



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NÃO-FRACASSO ESCOLAR: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA E
PARTICULAR DE ENSINO DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO**

EDUARDO DE FREITAS MIRANDA

Sob a orientação da Professora

Luciene Alves Miguez Naiff

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração em Psicologia.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M672r Miranda, Eduardo de Freitas, 1989-
Representações Sociais sobre o não-fracasso
escolar: um estudo comparativo entre estudantes da
rede pública e particular de ensino do interior do
estado do Rio de Janeiro / Eduardo de Freitas
Miranda. - 2018.
85 f.

Orientador: Luciene Alves Miguez Naiff.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, 2018.

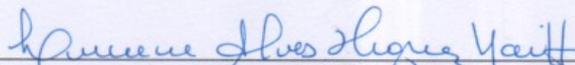
1. Representações Sociais. 2. Não-fracasso escolar.
3. Sucesso Escolar. 4. Educação. 5. Estudo
comparativo. I. Naiff, Luciene Alves Miguez, 1969-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Psicologia III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

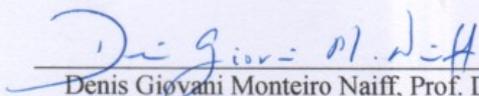
EDUARDO DE FREITAS MIRANDA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de concentração em Psicologia.

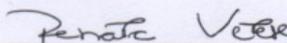
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/02/2010



Luciene Alves Miguez Naiff, Prof. Dr. UFRRJ
Orientadora



Denis Giovanni Monteiro Naiff, Prof. Dr. UFRRJ
Membro Interno



Renata Vetere, Prof. Dr. UNESA
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Inez de Freitas Miranda, a mulher que não desiste e com seu amor incondicional, tudo crê, tudo espera, tudo cobre, tudo sofre. Sem ela eu não teria chegado até aqui. E a minha filha Bella, que ao nascer encheu minha vida com novo e pleno amor, me deu novo vigor e transformou o jovem que desejava ganhar o mundo em pai dedicado que deseja apenas ver o sorriso no rosto da filha.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Luciene Alves Miguez Naiff, pela paciência com que lidou com minhas ansiedades, pelo incentivo à leitura e pesquisa, mas, sobretudo pelo apoio incondicional que me permitiu concluir esta pesquisa no tempo em que foi necessário.

À Renata Vetere e Denis Naiff, queridos membros da banca, meus sinceros agradecimentos pelos momentos vividos durante a qualificação e defesa, pelos ensinamentos e sugestões enriquecedoras em minha caminhada como pesquisador.

Ao meu amigo Victor Freitas, que desde sempre me encorajou para a realização do mestrado, aconselhou, orientou nas dúvidas e inseguranças.

Ao amigo e companheiro de caminhada no PPGPSI, Marco Antonio de Oliveira. Pelo apoio cotidiano e pela parceria.

Ao querido amigo e também professor, Adilson Dias Bastos. Por me despertar, mesmo sem saber, o desejo de ser pesquisador e professor. Por mostrar-me que era possível superar as dificuldades pessoais e conquistar o sonho. “E sonhos não envelhecem...”

Ao meu pai, Francisco Antônio Miranda, que a seu modo se preocupa diariamente comigo e agora vê, o filho do motorista virar Mestre em Psicologia.

Ao meu irmão, Lucas de Freitas Miranda, que em seu silêncio sempre pronto a atender, dava todo o suporte digital e no inglês, me salvando das enrascadas da ignorância.

À Lilian, Cassia, Tia Zizi, Tia Dalva, Bruna, Cristiane, Carol, Tio Jorge e a todos que de alguma maneira acreditaram nos meus sonhos e me incentivaram a continuar.

À minha enteada, Maria Fernanda, que no período do mestrado suportou minhas inconstâncias e impaciências. Mas também me ensinou que “criança quer carinho, criança quer crescer, a gente quer ser feliz, criança é vida e a gente não se cansa de ser pra sempre uma criança”.

À Meire Porfírio, por acreditar em mim (em alguns momentos mais do que eu mesmo acredito), por suportar a barra, trazer leveza para minha vida, por encarar de frente os sofrimentos cotidianos, pela paciência, pelo amor. “Eu encontrei um amor para mim, querida entre de cabeça e me siga; Bem, eu encontrei uma garota, linda e doce. Oh, eu nunca soube que era você quem estava esperando por mim.”

EPÍGRAFE

[...]

*O mundo tem sede de que se crie
Porque aí está apodrecer a vida
Quando muito é estrume para o futuro
O que aí está não pode durar
Porque não é nada*

*Eu da raça dos navegadores
Afirmo que não pode durar
Eu da raça dos descobridores
Desprezo o que seja menos
Que descobrir um novo mundo*

*Proclamo isso bem alto
Braços erguidos
Fitando o Atlântico*

E saudando abstratamente o infinito.

Ultimatum - Álvaro de Campos, 1917.

RESUMO

MIRANDA, Eduardo de Freitas. **Representações sociais sobre o não-fracasso escolar: um estudo comparativo entre alunos da rede pública e particular de ensino do interior do estado do Rio de Janeiro**. 2018. 83p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

O presente estudo teve por objetivo investigar o fenômeno social do não-fracasso escolar, buscando comparar indivíduos de escolas públicas e particulares. Esta pesquisa justifica-se na necessidade de investigação dos fatores positivos no ambiente escolar. Utilizamos como principal referência para esta investigação a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, buscando a partir da abordagem estrutural de Jean-Claud Abric identificar o núcleo central e periférico destas representações sociais. Apresentou-se questões relativas ao histórico do fracasso escolar, das ideias pedagógicas, dados nacionais de aprovação e reprovação. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, onde utilizamos na coleta de dados o Tarefa de Evocação Livre de Palavras a partir do termo indutor “Passar de Ano” que permitiu ainda uma análise semântica destas respostas e também utilizamos o Inventário de Metas Acadêmicas – IMA, que permitiu avaliar metas/objetivos de realização acadêmica nos participantes. A pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares do interior do estado do Rio de Janeiro, envolvendo 193 indivíduos, sendo 86 indivíduos matriculados em escolas públicas e 107 matriculados em escolas particulares cursando o último ano do ensino médio. Os resultados revelaram que os termos “dedicação”, “faculdade”, “notas” e “trabalho” foram os evocados maior número de vezes por alunos de escolas públicas, configurando este como o provável núcleo central da representação social e para os alunos de escolas privadas os termos mais evocados foram “alívio” e “esforço”, sendo estes o provável núcleo central da representação social desta amostra. O IMA mostrou que não houveram diferenças significativas entre alunos de escolas públicas e escolas privadas no que tange às metas acadêmicas.

Palavras-chave: Representações sociais, Não-fracasso escolar, Estudo comparativo

ABSTRACT

MIRANDA, Eduardo de Freitas. **Social Representations about school non-failure: a comparative study between students from public and private schools in the interior of the state of Rio de Janeiro.** 2018. 83p. Dissertation (Master Science in Psychology). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

The present study aimed to investigate the social phenomenon of school non-failure, seeking to compare individuals from public and private schools. This research justifies the need to investigate the positive factors in the school environment. We use as main reference for this investigation the Theory of Social Representations of Serge Moscovici, seeking from the structural approach of Jean-Claud Abric to identify the central and peripheral nucleus of these social representations. Questions related to the history of school failure, pedagogical ideas, national data of approval and disapproval were presented. It was a qualitative research, where we used in the data collection the task of free evocation of words from the term inductor "passar de ano" that also allowed a semantic analysis of these answers and also we used the Inventory of Academic Goals - IMA, which allowed to evaluate goals / objectives of academic achievement in the participants. The research was carried out in public and private schools in the state of Rio de Janeiro, involving 193 individuals, 86 individuals enrolled in public schools and 107 enrolled in private schools attending the last year of high school. The results revealed that the terms "dedication", "faculty", "grades" and "work" were the most evoked by public school students, as the probable central nucleus of social representation and for students in schools the most evoked terms were "relief" and "effort", these being the probable central nucleus of the social representation of this sample. The IMA showed that there were no significant differences between students in public schools and private schools in terms of academic goals.

Keywords: Social representations, School non-failure, Comparative study

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos participantes quanto a rede de ensino	37
Tabela 2: Distribuição dos participantes quanto ao sexo	37
Tabela 3: Distribuição dos participantes segundo à faixa etária	37
Tabela 4: Grau de Formação da Mãe/Responsável	38
Tabela 5: Grau de Formação do Pai /Responsável	38
Tabela 6: Análise dos itens por subescala do Inventário de Metas Acadêmicas	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos de Escola Pública – Questão 9 do IMA – Estudo para obter notas mais elevadas que possa	50
Gráfico 2 – Alunos de Escola Privada – Questão 9 do IMA – Estudo para obter notas mais elevadas que possa	50
Gráfico 3 – Alunos de Escola Pública – Questão 6 do IMA – Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim	51
Gráfico 4 – Alunos de Escola Privada – Questão 6 do IMA – Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim	51
Gráfico 5 – Alunos de Escola Pública – Questão 17 do IMA – Estudo porque não quero ter notas inferiores aos meus colegas	52
Gráfico 6 – Alunos de Escola Privada – Questão 17 do IMA – Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	52
Gráfico 7 – Alunos de Escola Pública – Questão 21 do IMA – Estudo para poder ter um bom emprego no futuro	53
Gráfico 8 – Alunos de Escola Privada – Questão 21 do IMA – Estudo para poder ter um bom emprego no futuro	54
Gráfico 9 – Alunos de Escola Pública – Questão 2 do IMA – Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio	54
Gráfico 10 – Alunos de Escola Privada – Questão 2 do IMA – Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio	55
Gráfico 11 – Alunos de Escola Pública – Questão 12 do IMA – Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade	55
Gráfico 12 – Alunos de Escola Privada – Questão 12 do IMA – Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade	56
Gráfico 13 – Alunos de Escola Pública – Questão 5 do IMA – Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	58
Gráfico 14 – Alunos de Escola Privada – Questão 5 do IMA – Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	58
Gráfico 15 – Alunos de Escola Pública – Questão 15 do IMA – Estudo porque considero importante aprender coisas novas	59
Gráfico 16 – Alunos de Escola Privada – Questão 15 do IMA – Estudo porque considero importante aprender coisas novas	59
Gráfico 17 – Alunos de Escola Pública – Questão 20 do IMA – Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos em matérias escolares	60
Gráfico 18 – Alunos de Escola Privada – Questão 20 do IMA – Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos em matérias escolares	60
Gráfico 19 – Alunos de Escola Pública – Questão 1 do IMA – Estudo porque meus pais não querem que eu reprove no final do ano	61
Gráfico 20 – Alunos de Escola Privada – Questão 1 do IMA – Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano	62
Gráfico 21 – Alunos de Escola Pública – Questão 11 do IMA – Estudo para agradar meus pais	62
Gráfico 22 – Alunos de Escola Privada – Questão 11 do IMA – Estudo para agradar meus pais	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos de Escola Pública: Quadro de Quatro Casas – Termo Indutor: Passar de Ano	41
Figura 2: Alunos de Escola Privada: Quadro de Quatro Casas – Termo Indutor: Passar de Ano	45

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO	12
1A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	17
1.1 Serge Moscovici e a Teoria das Representações Sociais	19
1.2 Abordagem Estrutural das Representações Sociais	22
1.3 Representações Sociais e o Contexto Escolar	24
2 NÃO-FRACASSO ESCOLAR	27
2.1 Escola Pública e Escola Privada	27
2.2 O Fracasso e o Não-fracasso	28
2.3 Qualidade e Equidade: reflexões e pensamentos pedagógicos brasileiros	32
3 OBJETIVOS E MÉTODO DE PESQUISA	37
3.1 Objetivos	37
3.1.1 Objetivo Geral	37
3.1.2 Objetivos Específicos	37
3.2 Método	38
3.2.1 Procedimentos	39
3.2.2 Participantes	39
3.2.3 Instrumentos e Tratamento dos dados	39
3.2.4 Aspectos Éticos	40
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
4.1 Análise das Evocações Livres	42
4.2 Análise do IMA – Inventário de Metas Acadêmicas	49
4.3 Comparação dos Resultados	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética	76
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	77
APÊNDICE B – Termo de Assentimento	79
APÊNDICE C – Tarefa de Evocação Livre de Palavras	80
APÊNDICE D – Questionário Sócio-demográfico	81
APÊNDICE E – Inventário de Metas Acadêmicas (IMA)	82

Apresentação e Introdução

Optei por fazer uma Introdução que englobasse uma pequena apresentação de minha incursão na temática ora apreciada nesse estudo. Isso se deve ao fato de que a escolha pelos fenômenos educacionais percorre minha trajetória profissional, e se tornaram base de minhas inquietações, enquanto psicólogo, das práticas em sala de aula. Nesse sentido, entendo que somos atravessados por fatos, afetos e forças que não dominamos e no curso da vida, por vezes fazemos nosso caminho, em outras a vida constrói os rumos.

Minhas atividades profissionais se basearam em palestras em escolas públicas e privadas de diversos temas transversais. Durante 5 anos de atuação, percorri 23 municípios entre o vale do Paraíba paulista e fluminense. Debatíamos nas escolas temas como drogas lícitas e ilícitas, sexualidade, violência, família, estudos, motivação, amizade, entre outros. Percorremos várias escolas públicas e privadas com distintas realidades: escolas rurais, onde a escola era quase o centro da vida da comunidade pois ali os moradores faziam festas, as crianças brincavam no parquinho, os jovens jogavam futebol, as mães se reuniam para fazer seus bordados; escolas públicas em comunidades periféricas, onde professores buscavam enfrentar o problema do tráfico de drogas dentro da escola e o policiamento na porta da unidade escolar era intenso; institutos federais e estaduais com aparatos tecnológicos, professores com extensa formação acadêmica e boa estrutura predial; e também escolas particulares, com público de classe média alta, prontos para receber o produto “educação de qualidade”.

Ainda que tenhamos encontrado universos múltiplos nas escolas, me chamava atenção falas e práticas que se repetiam: “esse não tem jeito mais não”, “essa turma é a turma que não quer nada com a hora do Brasil”, “aquele lá não vem na escola para estudar não, vem para fazer bagunça”. As conversas triviais na sala dos professores eram como prenúncios do que viríamos a encontrar em sala de aula. Falas negativas com relação a maioria de turma A ou B, se contrastavam com falas positivadas direcionada para um aluno ou pequeno grupo de alunos: “...mas olha ‘fulano’ é o melhor da turma, nem sei porque colocaram ele nessa turma”, “essa turma é ‘muito complicada’ mas tem um ou outro que ‘salva’”. Trazendo estas falas, meu intuito não é de responsabilização do docente por certos conceitos sobre seus alunos, mas sim buscar uma reflexão sobre o *modus operandi* da escola quando se reproduz estes discursos.

Quando estas falas e práticas são reproduzidas há a tendência de responsabilização individual pelo fracasso ou sucesso no desempenho escolar. Em outras palavras, segundo os discursos, não é a escola que não consegue produzir um ambiente propício ao aprendizado e, por consequência, ensinar com qualidade os alunos, mas os alunos que não se adequam ao ambiente escolar. Não considerando os aspectos psicossociais que permeiam a escola e o contexto vivenciado pelos alunos, não há possibilidade de se pensar em ações efetivas que deem conta do real problema da educação.

O conto da mitologia Grega de Procusto ilustra bem a questão. Procusto era um bandido e tinha em sua casa uma cama de ferro, que tinha seu exato tamanho, para a qual convidava todos a se deitarem. Se os convidados fossem mais altos, ele cortava o excesso de comprimento para o tamanho exato de sua cama e se fossem menores, ele os esticava até chegarem no tamanho correto. Este conto representa a tentativa de pessoas e instituições a enquadrar as coisas, pessoas e questões em seus próprios moldes.

Por vezes, a escola tenta enquadrar os problemas segundo suas próprias regras, esticando, aumentando problemas que poderiam ser considerados pequenos ou reduzindo problemas complexos a questões simples. Como em casos de fracasso e não-fracasso escolar, onde culpa-se o indivíduo com histórico de repetência, reduzindo a gênese de sua história a apenas um ponto individual, ou ainda, exalta-se o caráter de resiliência dos alunos que obtiveram êxito, como se o mesmo o tivesse obtido porque teve esforço individual.

As questões que permeiam o universo escolar não são simples de serem analisadas. Devemos nos atentar ao histórico das legislações brasileiras sobre as práticas educacionais, a cultura do nosso país, os fatores econômicos nacionais e de distribuição de renda, as regionalizações, entre outros tantos outros fatores.

Nos diversos modos de relações estabelecidas em nossa sociedade impera um enfoque grande a fatores negativos. Desde questões ligadas a saúde, sempre com enfoque na doença até as notícias que lemos em jornais ou assistimos em televisão veiculando excesso de notícias negativas. Entretanto o viver não é feito somente de doenças, ou composto apenas de fatores negativos. A vida é também positiva, potencializadora e criadora. Há processos positivos acontecendo em todos os âmbitos aos quais devemos estar atentos.

Assim, esta pesquisa intenta lançar olhares para o que há de positivo no ambiente escolar. Buscamos identificar qual a representação social sobre o não-fracasso. O que significa para estes alunos não ter fracassado na vida escolar e qual a representação social que alunos de escolas públicas e escolas privadas possuem sobre o não-fracasso escolar.

Devemos levar em consideração que, em um primeiro olhar as escolas públicas e escolas privadas são universos distintos, ainda que com o mesmo objetivo: educar. Mas, será que aproximando o olhar e aprofundando o interesse em saber, existem tantas distinções entre alunos de escolas públicas e escolas privadas? As inquietações que motivam este projeto de pesquisa nasceram no bojo de uma prática crítica e inquietante perante a realidade social. O que pensam os alunos sobre o seu próprio desempenho? O que entendem os alunos por obter sucesso escolar?

