cultural.

Jodelet (1984, p.36) define representação social como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Na visão de Moscovici (1978) a sociedade não é homogênea, ela possui colorações diversas expressas nos diferentes grupos sociais que a organizam, principalmente em se tratando das sociedades modernas pela complexidade da organização do trabalho e dos mecanismos de distribuição social do conhecimento (Berger; Luckmann, 1985).

Jodelet (2001, p.27) afirma que: uma “representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Os grupos materializam em suas práticas esse conhecimento dito natural, caso sujeitos e objetos estejam imersos dentro de um universo simbólico e cultural similares. As representações para serem sociais colocam sujeito afinado ao objeto num movimento dialético (Alves-Mazzotti, 1994; Jodelet; Madeira, 2001; Moscovici, 1978). Como afirma Jodelet (2001, p.34): “a partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença”.

De acordo com Vieira e Melo (2024), as representações sociais são saberes do senso comum que se organizam de forma específica para orientar as comunicações e construir

sentidos e significados sobre os objetos, funcionando como um sistema de interpretação da realidade. Nesse sentido, as representações supõem e implicam o agir, tornam-se apreensão e apropriação dos objetos reais, concretizados pelos sujeitos. “Uma representação não se estrutura, portanto, isoladamente. Integra o dinamismo pelo qual o real torna-se concreto para o homem que, assim, se define ao defini-lo” (Madeira, 1998, p.240).

A apropriação vai se revelar nas diversas expressões e relações do sujeito, deixando entrever os sentidos implicados no objeto, quanto revelando o próprio sujeito, a sua história pessoal e social, a sua cultura.

Segundo Moscovici (1984, p.24), a função de toda representação é tornar familiar coisas pouco comuns, ou não conhecidas. A familiarização com o estranho, com o não previsto, é encaminhada por dois processos complementares, denominados por ele como ancoragem e objetivação. A elaboração e o funcionamento de uma representação devem ser entendidos através de dois processos propostos por Moscovici (1978) o processo de objetivação e o processo de ancoragem.

Para Moscovici (1978), pela objetivação, o sujeito consegue aproximar o objeto de outros, já familiares, filtrando as informações de que dispõe e, assim fazendo, integra-o no circuito de seus conhecimentos tornados palavra. A objetivação é uma característica do pensamento social quando o indivíduo faz uma reconstrução seletiva do objeto, sob a dependência dos valores sociais, próprios aos grupos aos quais pertence ou tem como referência, inserindo-o na linguagem que lhes é própria. Já a objetivação, portanto, incorpora e esquematiza ideias e conceitos. É o momento em que eu seleciono as informações que estão circulando, e as faço minha, reconstruindo-as. Objetivar é absorver um excesso de significações, materializando-as (Moscovici, 1976).

A ancoragem, dá sentido a algo que não se conhece, dentro de categorias de pensamento já existentes do grupo social ao qual se vincula o sujeito; “é o enraizamento social da representação e de seu objeto em um sistema de ação e pensamento preexistentes tais como: ideais, conceitos” (Jodelet, 1989, p.47). Ancoragem é dar materialidade ao objeto. “A ancoragem é a instrumentalização do saber e a materialização do objeto” (Jodelet, 1989, p.56).

Nós interpretamos a realidade e conduzimos a vida de acordo com essa interpretação. Compreender algo novo é apropriar-se, é atribuir significados. O sistema de representações oferece os suportes, o referencial através dos quais a ancoragem vai classificar como familiar e atribuir um sentido familiar ao objeto. Apropriar-se do novo é associá-lo ao que já é conhecido, qualificando-o com símbolos e códigos da nossa linguagem (Madeira, 1991).

Assim, de acordo com o entendimento de De Sales Silva (2004), a ancoragem não surge do nada, mas sim do próprio contexto social e simbólico do qual os sujeitos fazem parte. Esse contexto, muitas vezes, os priva de refletir, pensar e reelaborar seus conhecimentos.

A teoria do núcleo central e periférico de Abric (1994a, 1996, 1998, 2003), também apresentou a proposição de que toda representação organiza-se em torno de um núcleo central, composto por alguns elementos que determinam, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna é inegociável, pois sua mudança implicaria na modificação da própria representação. Em torno desse núcleo giram elementos independentes, que podem ser mudados sem que a própria representação mude; é o denominado sistema periférico.

Para Abric (1998) é a existência desse duplo sistema, o núcleo central e o periférico, que permite compreender uma das características básicas das representações: serem coerentes e contraditórias, ao mesmo tempo. O sistema periférico organiza-se em torno do que é central e sua determinação é mais individualizada e contextualizada. Constituem a parte operatória da representação, desempenhando papel fundamental no funcionamento e na dinâmica das representações.

Além disso, o sistema periférico garante a condição de integrar ou absorver novos elementos, modificando-os ou reinterpretando-os de modo que não ameacem a estabilidade do que não é negociável na representação, ou seja, seu núcleo central. Como afirma Flament:

[...] é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano [...] E o funcionamento do núcleo central não se compreende senão na dialética contínua com a periferia. Uma transformação, pequena, do núcleo, se prepara longamente na periferia (Flament, 1994, p.84).

Segundo Abric (1994), o núcleo central é definido pelo tipo de objeto representado, assim como pelo tipo de relações estabelecidas entre o grupo e esse objeto. Devem ser considerados os valores e normas sociais que constituem a ideologia dos contextos e da cultura em que o grupo vive e se relaciona.

A importância do estudo no campo das representações sociais, relacionado às práticas pedagógicas, em especial ao insucesso escolar, torna-se significativa, pois possibilita a apreensão do sentido do objeto em estudo, criado pelos atores sociais envolvidos, e suas relações e condutas cotidianas, permitindo também apreender nas periferias próximas o potencial de mudança das informações circulantes e os arranjos que se fazem diante disso. Por isso, percebemos o crescimento do número de pesquisadores interessados na Teoria das Representações Sociais.

