



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO



**“ELE É MULTIFACETADO”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FRACASSO  
ESCOLAR CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS POR PSICÓLOGOS  
EDUCACIONAIS**

CARINA PESSOA SANTOS

RECIFE, 2012

CARINA PESSOA SANTOS

**“ELE É MULTIFACETADO”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO FRACASSO  
ESCOLAR CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS POR PSICÓLOGOS  
EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como pré-requisito para obtenção do grau de mestre em psicologia.

ORIENTADOR: PROF. DR. RAIMUNDO GOUVEIA

RECIFE, 2012

Catálogo na fonte  
Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho, CRB4-985

**S231e Santos, Carina Pessoa**  
**“Ele é multifacetado : as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais / Carina Pessoa Santos. – Recife: O autor, 2012.**  
**150 f., il : 30 cm.**

**Orientador : Prof. Dr. Raimundo Gouveia**  
**Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.**  
**Inclui bibliografia, apêndices.**

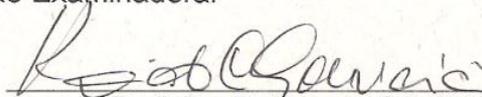
**1. Psicologia. 2. Fracasso escolar. 3. Representações sociais. 5. Psicologia educacional. I. Gouveia Raimundo. (Orientador). II. Título.**

**150 CDD (22.ed.)** **UFPE (CFCH2012-13)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO**

***“ELE É MULTIFACETADO”*: as representações sociais do  
fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos  
educacionais**

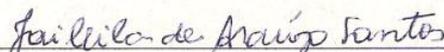
Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Raimundo Cândido de Gouveia  
1º Examinador/Presidente



Profª. Drª. Marilena Ristum  
2º Examinador



Profª. Drª. Jailéila de Araújo Santos  
3º Examinador

Recife, 03 de fevereiro de 2012

## **DEDICATÓRIA**

A Benjamim Monteiro,  
pelo apoio e participação na elaboração deste trabalho. Pela dedicação e paciência nos  
momentos difíceis. Por suas palavras de amor, carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu o dom da vida, a sabedoria e o discernimento para escolher caminhos verdadeiros e frutíferos.

A minha família. Meu pai, que despertou em mim a curiosidade pelo conhecimento. Minha mãe que, com seu jeito simples, me transmitiu valores fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Meus irmãos, Rodney e Gueber, que foram meus companheiros de brincadeiras, brigas e conquistas. A Benjamim, por fazer parte de minha vida e me apoiar em todos os momentos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade de cursar o mestrado enquanto bolsista, o que contribuiu consideravelmente para a elaboração da pesquisa.

A meu orientador, Raimundo Gouveia, por continuar me apoiando e orientando mesmo que à distância. Obrigada por suas observações e contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. A Bel, por seu apoio enquanto professora e coordenadora. A João, por seu compromisso e dedicação nas questões da Secretaria. A Pedro Oliveira, por suas excelentes contribuições a este trabalho e pela experiência riquíssima do estágio em docência sob sua orientação. A Fátima Santos, por suas contribuições teóricas e pela disponibilidade e ajuda na análise dos dados. A Fátima Cruz, por suas contribuições enquanto professora e participação fundamental na banca de qualificação. Às professoras Karla e Rosineide, por suas contribuições na disciplina de Pesquisa Qualitativa.

À Prof<sup>a</sup> Dr. Marilena Ristum, que se disponibilizou a deixar suas atividades na UFBA para participar de minha banca de defesa. À Prof<sup>a</sup> Jaileila, por sua participação e contribuição na minha defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Conceição Carrilho, por sua disponibilidade e simpatia, por suas valiosas contribuições como participante da banca de qualificação do projeto de dissertação.

A meus colegas e amigos da Turma 5, por nosso companheirismo. Pelas discussões nas disciplinas e por esses dois anos dividindo experiências, medos e conquistas. À “turma das representações sociais”, como ficamos conhecidos Flávio, Igor, Vivian, Jana, Patrícia, Isabella e eu; especialmente a Patrícia Monteiro, com quem tive a oportunidade de trocar muitas experiências e “figurinhas”.

A todos os psicólogos que aceitaram participar desta pesquisa, que se interessaram e se mobilizaram diante desta temática. Enfim, a todos os que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho se concretizasse.