O documentário “Nunca me sonharam”¹¹ retrata a realidade da educação pública brasileira e traz diálogos de jovens desta rede, matriculados no Ensino Médio, de diversas regiões do país contando suas visões sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, as afetações em suas vidas e o que sonham para o futuro. Misturando as questões da educação do país com as dificuldades pessoais de jovens de escolas públicas, o documentário traz as ansiedades dos jovens por mudanças. Ainda que o jovem da rede pública de ensino saiba que precisa definir sua carreira profissional - sua profissão, sabe também que pode ser que ele não tenha a oportunidade de escolher, pois a vida o empurra por conta das necessidades do cotidiano e ele será engolido pelo sistema e possivelmente terá de trabalhar em vagas de subemprego. Em “Nunca me sonharam”, os jovens afirmam que mesmo lutando e estudando mais, os obstáculos são muito maiores para eles, pois segundos os mesmos, o Brasil é um país onde as diferenças de classe, cor e região influenciam diretamente no futuro do indivíduo.

“Nunca me sonharam” também passa por diversas experiências positivas com alunos que nasceram partir de desafios cotidianos das escolas públicas brasileiras. Estes alunos também sonham, também desejam um futuro diferente do seu presente, ainda que existam dificuldades. Cada aluno que dá seu depoimento no documentário traz suas ansiedades, a real dinâmica do dia a dia, seus valores e sua história carregada de esperanças por um futuro diferente.

11 Nunca me Sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. DVD (90min).

Para os alunos de escola privada a situação é um pouco distinta. Em 17 de maio de 2017 alunos de uma Escola Privada do Rio Grande do Sul, promovem uma festa intitulada “Se nada der certo”, onde se fantasiavam com roupas que, segundo os mesmos, representariam profissões “alternativas”, em outras palavras subempregos, como última saída de vida para quem nada deu certo (WILLMERSDORF, 2017). As fantasias eram as mais diversas possíveis, ambulante, faxineiro, entregador de jornais, atendentes de supermercado, ambulante, churrasqueiro e até mesmo de ladrão e morador de rua. A escola informou que o evento se tratava de uma simulação de provável cenário de reprovação ou não classificação no vestibular.

Este evento reacendeu nas redes sociais e nos espaços de debates educacionais questões relativas à meritocracia e privilégios, bem como a problemática das desigualdades sociais. Assim, os acontecimentos do real rompem com a dicotomia “teoria x prática” e produzem pesquisas que buscam debater os contextos educacionais brasileiros.

Entretanto, pesquisas na última década investigaram o fenômeno do fracasso escolar e todos os seus desdobramentos, mas onde estão as experiências exitosas? Faz-se necessário pesquisar os aspectos potencializadores do ambiente escolar a fim de romper com o histórico de olhares negativados sobre o ambiente escolar e, também dentro dele, entre os alunos e docentes.

A pesquisa está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo destina-se a apresentar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, com as contribuições da abordagem estrutural de Jean-Claude Abric. Norteamos este capítulo na questão do entendimento de como os indivíduos reagem a um fenômeno e de que forma eles processam essa informação. Neste mesmo capítulo apresentamos uma revisão bibliográfica das pesquisas na área das representações sociais com o enfoque na escola. O segundo capítulo tratará das questões do fracasso e não-fracasso escolar. Refletiremos sobre as escolas públicas e escolas privadas, suas possíveis diferenças e o desempenho dos alunos segundo os parâmetros nacionais; levantaremos também através de pesquisadores desta área como podemos pensar o fenômeno do fracasso e do não-fracasso escolar dentro do contexto social da contemporaneidade e abordaremos questões referentes a qualidade e equidade na educação brasileira.

O terceiro capítulo destina-se quanto aos objetivos deste trabalho, gerais e específicos, descrevendo seu método, procedimentos e instrumentos utilizados. O quarto capítulo apresenta os resultados e discussão, bem como o ponto central desta pesquisa, que é a comparação dos resultados obtidos em cada um dos públicos.

Pretendemos com esta pesquisa que a Teoria das Representações Sociais seja um guia de entendimento sobre as questões do não-fracasso, sendo capaz de compreender quais são as aproximações e os distanciamentos das representações sociais de alunos das escolas públicas e privadas sobre este fenômeno.

1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O homem durante toda a sua história teve sede de conhecimento, buscava apreender o mundo e explicar seus fenômenos. Os conhecimentos construíram máquinas capazes de moverem-se com rapidez, computadores, aviões e tantas outras ferramentas que permitiram as grandes transformações do mundo em que vivemos. O homem vive, se relaciona com outros, transforma o seu meio, organiza seu mundo, mas também organiza suas ideias e impressões sobre o ele.

Os vários conhecimentos sobre o mundo são organizados em teorias, que fornecem modelos de explicações para diversas realidades vivenciadas pelo homem. Dentre os vários tipos de conhecimentos, temos o conhecimento do senso comum, que é o conhecimento de leigos, como a maioria das pessoas pensam, ou seja, um conhecimento do cotidiano.

Neste contexto, emerge a Teoria das Representações Sociais (RS) que se interessa pelas ideias do senso comum. Em meados do século XX, Serge Moscovici, psicólogo social e fundador da Teoria das Representações Sociais, lança seu livro “A Psicanálise: sua imagem e seu público”, para compreender como a psicanálise havia sido incorporada no pensamento popular e como ela era “reproduzida” nos discursos daquela sociedade.

Moscovici inicia sua obra alertando que o conceito de representação é antigo e não iniciou-se com seus estudos. No entanto, seus antecessores, sociólogos, estavam mais preocupados com o caráter coletivo do que com a dinâmica ou mesmo a representação em si, ou seja, seu conteúdo. Para Simmel, as representações eram operadoras que propiciavam reciprocidade nas ações dos indivíduos, formando assim as instituições, como igreja, partidos, movimentos sociais e outros (JODELET, 2001).

Weber, assinalava que qualquer ação humana possui significado cultural e deve ser pesquisada de forma mais aprofundada. Para ele, cada sociedade necessita manter concepções de mundo abarcantes e unitárias, dotadas de valor e que, em geral, são elaborados por grupos dominantes em determinadas classes sociais (JODELET, 2001).

Durkheim foi o teórico o qual Moscovici mais revisitou para elaborar a Teoria das Representações Sociais. Para Durkheim, existe um conhecimento ordenado que é socialmente produzido e esses conhecimentos são o meio pelo qual cada sociedade, dentro do tempo, compreende seu mundo. Émile Durkheim era sociólogo e buscava aprofundar-se nos estudos

da sociedade. Segundo ele a Sociologia deveria ser uma ciência autônoma e objetiva, tratando os objetos sociais como coisas a serem estudadas. Neste sentido, ele defendia uma separação radical entre as representações coletivas e as representações individuais, assinalando que uma representação coletiva não poderia, de maneira alguma, ser reduzida a uma representação individual. Assim, os fatos sociais só poderiam ser explicados nos termos de outros fatos sociais (MOSCOVICI, 2013).

Durkheim foi o autor que mais discordou da psicologia, ainda que ele tenha sinalizado a possibilidade de dar nome a esta ciência de “psicologia social”; por fim, decidiu pelo nome de “sociologia” para que não houvesse semelhança qualquer entre a ciência nascida e a psicologia. Segundo o autor, a sociologia deveria estudar o coletivo e a Psicologia deveria estudar o individual. Esta premissa marcava a determinação de Émile Durkheim de constituir a Sociologia como independente da Psicologia e outras ciências (DURKHEIM, 1995).

No entanto, foi exatamente essa separação radical entre Sociologia e Psicologia, que possibilitou o desenvolvimento da Psicologia Social como uma subdisciplina tanto da Sociologia quanto da Psicologia (FARR, 2004). E mais, permitiu ainda que Moscovici, ao revisitar Durkheim, nomeasse o novo campo nascido – Teoria das Representações Sociais, como uma forma sociológica de Psicologia Social.

A emersão da Teoria das Representações Sociais se dá em um contexto cultural bastante relevante, uma vez que foi seguindo os passos de Durkheim que Moscovici, resgatando o conceito de “representação”, fundou a Teoria das Representações Sociais (TRS). Uma teoria que se debruça sobre como e o porquê os indivíduos compartilham certos conhecimentos e estabelecem sua realidade comum, transformando ideias em práticas (MOSCOVICI, 2009).

Jodelet (2001, p.22), principal colaboradora de Moscovici, que aprofundou sistematicamente a teoria, define as representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social é à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Os indivíduos necessitam produzir um certo tipo de conhecimento social para compreender os fenômenos e orientar seus comportamentos. Seguindo os passos de Moscovici (2009), compreendemos as representações sociais (RS) como “filtros” que nos ajudam a entender o mundo, orientam comportamentos e relações interpessoais. As RS colaboram para a construção de uma realidade comum para um indivíduo ou a um conjunto social.

Outrossim, Jodelet (1986) assinala que outra característica relevante das representações sociais é seu caráter prescritivo, ou seja, se impõem sobre nosso sistema de crenças de maneira contundente e, assim, orientamos nossos comportamentos em razão delas.

1.1 Serge Moscovici e a Teoria das Representações Sociais

Serge Moscovici nasceu no primeiro quarto do século XX (1925), em Braila, na Romênia. Sua família era judia e durante sua juventude vivenciou o período de perseguição aos judeus, tendo sido testemunha ocular de vários massacres. Moscovici acompanhou na Romênia, como as massas se moviam rumo a verdadeiros massacres, ávidos por sangue.

Por causa da perseguição ao povo judeu, sua família se mudou diversas vezes, tendo Moscovici começado os estudos em mecânica, morou na Hungria, Áustria, Itália, chegando a Paris em 1948, utilizando a rede de campos de desabrigados, existentes naquela época para auxiliar os povos que eram perseguidos.

Em Paris, Serge Moscovici iniciou seus estudos em Psicologia na Sorbonne e se identificou com as aulas de Psicologia da Vida Social, do psicanalista e professor Daniel Lagache, o qual posteriormente, foi seu orientador na Tese de Doutorado. A Tese “A Psicanálise: sua imagem e seu público” é a primeira obra em que Moscovici insere o termo “representações” e foi o lançamento de sua teoria (SÁ, 1996).

Nesta tese, o autor buscava compreender o porquê dos conceitos da Psicanálise Freudiana estarem tão difundidos na sociedade Francesa da época. A grande difusão era consequência do grande compartilhamento entre os grupos sociais de temas ligados à Psicanálise e também do espaço que este tema ganhou na mídia. Assim, o interesse de Moscovici em estudar a Psicanálise na França, não era algo natural, mas sim produzido pelo tempo e espaço em que vivia, como nos assinala Farr (2004):

Somente vale estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito. Isto era certamente verdadeiro quanto a psicanálise, na França em 1950. Não seria verdadeiro, contudo, para a psicanálise na Inglaterra, no mesmo período. (p.40)

Etimologicamente, “representar” vem do latim “*repraesentare*”, que significa apresentar outra vez, ou ainda, fazer presente. Ou seja, tornar o que não está presente, presente. Pode ser uma pessoa, um objeto, ou até mesmo uma ideia. É exatamente, nesta ideia que Moscovici se aprofundou e delineou uma psicossociologia do conhecimento: A Teoria das Representações Sociais (TRS).

As Representações Sociais (RS) emergem no tecido social, no cotidiano das relações dissonantes de uma sociedade marcada pela multiplicidade. Este espaço conflituoso, torna-se campo fecundo para o surgimento de novas representações sociais sobre quaisquer objetos de interesse. Assim, para Moscovici, as RS surgem dentro de um contexto histórico e são dinâmicas, estando diretamente ligadas aos processos psicossociais que indicam rompimentos e/ou diferenças na sociedade de uma época. Dito de outra maneira, qualquer saber especializado quando posto na esfera pública, ou seja, popularizado, torna-se objeto de uma representação.

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e de uma integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que eles contêm, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar as tais coisas. (MOSCOVICI, 2009, p. 216)

Neste sentido, a forma como uma pessoa se comporta frente a situações de seu cotidiano, estão em grande parte mediadas pela percepção e as representações sociais que temos delas (NAIFF *et al*, 2008). Entretanto, é importante salientar que Moscovici (2003), rejeita a ideia de que as RS seriam apenas mediadoras entre o estímulo e a resposta. Para o autor, a RS vem antes mesmo do estímulo, orientando até mesmo a forma como um certo tipo de estímulo X afeta mais o indivíduo A do que o indivíduo B.

Esta afirmação de Moscovici é corroborada pelo estudo realizado por Abric utilizando o dilema do prisioneiro. No dilema do prisioneiro, o participante se encontra participando de um jogo onde ele pode competir ou cooperar com o outro jogador. Neste dilema, pressupõe-se

que cada jogador desejará aumentar a própria vantagem sem se importar com os resultados obtidos pelo outro jogador. Entretanto, ambos ganhariam mais se cooperassem.

A experiência realizada por Abric utilizando-se deste dilema buscou identificar de que forma a RS teria inferência nas práticas sociais dos indivíduos. Assim, afirmaram à metade dos participantes que o oponente era uma máquina, e para a outra metade, disseram que o oponente era um outro estudante. Durante o jogo, o outro jogador realiza sempre a mesma jogada realizada pelo participante anteriormente (técnica ‘tip for tap’). A hipótese é de que os participantes que acreditavam jogar com uma máquina o comportamento competitivo seria predominante e com os participantes que pensavam jogar com um outro participante, o comportamento predominante seria a cooperação. Os resultados da pesquisa ilustraram a hipótese inicial. Os participantes, comparativamente foram mais competitivos nas situações em que pensavam que o outro participante era uma máquina (SÁ & WOLTER, 2013).

Em seu experimento, Abric comprovou que os participantes levaram o conhecimento sobre o mundo para a situação do jogo, e este conhecimento é relevante na compreensão do estímulo e na escolha da resposta mais adequada. Cooperou-se muito mais, quando imaginou-se que o outro jogador era um colega do que quando pensava-se que era uma máquina. Em outras palavras, a ideia de que a máquina está programada, logo as chances de ganhar são menores, levou a uma prática mais competitiva.

As conclusões do experimento de Abric, explicitam de forma prática o assinalado por Denise Jodelet (2003) quando a mesma afirma que as representações sociais são um tipo de conhecimento elaborado socialmente e compartilhado, com o objetivo prático de construir uma realidade comum a um grupo social.

Moscovici (2009) considera que a emergência das RS ocorre por intermédio de três condições básicas: Dispersão da informação; Focalização e Pressão à Inferência. As informações não circulam de forma coesa e definida; uma informação pode circular em um grupo social e não em outro, ou ainda circular de forma ambígua e a isso chamamos de dispersão da informação. A focalização determina que alguns grupos estejam com o foco mantido em determinado objeto, facilitando a produção de representações sociais naquele referido grupo se comparado a outros com focos diferentes. A própria focalização em um determinado objeto gera a pressão à inferência, produzindo necessidade de gerar uma representação social sobre o tal objeto.

A Teoria das Representações Sociais, desenvolveu várias abordagens de acordo com o pesquisador que a estudava e a ênfase que dava nos estudos. Assim, temos a abordagem sociogenética, a abordagem estrutural, a abordagem sociodinâmica e a abordagem dialógica.

A abordagem sociogenética está ligada aos trabalhos conduzidos por Moscovici (2012) e Jodelet (2001) buscando compreender como as RS são geradas, dando enfoque sobretudo nas condições e nos processos pelos quais as RS emergem nos grupos sociais.

O principal autor da abordagem sociodinâmica é Willem Doise, que entende as representações sociais como tomadas de posição, inserção social e dinâmicas. Para Doise, as questões relacionadas ao poder e dominação social são influenciadoras do senso comum. Temos ainda a abordagem dialógica, a partir dos trabalhos de Ivana Makova, que dá enfoque nos estudos da linguagem e comunicação e as relações com as representações sociais (RIBEIRO & ANTUNES-ROCHA, 2016).

Dentro da abordagem estrutural as representações sociais, temos como principais autores Abric (1998) e Flament (2001). Estes autores se interessaram pelo conteúdo das representações, a forma como se organiza e sua dinâmica. Neste projeto utilizaremos a abordagem estrutural das representações sociais, a partir de Abric (1998), Flament (2001) e Sá (1996).

1.2 Abordagem Estrutural das Representações Sociais

Abric (1998) e Sá (1996) afirmam que as RS tem finalidades próprias com quatro funções fundamentais. A primeira é a função de saber, que nos auxiliam na compreensão da realidade e na explicação do mundo em que vivemos. Esta função nos permite apreender o mundo, adquirir conhecimentos e articulá-los com a cognição e valores. Outra função é a identitária, que nos permite uma elaboração de identidade social. Dentro do contexto de um grupo, esta função pode atuar como importante meio de controle social. Por terceira função temos a de orientação, pois as RS encaminham nossos comportamentos, produzindo “um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo portanto uma ação sobre a realidade” (p.44). A função de número quatro é a justificatória, pois a partir das RS os sujeitos podem explicar e/ou justificar seus comportamentos com relação a uma situação específica ou com relação a outras pessoas.

Existem três dimensões básicas presentes nas RS: a informação, ou seja, o conceito; o campo da representação, que é a imagem e a atitude. Estas três dimensões configuram o que Moscovici (1978) denomina como análise dimensional. Entende-se por informação o conhecimento organizado de um grupo sobre um objeto social. O campo da representação (imagem), nos apresenta a ideia de modelo, proposições de um aspecto do objeto das representações sociais e por atitude, entende-se a orientação de comportamento frente ao objeto da representação.

“Possivelmente, o primeiro passo para a elaboração de uma teoria das representações sociais terá sido a estrutura de dupla natureza – *conceitual* e *figurativa* – que Moscovici lhe atribuiu desde o início” (SÁ, 1996, p. 45). Neste sentido, a representação segue a linha de um pensamento conceitual, ou seja, conceituar, conceber e dar sentido a um objeto não presente. E de outra maneira figurativa, recuperando o objeto e dando-lhe concretude, tangenciando-lo. A comunicação entre conceito e percepção tem papel importante no processo pois é o que transforma a RS em substância comum.