O estudo da Teoria das Representações Sociais torna-se um instrumento valioso segundo Alves-Mazzotti (2003) para a compreensão dos mecanismos que atuam na produção do “insucesso escolar” dos estudantes de classes desfavorecidas ou de classes favorecidas economicamente. É importante também para detectar os processos presentes na construção das representações sociais de insucesso escolar de professores de alunos repetentes, ou com baixo rendimento escolar dessas classes, podendo constituir-se em um instrumento valioso para a superação de situações de conflito e de insucesso escolar. Assim como afirma Alves-Mazzotti (1994, p.61):

O estudo das representações sociais tem se mostrado um referencial adequado para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e de práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Dedicar-se ao estudo dos sentidos ou representações sociais de um objeto pelo indivíduo nas suas relações, aonde ele vai se apropriando de valores, modelos e símbolos, mostrando seus grupos de pertencas, suas referências, os modos de vida, e esses sentidos vão sendo articulados aos sentidos dos demais objetos, formando uma rede que orientará condutas, conduzirá práticas e comunicações, mostrando assim a relevância deste trabalho.

O presente trabalho objetiva um estudo da análise das representações sociais atribuídas por docentes ao insucesso escolar em famílias mais bem situadas nas camadas sociais em escolas particulares do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Visando atender aos objetivos propostos, este estudo consiste em uma pesquisa com abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando a pesquisa participante e empregando como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com 52 docentes do 1º ao 5º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas particulares no interior do estado do Rio de Janeiro.

Para a realização do estudo, o processo de investigação teve que se revestir de cuidados especiais que evidenciassem aos sujeitos participantes dessa pesquisa o respeito à privacidade, assim como a confiança necessária para obtenção dos resultados. O primeiro contato com os professores selecionados, se deu por telefone, seguido do convite para que participasse da pesquisa, assim como a exposição detalhada dos objetivos da pesquisa.

A seleção dos participantes se deu pelo fato de uma das pesquisadoras já ter trabalhado com esses professores em algum momento de sua longa trajetória profissional, e ter realizado atendimento como psicopedagoga a alguns alunos desses professores e, ainda, realizado plano terapêutico para os alunos atendidos e mantido contato por um bom período com esses docentes para acompanhamento da execução do plano de trabalho indicado.

A coleta de dados se deu após conversa explicativa com esses professores em local e horário agendado, no início foi exposto o trabalho e a privacidade das respostas. O estabelecimento desse clima permitiu que a aplicação dos instrumentos de pesquisa acontecesse de modo tranquilo, demonstrado pelo alto índice de interesse dos sujeitos em participar da pesquisa. Foram contactados para participar da pesquisa, 60 docentes e 52 espontaneamente aceitaram participar das etapas que compõem essa pesquisa.

Após conversa inicial explicativa com as professoras, percebemos um grande interesse em participar da pesquisa, poderia estar sendo um indício da existência de um discurso velado, já descrito pelos profissionais, em momentos de convivência anteriores,

quando do atendimento da pesquisadora, como psicopedagoga, a essas professoras e alunos.

Ainda que o interesse constatado pela pesquisadora tenha sido resultante de uma das opções destacadas acima, associadas entre si ou a outras alternativas não aventadas nesse momento, destaco a importância para a continuidade da pesquisa, de algumas possíveis raízes ou implicações desse interesse poderão estar sendo apreendidas e discutidas no estudo do material coletado, enquanto se articulem direta ou indiretamente a configuração do objeto pelos sujeitos.

Para Demo (2008), a pesquisa participante requer uma cumplicidade entre pesquisador e sujeito pesquisado, e para realizá-la, é imprescindível ter a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa. Esse entendimento contrapõe-se ao conceito de que os sujeitos são eventuais informantes, e que a participação deles na pesquisa se limita à, meramente, transmitir informações.

A pesquisa participante se caracteriza por estar em campo colhendo dados, fazendo questionamentos, ouvindo relatos e analisando os resultados para a construção de ações futuras que efetivem mudanças na prática pesquisada, com um olhar na ação.

As entrevistas foram individuais, constavam de seis perguntas abertas e foram realizadas no primeiro semestre de 2022. A pesquisa adotou a abordagem da Teoria das Representações Sociais, preconizada por Moscovici (1976, 1978), e Jodelet (1984, 1989, 2002) e Abric (1994a, 1996, 1998, 2003). Para esses teóricos, a aproximação dos processos de construção e atribuição de sentidos aos objetos supõe a adoção de estratégias metodológicas que se complementam e dialogam, na interlocução de diferentes tempos, espaços e relações.

Após a entrevista foi realizado o teste de evocação livre de palavras, onde foi solicitado que os professores escrevessem as três primeiras palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem a expressão “insucesso escolar”. Em seguida, foi solicitado que as hierarquizassem conforme o método das triagens hierarquizadas sucessivas (ABRIC, 1994) e escrevessem, ao lado de cada uma dessas palavras, uma breve justificativa para essa evocação.

As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central e os do sistema periférico considerando a frequência (F) e a ordem média (OME), com objetivo de compreender os sentidos atribuídos aos elementos identificados.

Compreender o como e o porquê essas representações são construídas e mantidas como todas as práticas evidenciadas no cotidiano escolar se orientam, se organizam, se sustentam, se justificam, torna-se um instrumento valioso para melhor entendimento dessas representações.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conhecer aspectos da experiência profissional como as formações profissionais, o tempo de magistério, lotação em redes privadas ou públicas de ensino, níveis de escolaridade e a forma pela qual cada um vê seus alunos, como sente o desempenho de suas atividades profissionais na manutenção ou na diminuição de alunos classificados como “sem condições” ou “fracassados” em Instituições de ensino privadas, dentre outros, pode fornecer pistas que permitam uma aproximação consistente dos contextos de sentidos que definem sua prática, orientando, também, as estratégias de que lançam mão para lidar o insucesso escolar desses estudantes.

Considerando a experiência profissional dos sujeitos da pesquisa: 19,23% têm entre 1 e 4 anos, 15,38% têm entre 5 e 9 anos, 23,08% têm entre 10 e 14 anos, 23,08% têm entre 15 e 19 anos, 9,6 % têm entre 20 e 24 anos, 5,78% têm entre 25 e 30 anos e 3,85% têm mais de 30 anos de experiência profissional como docente.