- O que ensinam para você na escola, Hans-Thomas? – perguntou meu pai.
- A ficar sentado na carteira sem perguntar nada – respondi. – E aí está uma coisa tão difícil que a gente precisa de anos para aprender (GAARDER, 1996, p.62).

## RESUMO

O fracasso escolar está geralmente associado a estudantes da rede pública, com possíveis dificuldades devido à pobreza e desestruturação familiar. Pesquisas sobre representações sociais do fracasso escolar apontam compreensões que culpam alunos e suas condições de vida, colocando em segundo plano a escola, professores e demais envolvidos. Sob influência do modelo psicométrico, os psicólogos educacionais buscaram identificar e diagnosticar dificuldades de adaptação e aprendizagem, orientar esses casos e encaminhá-los para tratamentos adequados. Contudo, as demandas exigiam que esse profissional sáísse das salas de atendimento e interagisse com as questões da escola. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais. Especificamente: caracterizar o perfil e o papel profissional do psicólogo educacional de Recife; apontar o que os profissionais compreendem por fracasso escolar; averiguar se os participantes estabelecem relações entre o trabalho do psicólogo educacional e o fracasso escolar, conhecendo estas possíveis relações; identificar estratégias utilizadas para lidar com o fracasso escolar. Participaram da pesquisa sessenta psicólogos atuantes na Região Metropolitana do Recife, 2 homens e 58 mulheres, com idades entre 23 e 59 anos e média de 36,3 anos. Estes profissionais atuavam em escolas particulares (53), escolas públicas municipais (3), ONGs voltadas para a educação (2) e Secretaria de Educação (2). Responderam individualmente a questionário com dados sócio-demográficos e três questões referentes a seu papel no contexto escolar, às principais demandas atendidas e situações de intervenção; e a uma associação livre cujo termo indutor foi “fracasso escolar”. Os dados sócio-demográficos foram analisados com auxílio do *software* EXCEL; as questões abertas trabalhadas mediante análise de conteúdo temática e a associação livre analisada a partir do *software* EVOC. Quinze participantes, com tempo mínimo de 3 anos atuando na área, responderam a entrevista semi-estruturada abordando o fracasso escolar. Estas entrevistas foram trabalhadas mediante análise de conteúdo temática e com auxílio do *software* ALCESTE. Os resultados mostram a presença da tensão individual *versus* coletivo nas representações sociais, que se encontram focadas nos atores envolvidos com o fracasso escolar: alunos, professores, familiares e escola; em seu contexto de aparecimento e nas relações aí estabelecidas. Conteúdos da zona central envolvem problemas emocionais, ausência de limites, questões familiares e professor. No sistema periférico destacou-se o foco no aluno/escola: dificuldade, compromisso, baixa auto-estima, motivação, frustração e inadequação; e questões relacionadas à prática docente como aulas, políticas pedagógicas, rotina, salários. A zona de contraste é composta por conteúdos da relação ensino-aprendizagem como acompanhamento, aprendizagem, avaliação, compreensão, desmotivação, despreparo, ensino, indisciplina e metodologia, indicando compreensões múltiplas, ao invés de se centrar no aluno/família/professor. No entanto, explicações unilaterais estão presentes na zona central da representação compartilhada pelos participantes.

Palavras-chave: fracasso escolar; psicologia educacional; representações sociais; atuação profissional.