Dessa configuração estrutural das representações, pode-se extrair uma primeira caracterização de seus processos formadores. A duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato, é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo processo de ancoragem. (SÁ, 1996, P. 46)

Analisar os processos de objetivação e ancoragem é fundamental para compreender o sistema cognitivo, como esse sistema interfere no social e como o sistema social interfere no cognitivo. Seguindo os passos de Jodelet (2001), podemos compreender que a atividade de produção das representações sociais constitui processo do âmbito psíquico que torna algo distante e desconhecido como algo familiar e próximo a nossa realidade.

Tomando como ponto de partida o processo de objetivação, Moscovici elaborou a noção de núcleo figurativo, que são as palavras que ao serem representadas formam uma imagem estrutural que reproduz visivelmente um conceito (SÁ, 1996).

Assim, o núcleo figurativo é um conjunto de imagens, conceito-imagens do que se pode fazer a partir de algo que nos é estranho e a ancoragem age integrando e estabelecendo conexões para tornar o que nos é estranho em familiar.

Abric (1998) analisando a teoria do núcleo figurativo, elabora uma teoria complementar: a teoria do núcleo central. Para o autor, qualquer representação é organizada segundo um núcleo central de elementos que ocupam posição de destaque, ou seja, existe um núcleo que é mais permanente. Em outras palavras, é dizer que existe um núcleo central, o qual a RS se estrutura no seu em torno. Este núcleo é determinado pela natureza do objeto, pelos relacionamentos do grupo, pelos valores e normas sociais existentes naquele tempo e é utilizado como referência por cada indivíduo, norteando as apreensões e percepções da realidade.

(...) o levantamento do núcleo central é importante inclusive para conhecer o próprio objeto da representação, ou seja, para saber o que afinal de contas está sendo representado. Isto porque o universo de fenômenos com que o pesquisador lida está – na maioria das vezes, quando ele não recorre a um exame concomitante das práticas sociais e de suas condições objetivas de atualização - constituído tão somente de representações. (SÁ, 1996, P. 71)

Torna-se necessário a partir do núcleo central, identificar o próprio objeto da representação. Essa identificação é realizada através do núcleo central pois este é, de certa maneira, um componente mais permanente das RS. No entanto, ainda que haja um núcleo central, existe um complemento indispensável que Abric (1998) determinou como um sistema periférico que atualiza e contextualiza periodicamente, permitindo adaptação às diversas situações.

Ainda que, após a apresentação das características dos núcleos central e periféricos, possa parecer que há algum antagonismo em suas funções, os sistemas se integram e se alimentam de experiências individuais e coletivas, onde o sistema periférico está mais ligado ao contexto imediato e o sistema central está ligado às condições sociais e históricas.

1.3 Representações Sociais e o Contexto Escolar

A Teoria das Representações Sociais, permite uma amplitude de áreas de pesquisa. Podemos buscar compreender as RS de vários objetos comuns aos grupos sociais. A amplitude de aplicabilidade desta teoria leva ao interesse de estudiosos não somente da área da psicologia, mas também pesquisadores de outras áreas do conhecimento a utilizarem-na como instrumento de pesquisa.

A instituição escolar é muito emblemática quando pensamos no “retrato” da sociedade, atraindo assim olhares de diversos pesquisadores. A multiplicidade de situações e ideias, os

impactos da educação, os problemas de aprendizagem, as divisões de classe social, o atendimento de pessoas com deficiência e tantas outras questões podem ser pesquisadas dentro do ambiente escolar.

Dos Santos et al. (2017) pesquisando as publicações nos últimos eventos das Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (JIRS) e Conferências Brasileiras sobre Representações Sociais (2013 e 2015) concluiu que existe uma forte concentração de trabalhos de RS e o contexto escolar nas regiões Nordeste e Sudeste do país, sobretudo pesquisas sobre representações sociais de professores e estudantes, nas mais diversas etapas da vida escolar.

Destaca-se nesse contexto das pesquisas de RS e escola, os trabalhos de Naiff & Naiff (2014, 2013a, 2013b, 2013c,). Os autores direcionaram seus estudos pensando a Educação de jovens e adultos e os resultados apontaram para um ciclo de exclusão educacional que se inicia logo nos primeiros anos escolares. Os estudos propuseram revelar os motivadores e inibidores da exclusão educacionais desde o ciclo básico. Os resultados apontaram para um quadro desanimador sobre a reversão do quadro de fracasso escolar nas escolas públicas em geral, mas sobretudo nas escolas localizadas em áreas de risco.

Outro estudo realizado por Naiff, Naiff, Pereira e Ávila (2015), buscando identificar o que pensam os professores do ensino de jovens e adultos (EJA) sobre seus alunos aponta que parte das causas do processo de exclusão escolar tem suas bases enraizadas no próprio sistema de ensino e que, de forma geral, os professores não veem os alunos do EJA como iguais aos do ensino regular.

Naiff e Naiff (2013d), em outro estudo sobre a organização escolar em ciclos, ainda apontam que a repetência e a evasão no ensino médio e fundamental, seguem sendo entraves para a melhoria nas condições da escolarização brasileira. A mesma pesquisa ainda aponta para representações negativas e posicionamentos contrários à organização escolar em ciclos.

Ferreira, Brandão, Fernandes e Penteado (2014), também se debruçaram sobre as representações sociais do fracasso escolar em professores da rede pública. Os autores verificaram que em sua amostra, os professores relacionavam o fracasso escolar a um certo deficit de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo de sala de aula. Entretanto, cabe

ressaltar que a mesma pesquisa identificou certa insegurança por parte dos professores na concepção do que seria o fenômeno do fracasso escolar.

Alves-Mazzotti e Wilson (2016), buscaram identificar a ligação entre as representações sociais do fracasso escolar dos professores do ensino fundamental e sua prática docente. Este estudo assinalou que do ponto de vista dos professores, o que os impede de prevenir o fracasso escolar são os problemas institucionais, tais como: salas superlotadas, escolas sem recursos materiais, baixa remuneração - que os levam a ter dupla jornada, e a consequente desvalorização do profissional. Foi identificado que o sentimento de impotência frente a esta problemática escolar leva muitos profissionais a se distanciarem do problema, recusando-se a assumir sua parcela de responsabilidade pela fracassalização do alunado.

Outro estudo conduzido por Naiff, Naiff e Ávila (2017) investigando as representações sociais sobre o preconceito e concepções de justiça no contexto escolar em grupos sociais minoritários constatou que, no público investigado, havia na centralidade das representações sociais uma associação a pobreza à má qualidade de ensino e também ao racismo.

Como podemos constatar, diversas são as pesquisas de relevância na área de representações sociais e escola, sobretudo no que tange a problemática do fracasso escolar. Entretanto, de maneira geral, as experiências do viver não são somente negativas. Existem fatores positivos em todas as esferas da vida e assim também na escola. Não existem só experiências de fracassalização, as escolas também são produtoras de experiências potencializadoras e de sucesso.

Silva, Silva e Ferreira (2017) analisaram as representações sociais da qualidade da educação de professores da rede pública de ensino no estado de Pernambuco. Neste estudo, os autores constataram que os indivíduos participantes têm suas representações sociais de qualidade na educação baseada nos resultados e enraizadas em fatores de desenvolvimento individuais.

2 Não-Fracasso Escolar

2.1 Escola Pública e Escola Privada

A universalização do ensino público é um assunto de intensos e acalorados debates políticos. O papel do Estado em prover educação pública de qualidade, ainda que determinado pela Constituição Federal, não se cumpre em sua totalidade. Assistimos a uma degradação da escola pública em seus dois sentidos, degradação dos prédios e degradação enquanto política de escola, de funcionários, de merenda, de professores e em tantas outras esferas.

As discussões de nossa época passam pela tentativa de valorização do ensino privado em detrimento do ensino público e sobretudo por uma tentativa de implantação da lógica de mercado para a melhoria do ensino público. Existe uma forte tendência para o sucateamento da educação pública a fim de que ela seja toda privatizada (PATTO, 1999).

A divisão social tem, de maneira geral, fatores ligados ao ensino. Em outras palavras, é dizer que as estratificações econômico-sociais, símbolo mais central de uma sociedade capitalista, têm em sua gênese a negação de uma educação de qualidade a todos indistintamente (PRANDI *et al.*, 2015).

Seguir reproduzindo as desigualdades sociais também na escola, nos afirma Prandi (*et al.*, 2015), significa perpetuar os mesmos índices educacionais e manter inerte á maquina educacional em suas estratégias e atualizações. Esta afirmação corrobora com os resultados dos estudos realizados por Costa e Arraes (2014), concluindo que existe uma relativa eficiência das escolas privadas diante das demais.

Assim como o estudo de Costa e Arraes (2014), Moraes e Belluzzo (2014) utilizando o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) confirmam o fato estilizado geral encontrado na literatura, que indica que os resultados são favoráveis ao desempenho da escola privada se comparada a escola pública.

Pensando os resultados de desempenho no ensino de nível médio, temos o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que hoje é porta de acesso a quase todas as instituições de ensino superior do país. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) nos últimos 5 anos vem evitando divulgar as notas apresentando a média geral das provas em estilo ranking, para evitar a comparação direta entre as escolas. Em matéria publicada no site G1, em 25 de outubro de 2016, o INEP afirma que “diante da

heterogeneidade de contextos onde as escolas estão inseridas, torna-se necessário considerar o resultado do desempenho dos alunos associado aos diferentes fatores que caracterizam estes contextos” (MORENO, 2017). No entanto, ainda nesta mesma matéria, o diretor do INEP, apresenta uma análise considerando apenas as notas das provas objetivas do ano de 2015 e aponta que, das 100 escolas com maior nota média na prova, 97 são privadas e 3 são institutos federais.

Em outra matéria jornalística, publicada pela Folha de São Paulo, utilizando os dados fornecidos pela INEP sobre o ENEM de 2015, 91% das escolas públicas brasileiras ficaram com nota abaixo da média nacional no exame. Levando em consideração que a média nacional do ENEM de 2015 foi 515,8 pontos, a média das escolas públicas brasileiras foi de 486,5 e a média das escolas particulares foi de 556,6, temos uma diferença de pouco mais de 70 pontos. Importante salientar que dentro dessa média obtida só é levada em consideração os dados de escolas em que ao menos metade dos alunos do terceiro ano fez o exame e também é necessário um mínimo de 10 alunos participando. Assim, segundo a matéria, 60% das escolas públicas brasileiras ficaram fora deste levantamento (SALDANHA, 2017).

Os dados apresentados acima são preocupantes, pois comumente pensamos que o ENEM é uma prova “universal”, no entanto milhares de alunos do último ano do Ensino Médio ficam fora do exame. Tendo em vista que mais da metade das escolas brasileiras ficaram fora da estatística apresentada por não terem metade dos alunos do terceiro ano do ensino médio realizando o exame podemos concluir que existe uma relevante quantidade de alunos do terceiro ano de escolas públicas que não possuirão chances de ingressarem no ensino superior público.

2.2 O fracasso e o não-fracasso

Acompanhamos na última década um crescimento na oferta de vagas nas escolas públicas e para além, um incentivo – através de programas sociais - para que as famílias mais pobres inserissem seus filhos na escola desde cedo. No entanto, o aumento na quantidade de alunos nas escolas públicas nem sempre acompanha a qualidade dos resultados que os mesmos apresentam.

Os estudos realizados por Patto (1999) apontam para a fracassalização dos alunos mais pobres, tornando assim claro que as situações de desigualdades que a escola em teoria deveria

apaziguar vem sendo acentuadas através dela. Assim, a relação entre escola e estratificação social se refletiria no desempenho escolar.

A partir deste cenário, a escola é apontada apenas como reprodutor do *modus operandi* da sociedade como um todo. O peso cultural seria mais relevante do que todo o arcabouço teórico-prático que o ambiente escolar estaria preparado para transmitir (BORDIEU & PASSERON, 1975). A demarcação dos territórios sociais permanece no ambiente escolar e acentua a precarização da educação pública no Brasil.

Ao abordar o contexto educacional brasileiro, Patto (1999) analisa o contexto sócio-histórico em que a educação foi engendrada: a revolução industrial, a ascensão do capitalismo, a burguesia e o proletariado. Partindo do materialismo histórico, a autora afirma que o ideário iluminista do século XVIII se fortaleceu com a expansão da produção e do comércio. A ideia de liberdade, autonomia, racionalidade e habilidade fortalecia os mais bem sucedidos e segregava os mais pobres. Todo esse ideário recebeu chancela das ciências humanas que nasciam, determinando verdades científicas sobre o homem e a sociedade. A partir do século XX, toma força uma pedagogia mais liberal, carregada de crença humanista em que a escola deveria formar democratas e que essa formação contribuiria para uma sociedade de classes igualitárias, onde os lugares seriam ocupados segundo mérito pessoal.

No contexto de sua pesquisa Patto (1999), sinalizou que havia um estado de coisas quase imune a quaisquer tentativas de mudança. Assim, para a autora, seria um trabalho árduo mudar uma realidade social que foi construída sob um pensamento de diferenças de rendimento escolar diferente entre crianças de classes sociais distintas.

O processo de precarização do ensino público, o desinteresse dos governos pela formação educacional efetiva e eficaz da maioria dos brasileiros e a desvalorização dos educadores através não somente de baixos salários, mas também de ambientes e materiais precários corroboram para o fracasso escolar de alunos mais pobres (PATTO, 1999).

Os estudos de Naiff e Naiff (2008, 2013a, 2013b, 2014) apontam que o ciclo da exclusão na escola se inicia nos primeiros anos com múltiplas retenções e conseqüente abandono. Outros estudos dos mesmos autores (Naiff & Naiff, 2013c) sinalizam para a importância de situações de violência e do bullying no ambiente escolar. Estas pesquisas apresentam ainda o pouco impacto de recentes políticas públicas para a reversão do quadro de

fracasso escolar das escolas públicas brasileiras, sobretudo as localizadas nas áreas mais pobres.

Seguindo os passos de Neve de Jesus & cols (2011) não buscaremos apenas os fatores adoecedores e de estresse na escola, mas com igual afinco, buscar os fatores de resiliência. Falar em resiliência pode nos induzir ao erro de voltar a justificativa do fracasso ou do “não-fracasso” (SPOZATTI, 2000) para o indivíduo. Entretanto, sabemos que as causas destes não são estanques. Ao contrário, há uma multideterminação na formação desses fenômenos.

Neste sentido, faz-se necessário entender a conceituação do fracasso e do não-fracasso, ou como comumente costumamos nomear: o sucesso escolar. Não devemos pensar na antinomia dos conceitos “fracasso” e “não-fracasso”, como nos assinala Spozatti (2010) pois isso nos limita o entendimento de um processo multideterminado. Ainda mais, que o alunado não deve ser compreendido somente através pelos pré-requisitos de aprovação ou reprovação, comportamento, adequação, mas sim visto dentro de sua complexidade, com questões individuais, históricas, sociais, cheios de expectativas e desejos.

Em diversas situações a escola não se adapta aos alunos e não se atualiza frente às questões trazidas por eles. O sistema escolar não compreende o aluno a quem recebe e na tentativa de enquadrá-lo produz um desconforto e uma sensação de não pertença àquela instituição. A rigidez do ambiente escolar se confronta com um aluno-indivíduo que vive em um mundo aberto e conectado. Um mundo que se mudou das paredes para as redes e, no entanto, o ambiente escolar segue se apresentando através das paredes.

Na tentativa de melhora e de avaliação constante do desempenho, os governos adotaram sistemas de avaliações externas. São as provas anuais que se aplicam aos alunos ao final do ano letivo a fim de levantar quais foram os conteúdos aprendidos pelos participantes (FREITAS, 2007). Assim reduz-se o fracasso ou o não-fracasso a números e estatísticas, que nada ajudam para a elaboração de um plano de ação que vise transformar a realidade encontrada. Tais avaliações acabam por produzir intensa competição entre escolas e por vezes, por urgência, eliminam as questões mais aprofundadas das questões sobre o desempenho escolar do alunado.

Dentro desse universo multifacetado e multideterminado que é a escola, buscamos identificar os aspectos psicossociais que envolvem o não-fracasso, ou sucesso escolar.

Diversos estudos buscam efetuar análises sobre as situações problema, ou seja, o que aquele campo têm de situações estranguladoras, problemáticas, pontos nevrálgicos de contexto negativo.

A constituição brasileira determina o direito de todo brasileiro aos oito anos de estudo no ensino fundamental e ainda assinala a responsabilidade pública e social perante tal. Por suposto, a partir daí poderíamos pensar que o primeiro passo para o não fracasso escolar seria a obtenção de uma vaga na escola e logo completar os oito anos determinados por lei, no entanto, se assim o pensarmos, novamente cairemos no reducionismo de reduzir o não fracasso a números positivos nas estatísticas. A discussão do sucesso escolar deve ir para além do cumprimento dos oito anos do ensino fundamental, pensando na qualidade do que essa escola oferece, rompendo com o binômio de “quem está dentro” e “quem está fora” da escola, passando a orientar-se qualitativamente sobre as aquisições dos indivíduos a quem ela se destina.

Durante as últimas décadas diversos autores se debruçaram sobre o fenômeno do fracasso escolar. Como supracitamos, o processo educacional brasileiro ainda que venha transformando-se, segue muito aquém de obter os resultados desejados e em muitos casos, obter resultados minimamente comparável a outros países.

A discussão do papel de inclusão ou exclusão social da instituição escolar pode ser retratada com os dados supracitados sobre o desempenho dos estudantes das escolas públicas e privadas. Entretanto, quando pensamos não somente nos resultados de exames, mas também voltamos nosso olhar para os índices de reprovação e evasão, encontramos, segundo o INEP uma taxa de reprovação no ensino médio de 11,6% e 6,8% de abandono (QEDU, 2016). Dados da Síntese de Indicadores Sociais, realizada em 2015 pelo IBGE, revelam que apenas 85% dos jovens brasileiros, com idade entre 15 e 17 anos, que segundo a faixa etária deveriam estar no ensino médio, frequentam regularmente a escola (IBGE, 2016). O mesmo estudo ainda assinala que 36,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade já repetiram ao menos um ano no ensino fundamental ou no ensino médio.