De acordo com os resultados apresentados não há uma distribuição equilibrada nos percentuais de experiência profissional dos sujeitos, ainda que seja possível detectar uma concentração maior e equilibrada nas faixas de 10 a 14 anos, e 15 a 19 anos de experiência profissional, ambos com 23,08% dos sujeitos, totalizando 46,16%.

Quanto à formação profissional, 25% só têm a formação mínima necessária, 17,3% estão cursando a graduação, 57,7% já concluíram a graduação e desses 33,34% concluíram também a pós-graduação.

Ao considerarmos a formação desses docentes, verificamos que 74% já concluíram ou estão cursando a graduação, o que nos pareceu estar vinculado à uma outra constatação, a de que 52% dos sujeitos trabalham também em outra escola, além da pesquisada: desses 52% que trabalham em mais de uma jornada diária, 66% trabalham em escolas públicas, onde o plano de cargos e salários os incentiva na busca de degraus cada vez mais altos de formação, adquirindo assim, um melhor ganho mensal, ou o ajudará na aposentadoria, acumulando tempo de serviço e formação profissional. Sendo assim, esses profissionais são “empurrados” ao estudo mesmo trabalhando numa escola particular que em nada financeiramente os motiva à aquisição de conhecimento, pois o salário é baseado na quantidade de horas/aulas ministradas.

Dentre os que estão cursando ou já concluíram a graduação, 43,58% optaram pelo curso de Pedagogia, 10,26% Normal Superior, 20,51% Letras e 25,65% outros cursos. E, desses, 20% optaram pelo curso de Psicopedagogia enquanto 13,34% por outras especializações, todas na área de Educação.

Nessa primeira seção dos resultados da pesquisa, procurou-se conhecer um pouco da identidade profissional dos sujeitos pesquisados. Esses dados não podem ser considerados elementos isolados, mas esses aspectos integram um campo amplo de significações ou de representações no qual o objeto desta pesquisa toma forma.

Essa constatação dá pistas acerca de nuances nas representações de um dado objeto ou, mais precisamente, em aspectos periféricos desta representação (Abric, 1994a; 1998; 2003), indicando experiências e vivências diferenciadas, que não impedem, entretanto, a permanência de um núcleo duro comum (Jodelet, 2001). Evidencia-se, assim, que para um mesmo grupo de sujeitos, os sentidos atribuídos a um dado objeto comportam particularidades que vão especificar diferenças individuais e subgrupais.

CONSTRUINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES

Nesta seção, serão analisadas as entrevistas e o teste de associação livre de palavras para um aprofundamento do objeto em estudo, pretendemos chegar a uma aproximação contextualizada da Estrutura e da Organização das Representações Sociais do objeto em estudo. O uso conjunto dessas técnicas permitirá captar de forma mais complexa e

abrangente, como as representações sociais desse grupo específico se constroem e se transformam no seu interior, de forma a garantir seu próprio equilíbrio e coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com o entorno (Gilly, 2001).

A primeira pergunta feita aos professores foi sobre o que eles acham que pode levar um aluno ao insucesso escolar. Os motivos apontados pelos professores para explicar tal fato foram classificados em quatro categorias: falta de apoio e de estrutura da família, desinteresse do aluno, falta de interesse do professor e dificuldades de aprendizagem.

Grande parte dos professores indicam mais de um desses fatores, porém os relacionados à família predominam, afirmando que a falta de apoio e de interesse da família, a desestrutura familiar, a liberdade em excesso dada pelos pais, carência afetiva e, ainda, segundo os professores, a família incumbe a escola e aos professores toda a responsabilidade por seus filhos.

A família é responsabilizada por, além de não dar assistência ao aluno, no sentido de não participar da vida escolar do filho, como: não frequentar as reuniões, não participarem dos eventos escolares, não dispor de tempo para ir à escola e para cuidar dos filhos, não acompanhar o filho nas tarefas escolares, contribuir para o desinteresse do aluno, na medida em que não estimula nem cobra dos filhos um bom desempenho escolar, incumbindo a escola e o professor de fazer o papel da família, por pagarem uma mensalidade.

O aluno é culpabilizado pelos professores, pois esses os consideram: desinteressados, desatentos, com baixa autoestima, apáticos, carentes de afeto, sem limites, inseguros, agitados, alguns possuem necessidades específicas ou dificuldades de aprendizagem, alguns alunos já chegam rotulados de outras séries ou escolas anteriores e até mesmo pela preferência nas participações em atividades extra escolares, como por exemplo: aula de inglês, algum tipo de esporte, atividades em grupo durante as atividades escolares rotineiras.

Quanto a família, os professores afirmam: possuem dinheiro, mas não disponibilidade de tempo e vontade de cuidar dos filhos, não dão continuidade a um tratamento iniciado com um especialista, falta o estímulo e a ajuda dos pais, não são

cobrados pelos pais para a realização das atividades de casa, da escola, faltam a aula por qualquer motivo.

A falta de interesse da família, é vista pelo professor através das narrativas nas entrevistas quando dizem: “sim é só prestar atenção no interesse da família e verificar que é nenhum”; “é só ir observando os resultados desses alunos durante o ano”; “quando inicia o ano os alunos já apresentam dificuldades e muita falta de atenção”; “durante o ano todos eles não melhoram em nada”; “quando ele é considerado somente notas e números”; “várias pessoas contribuindo para que ele se considere um fracassado”.

Algumas dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas são apontadas como fatores que levam ao insucesso escolar, ao desinteresse pelo estudo, e, em consequência, à reprovação. Algumas famílias tentam esconder “o problema” fazendo com que a criança continue sem progressos ou avanços, outros não aceitam “o problema”, outros ainda passam essa responsabilidade para o professor e para a escola e não para um especialista”.