## ABSTRACT

School failure is usually seen as associated to public network students, with possible difficulties due to poverty and family disengagement. Studies on social representations of school failure show perceptions that blame students and their life conditions, putting school, teachers and others involved in second place. Under the influence of psychometric studies, educational psychologists have pursued to identify and diagnose adaptation and learning difficulties, to guide such cases and to recommend them for proper treatment modalities. However, such demands required the practitioner to leave office settings and to interact with school's issues. The aim of this research is to understand social representations of school failure built and shared by educational psychologists. Specifically, to characterize Recife's educational psychologists profile and professional role; to point what they understand as school failure; to verify if the participants establish links between the service as an educational psychologist and school failure, getting to know such links; to identify strategies used to deal with school failure. Participants were sixty psychologists working in the Metropolitan Area of Recife City, of those, 2 men and 58 women with ages from 23 to 59 years old, a 36.3 average. Those psychologists worked in private (53) and municipal schools (3), educational non-government organizations (2) and in the City Department of Education (2). They have individually answered to a socio-demographic questionnaire and to three questions regarding their role in a school context, the main demands answered by them and their intervention strategies and to a free association task which leading term was "school failure". Socio-demographic data were analyzed with the help of EXCEL *software*; open questions were submitted to thematic content analysis and the free association task was analyzed through EVOC *software*. Fifteen participants, who were working for at least three years in this area, answered to a semi-structured interview on school failure. These were also submitted to thematic content analysis with the help of ALCESTE *software*. Results display the presence of individual versus collective tension in social representations, which are focused in the actors involved with school failure: students, teachers, relatives and school; in their context of emergence and in the relations established within this context. Central zone contents involve emotional problems, absence of limits, family related issues and the teacher. In the peripheral system, the highlight was student/school focus: difficulties, engagement, low self-esteem, motivation, frustration and inadequacy; as well as issues regarding teachers' practices such as lessons, pedagogical policies, routine and salaries. Contrast zone is filled by contents of the teaching-learning relation such as follow-up, learning, assessment, comprehension, lack of motivation, unpreparedness, teaching, indiscipline and methodology, what points to multiple comprehensions, beyond the student/family/teacher center. Yet, unilateral explanations are present in the central zone of representation shared by the participants.

Eywords: school failure; educational psychology; social representations; professional acting.

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

- QUADRO 4.1 – Modelo de quadro frequencia x importância fornecido na análise do EVOC
- QUADRO 6.1 - Análise estrutural das representações sociais sobre fracasso escolar
- GRÁFICO 5.1 – Idade dos participantes
- GRÁFICO 5.2 – Tempo de atuação na área educacional (em anos)
- GRÁFICO 5.3 – Tipo de instituições onde os psicólogos trabalham
- GRÁFICO 5.4 – Área do estágio curricular
- GRÁFICO 5.5 – Formação complementar dos participantes
- GRÁFICO 6.1 – Dupla classificação descendente das u.c.e. analisadas
- GRÁFICO 6.2 – Divisão das u.c.e classificadas (esquerda) e número de palavras analisadas por classe (direta)
- GRÁFICO 6.3 – Análise fatorial de correspondência entre as classes, apresenta sua correlação e dispersão
- FIGURA 4.1 – Janela de entrada no *software* EVOC
- FIGURA 6.1 - Dendograma dos dados do ALCESTE.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 13 |
| 1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ESTUDO DO FRACASSO ESCOLAR.....  | 16 |
| 1.1 Representações sociais: conteúdo e organização interna .....   | 19 |
| 1.2 A teoria das representações sociais no estudo do fracasso escolar.....   | 24 |
| 2. FRACASSO ESCOLAR: UM OBJETO POLISSÊMICO .....   | 29 |
| 2.1 Fracasso escolar: indicadores e políticas públicas.....  | 29 |
| 2.1.1 Programas de fortalecimento à participação na gestão educacional.....  | 31 |
| 2.1.2 Programas de apoio à saúde e alimentação escolar.....  | 31 |
| 2.1.3 Programas nacionais de transporte escolar.....   | 32 |
| 2.1.4 Programas de apoio à melhoria do acesso e permanência aos diversos níveis da educação básica.....                          | 32 |
| 2.1.5 Programa nacional do livro didático PNLD.....  | 33 |
| 2.1.6 Programa nacional biblioteca da escola PNBE .....  | 33 |
| 2.1.7 Programa dinheiro direto na escola PDDE.....   | 33 |
| 2.1.8 Políticas de educação preventiva .....   | 33 |
| 2.1.9 Programas, projetos e ações de formação continuada de professores.....   | 34 |
| 2.2 O discurso sobre o fracasso escolar ancorado no modelo médico.....   | 37 |
| 2.3 Reflexos de um discurso “fraturado”: as várias explicações do fracasso escolar .....   | 40 |
| 2.3.1 Teorias racistas e a psicologia diferencial .....  | 40 |
| 2.3.2 “Tal pai, tal filho?”: a sociologia da reprodução de Bourdieu e o fracasso escolar .....                                   | 41 |
| 2.3.3 Importação do modelo americano: a teoria da carência cultural .....  | 43 |
| 2.3.4 O olhar e as contribuições da Psicopedagogia .....   | 44 |
| 2.3.5 A aula chata: fracasso escolar e docência .....  | 46 |
| 2.3.5.1 Atribuição de causalidade e fracasso escolar .....   | 47 |
| 2.3.5.2 “A minha aula foi ótima, pena que eles não entenderam nada”: a importância da didática .....                             | 48 |
| 2.3.5.3 “Ele ensina de um jeito, mas na hora da prova coloca tudo diferente”: avaliação da aprendizagem e fracasso escolar ..... | 49 |
| 2.4 O fracasso escolar não existe: contribuições da ESCOL .....  | 51 |
| 3. QUAL É O LUGAR DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE   |    |