A síntese ainda apresenta dados relevantes quanto a distorção idade-série com alunos da escola pública e alunos da escola privada. Segundo o IBGE, 28,7% dos estudantes da rede pública, com idade entre 15 e 17 anos, possuem distorção idade-série contra apenas 7,9% de alunos da escola privada. 15% dos jovens dessa mesma faixa etária não estudavam, o que

totaliza cerca de 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola. Dentre estes jovens que evadiram a escola, mais da metade (61,4%) abandonaram a escola sem concluir o ensino fundamental, apenas 22,1% concluíram o ensino fundamental e 16,4% possuíam o ensino médio incompleto; é dizer que, a maioria dos jovens que evadiram da escola não estão aptos para ingressar no ensino médio (IBGE, 2016). Esses dados nos apontam para a constância do fenômeno do fracasso escolar, o qual podemos caracterizar como uma manutenção de histórico de repetência e evasão nas escolas públicas (NAIFF & NAIFF, 2013b).

Pensando nos aspectos histórico-sociais, Patto (1999) encontra três principais causas para o fracasso escolar apontadas nas teorias revisadas: as condições de vidas do alunado; a inadequação da escola pública para lidar com tais alunos; e por parte dos docentes, a falta de sensibilidade frente a realidade vivenciada por seus alunos e alunas. Durante suas pesquisas a autora constatou que os alunos por vezes, eram reduzidos a números e assim, buscou dar voz a este alunado buscando elaborar um discurso com eles, não sobre eles. Tal postura permitiu a Patto (1999) elaborar algumas conclusões críticas sobre o fenômeno do fracasso escolar:

a) De maneira geral, a escola não atende às demandas de seus alunos e isso ocorre principalmente pela representação negativa que os discentes e funcionários em geral possuem da capacidade de seus alunos, sobretudo dos mais empobrecidos;

b) o sistema educacional é gerador de obstáculos para a realização dos objetivos estabelecidos e isso é ponto nevrálgico para o fracasso escolar;

c) a manutenção do fracasso escolar é realizada por um discurso científico dotado de um poder que o naturaliza ao olhos dos envolvidos no ambiente escolar;

d) a rebeldia e a contradição é uma constante nos discursos e nas práticas de todos os atores do processo educativo;

e) a burocracia não pode eliminar o sujeito, pode como máximo amordaçá-lo.

Ainda assim, o desejo da escola é obter o sucesso. Os docentes desejam ver seus alunos alcançando boas notas, passando nos vestibulares e empregados nas melhores empresas. Não há trabalho que deseje o fracasso. Outrossim, os discentes também desejam obter o sucesso ainda que tenham um objetivo diferente dos docentes de sucesso. Seja na escola pública ou na escola privada, os alunos desejam estudar e com sua formação melhorar

sua condição de vida. Com resultados diferentes, os alunos possuem o mesmo objetivo: o sucesso.

Alunos de escola pública, veem a educação e a aquisição de um diploma como a possibilidade de conseguir empregos melhores, com isso mais possibilidades de recursos financeiro e, por consequência, “subir na vida”. Mesmo com todas as dificuldades no caminho, as quais já supracitamos, há experiências exitosas na escola pública. Existem experiências de êxito em práticas escolares diferenciadas e também experiências pessoais de êxito.

Miriam Abramovay (2013) pesquisando escolas públicas com práticas inovadoras exitosas no Brasil, percorrendo regiões metropolitanas de 14 estados do Brasil, salienta que as escolas públicas brasileiras com relatos de experiências de sucesso possuem pontos em comum, como realizar projetos culturais, artísticos e esportivos, de cunho educacional, não somente no turno escolar mas também em outros horários. Estas ações contribuem para um processo educacional mais prazeroso para os estudantes, prevenindo a reprovação e a evasão. Nestas escolas há um incentivo para a participação de todos no processo de gestão escolar, valorizando a qualidade das relações de alunos, professores, diretor, funcionários e comunidade.

2.3 Qualidade e Equidade: reflexões e pensamentos pedagógicos brasileiros

Comumente, quando pensamos em qualidade na educação, pensamos em métodos de avaliação dessa possível qualidade. Consideramos qualidade como algo que agrega valor a algo, podendo ser uma coisa, um serviço, uma ideia. A qualidade ainda pode ser descrita como capacidade para atingir a meta ou finalidade para qual tal ferramenta foi criada.

A palavra qualidade vem do latim *qualitas*, que por sua vez vem do grego *poiôtês* que tem significa de título para categorização e/ou classificação. Tomando a perspectiva filosófica de qualidade, Cury (2014) recorre a autores como Aristóteles, Kant e Engels, onde estes afirmam que qualidade supõe uma quantidade capaz de ser mensurada e nela residindo uma forma diferenciada das demais a tal ponto que em sua realidade possa agregar valor àquilo que a sustenta.

Embora as reflexões supracitadas sobre o conceito de qualidade sejam complexas e de vasta amplitude, dificultando a definição clara e exata, ou ainda sintética de qualidade,

podemos partir de seu oposto: sabemos que algo que tenha qualidade não pode ser ruim. Assim, podemos partir deste pressuposto para pensar a qualidade na educação.

Pensar no processo educacional brasileiro é refletir principalmente sobre a escola e sobretudo, pensar no papel da instituição escolar e nas políticas educacionais brasileira. Neste sentido, Saviani (1973) sintetiza e conceitua historicamente as correntes pedagógicas brasileiras para contextualizar a perspectiva pedagógica contemporânea no país. Para o autor, existem quatro grandes tendências ou concepções pedagógicas: o humanismo tradicional, com uma visão essencialista do homem; o humanismo moderno, com a visão do homem centrada na existência, na atividade e na vida; a visão analítica, positivista e tecnicista; e a concepção dialética olhando o homem como uma construção histórica.

Embora tais correntes tenham surgido e atingido seu ápice em diversos períodos da história das ideias pedagógicas brasileiras, coexistem ao mesmo tempo e constituem um campo de forças na escola. Saviani (1973) assinala que o educador brasileiro vive um problema atravessado por todas estas correntes. O professor imbuído de uma tendência humanista moderna é obrigado a trabalhar em condições tradicionais sofrendo pressões para uma pedagogia tecnicista e além, para efetuar análises socioestruturais da educação.

Aproximando-se da perspectiva do pensamento de Saviani (1973), Libâneo (1985) classifica as ideias pedagógicas brasileiras em duas correntes: liberais e progressistas. O autor considera a concepção humanista tradicional e a concepção tecnicista como tendências pedagógicas liberais e a concepção humanista moderna e a visão dialética como tendências progressistas. Para a pedagogia liberal o papel da escola é preparar indivíduos para o desempenho de papéis na sociedade que estivessem de acordo com as aptidões de cada indivíduo. Assim, cada aluno deveria aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes. Embora esta perspectiva dê grande importância aos fatores culturais não leva em consideração a desigualdade de condições que produz uma sociedade capitalista (GADOTTI, 2009).

Por sua vez, as tendências progressistas, realizam uma análise crítica da realidade e defendem uma finalidade sociopolítica da educação. Assim, segundo Libâneo (1973), as ideias pedagógicas progressistas não conseguem institucionalizarem-se dentro de uma sociedade capitalista, logo estas ideias fazem parte de um movimento instituinte, de luta para

os professores. As ideias progressistas no campo da educação não estão institucionalizadas de forma capilar e abrangente, no entanto, estão enraizadas nas práticas de inúmeros profissionais da educação que desejam romper com o *status quo* das ideias pedagógicas brasileiras (GADOTTI, 1973).

Segundo a Constituição Federal de 1988 a educação é um direito de todos, valorizando o ensino regular e instaurando um processo educacional permanente como dever do Estado (SILVA, 2014). No entanto, a Constituição não versa sobre a qualidade desta educação a ser ofertada, assim assistimos nas últimas décadas um processo de sucateamento do ensino público brasileiro. A educação se estruturou para manter e consolidar a estrutura classista existente na sociedade capitalista (GADOTTI, 1973).

Assim, a construção da escola brasileira se deu através do *modus operandi* das sociedades capitalistas, ainda que exista o discurso de democratização do ensino, a escola é colocada como um bem a ser adquirido que trará àquele que a “possuir”, a tão sonhada ascensão social, profissional e econômica. Assim, os alunos que não conseguem obter boas notas, ou ainda, não frequentam a escola são rotuladas de fracassadas socialmente – os sem futuro (GADOTTI, 1973).

“A sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle; é o que ocorrerá com as instituições de ensino” (FREITAS, 2007, p. 967). A política educacional do Estado só é ator central no funcionamento do sistema educacional capitalista aparentemente. Seu real papel é o de mediador dos interesses da classe dominante. Desse modo, o papel desempenhado pela educação capitalista é o de ampliação da capacidade de produção de uma força de trabalho (GADOTTI, 1973).

As afirmações de acima, desmistificam de certo modo as propostas das ideias pedagógicas liberais de democratização da educação como possibilidade de ascensão social da população mais empobrecida. Outrossim, a educação serviria para reforçar os lugares de cada classe na estratificação social.

Partindo desta concepção capitalista a instituição escolar tem por função básica disciplinar, formar para a obediência e respeito a autoridade, desenvolvendo o individualismo

através da concorrência entre os alunos, fazendo com que o êxito ou fracasso passassem a ter grande peso (GADOTTI, 2009).

3 OBJETIVOS E MÉTODO DE PESQUISA

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

Identificar e comparar as representações sociais sobre o não-fracasso escolar em alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas.

3.2 Método

3.2.1 Procedimentos

A primeira parte da coleta de dados constituiu a busca por instituições de ensino que autorizassem que seus alunos fossem parte desta pesquisa. Como nosso público eram apenas alunos do terceiro ano do ensino médio esta busca foi de certa dificuldade, pois muitas escolas possuíam apenas 30 alunos matriculados nesta série.

Com a devida autorização da administração escolar, cada turma foi abordada de maneira coletiva. O contato com os participantes aconteceu em diversas escolas dos municípios de Resende, Seropédica e arredores.

Foi apresentado e distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais e/ou responsáveis assinassem, assim como também o Termo de Assentimento para que os alunos participantes assinassem. Em dia posterior, os participantes trouxeram os termos devidamente assinados e a pesquisa foi realizada.

3.2.2 Participantes

Participaram do presente estudo 193 pessoas, de ambos os sexos, matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas da rede pública e particular de ensino. Do número total de participantes, 86 são alunos de escola pública e 107 são alunos de escola privada.

A distribuição dos participantes foi majoritariamente feminina: entre o aluno de escola particular 61,7% eram do sexo feminino e apenas 38,3% eram do sexo masculino; entre o alunado de escolas públicas 53,7% eram do sexo feminino e 46,3% do sexo masculino.

Quanto a distribuição dos participantes segundo a idade, em ambas as redes, a maioria dos participantes estava na faixa dos 17 anos de idade: escola pública – 43 alunos com 17 anos (52,4%); escola privada – 49 alunos com 17 anos (45,8%).

Tabela 1: Distribuição dos participantes quanto a rede de ensino

Escola Pública	Escola Privada
86 participantes	107 participantes

Tabela 2: Distribuição dos participantes quanto ao sexo

	Escola Pública (N - %)	Escola Particular (N-%)
Masculino	38 – 46,3%	41 – 38,3%
Feminino	44 – 53,7%	66 – 61,7%

Tabela 3: Distribuição dos participantes segundo à faixa etária

Faixa Etária	Escola Pública (N - %)	Escola Privada (N - %)
16	5 – 6,1%	15 – 14%
17	43 – 52,4%	49 – 45,8%
18	14 – 17,1%	27 – 25,2%
19	13 – 15,9%	14 – 13,1%
Acima de 20	7 – 8,4%	2 – 1,8%

Indagamos ainda aos participantes da pesquisa se os mesmos já haviam sido reprovados. Entre os discentes da rede pública, 31% (N=26) já haviam sido reprovados e 69% (N=58) nunca haviam sido reprovados e dentre os discentes da rede privada, apenas 25,2% (N=27) e 74,8% (N=80) nunca foram reprovados em sua vida escolar.

Conjuntamente perguntamos o nível de formação escolar dos pais/responsáveis dos participantes e obtivemos os percentuais demonstrados nas tabelas abaixo:

Tabela 4: Grau de Formação da Mãe/Responsável

Grau de Formação	Estudantes Escolas Públicas (N - %)	Estudantes Escolas Privadas (N - %)
Ensino Fundamental Incompleto	15 – 18,3%	11 – 10,3%
Ensino Fundamental Completo	10 – 12,2%	3 – 2,8%
Ensino Médio	39 - 47,6%	39 - 36,4%
Ensino Superior	18 – 22%	47 – 43,9%

Tabela 5: Grau de Formação do Pai /Responsável

Grau de Formação	Estudantes Escolas Públicas (N - %)	Estudantes Escolas Privadas (N - %)
Ensino Fundamental Incompleto	16 – 19,3%	10 – 9%
Ensino Fundamental Completo	13 – 15,8%	2 – 1%
Ensino Médio	43 – 51,9%	47 – 44%
Ensino Superior	10 – 13%	50 – 46%

3.2.3 Instrumentos e Tratamento de Dados

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou os seguintes instrumentos: Tarefa de Evocação Livre de Palavras e o Inventário de Metas Acadêmicas – IMA. Os alunos responderam também a um questionário sócio-demográfico que buscava identificar sexo, faixa etária, reprovação e grau de formação de pai e mãe dos participantes.

A Tarefa de Evocação Livre de Palavras foi formulada conforme recomendações de Abric (2003), de modo a que possibilitasse identificar os conteúdos das representações sociais pela obtenção de informações que identificassem o provável núcleo central e o sistema periférico, tendo sido utilizado em nossa investigação com intuito de possibilitar a identificação dos campos semânticos gerados pelo indutor “Passar de Ano”.

Os participantes responderam ao Inventário de Metas Acadêmicas – IMA, que é um instrumento autorrelato que avalia as metas/objetivos de realização acadêmica em alunos no ensino médio. O inventário é formado por 22 itens com respostas em escala Likert de 5 pontos, onde 1 significa “nunca” e 5 corresponde a “sempre”. De acordo com o modelo teórico, o IMA avalia quatro dimensões: 1 – metas orientadas para o aprendizado; 2 – metas orientadas para o evitamento da pressão social no contexto escolar; 3 – metas orientadas para objetivos concretos; 4 – metas orientadas para evitamento da pressão social em contexto escolar (MIRANDA & ALMEIDA, 2005).

Os dados coletados por meio da Tarefa de Evocação Livre de Palavras foram submetidos a processamento no *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC), criado por Vèrges (2002). Este *software* nos permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* de texto e sobre tabelas de indivíduos e palavras.

O EVOC identifica discrepâncias derivadas da multiplicidade de palavras ou locuções do material coletado e realiza o cálculo das médias simples e ponderadas das palavras evocadas, construindo um quadro de quatro casas. Este quadro se organiza da seguinte forma:

- a) Quadrante do lado esquerdo superior: elementos do núcleo central;
- b) Quadrante do lado esquerdo inferior: elementos de contraste;
- c) Quadrante do lado direito superior: elementos da 1ª periferia;
- d) Quadrante do lado direito inferior: elementos da 2ª periferia;

3.2.4 Aspectos Éticos

Neste estudo utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, os quais foram apresentados antes da realização da coleta de dados. Os alunos menores de 18 anos tiveram a oportunidade de encaminharem aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento, para que os mesmos pudessem assiná-lo, permitindo assim a participação de seus filhos na pesquisa; os mesmos alunos assinaram o Termo de Assentimento para a participação.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no processo 23083.028281/2017-44, atendendo os princípios éticos

de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Após a realização da pesquisa e defesa da dissertação, será feita uma devolutiva dos resultados às escolas participantes, ficando cada escola com uma cópia do trabalho e os demais participantes poderão acessá-lo via internet, no *site* do PPGPSI/UFRRJ.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise das Evocações Livres

Utilizamos para a análise de dados das evocações livres o *software EVOC®*, que aponta a provável organização das representações sociais na forma de um quadro em quatro casas. As respostas foram analisadas a partir do termo indutor “*passar de ano*” e obtivemos 656 palavras evocadas, sendo 302 evocadas por alunos da rede pública e 354 da rede privada de ensino.

A ordem média de evocação (OME) das palavras evocadas por alunos da rede pública foi de 2,46, a frequência média ficou estabelecida em 14 e a mínima em 8 evocações. Para os alunos da rede privada a OME das palavras evocadas foi de 2,43, a frequência média ficou estabelecida em 14 e a mínima em 7 evocações.

Para melhor compreensão das evocações dos diferentes públicos, apresentaremos e analisaremos por separado cada quadro e posteriormente compararemos os resultados.

ALUNOS DE REDE PÚBLICA QUADRO DE QUATRO CASAS ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=86)

ELEMENTOS CENTRAIS		PRIMEIRA PERIFERIA	
Dedicação	13 2,077		
Faculdade	31 2,000		
Notas	16 2,438		
Trabalho	21 2,476		
		Frequência Média ≤ 14	
ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA	
Estudar	10 2,000	Conquista	8 2,750
Responsabilidade	9 2,111	Felicidade	9 2,889
		Formatura	9 3,111
		Futuro	8 2,500
		Independência	9 2,778
Frequência Média ≤ 14		Frequência Mínima ≤ 8	

Figura 1 – Alunos de Escola Pública: Quadro de Quatro Casas – Termo Indutor: Passar de Ano

Na Figura 1 evidenciam-se a seguinte distribuição de palavras:

- No quadrante superior esquerdo: **dedicação, faculdade, notas, trabalho**, sendo estes os possíveis elementos centrais da representação;
- No quadrante superior direito: **não há** elementos pertencentes à primeira periferia;
- No quadrante inferior esquerdo: **estudar e responsabilidade** constituem a zona de contraste;
- No quadrante inferior direito: **conquista, felicidade, formatura, futuro e independência**, são os elementos que compõem a segunda periferia.