Na segunda pergunta, foram indagados sobre o perfil dos alunos que não conseguem o sucesso escolar ao final do ano letivo, os professores traçaram dessa forma: falta de apoio da família, os alunos não são cobrados em casa pelos pais, os pais são desinteressados pela vida escolar dos filhos (“eles não fracassaram, ninguém fracassa com 5, 6, 7, 8, 9 anos de idade, só não contam com ajuda e assistência familiar, disponibilidade de tempo dos pais”).

Falta de interesse dos pais, por acreditar que seu filho não apresenta situações que comprometam o seu sucesso na escola. Esse aluno com certeza possui uma família desestruturada, não conta com a ajuda dessa família, é uma criança largada, muitas delas até se gerenciam. Se tornam desinteressados, mais ainda do que já eram desestimulados, tristes ao ver sua turma avançando e ele repetindo tudo outra vez
(Docentes).

Na visão dos professores, o que distingue o aluno repetente daquele que foi aprovado, tem a ver mais uma vez com o interesse/desinteresse do aluno e a participação/não participação da família. É justamente essa falta de interesse, de participação, de disponibilidade de tempo da família para se dedicarem aos seus filhos, que é o reflexo do desinteresse da família, que não supervisiona e não cobra o rendimento escolar.

Esse desinteresse se concretiza na ausência (“não realizam as atividades propostas, fazem o que querem, passam o dia todo no celular, assistindo TV, jogando videogame ou na Internet, faltam muito, chegam atrasados”), essas dificuldades e as atitudes da família evidenciam a desestrutura familiar que vive (“não participam, não se interessam em procurar à escola, a professora, a família entrega o filho na escola e acha que temos que dar conta de tudo, inclusive da carência de afeto. Essa não é minha função”), (“muitas crianças são acompanhadas pela empregada, avó, até o motorista”), (“essas famílias não se sentem responsáveis pelo insucesso, estão sempre procurando outras razões para justificar e sempre sobra para a escola, para o professor”).

Algumas famílias já traçaram o futuro dessas crianças, quando dizem que não precisam estudar muito, pois vão cuidar dos bens da família (“no final do ano despertam, querem recuperar o tempo perdido, acham que eu sou a ‘tábua de salvação’ deles”). Essas são as respostas quando indagados em que as famílias dos alunos que fracassam são diferentes das demais. Como ilustra as falas que se seguem.

Esses alunos não contam com a efetiva participação dos pais na escola. A marca da reprovação. As dificuldades que apresentam são grandes, as atitudes evidenciam a desestrutura familiar que têm. Sim. Já concluímos que a família é a grande causadora deste fracasso. São essas famílias que não querem saber da vida da criança na escola, confiam na escola e nos professores suas obrigações. Quais? Todas! Todas! Entregam a criança no portão e acham que sua responsabilidade acabou ali, não estou falando da responsabilidade da escola em ser responsável pela integridade da criança, enquanto ela estiver aqui dentro (**Docentes**).

Ao serem indagados na terceira pergunta se conseguem antecipar se algum estudante será reprovado, os professores dizem que alguns estudantes no decorrer do ano superam as dificuldades apresentadas no início, outros que quando o professor percebe o desinteresse da família, empenha-se mais. Alguns professores responderam que é muito difícil fazer essa previsão e outros que sim, (“é só ir observando os resultados e prestar atenção no papel da família que nunca é cumprido”) e outros, responderam que nunca é possível fazer tal previsão. A maioria dos professores responde que sim ou, então, “mais ou menos, dependendo das circunstâncias”.

Depende, tem aluno que no início do ano a gente percebe que ele não tem condições de ser aprovado, mas ele acaba superando muitas dificuldades apresentadas, pois o professor passa, a saber, que ele não conta com a ajuda da família, então se empenha muito mais por aquele aluno. Nem sempre. É muito

difícil. Como assim? Não posso falar muito sobre isso. Olhou para a porta. Não. Isso não existe né? (**Docentes**).

Embora os professores digam que usam diferentes estratégias para evitar que seus alunos sejam reprovados, como, por exemplo, informar a coordenação pedagógica, fazer revisões da matéria e avaliações contínuas, conversarem com o aluno, chamar os pais que quase sempre nunca comparecem e nem justificam a ausência, seus esforços se concentram em motivá-los, diversificando procedimentos e conteúdos.

Faço o possível e o impossível para ajudá-lo. Diversifico o modo de ensinar, usando meios para que ele consiga um progresso. Nada, sou apenas uma parte desse processo. Se a família não liga... converso tentando mostrar como ele pode reverter a situação, através de muito empenho e força de vontade (**Docentes**).

Ao serem perguntados como se sentem quando um aluno seu é reprovado, muitos professores responderam essa questão com sentimentos negativos como: “péssima”, “amargurada”, “triste”, “arrasada”, “desanimada”, “angustiada”, “impotente”, “preocupada com o que vão dizer de mim”, e outros se responsabilizaram pela reprovação do aluno, e justificaram a pergunta com as seguintes respostas: se sentem incompetentes, acham que o insucesso também é seu, se abalam, sentem que poderiam ter feito algo mais, mas não sabem exatamente o que, se sentem culpados, responsabilizados e usam esse fato para avaliarem seu trabalho.

Incompetente, impotente, achando que esse fracasso é meu também. Fico muito preocupada. Com quem? Comigo. Certamente vou ser chamada de incompetente, mas já me cansei. Péssima! Isso só acontece quando todos, todos os recursos foram esgotados. Arrasada, Culpada, Angustiada, Responsabilizada. Explica isso melhor? Muito difícil. Não consigo. Um sentimento de incompetência. Como assim? Meu Deus, não pude fazer nada. Quanto tempo ele ficou comigo. Culpa! Por quê? Será que poderia ter feito mais? Me avalio o tempo todo. Como Assim? Ué, se ele foi mal, eu também fui (**Docentes**).

Ao responderem a quinta pergunta sobre o que acham que os outros pensam do seu trabalho quando seus alunos são reprovados, mais uma vez se confirma tal sentimento, a maioria dos professores não se preocupam com o que os outros pensam: “vão achar que não sou boa professora, se me chamarem de incompetente, essa pessoa realmente não conhece o meu trabalho”, como podemos verificar nessas narrativas.