|  |     |
|--|-----|
| A PRÁTICA DO PSICÓLOGO.....  | 55  |
| 3.1 Prática psicológica e educação: do modelo médico à possibilidade de diálogo com a clínica .....                            | 57  |
| 3.2 A psicologia sob um olhar sócio-histórico: necessidade de uma atuação crítica .....  | 60  |
| 3.3 O lugar da psicologia na educação contemporânea .....  | 64  |
| 4. MÉTODO .....  | 68  |
| 4.1 Participantes .....  | 68  |
| 4.2 Instrumentos de coleta de dados .....  | 69  |
| 4.3 Procedimentos de coleta dos dados .....  | 70  |
| 4.4 Procedimentos de análise dos dados .....   | 71  |
| 4.4.1 Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte : o ALCESTE .....  | 72  |
| 4.4.2 Analyse d'évocations : o EVOC .....  | 74  |
| 5. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E DO PAPEL PROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS EDUCACIONAIS ATUANTES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE..... | 78  |
| 5.1 O perfil dos participantes.....  | 79  |
| 5.1.1 Gênero, idade e tempo de atuação na área .....   | 79  |
| 5.1.2 Instituição em que trabalha .....  | 80  |
| 5.1.3 Área do estágio curricular .....   | 81  |
| 5.1.4 Formação complementar .....  | 83  |
| 5.2 Descrição do papel do psicólogo educacional .....  | 84  |
| 5.2.1 Mediador/Orientador .....  | 84  |
| 5.2.2 Atendimento psicológico .....  | 86  |
| 5.2.3 Encaminhamento .....   | 88  |
| 5.2.4 Trabalho preventivo .....  | 89  |
| 6 INDIVIDUAL <i>VERSUS</i> COLETIVO: AS DIFERENTES COMPREENSÕES DO FRACASSO ESCOLAR.....                                       | 92  |
| 6.1 O fracasso escolar como fenômeno individual .....  | 97  |
| 6.2 O fracasso escolar como fenômeno coletivo .....  | 99  |
| 7. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA PROFISSIONAL: AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO .....                                   | 103 |
| 7.1 Intervenções focadas nos professores .....   | 105 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.2 Intervenções focadas nos alunos .....   | 106 |
| 7.3 Intervenções focadas nas famílias .....   | 108 |
| 7.4 Intervenções focadas na escola .....  | 109 |
| 7.5 Intervenções focadas nas relações .....   | 111 |
| 8. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS .....       | 113 |
| 8.1 Implicações do trabalho do psicólogo .....  | 114 |
| 8.2 A necessidade de falar sobre o (não) reconhecimento e (des)valorização da profissão ..... | 117 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 120 |
| REFERÊNCIAS .....   | 126 |
| APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....   | 140 |
| APÊNDICE B - MODELO DO QUESTIONÁRIO .....   | 145 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....                                 | 147 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....  | 149 |

## INTRODUÇÃO

Muitos professores, *infelizmente encorajados pelo psicólogo*, consideram, sem dúvida, que se isentaram de responsabilidade educacional em relação a uma criança, a partir do momento em que preenchem uma ficha de encaminhamento (REGER, 1986, p. 12, grifo nosso).

O interesse pelo estudo das representações sociais do fracasso escolar, por psicólogos educacionais, derivou do contato da pesquisadora, participando de um serviço de Atendimento em Plantão Psicológico, realizado em comunidade carente da Região Metropolitana do Recife, que envolveu um número considerável de encaminhamentos de crianças e de adolescentes com queixas escolares. No contato com estes clientes, percebiam-se demandas diversificadas, juntamente com uma postura de passividade, semelhante ao que Sawaia (1995) denomina de sofrimento psicossocial.