Pode-se dizer que os elementos supracitados indicam a gama de sentidos atribuídos pelos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas públicas sobre o fenômeno do sucesso escolar.

No possível núcleo central a palavra “**faculdade**” destaca-se por seu grande número de repetições, com um total de 31 evocações. A palavra faculdade pode significar disposição para fazer algo, direito concedido, disposição intrínseca do homem, mas sobretudo no caso desta evocação significa instituto de ensino superior, ou ainda universidade (FERREIRA, 1999). Neste sentido, o termo faculdade aparece como uma expressão do desejo de seguir estudando, entrar para uma universidade e seguir em busca de um futuro melhor do que o presente vivido.

Somado a faculdade fazem-se necessárias um conjunto de outras características para obter sucesso, ou ainda seguir obtendo sucesso, como “**dedicação**”, “**notas**” e “**trabalho**” - outras palavras que também apareceram no provável núcleo central da representação social do sucesso escolar de alunos de escolas públicas.

A palavra “trabalho” aparece também de forma relevante com 21 repetições e provavelmente faz referência a palavra análoga emprego, trazendo a necessidade que jovens oriundos de escolas públicas e de famílias de classe média ou com hipossuficiência financeira possuem de após a conclusão da vida escolar – ou até mesmo durante – ingressarem no mercado de trabalho, ainda que na informalidade.

O termo “notas” aparece também dentro do provável núcleo central, com 16 repetições e expressa a lógica mais básica do sistema de avaliação educacional brasileiro, ou seja, só se pode ser aprovado se obtiver notas dentro da média aceita pelo sistema de ensino. O aparecimento desta palavra dentre os elementos do provável núcleo central demonstra a preocupação em atingir a aprovação a partir de notas boas, dentro ou acima da média. Como

31% dos entrevistados dessa amostra já foram reprovados ao menos uma vez, podemos acreditar que o elevado nível de repetição da palavra “notas” traz também consigo o significado de notas ruins, preocupação com reprovação.

A palavra “dedicação”, embora tenha se repetido de forma muito inferior as outras – apenas 13 evocações, também aparece dentro os elementos do provável núcleo central. Dentre seus significados, dedicação pode ser a qualidade daquele que se dedica a algo, a algum objetivo, ou até mesmo a alguém (FERREIRA, 1999). Assim podemos pensar que ao evocar a palavra dedicação os discentes trouxeram a necessidade de dedicação para obter notas boas, consequente aprovação, mas também dedicação para conseguir inserção no mercado de trabalho e ingressar no ensino superior.

No quadrante superior direito não há elementos da primeira periferia o que nos indica reforçar a ideia do provável núcleo central da representação social sobre o sucesso escolar dos alunos de escola pública. Abric (2003) evidencia que a zona da primeira periferia inclui respostas com alta frequência, alta ordem de evocação, com uma certa saliência mas que sinalizam elementos secundários da representação. Não obstante, alguns autores apontam certa possibilidade de que elementos centrais possam compor a primeira periferia (PECORA & SÁ, 2008; SÁ, OLIVEIRA, CASTRO, VETERE & CARVALHO 2009). Assim, a ausência de elementos evocados na primeira periferia nos sinaliza que estes discentes sentem que não possuem outra saída, para atingir seus objetivos precisam de qualquer forma de dedicação, notas satisfatórias, ingressar na faculdade e conseguir um trabalho para se sustentarem financeiramente.

No quadrante inferior esquerdo estão os elementos que integram a chamada zona de contraste, “**estudar**” e “**responsabilidade**”, com 10 e 9 evocações respectivamente. Na zona de contraste encontram-se elementos evocados por menor quantitativo de discentes, mas que são referidas por eles como muito importantes. Segundo Abric (2003), as evocações da zona de contraste podem indicar duas possibilidades: podem ser complementos da primeira periferia, ou podem indicar a existência de um subgrupo que valore de forma consistente elementos distintos dos da maioria, podem até mesmo possuir um núcleo central diferente. Neste sentido, acreditamos que as evocações dos termos “estudar” e “responsabilidade” complementam de alguma forma as evocações do provável núcleo central pois no cotidiano a vida exige que o jovem de escola pública estude e tenha muita responsabilidade frente as escolhas que realizará e ao futuro que construirá.

No quadrante inferior direito aparecem os elementos da segunda periferia: **“conquista”** - com 8 repetições, **“felicidade”** - com 9 repetições, **“formatura”** - com 9 repetições, **“futuro”** - com 8 repetições, e **“independência”** - com 9 repetições. Os elementos da segunda periferia são aqueles que possuem frequências inferiores ao ponto de corte e são evocados como últimas respostas (ABRIC, 2003). Os elementos periféricos possuem grande relevância na vivência cotidiana das representações sociais pois a periferia está em constante relação com os elementos do núcleo central (SÁ, 1996).

Conquista tem em seu sentido, significados como obtenção, apoderamento, processo de conquistar (FERREIRA, 1999). Quem conquista, ou deseja conquistar, conquista a alguma coisa ou até mesmo a alguém se pensarmos em relações interpessoais, assim sendo o termo conquistar evocado pelos discentes traz o sentido das conquistas necessárias. Tais conquistas se expressam no cotidiano, através de cada pequena dificuldade mas também nas grandes conquistas a médio e longo prazo como terminar o ensino médio, ingressar no ensino superior e/ou conseguir um emprego.

O termo “felicidade” tem como significado questões como qualidade ou estar feliz, consciência plena e satisfeita, satisfação, contentamento, bem-estar (FERREIRA, 1999). No contexto deste estudo, felicidade tem relação com alegria, divertimento e traz consigo a tentativa destes jovens de viver a vida de forma mais leve mesmo com as adversidades do cotidiano.

A evocação da palavra “formatura” traz o objetivo a curto prazo, uma finalidade, a conclusão de um período. Assim expressa um desejo, uma meta, todavia pode ter sentido de receio de formar-se ou não. Diante das dificuldades do dia-a-dia relativas a questões de ordem financeira, familiar, de estrutura escolar e/ou dificuldades de aprendizagem, a formatura é o caminho para qual todos os alunos do terceiro ano inevitavelmente estão fadados a encarar, de forma positiva ou negativa.

A palavra “futuro” tem em seu significado questões como o tempo que se segue ao presente, tempo que ainda está por vir (FERREIRA, 1999). No contexto das evocações dos discentes de escola pública o termo futuro expressa preocupação diária as questões da vida adulta, questões que se apresentam no cotidiano das relações sobretudo familiares que exercem uma certa pressão sobre os planos dos mesmos para a vida após a conclusão do ensino médio.

O aparecimento da palavra “independência” sinaliza a vontade diária que estes jovens possuem de serem aprovados, terminar a vida escolar, conseguir um trabalho, ingressar na faculdade e conseguir uma certa autonomia financeira. Evocar a palavra independência traz o desejo de liberdade e autonomia, próprio de quem está prestes a chegar à maioridade e vislumbra as possibilidades que ela pode lhe dar.

ALUNOS DE REDE PRIVADA
QUADRO DE QUATRO CASAS
ANÁLISE PROTOTÍPICA (n=107)

ELEMENTOS CENTRAIS		PRIMEIRA PERIFERIA	
Alívio	14 2,286	Futuro	19 2,579
Esforço	25 2,200	Férias	21 3,048
		Notas Boas	15 2,733
		Frequência Média ≤ 14	
ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA	
Estudar	8 2,125	Preguiça	9 2,556
Felicidade	11 1,909	Esperança	7 2,429
Trabalho	10 1,800		
Frequência Média ≤ 14		Frequência Mínima ≤ 7	

Figura 2 – Alunos de Escola Privada: Quadro de Quatro Casas – Termo Indutor: Passar de Ano

A Figura 2 explicita a seguinte distribuição de palavras:

- No quadrante superior esquerdo: **alívio** e **esforço**, como possíveis elementos centrais da representação;
- No quadrante superior direito: **futuro**, **férias** e **notas boas**, constituindo a primeira periferia;
- No quadrante inferior esquerdo: **estudar**, **felicidade** e **trabalho**, como elementos constituintes da zona de contraste;
- No quadrante inferior direito: **preguiça** e **esperança**, são elementos que compõe a segunda periferia;

Neste contexto, pode-se dizer que os elementos supracitados indicam a gama de sentidos atribuídos pelos alunos de escolas privadas matriculados no terceiro ano do ensino médio sobre o fenômeno do sucesso escolar.

Encontramos no possível núcleo central as palavras **alívio** e **esforço**, respectivamente com 14 e 25 repetições cada. Encontramos na palavra **alívio** os seguintes significados: diminuição da dor, do peso; descanso e consolo (FERREIRA, 1999). Evocar a palavra alívio remete a sensação de findar um período que foi marcado pelo **esforço**, assim as duas palavras pertencentes ao possível núcleo central estão ligadas e seus significados se complementam.

Esforço nos remete a intensificar forças para realizar alguma coisa, um projeto ou tarefa (FERREIRA, 1999). No contexto deste estudo, evocar esforço traz o sentido de algo necessário para conquistar o sucesso escolar, ser aprovado, passar de ano, concluir a vida escolar e conseqüentemente gozar do alívio após esse período.

No quadrante superior direito identificamos as evocações **futuro**, **férias** e **notas boas**. As cognições presentes neste quadrante formam a primeira periferia da representação social, que engloba as evocações periféricas consideradas mais relevantes, com maiores frequências de evocação mas com menor importância segundo os discentes.

A palavra “futuro” foi evocada por 19 vezes dentre os discentes de escolas particulares e traz sentido de preocupação com o que há de vir. Os alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas particulares evocaram futuro realmente como algo a médio e longo prazo, ainda com a sensação do alívio, sem tantas preocupações com o futuro, apenas vislumbram que um dia virá.

Encontramos na palavra “férias”, evocada 21 vezes, o sentido de descanso temporário, quando suspendemos aquilo que fazemos para descanso. Férias traz consigo o sentido de necessidade de curtir um pouco a vida, após um longo período de esforço nos estudos. Levando em consideração o nível socioeconômico dos alunos de escolas particulares, nas férias geralmente se fazem viagens mais longas em família o que propicia momentos de descontração e saída da rotina.

Evocar a expressão “notas boas” – com 15 repetições, nos remete a algo extremamente necessário ao formato de ensino na rede particular, extremamente meritocrático que estimula em demasia a competição entre os pares discentes, tal como encontramos na literatura (GADOTTI, 2009).

No quadrante inferior esquerdo estão localizadas as palavras que integram a zona de contraste: **estudar** (8 evocações), **felicidade** (11 evocações), **trabalho** (10 evocações). Ainda que pouco evocadas, estas palavras foram consideradas como muito importantes pelos discentes da rede privada.

Durante a vida escolar, uma palavra muito marcada na fala de pais e/ou responsáveis, professores e tantas outras pessoas que se dirigiam aos alunos, era a palavra estudo. Assim torna-se necessário estudar para obter o sucesso escolar; é o meio para uma finalidade, para conseguir passar de ano. Ainda que pouco evocada, a palavra estudar traz um comportamento muito presente aos discentes para que os mesmos possam alcançar a aprovação.

Temos na palavra “felicidade” diversos sentidos, dentre eles: contentamento, bem estar, boa sorte, sucesso e alegria (FERREIRA, 1999). Obter sucesso escolar, ser aprovado na escola e passar de ano, trazem aos alunos uma felicidade, uma alegria de atingir um objetivo muitas vezes almejado não somente pelos mesmos mas também por seus pais e demais familiares, que por diversas vezes os pressionaram para que atingissem tal meta.

O aparecimento da palavra “trabalho” na zona de contraste nos sinaliza que alguns jovens deste grupo social consideram importante o trabalho, mesmo que esta preocupação venha a se manifestar somente após as férias, passado a sensação de alívio de concluir a vida escolar. Tomando a condição socioeconômica dos alunos de escola privada, podemos considerar que esta preocupação é mais um pano de fundo da questão “futuro”, não tendo relação com um presente ou ainda futuro a curto prazo.

Na segunda periferia, localizada no quadrante inferior direito, encontramos as palavras **preguiça** e **esperança**, respectivamente com 9 e 7 repetições. Como já supracitado, a segunda periferia representa sobretudo a vivência cotidiana do grupo social (SÁ, 1996). Para este grupo social, o vivenciado no dia a dia é a preguiça em cumprir as tarefas e a esperança de que tudo vai dar certo.

Preguiça tem sentido de aversão ao trabalho, moleza, prostração, ausência de pressa, falta de empenho, lentidão (FERREIRA, 1999). Portanto, ainda que os discentes sofram as pressões por aprovação na escola e em vestibulares, o vivido pelos mesmos diariamente é a preguiça em executar tudo o que lhes é exigido na vida.

Encontramos na palavra “esperança” sentido de crença no futuro, expectativa otimista (FERREIRA, 1999). Nada obstante a preguiça vivenciada pelos discentes de escola privada, o

otimismo não lhes falta. Isto nos sinaliza que existe uma crença de que no final tudo dará certo, serão aprovados e as férias chegarão em breve.

4.2 Análise do IMA – Inventário de Metas Acadêmicas

O IMA – Inventário de Metas Acadêmicas é composto por 22 afirmativas com opções de Escala Likert, que busca identificar 4 fatores principais: 1 – metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar; 2 – metas orientadas para objetivos concretos; 3 – metas orientadas para aprendizagem; 4 – metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar.

Analisaremos as respostas que mais se destacaram em cada um destes 4 fatores. Apresentaremos na ordem encontrada na literatura (MIRANDA & ALMEIDA, 2005), as respostas dos discentes de escolas públicas e particulares e as compararemos. No quadro abaixo encontramos a descrição de cada questão e seu enquadramento em cada um dos fatores:

Fator 1 – Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar
IMA 8 – Estudo para que meus colegas não zoem comigo
IMA 9 – Estudo para obter notas mais elevadas que possa
IMA 22 – Estudo para que não pensem que sou burro
IMA 10 – Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim
IMA 4 – Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades
IMA 6 – Estudo porque quero que meus colegas e professores gostem de mim
IMA 17 – Estudo porque não quero ter notas inferiores aos meus colegas
Fator 2 – Metas orientadas para objetivos concretos
IMA 19 – Estudo apenas porque sou obrigado
IMA 21 – Estudo para poder ter um bom emprego no futuro
IMA 2 – Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio
IMA 12 – Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade
IMA 18 – Estudo porque quero mais tarde fazer um curso superior
Fator 3 – Metas orientadas para a aprendizagem

IMA 7 – Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender
IMA 3 – Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis
IMA 5 – Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos
IMA 14 – Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola
IMA 15 – Estudo porque considero importante aprender coisas novas
IMA 20 – Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares
Fator 4 – Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar
IMA 1 – Estudo porque meus pais não querem que reprove no final do ano
IMA 16 – Estudo porque meus pais gostam que eu tire notas boas
IMA 13 – Estudo porque meus pais avisam-me que é importante ter estudos
IMA 11 – Estudo para agradar aos meus pais

Tabela 6 – Análise dos itens por subescala do Inventário de Metas Acadêmicas (MIRANDA & ALMEIDA, 2005)

O primeiro fator são as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar e compreendem às questões de número 8, 9, 22, 10, 4, 6 e 17. Tomamos as questões 9, 6 e 17 como as que mais se destacaram.

Questão 9

Alunos de Escola Pública

estudo para poder obter notas mais elevadas que possa

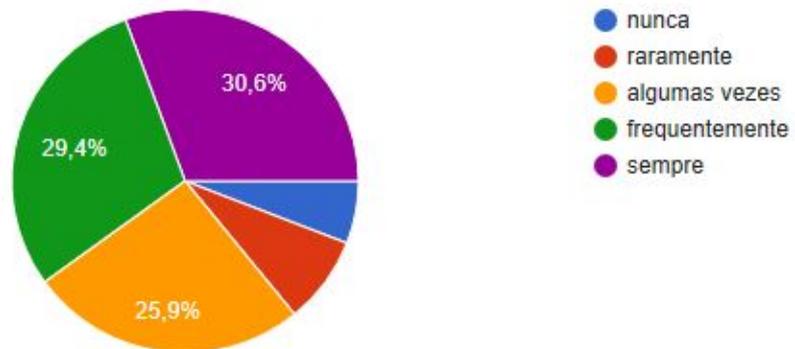


Gráfico 1 – Alunos de Escola Pública – Questão 9 do IMA – Estudo para obter notas mais elevadas que possa

Alunos de Escola Privada

estudo para poder obter notas mais elevadas que possa

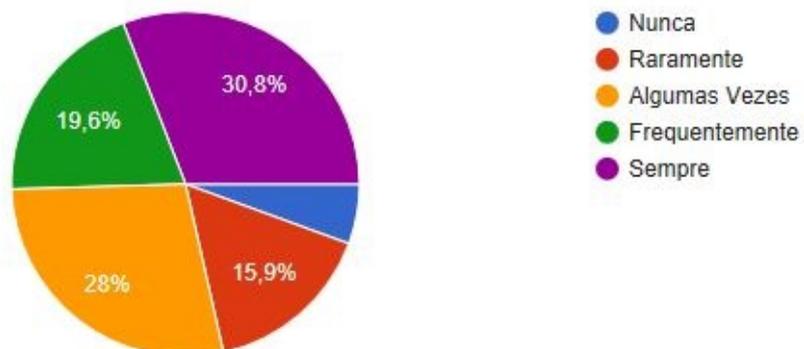


Gráfico 2 – Alunos de Escola Privada – Questão 9 do IMA – Estudo para obter notas mais elevadas que possa

Questão 6

Alunos de Escola Pública

estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim

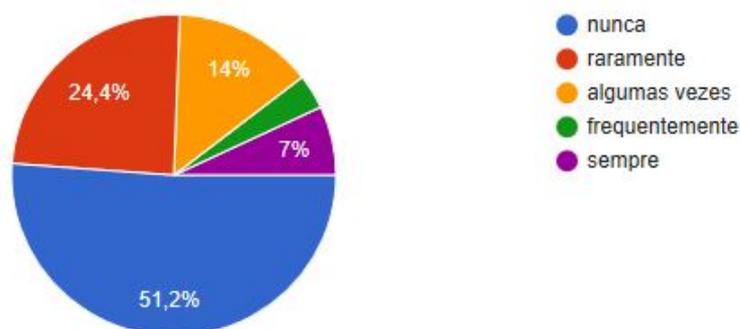


Gráfico 3 – Alunos de Escola Pública – Questão 6 do IMA – Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim

Alunos de Escola Privada

Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim

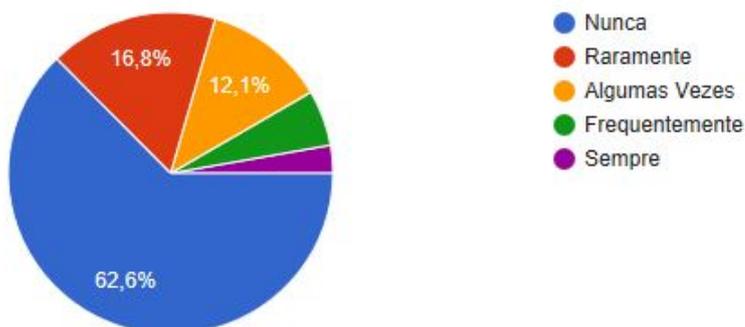


Gráfico 4 – Alunos de Escola Privada – Questão 6 do IMA – Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim

Questão 17
Alunos de Escola Pública

· estudo porque não quero ter notas inferiores aos meus colegas

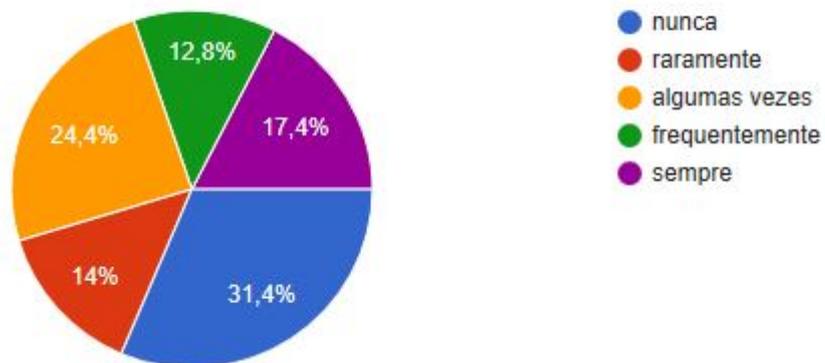


Gráfico 5 – Alunos de Escola Pública – Questão 17 do IMA – Estudo porque não quero ter notas inferiores aos meus colegas

Alunos de Escola Privada

Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas

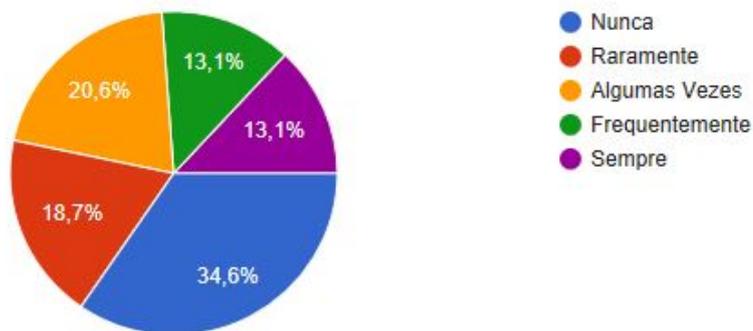


Gráfico 6 – Alunos de Escola Privada – Questão 17 do IMA – Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas

Nas três questões supracitadas, os percentuais das respostas dos alunos de escolas públicas e privadas foram consideravelmente próximos. Como percebemos na nona questão onde 30,8% (n = 33) dos alunos de escolas privadas e 30,6% (n = 26) dos alunos de escolas públicas responderam sempre estudar para obter as notas mais elevadas que possam.

As respostas a questão de número seis também foram próximas, tendo 51,2% (n = 44) dos alunos de escola pública e 62,6% (n = 67) dos alunos de escola privada, respondido que nunca estudam porque desejam que os colegas e professores gostem deles.

Na questão 17 encontramos respostas com médias similares, como nas anteriores. Dentre os alunos de escolas públicas 31,4% (n = 27) responderam que nunca estudam porque não querem ter notas inferiores aos colegas e dentre os alunos de escolas privadas 34,6% (n = 37) responderam igual nunca para esta questão. Entretanto, houveram aqueles que responderam sempre estudar porque não querem ter notas inferiores aos colegas: 17,4% (n = 15) dentre os alunos de escola pública e 13,1% (n = 14) dentre os alunos de escola privada.

Neste sentido, como encontramos na literatura de Patto (1999) e Gadotti (2009), o sistema educacional estimula a competição entre os alunos e como evidenciaram as respostas às questões supracitadas, tanto na escola privada quanto na escola pública esta competição é vivenciada.

No segundo fator estão localizadas às afirmativas de número 19, 21, 2, 12 e 18, como metas orientadas para objetivos concretos. Destacaremos apenas as questões 21, 2 e 12 por considerarmos que estas foram as mais expressivas no contexto desta pesquisa.

Questão 21

Alunos Escola Pública

estudo para poder ter um bom emprego no futuro

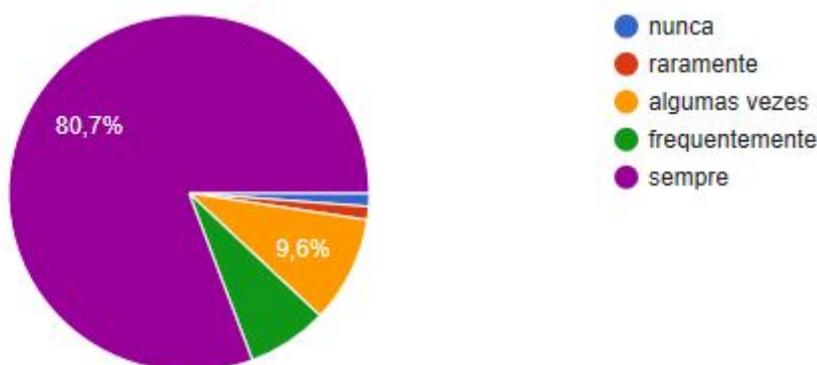


Gráfico 7 – Alunos de Escola Pública– Questão 21 do IMA – Estudo para poder ter um bom emprego no futuro

Alunos Escola Privada

Estudo para poder ter um bom emprego no futuro

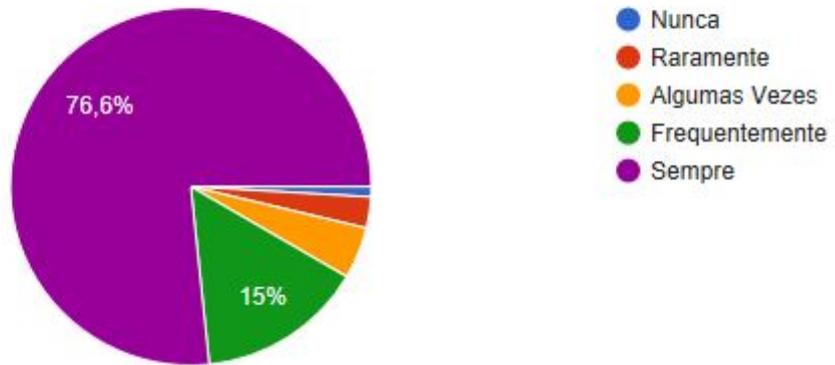


Gráfico 8 – Alunos de Escola Privada – Questão 21 do IMA – Estudo para poder ter um bom emprego no futuro

Questão 2

Alunos Escola Pública

Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio

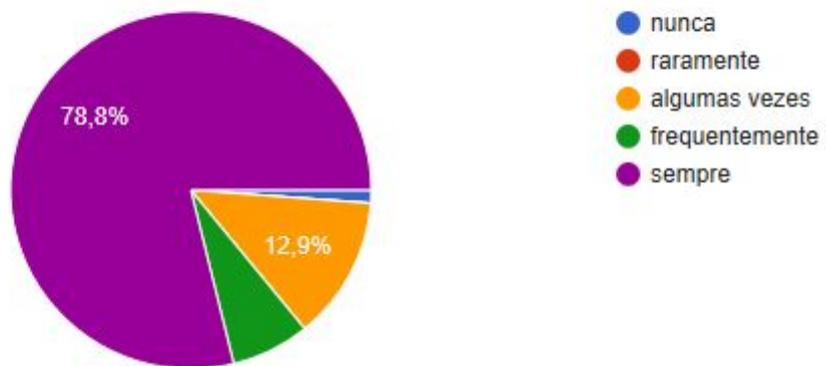


Gráfico 9 – Alunos de Escola Pública – Questão 2 do IMA – Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio

Alunos Escola Privada

Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio

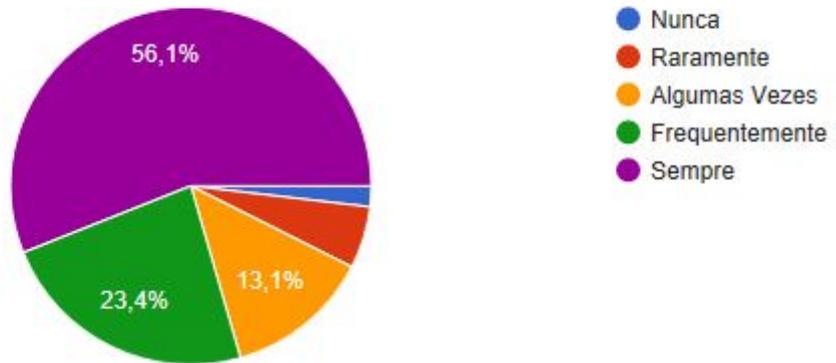


Gráfico 10 – Alunos de Escola Privada – Questão 2 do IMA – Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio

Questão 12

Alunos Escola Pública

estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na universidade

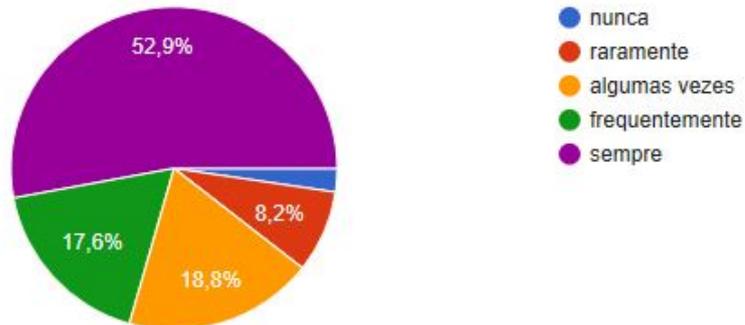


Gráfico 11 – Alunos de Escola Pública – Questão 12 do IMA – Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade

Alunos Escola Privada

Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade

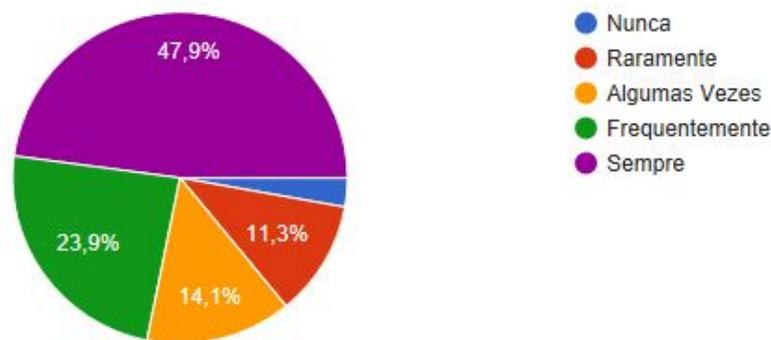


Gráfico 12 – Alunos de Escola Privada – Questão 12 do IMA – Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade

Como evidenciado pelos gráficos 7 e 8, encontramos a preocupação com ter um bom emprego no futuro nos dois públicos, tanto nos alunos de escola pública quanto nos alunos de escola privada. Entre os alunos de escola pública, 80,7% (n = 67) responderam sempre estudar para ter um bom emprego no futuro, número este que consideramos bastante expressivo devido a amostra. Igualmente expressivo foram as respostas dos alunos de escolas privada onde 76,6% (n = 82) responderam que igualmente sempre estudam para ter um bom emprego futuramente.

Encontramos certa diferença entre os participantes de escola pública e privada quanto a preocupação em ter uma profissão de prestígio no futuro, como vemos nos gráficos 9 e 10. Enquanto 78,8% (n = 67) dos participantes de escola pública indicam sempre estudar para no futuro ter uma profissão de prestígio, dentre os participantes de escola privada apenas 56,1% (n = 60) assinalaram a resposta “sempre” para a mesma questão. Embora os “N” das respostas sejam próximos, a diferença percentual na amostragem nos indica que a preocupação com uma boa profissão se expressa de forma mais intensa nos alunos de escola pública e esta se justifica nas condições socioeconômicas dos mesmos, no sucateamento do sistema educacional público e das dificuldades encontradas pelos mesmos em seu cotidiano, como nos aponta Patto (1999). Estas respostas nos sinalizam ainda que a média preocupação que apresentaram os alunos de escolas privadas com um bom emprego no futuro, se aproxima com o sentido das evocações apresentadas pelos mesmos, onde a palavra “trabalho” aparece na zona de contraste com um baixo número de repetições. Tomando a condição

socioeconômica familiar, a formação dos pais e a estrutura do sistema de ensino privado, podemos encontrar base para tal preocupação baixa com o trabalho ou com um bom trabalho no futuro pelos alunos de escola privada, uma vez que se compararmos as condições em que se dão a vida escolar de alunos da rede pública com alunos da rede privada, consideramos que na rede privada os discentes encontram condições mais ideais para obtenção do sucesso escolar, enquanto a vida escolar dos alunos de escolas públicas por vezes é marcada pela precarização do ensino como explicitado por Patto (1999) e ainda as inúmeras dificuldades pessoais e familiares de diversas ordens que os mesmos encontram.

A questão 12 do inventário versava sobre a preocupação quanto ao ingresso na universidade. Conforme explicitado nos gráficos 11 e 12, discentes da rede pública e discentes da rede privada demonstraram preocupações em níveis semelhantes quanto a conseguir notas para ingressar na universidade. 52,9% (n = 45) alunos da rede pública responderam sempre estudar para obter notas que lhes garantam acesso à universidade e 47,9% (n = 34) dos alunos de rede pública assinalaram a mesma resposta.

Encontramos na meta 3, as afirmativas de número 7, 3, 5, 14, 15 e 20. Apresentaremos a seguir apenas as questões de número 5, 15 e 20 por considerarmos que estas obtiveram respostas que mereciam destaque no contexto deste estudo. A questão de número 5 buscava saber o interesse em questões relativas ao conhecimento geral dos discentes e tinha o seguinte texto: *“Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos.”*

A afirmativa de número 15 objetivava saber o quão importante é para os discentes aprender coisas novas e estava redigida da seguinte forma: *“Estudo porque considero importante aprender coisas novas.”* A questão 20 visava identificar o desejo dos discentes de melhorar o conhecimento para as matérias escolas e versava assim: *“Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares.”*

Questão 5

Alunos de Escola Pública

estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos

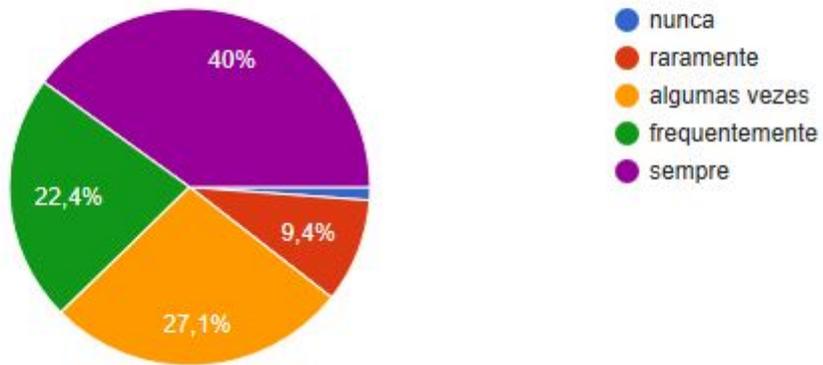


Gráfico 13 – Alunos de Escola Pública – Questão 5 do IMA – Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos

Alunos de Escola Privada

Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos

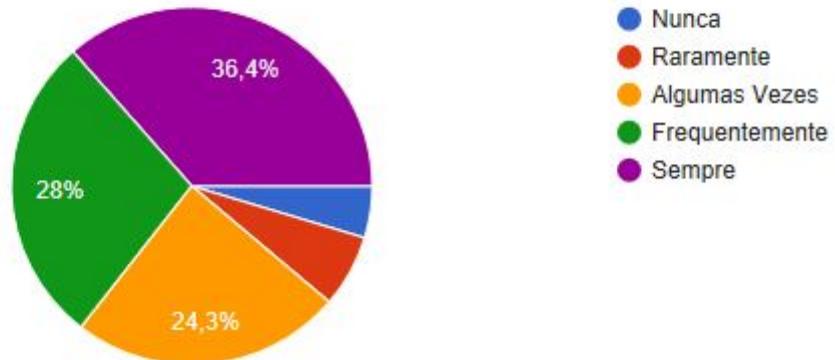


Gráfico 14 – Alunos de Escola Privada – Questão 5 do IMA – Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos

Questão 15
Alunos de Escola Pública
estudo porque considero importante aprender coisas novas