Que não me empenhei, que não sou boa professora, que eu poderia ser melhor, os pais que não acompanham seus filhos, não aceitam e colocam a culpa no professor e critica o seu trabalho. O importante é a consciência do dever cumprido. Qual é esse dever a ser cumprido? De fazer o que tem que ser feito. Não me preocupo com o que os outros pensam, sou consciente do meu trabalho e para chegar a uma reprovação, se passaram quatro bimestres. O aluno quando é ruim, é ruim o ano todo, e não só no final do ano. Na verdade quem reprova o aluno, é o próprio aluno, e não o professor (**Docentes**).

Fechando a entrevista com a pergunta sobre as consequências da reprovação na vida do estudante, essas são, em sua maioria, negativas. Entre as citadas pelos professores destacam que a reprovação aumenta o desinteresse e traz a baixa na autoestima, fazendo com que se sintam mais incapazes, rotulando, chocando, marginalizando, destruindo e provocando revolta. Alguns professores disseram que a reprovação aumenta ainda mais o descaso da família. Mas, embora nenhum professor defenda claramente a reprovação, há os que dizem que sua função é amadurecer, “acordar”, despertar os pais, considerando que, para alguns deles, pode ser importante, constituindo um alerta ou uma nova oportunidade de aprender.

Os que categoricamente são contra a reprovação, afirmaram que sua função é frustrar, andar para trás, fazer com que reavaliem seu trabalho, que a reprovação é uma tragédia na vida do aluno, e três professores afirmaram que a função da reprovação é perda de tempo ou “nenhuma” e ainda alguns sequer gostam de falar sobre o assunto.

Se desinteressam mais ainda, sentem-se incapazes, a reprovação vai trazer mais problemas do que ele já possui, se ele já não conta com a ajuda da família, isso vai piorar ainda mais. Várias! Quais? Muitas tragédias já vi. Não posso relatar aqui. Por quê? Psiu... cada ano perdido representa (dois anos). Consequências irreparáveis. Sentimento de inferioridade, incapacidade. Deveria se aprender o que não foi aprendido, mas não é essa a ideia do povo brasileiro, a repetência passa a ideia de incapacidade, incompetência, improdutividade e rotula o aluno. Frustrar muitas! Acaba com a vontade, marginaliza, destrói. Tornar o aluno mais maduro. Mas ele é só uma criança! E daí? tem que estar pronto para a vida desde pequeno (**Docentes**).

Ao longo dos resultados apresentados, foi possível ir levantando indícios sobre valores, modelos, crenças e imagens que definem o objeto em estudo e como os mesmos são partilhados nas relações cotidianas, não sem contradições com o discurso proclamado nos dias de hoje.

Esses indícios permitem entrever a importância de se buscar pistas mais seguras sobre a estrutura e a organização das representações sociais de insucesso escolar nas

famílias mais bem situadas nas hierarquias sociais, para apreender suas raízes, seu fundamento social – núcleo central – aquele que organiza a imagem do objeto e, através desta, o constrói (CAMPOS, 2003, p.40); bem como os aspectos individuais e mais flexíveis da representação, que caracterizam o sistema periférico.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE INSUCESSO ESCOLAR NAS FAMÍLIAS MAIS BEM SITUADAS NAS HIERARQUIAS SOCIAIS

Autores como Abric (1994a,1994b, 1994c, 1998, 2001), Moscovici (1978) e Sá (1996) mostram a necessidade de que se estude como se organizam as Representações Sociais, ou seja, não só que valores, modelos, imagens, atitudes etc. de um dado objeto se polariza, mas como também se situa, e como se articula em relação a outros. As considerações desses autores são particularmente importantes, pois enfatizam a ideia de que uma representação se define por sua estrutura e pela organização de seus elementos. Ela se polariza em torno de alguns elementos, de tal modo que se tornam fundamentais a sua definição que, sem eles, ela deixaria de existir como tal; os demais elementos tornam-se periféricos, atuando na defesa do que é central.

O estudo da estrutura da representação social de um dado objeto para determinado grupo de sujeitos permite a análise da distribuição dos elementos que a constituem, distinguindo aqueles que apresentam maior estabilidade, coerência e resistência à mudança – núcleo central, dos que demonstram suportar a heterogeneidade, as contradições, permitindo integrar as experiências e as histórias individuais – sistema periférico.

Pesquisas realizadas por Tura (1998), Alves-Mazzotti e Madeira (2003), Alves-Mazzotti (2002), Sá (1996), dentre outros, mostram como o estudo do teste de evocação livre de palavras possibilita apreender o que é central e não negociável nas representações e o que cerca o núcleo, com a função de protegê-lo facilitando sua adequação às novidades que chegam.

Campos (1998), analisando as ideias de Abric (1994), afirma que o sistema periférico permite a ancoragem da representação na realidade, e sua formulação, em termos concretos e imediatamente compreensíveis e transmissíveis, como também, sua adaptação às evoluções do contexto, protegendo o núcleo central das eventuais ameaças à sua

estabilidade. Considera os elementos periféricos como esquemas que garantem o funcionamento instantâneo da representação, como um guia de leitura de uma situação (Campos, 1998, p.272).

Participaram do teste de evocação livre de palavras os mesmos sujeitos que participaram da entrevista. Tendo em vista o grande número de evocações realizadas, foram desprezadas as evocações cujo somatório da frequência foi igual ou inferior a 08, conforme Vergès (1989, 1994). Após, calculou-se a ordem média de evocação de cada palavra a qual, combinada com a frequência de evocação, possibilitou o levantamento dos componentes prováveis do núcleo central (Vergès, 1992, Tura, 1998).

A tabela abaixo mostra a possível composição do núcleo central e dos sistemas periféricos da pesquisa, em que foram definidos quatro quadrantes nos quais, pelo cruzamento das frequências com a média das ordens médias de evocação, são distribuídas às palavras, tendo em vista sua centralidade na estruturação da representação em estudo, indicando a frequência de cada palavra e a ordem média de sua evocação.