O sofrimento psicossocial é a chave para a acomodação, o estrangulamento do coletivo, em prol do bem individual. Ele é alimentado pela miséria, a heteronomia e o medo. É a sensação de não pertença ao grupo, de passividade diante das injustiças sociais, o sentimento de solidão coletiva, que diminui a autoestima dos socialmente marginalizados. Dessa forma, o indivíduo não se sente mais como protagonista de sua própria história, tornando-se apático e conformado.

O fracasso escolar parece contribuir para a manutenção desse sofrimento, limitando as possibilidades de ascensão social. Além disso, as “falhas” na escola são, muitas vezes, tomadas como falhas na vida, de forma que os familiares procuram ajuda profissional como última tentativa diante de uma criança ou de um adolescente que “não tem mais jeito”. No entanto, essas crianças e adolescentes são habilidosos em diversas áreas de suas vidas, entretanto acabam não sendo percebidos como tal, na medida em que incorporam o lugar de fracassados.

O regime de progressão continuada que, quando realizado de maneira pouco crítica, não permite a reprovação de alunos do ensino fundamental de escolas públicas, com o objetivo de aumentar a autoestima desses alunos e diminuir os índices de evasão escolar, pode mascarar a visibilidade do tema. No entanto, deve-se mencionar a presença do analfabetismo funcional no Brasil, como implicação do fracasso escolar, na medida em que, desde a educação básica, crianças são aprovadas nas séries, mas sem dominar o conteúdo requerido. Assim sendo, não se trata apenas de diminuir os índices de reprovação e de evasão escolar. O fracasso escolar mostra-se como fenômeno que traduz a situação de desigualdade e exclusão social a qual muitos brasileiros encontram-se submetidos.

A Psicologia Educacional, tradicionalmente marcada por um modelo clínico de intervenção, contribuiu para a disseminação da concepção de fracasso escolar como problema individual, a ser tratado no aluno. No entanto, destacaram-se, principalmente a partir da década de 1970 no século passado, produções na área que buscavam compreender essas dificuldades por um olhar mais crítico, denunciando condições e práticas escolares inadequadas (ZONTA; MEIRA, 2007).

Contudo, pesquisas acerca das representações sociais do fracasso escolar (ZONTA; MEIRA, 2007; MAZZOTTI, 2003; DONADUZZI; CORDEIRO, 2003) apontam que este ainda é visto por um olhar que culpa os alunos e suas condições de vida, em detrimento da responsabilidade da escola e dos professores na reversão do referido quadro. Destacam-se, nesse contexto, as contribuições que podem ser oferecidas pelo profissional de psicologia que atua no âmbito da Educação, no sentido de ampliar esse olhar, através de uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Partindo do pressuposto de que as representações sociais estão na base e manutenção dos preconceitos, como também, das mudanças sociais, pesquisas como esta se tornam relevantes, na medida em que instigam reflexões, acerca do papel deste profissional diante das queixas escolares e das mudanças que pode efetivar nas escolas e, por conseguinte, na sociedade. Logo, discutir com os psicólogos suas representações sobre o fracasso escolar é uma maneira de dar voz a esses profissionais, para que possam refletir sobre sua atuação no âmbito educacional. Para a prática educativa, espera-se contribuir, a partir de um olhar mais crítico em relação às dificuldades dos alunos, ampliando a compreensão do fracasso escolar e da aprendizagem, que não se limita à apreensão do conteúdo escolar.

Desse modo, alguns questionamentos foram levantados pela pesquisadora: como e com base em quê, os psicólogos educacionais constroem suas representações sobre o fracasso escolar? Quais as repercussões de tais representações para sua prática profissional? Esses profissionais se veem implicados nas questões relativas ao fracasso escolar e à sua redução? Essas indagações podem ser resumidas no seguinte problema: quais são as representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais?

No sentido de responder aos questionamentos levantados, foi desenvolvida pesquisa, com o objetivo de compreender as representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais. O presente trabalho diz respeito ao relatório da pesquisa realizada, apresentado na forma de dissertação. Encontra-se organizado nos seguintes capítulos: *A teoria das representações sociais no estudo do fracasso escolar* consiste em revisão de literatura sobre a teoria utilizada na pesquisa e os estudos já realizados