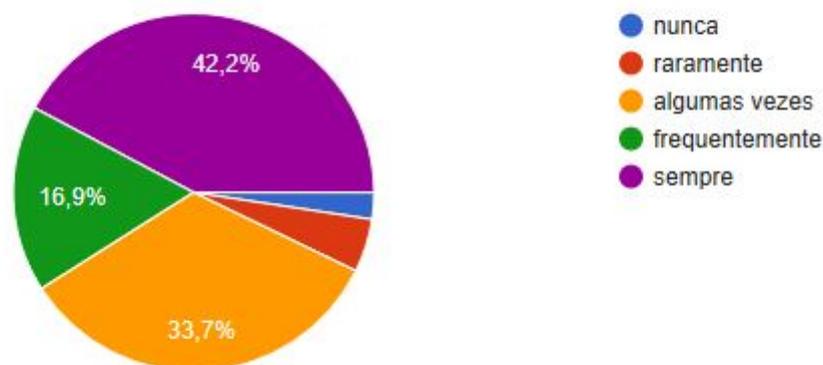


Gráfico 15 – Alunos de Escola Pública – Questão 15 do IMA – Estudo porque considero importante aprender coisas novas

Alunos de Escola Privada
Estudo porque considero importante aprender coisas novas

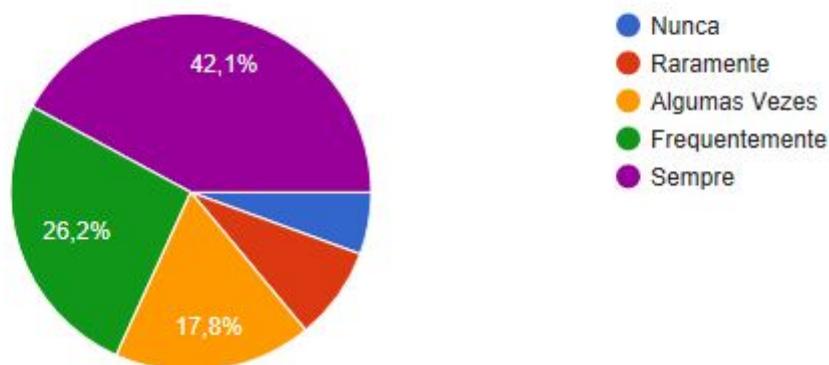


Gráfico 16 – Alunos de Escola Privada – Questão 15 do IMA – Estudo porque considero importante aprender coisas novas

Questão 20 Alunos de Escola Pública

Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares

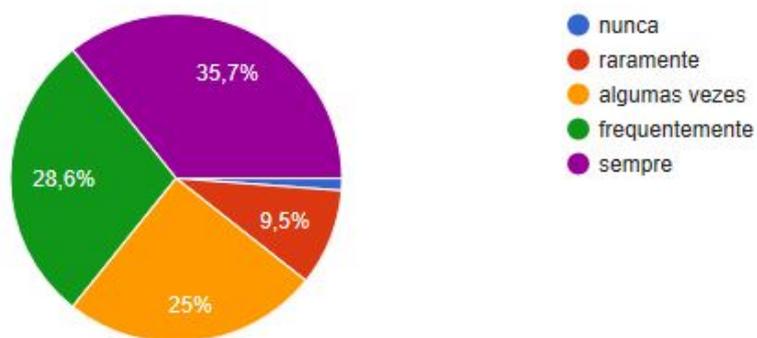


Gráfico 17 – Alunos de Escola Pública – Questão 20 do IMA – Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos em matérias escolares

Alunos Escola Privada

Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares

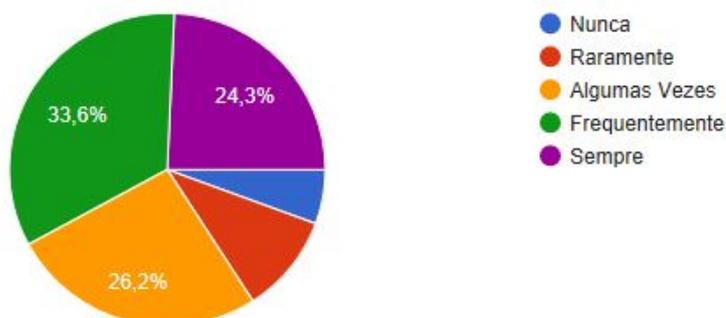


Gráfico 18 – Alunos de Escola Privada – Questão 20 do IMA – Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos em matérias escolares

No geral, em todas as três perguntas apresentadas anteriormente as respostas dos alunos de escolas privadas corresponderam ao percentual das respostas dos alunos de escolas públicas. Como nos aponta os gráficos de número 12 e 13, o interesse em ser uma pessoa bem informada é relevante nos dois públicos pois assinalaram a opção “sempre” 36,4% (n = 39) dos alunos de escola privada e 40% (n = 34) dos alunos de escolas públicas. Esta resposta é consonante com a exigência do contemporâneo por estudantes que estejam bem informados e

com bagagem de conhecimento, bem como profissionais que estejam conectados com as informações mais recentes.

Para a afirmativa de número 15, 42,2% (n = 35) dos estudantes de escolas públicas e 42,1% (n = 45) dos estudantes de escola privada assinalaram que sempre estudam por considerarem importante aprender coisas novas, conforme evidenciado nos gráficos 14 e 15. Nesta mesma afirmativa um percentual que nos chama a atenção são os alunos de escolas públicas que disseram algumas vezes estudar por considerarem importante aprender coisas novas, 33,7% (n = 28) contra apenas 17,8% (n = 19); uma diferença percentual significativa.

As respostas dadas a questão de número 20 foram predominantemente “sempre”. 35,7% (n = 30) dos alunos de escolas públicas e 24,3% (n = 26) dos alunos de escolas privadas responderam sempre estudar por desejo de melhorar os conhecimentos sobre as disciplinas escolares, como podemos visualizar nos gráficos 16 e 17. A proximidade percentual das respostas dos dois públicos, no indica um rompimento do paradigma instaurado pelo senso comum de que os alunos de escolas privadas são mais interessados nas matérias escolares em detrimento dos alunos de escolas públicas.

A meta 4 englobam as questões 1, 16, 13 e 11; todas estas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar. Entretanto, no atentaremos às questões 1 e 11 que obtiveram percentual de respostas mais significativas para o contexto desta pesquisa.

Questão 1 Alunos de Escola Pública

Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano

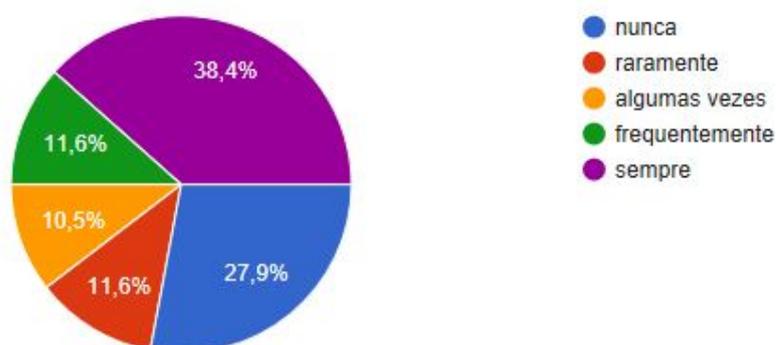


Gráfico 19 – Alunos de Escola Pública – Questão 1 do IMA – Estudo porque meus pais não querem que eu reprove no final do ano

Alunos de Escola Privada

Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano

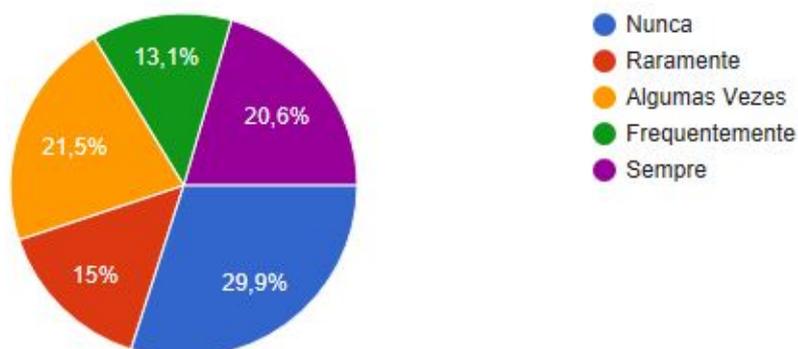


Gráfico 20 – Alunos de Escola Privada – Questão 1 do IMA – Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano

Questão 11

Alunos de Escola Pública

estudo para agradar aos meus pais

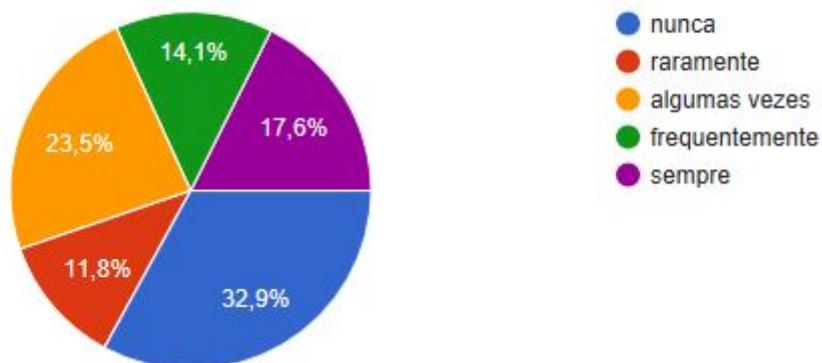


Gráfico 21 – Alunos de Escola Pública – Questão 11 do IMA – Estudo para agradar meus pais

Alunos de Escola Privada

Estudo para agradar meus pais

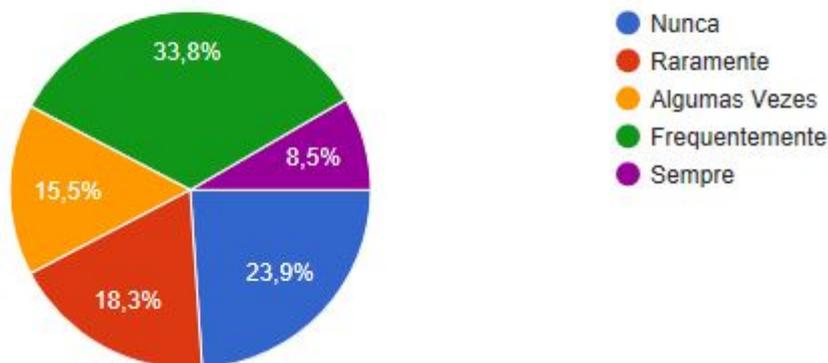


Gráfico 22 – Alunos de Escola Privada – Questão 11 do IMA – Estudo para agradar meus pais

A questão de número 1 versava sobre estudar com a motivação dos pais não desejarem que o discente reprove no final do ano letivo. Conforme apresentado através dos gráficos 18 e 19, de maneira geral as repostas foram predominantemente relevante nos extremos; ou seja, os dois públicos responderam de forma expressiva à questão com as opções “nunca” e “sempre”. 27,9% (n = 24) dos alunos de escolas públicas e 29,9% (n = 32) dos alunos de escola privada responderam “nunca” estudar porque os pais não desejam que eles reprovem de série na escola e no outro extremo, 38,4% (n = 33) dos alunos de escolas públicas e 20,6% (n = 22) dos alunos de escolas privadas responderam “sempre” estudar porque os pais não desejam que eles reprovem no final do ano.

Sem embargo, a questão de número 11 obteve percentis distintos para cada um dos públicos. Esta afirmativa versava sobre estudar para agradar aos pais. Enquanto as repostas dos alunos de escolas públicas oscilaram majoritariamente entre o “nunca” e o “algumas vezes” - com 32,9% (n = 28) e 23,5% (n = 20) respectivamente, as repostas de alunos de escolas privadas alternaram-se entre “nunca” e “frequentemente, com 23,9% (n = 17) e 33,8% (n = 24) nesta ordem.

Podemos pensar a partir das repostas às questões 1 e 11, com percentuais expressivos, que há uma certa maioria que se aproxima da constante de estudar sempre ou frequentemente

para suprir as expectativas dos pais e outra parcela considerável que sinaliza nunca estudar para atender as expectativas da família.

4.3 Comparação dos Resultados

A questão central desta pesquisa está na comparação entre os dados obtidos a partir dos dois públicos: discentes de escolas públicas e de escolas privadas. Destarte, tomaremos em comparação as estruturas das representações sociais sobre o fenômeno do não-fracasso escolar comparando-as e buscando estabelecer aproximações e distanciamentos entre elas.

Algumas características dos públicos enredados nesta pesquisa valem ser ressaltadas e analisadas como sinal de possível interveniência nos resultados, são elas: sexo, reprovação, idade e nível de formação de pai/responsável e mãe/responsável.

Dessa maneira, o número de discentes do sexo feminino é expressivamente maior nos dois públicos – escolas particulares e escolas públicas, 61,7% e 53,7% respectivamente. O percentual de participantes com histórico de reprovação escolar foi baixo – 31% de reprovação entre alunos de escolas públicas e 25,2% entre alunos de escolas privadas; o que é confirmado pela distribuição percentual das idades dos participantes, pois 52,4% dos alunos da rede pública e 45,8% dos alunos da rede privada estavam na média esperada de idade para o terceiro ano do ensino médio, 17 anos.

Outro fator a qual devemos realçar é o nível de formação do pai e mãe ou responsáveis dos participantes. Tomando em primeiro momento o nível de formação da mãe/responsável dos participantes encontramos pontos medulares para atentarmos-nos. Enquanto 12% das mães dos alunos de escolas públicas possuem apenas o ensino fundamental, apenas 2,8% das mães de alunos de escolas privadas encontram-se na mesma situação. Na outra ponta, 43,9% das mães de discentes de escolas privadas possuem nível superior em contraposição a meramente 22% das mães de discentes de escolas públicas com nível superior.

Quando tomamos o nível de formação do pai/responsável deste alunado as discrepâncias percentuais são ainda mais vultuosas. 15,8% dos pais dos alunos de escolas públicas possuem apenas ensino fundamental completo em sentido oposto aos pais dos alunos de escolas particulares, onde somente 1% possuem este nível de formação. Entretanto, a diferença mais divergente está no quesito formação de nível superior na qual 46% dos pais dos discentes de escolas privadas possuem ensino superior e tão somente 13% dos pais dos discentes de escolas públicas possuem formação superior.

Portanto, a escolaridade dos pais, influencia no desempenho no mercado de trabalho, formação e rendimento escolar dos filhos (REIS & RAMOS, 2011). Há a tendência de que quanto maior o nível de formação acadêmica dos pais, maior será o nível de formação acadêmica dos filhos e por consequência, maiores serão os níveis de postos de trabalhos que eles ocuparão, aumentando assim a renda obtida e possibilitando melhoria nas condições de vida.

À vista disso, os dados sociodemográficos supracitados podem ser considerados intervenientes nos resultados obtidos nesta pesquisa, uma vez que expressam realidades da sociedade brasileira contemporânea e corroboram com a construção de uma realidade social vivenciada pelos discentes, pois as produções dos lugares socialmente vivenciados pelos indivíduos são determinantes para a construção do pensamento e por consequência para suas atitudes (GADOTTI, 1973).

Vemos que o percentual de níveis de formação mais altos está concentrado predominantemente entre a família de alunos de escolas privadas. Este fato nos leva a inferir que estas são famílias com poder aquisitivo superior quando comparadas ao poder aquisitivo das famílias dos discentes de escolas públicas, posto que, com níveis de formação mais básicos, os postos de trabalho ocupados por estes tende a ser aqueles com salários mais baixos.

Assim, conforme encontrado na literatura de Gadotti (2009), a articulação da educação com o sistema macroeconômico cumpre funções de reprodução de uma ideologia dominante, gerando condições necessárias para a manutenção dos níveis sociais, preparando recursos humanos para ocuparem os cargos mais baixos no mercado de trabalho. Esta ideologia era reforçada pelo discurso educacional dominante em décadas passadas, como se as faculdades e aptidões das classes mais pobres fossem inferiores e portanto seus integrantes tivessem uma espécie de vocação para o trabalho dito braçal (PATTO, 1999). Este sistema funciona de maneira quase retroalimentativa, mas há um esboço de rompimento com essa retroalimentação quando os alunos da escola pública começam a sonhar e ter como meta o ingresso no ensino superior.

Sobressaem-se informações relevantes quando cruzamos os dados socioeconômicos e a estrutura das representações sociais dos discentes pesquisados. Era esperado que, com nível socioeconômico familiar maior e formação dos pais/responsáveis predominantemente de grau superior, os alunos de escolas particulares tivessem como primeira “preocupação” ingressar

na faculdade, sem embargo o encontrado como possível núcleo central da representação social do não-fracasso escolar para este alunado foram as palavras “alívio” e “esforço”. A evocação destas palavras se diferem demasiadamente das evocações do provável núcleo central da representação social do não-fracasso escolar para os alunos de escolas públicas, onde encontramos os termos “dedicação”, “faculdade”, “notas” e também a palavra “trabalho”.

Depreendemos a partir disso que, como durante os anos do ensino médio os alunos de escolas privadas vivenciaram intensa cobrança por parte da escola e família para atingir o objetivo de ingressar na universidade, o desejo deles é gozar do alívio pós o esforço. Corrobora com este pensamento os termos evocados na segunda periferia: “preguiça” e “esperança”. Assim, o vivenciado pelos discentes em seu cotidiano é a preguiça em cumprir com os deveres e a esperança de que no final tudo dará certo.

Em contraposição, as palavras encontradas no provável núcleo central da representação social do não-fracasso escolar dos alunos de escolas públicas são congruentes com as dificuldades encontradas para que os participantes possam alcançar o sucesso escolar: dificuldades com o sucateamento da educação pública, com o transporte público que se tem que utilizar para chegar até a escola, com as questões econômicas que os atravessam a todo momento; quer dizer, com tantos atravessamentos, é necessário dedicar-se ao máximo, ter boas notas e inserir-se no mercado de trabalho para garantir contribuição financeira no lar para assim conseguir o ingresso na universidade.

Reforçam esse pensamento os elementos encontrados na segunda periferia da representação social dos discentes de escolas públicas: “conquista”, “felicidade”, “formatura”, “futuro” e “independência”. O vivenciado por eles no cotidiano é a preocupação com o futuro, concluir o ensino médio e ser independentes, isto é, ter seus próprios recursos financeiros.

Dessa forma, enquanto alunos os alunos de escola privada vivenciam a preguiça e a esperança no fim acertado, os alunos de escola pública precisam conquistar e se preocupam mais com o que há de vir em suas vidas.