Quadro 1 – Possível composição do núcleo central e dos sistemas periféricos

	OME<2,5		OME>2,5			
F>=10	despreparo- professor	11	2,455	desinteresse	20	2,60
	família	42	2,048	irresponsabilidade professor	10	3,200
F<10	tristeza	8	1,500	ajuda	8	2,500
				aluno	8	2,750
				decepção	8	3,000
				desinteresse-pais	9	3,111
				estudo diário	8	3,000

Fonte: Elaboração pelos autores (2024).

A análise das evocações dos sujeitos destacou dois termos que compõem, possivelmente, o núcleo central da Representação Social de Insucesso Escolar, família e despreparo do professor. A frequência de evocação atribuída ao termo “família” é consideravelmente superior a frequência atribuída ao termo “despreparo do professor”. Enquanto ao primeiro é atribuída frequência 42, o segundo aparece com 11. Isso pode estar sendo indício de que “família” é um termo mais presente no discurso circulante relativo ao Insucesso Escolar. Pode-se perceber o termo “despreparo do professor” aparecendo como

um dado novo, além de apresentar uma baixa frequência (2,455), próximo ao 2,5, fato que possivelmente, poderá levá-lo a cair para periferia próxima, juntando-se ao termo tristeza, que está muito distanciado do núcleo central.

O elemento família, ao se situar no núcleo central, passa a ter dupla função na representação do objeto: torna-se gerador de sentidos com relação às outras cognições e a definir laços com os elementos periféricos, organizando-os (Abric, 1994).

Por um lado, os elementos “família” e “despreparo do professor” parecem indicar um mesmo conjunto de positividade, por outro, podem apontar para uma complementaridade que se anuncia. Os professores reconhecem o insucesso escolar de seus alunos e projeta a responsabilidade desse insucesso na família.

Nas observações e nas justificativas é notório que esse despreparo não é dele, e sim, do outro, do professor da série anterior, da outra escola, porém, ficou evidenciado esse despreparo, principalmente em escolas tidas com as melhores da região, a melhor do município, como destinadas à elite. Isso se explica na tentativa de o professor tirar de si a responsabilidade pelo insucesso do aluno.

Conforme, Abric, (1994a, 1994b, 1994c, 1998) e Alves-Mazzotti (2002), os elementos que compõem o núcleo central são os mais estáveis da representação, configuram o que denomina de núcleo duro ou inegociável da representação, indicando o que é consensual para o grupo e faz parte da sua memória coletiva. Mudar qualquer um desses elementos implica em mudar a própria representação do objeto para o grupo. Tal característica indica o que é consensual a determinado grupo com relação a um dado objeto, ou seja, supõe a inserção desse último na história e na cultura desse grupo.

Esse é um indício do papel estruturante dos elementos que integram o sistema central da representação de determinado objeto. Assim, em torno do que é central congrega-se outros elementos que se articulam ao primeiro, buscando garantir a estabilidade e a coerência da representação no cotidiano.

A última etapa da análise da estrutura da representação corresponde ao teste do núcleo central. Considerando-se que esse teste visa identificar quais elementos são inegociáveis, e que, têm maior probabilidade de pertencer ao núcleo central, foram apresentadas duas perguntas, uma referente à família e outra ao despreparo do professor.

Solicitou-se aos sujeitos que cada pergunta fosse respondida com uma das opções: “Sim”, “Não” ou “Não sei responder”.

O teste foi aplicado com as seguintes perguntas: “Pode-se pensar em ‘insucesso escolar’ sem se pensar em Família?”, 100% dos sujeitos disseram “Sim”. E na pergunta: “Pode-se pensar em ‘insucesso escolar’ sem se pensar em despreparo do professor?”, 80% dos professores responderam “Não”, 15% dos professores responderam “Sim”, e apenas um professor afirmou “Não sei responder”.

Ao se aplicar o teste de dupla negação, conforme orienta Campos (1998, 2003), foi possível constatar que o núcleo central do objeto em estudo é composto, possivelmente, pelos elementos “família” (confirmado em 100%) e “despreparo do professor” (confirmado em 80%).

Ao analisar as justificativas apresentadas pelos sujeitos, é possível captar os sentidos atribuídos por eles ao termo “família”, a palavra sempre se associa à “falta de...” (estrutura familiar, apoio da família, interesse pelo filho, tempo, participação na vida escolar, limites, cobrança). O que reforça a valorização pelo professor dos aspectos afetivos e sociais na relação familiar.

Durante a aplicação do teste de dupla negação que ocorreu próximo ao final do bimestre, período destinado ao conselho de classe nas escolas, foi percebido que alguns professores ao lerem as duas perguntas do teste, logo afirmaram: discutimos tanto esse assunto nessa semana, fato que levou os outros professores a responderem o teste com mais embasamento a respeito do assunto, por terem discutido o assunto por horas em tais reuniões.

Essas considerações, longe de serem conclusivas, são apenas tentativas para um acercamento mais efetivo dos sentidos implicados no objeto. A análise dos demais elementos, especialmente os situados no sistema periférico (desinteresse, irresponsabilidade e professor), poderá contribuir para que se venha a compreender mais sobre os sentidos atribuídos ao insucesso escolar, objeto desta investigação.

Continuando a análise, observamos que, no sistema periférico, apresentando forte tendência à centralidade, há outras três evocações: desinteresse, irresponsabilidade e professor. Esses elementos exercem a função de proteção e sustentação do que é central.

Nessa periferia é possível distinguir os elementos com tendência à centralidade, verificando a intensidade dessa tendência e poderá contribuir para que se venha a compreender mais sobre os sentidos atribuídos ao Insucesso Escolar, objeto desta investigação.

Os termos “desinteresse” e “irresponsabilidade” mantêm-se pertinentes ou estreitamente vinculados aos elementos que compõem o núcleo central. Em uma primeira análise é possível observar que esses dois termos denotam e carregam valores negativos por revelarem atributos desfavoráveis a qualquer elemento, principalmente atribuídos e vinculados ao elemento família. Numa segunda análise fica claro que o desinteresse se associa à irresponsabilidade, um leva ao outro.