acerca do tema; *Fracasso escolar: um objeto polissêmico* aborda o fracasso escolar como fenômeno social, dando destaque às políticas nacionais para redução do fracasso escolar e para as teorias e pseudo-teorias construídas com o objetivo de explicá-lo; *Qual é o lugar da psicologia na educação? Reflexões sobre a prática do psicólogo* discute a atuação do psicólogo educacional, enfocando os modelos clínico/médico e crítico e as implicações de cada um para o trabalho do psicólogo; *Método* fundamenta e apresenta o caminho seguido na pesquisa; *Caracterização do perfil e do papel profissional de psicólogos educacionais atuantes na Região Metropolitana do Recife* caracteriza os participantes da pesquisa e discute qual é o papel do psicólogo na educação, com base na compreensão destes participantes; *Individual versus coletivo: as diferentes compreensões do fracasso escolar* discute as concepções de fracasso escolar dos participantes, que se encontram ancoradas na antinomia individual versus coletivo; *Representações sociais e prática profissional: as diferentes estratégias de atuação* apresenta e discute as estratégias de atuação dos profissionais frente ao fracasso escolar, partindo da relação entre representações sociais e prática profissional; e *A atuação do psicólogo educacional: implicações para a aprendizagem dos alunos*, que trata das relações estabelecidas pelos participantes entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

## **1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ESTUDO DO FRACASSO ESCOLAR**

No sentido de melhor compreender e contextualizar a teoria das representações sociais, faz-se necessário conhecer um pouco da história de Serge Moscovici, autor de tal abordagem. Romeno e judeu, filho de comerciante, viveu parte de sua infância em meio a camponeses. Na passagem da infância para a adolescência, período marcado pela Segunda Guerra Mundial, foi obrigado a realizar trabalhos forçados. Impedido de continuar seus estudos no Liceu Industrial, por ser judeu, não abandonou o interesse pela formação acadêmica. Com o fim da Guerra, migrou para a Europa Ocidental, passando por diversos países devastados pela Guerra, dentre eles a Itália. Estabeleceu-se em Paris, onde deu continuidade a seus estudos (MOSCOVICI, 2005).

O contato com camponeses, juntamente com a vivência dos preconceitos em relação aos judeus estão refletidos em vários aspectos das teorias desenvolvidas pelo autor. A teoria das minorias ativas, que aborda o tema da influência social e do empoderamento das minorias sociais, a partir de suas características, parece marcada pela influência do holocausto e o posterior interesse de Moscovici pelo comunismo. A teoria das representações sociais, que aborda a psicologia das massas, aponta seu interesse em relação às concepções e ideias do senso comum, construídas e compartilhadas pela maioria. Nas palavras de Moscovici (2005, p. 282),

Por um lado, eu era carregado pela corrente das massas, pela tendência social dominante. Por outro lado, eu aprendia a formar um movimento, a participar do crescimento de uma minoria. O que me maravilhava, não o nego, era a rapidez com a qual, no início alguns indivíduos no meio de outros, nos tornávamos tão numerosos. [...] como explicar a necessidade que senti de explorar a psicologia das massas e o desejo de criar uma psicologia das minorias ativas? Percebi a ausência desta última nas ciências sociais e fui o primeiro a desbravá-la enquanto campo de pesquisa, para entender o que outrora me havia encantado.

Dessa maneira, os estudos sobre representações sociais iniciaram-se na Europa, em período no qual a Psicologia Social estava voltada para pesquisas individuais e experimentais, enfatizando temas como atitudes e influência social. Moscovici (1976), em sua tese de doutoramento, desenvolveu estudo sobre as produções do senso comum em relação à Psicanálise, mais precisamente “a apropriação da psicanálise pela população parisiense e seu

tratamento pela imprensa” (SÁ, 2010, p. 596). Estava interessado em compreender a assimilação e transformação, pelo senso comum, do conhecimento produzido pela Psicanálise.

O conceito de representação social, do ponto de vista sociológico, foi empregado primeiramente por Durkheim, com o mesmo sentido de representação coletiva: “categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade” (MINAYO, 2003, p. 90). O sociólogo (DURKHEIM, 1898) afirma que, tanto a vida mental quanto o social são formados com base em representações. As representações coletivas são exteriores às consciências individuais e não derivam dos indivíduos tomados isoladamente. As representações coletivas e as representações individuais são comparáveis, mas a sociologia não é correlata da psicologia individual. Elas têm certa independência, de maneira que a psicologia individual deve ocupar-se das representações individuais, enquanto as representações coletivas são objeto da sociologia.