Com as análises efetuadas anteriormente sobre os alunos de escolas privadas, podemos pensar que devido a condição socioeconômica de seus pais, os mesmos não necessitam pensar a curto prazo em inserção no mercado de trabalho uma vez que possuem estrutura familiar que possa prover suporte às suas necessidades.

Por sua vez, os alunos de escolas públicas não podem “contar” economicamente com seus pais, lhes restando a possibilidade de através de dedicação obter suas conquistas, preocupando-se com o futuro a curto prazo, visto suas necessidades diárias.

Assim, a evocação da palavra “esforço” por parte dos alunos de escola privada e o aparecimento da preocupação com as “notas” por alunos de escola pública, reflete o encontrado na literatura de Gadotti (2009), sobre o espírito de concorrência adotado pelo sistema educacional que corrobora com a ideia de meritocracia vigente em nossa sociedade.

Outrossim, compreendemos que, conceber o sucesso escolar como gozo do alívio após o esforço – evocado pelos alunos de escolas privadas, e a preocupação com as “notas” obtidas – palavras evocadas pelos dois públicos, vai de encontro com noções da qualidade da educação, onde a pedagogia considera que apenas a qualidade dos aspectos funcionais e estruturais, garantem o não-fracasso escolar (PATTO, 1999).

Em contraposição, ainda que se pense que “a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar” (PATTO, 1999, p. 112), há “fatores sociais” aos quais faz-se necessário atentar-se. As relações de desempenho escolar e classe social estão imbricadas e rompem com uma possível dicotomia de causalidade – “causas estão na escola” x “causas estão nos alunos” (PATTO, 1999).

O aparecimento do termo “faculdade” no primeiro quadrante das evocações de estudantes de escolas públicas revela o início da quebra do ciclo do alunado emprobecido assinalado por Patto (1999) de permanecer ocupando postos de trabalho considerados mais baixos. A evocação da palavra “faculdade” por parte dos alunos de escolas públicas reforça o que já foi constatado pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC: que cerca de 50% do alunado de universidades públicas são da classe C e D (RODRIGUES, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar um fato social pouco investigado na literatura correlata: o não-fracasso escolar. Analisamos o histórico de seu oposto, o fracasso escolar (PATTO, 1999) e também as experiências de êxito na escola (ABRAMOVAY, 2003). Compreendemos aspectos das ideias pedagógicas e do *modus operandi* do sistema educacional (GADOTTI, 2009).

Através da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, 2009, 2013) e das contribuições da abordagem estrutural (ABRIC, 1998, 2003; SÁ, 1996) foi possível avaliar a estrutura das representações sociais do não-fracasso escolar em alunos de escolas públicas e privadas e compreender as aproximações e os distanciamentos entre as representações dos referidos públicos.

A coleta de informações se deu em escolas particulares e públicas da cidade de Seropédica e Resende, no interior do estado do Rio de Janeiro, com alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio. Logo, obtivemos dois N, um N de escola pública, totalizando 86 participantes e um N de escola privada, totalizando 107 participantes. As análises dos dados obtidos possibilitaram identificar, compreender as aproximações e os distanciamentos das representações sociais do não-fracasso escolar a partir do termo indutor “passar de ano”. Os sentidos estabelecidos a partir do termo indutor nos remetem a conhecimentos cotidianos, provenientes de práticas, podendo ser relacionados também a outros contextos dentro do ambiente escolar.

Foi na imbricação da escola, estudante, família e sociedade, que esta pesquisa se estruturou e tomou forma. Ao detectarmos que os alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas constroem o conhecimento sobre o fenômeno do não-fracasso escolar sob o desejo de cursar um curso superior e a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho e que os alunos de escolas particulares constroem o mesmo conhecimento através da marca do alívio após o esforço, conseguimos compreender que as questões socioeconômicas são pontos centrais para os dois públicos. Para os discentes de escolas públicas a ausência de recursos financeiros os desafia a conquistar o ingresso no mercado de trabalho a curto prazo para poder assim serem independentes e/ou colaborarem com os pais no sustento do lar; em

contraposição, os discentes de escolas privadas, com mais condições financeiras podem postergar as preocupações com trabalho e universidade para médio prazo, buscando usufruir do alívio após o período de vida escolar.

Outrossim, a experiência cotidiana dos discentes também se diferem, pois enquanto os alunos da rede pública vivenciam o desejo de independência e de conquista de um futuro melhor, os alunos da rede privada vivenciam a preguiça diária em cumprir com suas obrigações e a esperança de que no final tudo vai dar certo. Desse modo, compreender a realidade em que estes alunos estavam inseridos foi primordial para este estudo.

Realizar estudos na perspectiva da psicossociologia, sobretudo sob a luz da Teoria das Representações Sociais é compreender como se estruturam as cognições e por consequente, as ações e comportamentos sobre determinado tema. Assim, podemos afirmar que, embora de meios sociais distintos, existe uma aproximação em suas preocupações com o futuro e a formação universitária. De maneira geral, as respostas obtida pelo IMA não mostraram discrepâncias significativas entre as respostas dos diferentes públicos deste trabalho.

A partir das questões supramencionadas, podemos inferir que a temática desta pesquisa é um campo pouco investigado, entretanto muito abrangente e relevante para a compreensão dos fenômenos que atravessam a instituição escolar. Assim, faz-se necessário o aprofundamento das pesquisas sobre a temática do não-fracasso escolar para trazer à luz da ciência os fenômenos positivos do universo escolar.

Este estudo deixa encaminhamentos para futuras pesquisas, dentre eles: possibilidade de estudo longitudinal para comparar o desenvolvimento da perspectiva sobre o sucesso escolar nos três anos do ensino médio e um estudo sobre as representações sociais que os professores possuem sobre a temática.

Debruçar-se sobre as representações sociais no campo escolar é também implicar-se com diversas outras áreas da sociedade, pois a escola é reflexo e modelo da sociedade atual, mas também embrionária para a sociedade futura. As efetivas micro-mudanças que podem existir nas estruturas sociais atravessam o campo educacional e por este motivo o campo científico deve desenvolver uma especial dedicação às questões produzidas no seio da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *Estudos interdisciplinares de representação social*, v. 2, p. 27-38, 1998.
- ABRIC, J.-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs) *Representações sociais e práticas educativas*. (pp. 35-56). Goiânia: Editora da UCG, 2003
- ABRAMOVAY, M. (2003) *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J., & WILSON, T. C. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, V.1(1), 75-87, 2016.
- BARRETO, V. Formação Permanente Continuada. In: Leôncio Soares. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC-UNESCO, 2006
- BORDIEU, P. (1996) A ilusão biográfica. In: Marieta de Moraes Ferreira e Janáina Amado (Org.) *Usos e Abusos da História Oral*. p. 183-191. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.
- CAMARO, B. V. (2000) Sexualidade e Representações Sociais da Aids. p. 97-111. V. 3 *Revista de Ciências Humanas* 2000.
- CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. p. 55-67. Belo Horizonte, v. 1, 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf>. Acessado em: 11 de maio de 2017.
- COSTA, L., ARRAES, R. Identificação parcial do efeito das escolas privadas brasileiras. 2014.
- DURKHEIM, É. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DOS SANTOS, T. F., RIBEIRO, S. C. R., DA SILVA A. M. T. B., FARIA, L. F. Representações Sociais na Educação: uma pesquisa exploratória em trabalhos publicados em eventos recentes. (pp. 111-135) *TED: Tecnê, Episteme y Didaxis*, p. 111-135, 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. V. S., BRANDÃO, M. D. F., FERNANDES, C. S., & PENTEADO, A. Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, 2014.

FLAMENT, C. Estrutura Dinâmica das representações sociais. In. Denise Jodelet (org) *As Representações Sociais*. p. 177-186. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FRANCO, M. L. P. B., MENEZES, M. S. Alunos de 8ª série das escolas estaduais do município de São Paulo: quem são e o que pensam. São Paulo, 2000.

FRANCO M. L. P. B., NOVAES, G. T. F. (2001) Os Jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112. p. 167-183, 2001. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf> Acessado em: 10 de maio de 2017.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. p. 965-987, *Educação e sociedade*, n. 28, 2007.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1973.

IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Coordenação de População e Indicadores Sociais – Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In.:* *As representações sociais*. p. 17-44. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MIRANDA, L.C., ALMEIDA, L. S. *Inventário de Metas Acadêmicas (IMA)*. Braga: Universidade do Minho, CIPsi, 2005.

MORAES, A. G. E. de, & BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. P. 409-430 *Nova Economia*, V. 24, 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/1564> Acessado em: 20 de Maio de 2017.

MORENO, A. C. Das 100 escolas com maior nota média no Enem 2015, 97 são privadas. O Globo, Rio de Janeiro, 04 de Outubro de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/das-100-escolas-com-maior-nota-media-no-enem-2015-97-sao-privadas.ghtml> Acessado em: 17 de Junho de 2017.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

- MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI S. O fenômeno das representações sociais. in S. Moscovici (Ed.), Representações sociais: investigações em psicologia social. p. 29-109. Petrópolis, Vozes, 2003.
- NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M.; ÁVILA, R. F. Preconceito, concepções de justiça e representações sociais de grupos sociais minoritários no contexto educacional. In.: *Representações Sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar*. V1. Ramon Missias-Moreira, Zenilda Nogueira Sales, Vera Lúcia Chalegre de Freitas, Tatiane Casimiro Valença (org). Curitiba: CRV, 2017.
- NAIFF, L. A. M., NAIFF, D. G. M. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. 2008a Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/viewFile/2922/1743>
- NAIFF, L. A. M., SÁ, C. P., NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. (pp. 125-138) Paidéia, nº 18, 2008b. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>
- NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D.; TESTA, A. M. Representações sociais de professores sobre a qualidade de vida de seus alunos. p. 563-585 *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, n13, 2013a.
- NAIFF, D.; NAIFF L. A. M. O fracasso escolar na educação brasileira: olhares psicossociais. In: Valéria Marques; Rosane Melo (org) *Psicologia e Educação: conexão e diálogos*. 1 ed. Seropédica: EDUR, 2013b, p. 82-96.
- NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. As representações sociais do bullying entre professores e estudantes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. (p. 1) In: *Congresso Norte Nordeste Psicologia, 2013c, Fortaleza*. Revista do IEEE América Latina. Fortaleza: CONPSI, v. 1.
- NAIFF, L. A. M., NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. *Revista Psicologia & Sociedade* 25.3, 2013d.
- NAIFF, L. A. M., & Naiff, D. G. M. A evasão escolar nas representações sociais de professores do ensino fundamental. *Psicologia Argumento*, 32, 2014a.
- NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. A evasão escolar nas representações sociais de professores do ensino fundamental. p. 79-88. *Psicologia Argumento*, PUC/PR, V. 32, p. 79-88, 2014b.
- NAIFF, L. A. M., NAIFF, D. G. M., PEREIRA, J. M. M., & ÁVILA, R. F. D. O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 8(1), p; 19-32, 2015
- NEVES DE JESUS, S.; Mosqueira, J.; REZENDE, M.; MASCARENHAS, S. Avaliação da motivação e do Bem-estar dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *Revista Amazônica*, 7, p. 7-18, 2011.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolas: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PECORA, A. R.; SÁ, C. P. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. *Psicologia Reflexão e Crítica*, n21, p.319-325, 2008

PRANDI, L. R., DE SOUSA MACHADO, T. H., DE SÁ JÚNIOR L. I. N., DOS SANTOS, E., DA SILVA JUNIOR, L. R., ROCHA, C. B. B. As mazelas da educação pública no Brasil: do atraso à instrumentalização política do ensino. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, V 15, p. 2, 2015.

QEDU. Taxas de Rendimento 2016. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento> Acessado em: 17 de Junho de 2017.

REIS, M. C.; RAMOS, L. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Revista brasileira de economia**, v. 65, n. 2, p. 177-205, 2011.

RIBEIRO, L. P., ANTUNES-ROCHA, M. I. História, abordagens, métodos e perspectivas da Teoria das Representações Sociais. *Psicologia & Sociedade*, n. 28, p. 407-409, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00407.pdf>

RODRIGUES, M. Após cotas, universidades federais ficam ‘mais populares e negras’, diz estudo. O Globo, Rio de Janeiro, 18 de Agosto de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-cotas-universidades-federais-ficam-mais-populares-e-negras-diz-estudo.ghtml> Acessado em 12 de Dezembro de 2017.

SÁ, C. P. Núcleo Central das Representações Sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SALDAÑA, P. 91% das escolas públicas ficaram abaixo da média do Enem 2015. Folha de São Paulo, São Paulo, 04 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1819634-91-das-escolas-publicas-ficaram-abaixo-da-media-no-enem-2015.shtml> Acessado em 17 de Junho de 2017.

SAVIANI, D. Educação Brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SILVA, F. O impacto do IDEB na educação de Barra Mansa/RJ. Curitiba: Appris, 2014.

SILVA, R. D.; SILVA, S. B.; FERREIRA, W. S. Representações Sociais de qualidade da educação: um estudo da prática pedagógica da rede estadual de Pernambuco. *In.: Representações Sociais, educação e saúde: um enfoque multidisciplinar*. VI. Ramon Missias-Moreira, Zenilda Nogueira Sales, Vera Lúcia Chalegre de Freitas, Tatiane Casimiro Valença (org). Curitiba: CRV, 2017.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. Brasília: Em Aberto, 2000.

WISEU, S. Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22, p. 899-916, 2014.

VERGÈS, Pierre. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações. EVOC, Manual, versão, v.5, 2002.

WILLMERSDORF, P. “Se nada der certo”: jovens se fantasiam de faxineiro, mecânico e ambulante em festa escolar. Extra, Rio de Janeiro, 05 de Outubro de 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/se-nada-der-certo-jovens-se-fantasia-de-faxineiro-mecanico-ambulante-em-festa-escolar-21437203.html> Acessado em 12 de Dezembro de 2017.

ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NÃO FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.

Eu _____, RG _____,

abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu (minha) filho(a), _____, nascido(a) em ____/____/____,

participe da pesquisa “Representações Sociais sobre o não fracasso escolar: um estudo comparativo entre alunos da rede pública e particular de ensino do Estado do Rio de Janeiro”, e esclareço que obtive todas as informações necessárias.

Estou ciente que:

- I) O estudo tem o objetivo de conhecer os aspectos psicossociais que envolvem o fenômeno da representação social do não fracasso escolar;
- II) A participação neste projeto não tem objetivo de me submeter um tratamento, bem como não acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos avaliativos efetuados com o estudo;
- III) O participante tem liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- IV) A desistência não causará nenhum prejuízo a saúde ou bem estar físico do participante;
- V) Os resultados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VI) Estou ciente que a identidade e dados pessoais dos participantes não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo;

VII) Caso eu deseje, posso pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa entrando em contato com o pesquisador responsável.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Resende, ____ de _____ de _____.

Responsável pelo Participante da pesquisa:

_____.

Responsável pelo Projeto:

_____.

Eduardo de Freitas Miranda (Psicólogo)

Telefone para contato: (24) 992152541 e-mail: eduardo.ludus@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NÃO FRACASSO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ALUNOS DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima citada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se houver desistência em participar a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Eu _____, consinto em participar do estudo proposto.

Estou ciente que:

I) O estudo tem o objetivo de conhecer os aspectos psicossociais que envolvem o fenômeno da representação social do não fracasso escolar;

II) A participação neste projeto não tem objetivo de me submeter um tratamento, bem como não me acarretará qualquer ônus pecuniário com relação aos procedimentos avaliativos efetuados com o estudo;

III) Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

IV) A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico;

V) Os resultados obtidos neste estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que os meus dados pessoais não sejam mencionados;

VI) Estou ciente que minha identidade e dados pessoais não serão divulgados, sendo mantidos em sigilo.

VII) Caso eu deseje, posso pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa entrando em contato com o pesquisador responsável.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Resende, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa: _____.

Responsável pelo Projeto: _____.

Eduardo de Freitas Miranda (Psicólogo)

Telefone para contato: (24) 992152541 e-mail: eduardo.ludus@gmail.com

APÊNDICE C – Tarefa de Evocação de Palavra

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MESTRADO

Prezado participante, gostaria de convidá-lo a participar de uma pesquisa sobre o não fracasso escolar. Sua ajuda é muito importante para que possamos conhecer melhor este fenômeno. Não existe resposta certa nem errada. Pedimos somente sua opinião. Obrigado!

Eduardo de Freitas Miranda - Psicólogo

1) Escreva as 5 primeiras palavras ou expressões que lhes venham à mente quando se fala em “PASSAR DE ANO”

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

2) A partir das 5 palavras escritas acima, coloque-as em ordem de importância, onde 1 é a mais importante e 5 a menos importante:

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO - PERFIL SÓCIODEMOGRÁFICO

3 - Perfil sócio-demográfico

Escola: () Pública () Particular

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Você já foi reprovado na escola?

() Sim

() Não

Grau de Formação do Pai/Responsável:

() Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio Completo

() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

Grau de Formação do Mãe/Responsável:

() Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio incompleto () Ensino Médio Completo

() Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo

() Pós-Graduação

APÊNDICE E – INVENTÁRIO DE METAS ACADÊMICAS

Inventário de Metas Acadêmicas					
PORQUE ESTUDO:	1	2	3	4	5
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1 Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano					
2 Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio					
3 Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis					
4 Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades					
5 Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos					
6 Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim					
7 Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender					
8 Estudo para que os meus colegas não gozem comigo					
9 Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa					
10 Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim					
11 Estudo para agradar aos meus pais					
12 Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade					
13 Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos					
14 Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola					
15 Estudo porque considero importante aprender coisas novas					
16 Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas					
17 Estudo porque não quero ter					

classificações inferiores aos meus colegas					
18 Estudo porque quero mais tarde fazer um curso superior					
19 Estudo apenas porque sou obrigado					
20 Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares					
21 Estudo para poder ter um bom emprego no futuro					
22 Estudo para que não pensem que sou estúpido(a)					