As fortes demonstrações de insatisfação com a família foram possíveis de serem captadas durante a realização dessa pesquisa, as justificativas apresentadas pelos professores ao insucesso escolar demonstram que desinteresse e irresponsabilidade estão intimamente relacionados ao termo “família” como: desinteresse da família pelo filho, pais completamente desinteressados pela vida escolar, passando a responsabilidade pela criança para a escola e o professor, o aluno que fracassa perde o interesse pela escola.

Ainda assim, o termo “desinteresse” ao se associar à irresponsabilidade, traz a ideia, por sua vez, que a família não pode ter desinteresse e nem ser irresponsável, principalmente, se a situação financeira for boa, como é o caso da clientela atendida nas escolas pesquisadas, ao perceber que seu filho apresenta qualquer possibilidade que possa levá-lo ao insucesso escolar.

Assim, como o termo “despreparo do professor” que apresenta uma baixa frequência, e possivelmente poderá cair para a periferia, o termo “desinteresse”, sempre como referência a família e o aluno, possui frequência alta (2,60), com forte tendência à centralidade, evidenciando que, nenhum dos dois termos está em posição tão segura. A presença do termo professor que faz apelo a modelos e valores tradicionais presentes nos discursos dos sujeitos está no cerne da tensão pela presença de apelos de novas e antigas ideias, valores, modelos, práticas e relações mostram características e conotações sociais individuais.

No quadrante inferior direito situam-se os elementos de menor frequência e evocação mais tardia, os chamados elementos periféricos da representação que são: ajuda, aluno, decepção, desinteresse dos pais e estudo-diário. O elemento de maior frequência

nesse quadrante: desinteresse dos pais (9) são indícios de informações que estão em constante movimento na escola e na sociedade, relativas à necessidade de participação da família na vida escolar de seus filhos, com ênfase na responsabilidade como uma exigência. Todos os outros elementos integram o quadro com frequência (8), e relacionam aspectos antagônicos, positivos e negativos, cognitivos e afetivos.

O professor reconhece o desinteresse dos pais, por isso, a falta de estudo diário, a necessidade de ajuda ao aluno que acabou ficando para o professor, como podemos perceber na pesquisa e nas justificativas dos sujeitos que afirmam, que os pais não estão nem aí, que são desinteressados, que não participam da vida escolar dos filhos, e que passou a responsabilidade para a escola e os professores, principalmente por pagar mensalidades consideradas altas, acham que é obrigação da escola fazer tudo.

Todos esses acontecimentos parecem trazer ao professor um sentimento negativo, a decepção. A decepção por se sentir sozinho, sem apoio, decepção por esperar uma coisa, e vivenciar outra, decepção por achar que a família que não passa por dificuldade financeira, deveria dar toda a assistência ao filho, a escola, ao professor...

O termo “desinteresse dos pais” apresenta alta frequência, é algo forte nos discursos encontrados na pesquisa, possivelmente poderá subir ainda mais, e trocar de quadrante.

Como os elementos que compõem o sistema periférico estão em contínuo movimento e adaptação por sua função protetora do que é central, o sistema periférico deixa entrever as contradições correntes no cotidiano e a busca de conciliação. Os elementos periféricos atualizam e inserem os sujeitos em seu tempo e permitem a integração de suas experiências e histórias individuais, às que caracterizam seus grupos de pertença e de referência.

O único elemento do quadrante inferior esquerdo, tristeza (8) possibilita comentário menos preciso, ainda que esteja a indicar valores e modelos também presente na cultura dos sujeitos e no cotidiano da escola. Os professores, após imputar à família as causas do insucesso escolar de seus alunos, apresentam um “jargão” socialmente aceitável: tristeza.

CONCLUSÃO

A opção pela teoria das representações sociais permitiu a aproximação de um universo complexo e multifacetado, com seus conteúdos e processos, possibilitando, também, entrever a estrutura e a organização do objeto em estudo. Os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao insucesso escolar foram sendo, assim, delineados atualizando valores, modelos, normas e símbolos e os articulando a outros objetos.

Essas observações permitiram captar as diferentes formas de circulação de informações, as rotinas de trabalho, os sentidos circulantes, enfim, o cotidiano que vêm marcando os professores das séries iniciais de escolas privadas no interior do estado do Rio de Janeiro.

Na sequência das observações, nas respostas das entrevistas, no teste de evocação de palavras e do núcleo central, assim como a análise conjunta deste material, possibilitou a caracterização dos sujeitos, e da possível estrutura da representação social de insucesso escolar, permitiu levantar pistas acerca da complexidade dessa representação.

Nesse movimento de procurar apreender o outro, a partir de suas ideias, sentimentos, valores e modelos, pode se levantar pistas sobre as possíveis causas que os sujeitos apontam como determinantes do insucesso escolar, seja em escolas públicas ou privadas, percebeu-se que muitas questões ainda não foram respondidas, muitas outras foram aparecendo, o tema é complexo, tentou-se, no entanto, uma aproximação de algumas questões.

Curiosamente, existe uma lacuna com relação a pesquisas nesta área, com mais frequência, encontra sobre o insucesso escolar nas escolas públicas. Há que se atentar para o fato de que o insucesso nas escolas privadas necessita de uma atenção maior da comunidade científica, mais precisamente nos aspectos que envolvem o lado humano e delicado das relações, das representações, das dissonâncias e conflitos, aspectos estes determinantes às construções identitárias.

Abre-se aqui um leque de possibilidades para novas pesquisas sobre este universo multifacetado, instigante que o constitui. O tema deste trabalho, longe de se esgotar aqui, poderá ser objeto de vários outros que, certamente, virão há muito a ser revelado.

Por fim, registra-se que este estudo faz parte do conjunto de produções advindos do financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Processo SEI-260003/013324/2024.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994b.

ABRIC, J. C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994c.

ABRIC, J. C. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-46.

ABRIC, J. C. Abordagem Estrutural das Representações Sociais: Desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H.; LOUREIRO, M. C. (org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p.35-57.