De acordo com Marková (2006), Durkheim estudava as representações coletivas como conceitos que, para poderem ter o *status* de conhecimento, precisavam ser estáveis. Essa concepção é, portanto, mais apropriada quando relacionada ao estudo de sociedades menos complexas e com mais poder coercitivo (FARR, 2003). Moscovici (2007) afirma que utilizou o termo representações sociais em lugar de representações coletivas tentando romper com as associações que o termo “coletivo” herdou do passado e também com as interpretações sociológicas e psicológicas que determinaram sua natureza no procedimento sociológico clássico. Ele descreve sua teoria da seguinte maneira:

A teoria das representações sociais, diria, pode ser vista em duas perspectivas. Primeiro, é uma teoria concebida para responder a questões específicas, com respeito a crenças e vínculos sociais e para descobrir novos fenômenos. Em segundo lugar, ela é também a base de uma psicologia social do conhecimento. Ela está interessada com o pensamento do senso comum e com a linguagem e comunicação (MOSCOVICI, 2007, p. 380).

Trata-se, portanto, de uma teoria do conhecimento, que pretende examinar, dentre outras questões, como se formam os conhecimentos, como se pensa, com o quê se pensa, a partir do quê se pensa (GUARESCHI, 2007). De acordo com Almeida (2005), o estudo das representações sociais pressupõe investigar *o que pensam* os indivíduos acerca de determinado objeto (natureza e conteúdo da representação), *porque pensam* (funções da representação) e *como pensam* (processos e mecanismos que possibilitam a gênese da representação). Percebe-se que se trata de uma abordagem com pretensão de ampliar visões

com relação a seu objeto, utilizando-se, para tanto, de procedimentos plurimetodológicos e não da simples descrição.

Existem muitas definições de representações sociais, considerando-se a sua complexidade. No entanto, elas apresentam pontos comuns: referem-se a uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado; possuem objetivo prático, a integração da realidade a partir da comunicação; podem ser abordadas como produto e como processo; estão presentes nas relações simbólicas intergrupo e intragrupo (BERNOUSSI; FLORIN, 1995). Da mesma forma, é importante destacar que nem todo fenômeno social é objeto de representações, sendo necessário, para tanto, que desperte interesse público, seja polêmico e polissêmico. Como afirma Marková (2006, p. 202): “Ela (a teoria das representações sociais e da comunicação) estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo da preocupação pública”. Em outras palavras, é necessário que tal objeto faça parte do discurso corrente, levando indivíduos a produzir “teorias do senso comum”, no intuito de melhor relacionar-se com ele, como é o caso do fracasso escolar.

Como afirma Santos (2005), a teoria das representações sociais refere-se ao estudo das teorias do senso comum, que têm como funções dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar comunicações e orientar as condutas. Segundo Veronese e Guareschi (2007), as representações sociais são modos de conhecimento prático, matrizes geradoras de ações e de comportamentos. Sendo assim, uma das funções das representações sociais é a de orientação dos comportamentos e práticas em relação a um objeto, definindo o que é aceitável para determinado grupo. Moscovici (1994) afirma que representações sociais e comunicação estão, necessariamente, associadas, no sentido de que a profundidade de uma representação, sua carga simbólica, depende da comunicação no interior da comunidade.

A razão de existência das representações é o desejo de familiarização com o não-familiar (MOSCOVICI, 2007). O conteúdo desconhecido pressupõe falta de comunicação dentro do grupo, o que leva a um curto-circuito na corrente de intercâmbios e desestabiliza as referências da linguagem corrente. Nesse caso, as representações tendem para a conservação, para a confirmação de seu conteúdo significativo dentro dos grupos, mantendo sua identidade. Assim, se as representações são construídas para familiarizar com o estranho, então também permitem reduzir a margem de não-comunicação. Como afirma Moscovici (2007, p. 216),

Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições

de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusa, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas.

As representações sociais são, portanto, veiculadas através do discurso. Elas são, sobretudo, objeto de um permanente trabalho social, de tal modo que cada novo fenômeno pode ser sempre reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis socialmente.