ABRIC, J. C. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale. In: ABRIC, Jean Claude. (Ed.). **Exclusion sociale, insertion et prevention**, Saint-Agne: Editions Erès – 1996. p. 11-17.

ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (org.). **Structure et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994a.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1ª ed. 2001. p. 155-171.

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representations sociales**. Paris: PUF, 1994b.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. “Fracasso escolar”: representações de professores e alunos repetentes. In: **Jornada Internacional Sobre Representações Sociais**, 4., 2005, João Pessoa. [Anais...]. João Pessoa, 2005. CD-ROM.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Being a school teacher in Brazil. In: **International Conference On Social Representations: Media And Society**, 8., 2006, Roma. [Anais...]. Roma, 2006a.

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

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações de professores sobre “fracasso escolar”**. Caxambu: ANPED, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais de professores da rede pública sobre sua identidade profissional hoje**. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; MADEIRA, M. C. *et al.* Os Sentidos de Ser Professor. In: **III Jornada Internacional e I Conferência sobre Representações Sociais**, 2003, Rio de Janeiro. Livro de resumos. Rio de Janeiro:[s.n.], 2003. p. 47.

APPLE, M. W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200006&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 28 ago. 2023. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200006.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H.; LOUREIRO, M. C. (org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2003. p.21-36.

CAMPOS, P. H. F. As representações sociais de “meninos de rua”: proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia; ab, 1ª ED. 1998. p. 271-283.

COELHO, D. T. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Areal Editores, 2022.

CORREIA, L. M. Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa. **Coleção Impacto Educacional**. Porto: Porto Editora, 2008.

CYRULNIK, B. **Les Villains petits canards**. Paris: Odile Jacob, 2001.

SILVA, Cleânia de Sales. O Construtivismo entre os Professores do Ensino Fundamental: Um Discurso Ancorado. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 10, 2024. p. 27-34.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DIAS, N. M.; MENEZES, A.; SEABRA, A. G. **Alterações das funções executivas em crianças e adolescente**. Est. Inter. Psicol. vol.1 no.1 Londrina, 2010.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. **L'Hypocrisie scolaire**. Paris: Seuil, 2000.

DURU-BELLAT, M. **Les Inégalités sociales à l'école**. Paris: PUF, 2002.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: J. C. Abric. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 37-57.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001. p. 321-342.

JODELET, D. Alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 46-67.

JODELET, D. **Folies et Representations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-43.

JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org.). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984.

LELIS, I. A. O. M.; ALBERGARIA, M. T. A. Práticas Educativas entre famílias de camadas médias e processos de escolarização dois filhos: o caso da Funrei. In: CHAVES, Eneida Maria. (org.). **Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento professores e escola em questão**. Vol., v.1, ed. São João Del rei: Funrei, 2001. p. 265-300.

LELIS, I. A. O. M. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 35, n. 125, 2005. p. 137-160.

LELIS, I. A. O. M.; BRANDÃO, Z. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003. p. 509-526.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.125, mai./ago., 2005. p.137-160.

LIMA, R. S. Propostas metodológicas para trabalhar as dificuldades dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos. 2014. **Produção didático -pedagógica: caderno pedagógico**, Curitiba, 2015. 115 p.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 172, v. 72, mai./ago., 1991. p.123-144.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: ABDR., 1998. p. 239-250.

MADEIRA, M. C.; JODELET, D. **Representações Sociais teoria e prática**. Editora UFPB, 2001.

MADEIRA, M.C. A (re)construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-graduados (PUC/SP)**, São Paulo, v. 14/15, 2003. p. 207-222.

MADEIRA, M.C. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2002. p. 123-144.

MADEIRA, M.C. **Representações Sociais teoria e prática**. Editora UFPB, 2001.

MADEIRA, M.C. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: Refletindo sobre questões comuns. In: Ensinar e aprender: os lugares do aluno, **Revista de educação AEC do Brasil**, ano 29 – nº 116 julho/setembro, 2000. p. 31-40.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr., 2005. p. 171-199.

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

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

MOSCOVICI, S. **Psychologie Sociale**, 2ª ed. Paris, PUF, 1984.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar. Um estudo de trajetórias feito com, estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA et al. (org.). **Família & Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA; NOGUEIRA, Maria Alice. (org.). **A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, 2004. p. 133-144.

OHLWEILER, Lygia. Transtornos da aprendizagem: introdução. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, M. H. S.; ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)**: um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 30, 2004. p. 52-72.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante a trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nair. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSA, M. G. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. nº 1, jan./mar. 2019.

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

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana B. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, E. A. M. As dificuldades permanentes de aprendizagem da escrita: disgrafia e disortografia. **Revista de Psicologia e Saberes**. V. 9, n. 19, 2020.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasil Educação (25)**. Minas Gerais, abr. 2004.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2000.

STRAUSS, E.; SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. **A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, norms and commentary**. New York: Oxford University Press, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.123, set./dez., 2004. p. 557-572.

TIRAMONTI, G. After the 90's: an agenda on educational matters. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2023. DOI: 10.1590/S0100-15742003000200004.

TURA, L. F. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. C. (org.). **Aids e representações sociais: a busca de sentidos**. Natal: EDUFRN. 1998. p. 121-154.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: C., GUIMELLI. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

VERGÈS, P. **Représentations sociales de l' économie**: Une forme de connaissances. Em D. Jodelet. (org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989. p. 203-209.

VIEIRA, Antonia Maíra Emelly C. S.; MELO, Elda S. N. Formação Docente no Curso de Pedagogia: Representações Sociais de Professores Supervisores de Estágio sobre Docência. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 57, 2024; p. 1-30, 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 14 de Jun. de 2024.

Aprovado: 28 de Dez. de 2024.

Publicado: 03 de Jan. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

DIAS, Kátia Arruda; LACERDA, Thiago Corrêa; CORREIA, Vanessa do Carmo; RIBEIRO, Neyse de Carvalho. As representações sociais dos professores de alunos que vivenciam o insucesso escolar na rede privada de ensino. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449