### **1.1 Representações Sociais: conteúdo e organização interna**

Em sua tese de doutorado, Denise Jodelet (2005) desenvolveu pesquisa acerca das representações sociais da loucura. Seu trabalho de campo foi realizado em colônia familiar, localizada em Ainay-le-Château, França. Nessa vila, havia o costume de as famílias tomarem doentes psiquiátricos como pensionistas, em troca de ajuda financeira do governo para recebê-los. Esta pesquisa foi desenvolvida com base em várias técnicas, como observação participante da vida comunitária (método etnográfico); análise documental referente à colônia familiar; entrevistas com hospedeiros, técnicos e médicos; recenseamento da comunidade em relação às instalações, aos hospedeiros e aos pensionistas.

Destaca-se, no trabalho citado, a preocupação da autora em compreender a relação entre representações sociais e prática, como também, a descrição minuciosa desenvolvida em relação ao conteúdo e organização das representações sociais. Essa pesquisa contribuiu para o aprofundamento de questões teóricas relacionadas à teoria, de modo que as representações sociais são estudadas de duas maneiras: como campos estruturados, “conteúdos cujas dimensões (informações, valores, crenças, opiniões, imagens etc) são coordenadas por um princípio organizador (atitudes, normas, esquemas culturais, estrutura cognitiva etc.)” (JODELET, 2005, p. 47); e como núcleos estruturantes, “estruturas de saber organizando o conjunto das significações relativas ao objeto conhecido” (JODELET, 2005, p. 47). Nesse sentido, como destaca Santos (2009), no estudo das representações sociais, processo e conteúdo estão intimamente ligados. O conteúdo envolve a sociogênese da representação e permite focar as marcas sociais do pensamento, a partir das pertencas sociais. Permite, também, estudar o processo de construção do objeto de representação social e compreender como o conteúdo afeta o tratamento das informações em relação ao objeto.

Ressalta-se que as representações sociais possuem uma estrutura e uma dinâmica próprias (MOSCOVICI, 2003). O problema da estrutura consiste no fato de que não se pode saber onde uma representação começa ou termina, de maneira a isolar parte dela. A dinâmica, por sua vez, envolve a problemática da criação de novas representações, a partir de outras já existentes. Por conseguinte, Moscovici (2007) propõe que o estudo das representações sociais evoque sua construção, do ponto de vista da história e do desenvolvimento. Assim, não se trata de apontar conteúdos e estruturas de representações estáticas, mas de analisá-las em sua construção e complexidade. Nas palavras do autor:

Sempre que falei sobre representações sociais, posteriormente, enfoquei sua gênese, enfoquei as representações se construindo, não como algo já feito. Eu até acrescentaria que é essencial para nós estudá-las na sua construção, do ponto de vista da sua história e desenvolvimento (MOSCOVICI, 2007, p. 331).

Os processos constitutivos de representações sociais, objetivação e ancoragem ou amarração, estão relacionados à sua formação e funcionamento, envolvendo interações e comunicações sociais. Para Jodelet (1996), a objetivação permite transformar o abstrato em concreto, dando textura material às ideias, passando-se de imagens a palavras. Com base nela, dá-se forma ao conhecimento sobre o objeto (SÁ, 1996) em um processo no qual o símbolo adquire significado. De acordo com Santos (2005), a objetivação envolve três movimentos: seleção e descontextualização das informações referentes ao objeto social, de maneira que, do conjunto total de informações, apenas algumas são retidas; formação do núcleo figurativo, no qual um conjunto de imagens reproduz um conjunto de ideias e “uma vez formado o núcleo figurativo, a representação se naturaliza, de modo que conceitos abstratos [...] adquirem uma realidade objetiva” (ÁLVARO; GARRIDO, 2006, p.289); e naturalização dos elementos que foram construídos socialmente, passando a ser identificados como elementos da realidade do objeto. Moscovici (1978) destaca os processos de naturalização e classificação. Nas palavras do autor, “Naturalizar, classificar – eis duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico” (MOSCOVICI, 1978, p. 113).

O processo complementar à objetivação, denominado de ancoragem ou amarração, consiste na integração cognitiva do objeto ao pensamento já existente (SÁ, 1996) e diz respeito ao enraizamento social da representação e de seu objeto (JODELET, 1996) na memória social. Assim, ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, transformar algo estranho e perturbador ao sistema de categorias, comparando com um paradigma julgado como apropriado. Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, transferir o que está

na mente para algo que exista no mundo. De acordo com Santos (2005), a ancoragem implica atribuição de sentido ao objeto com base em conhecimentos anteriores; instrumentalização social do saber, que possibilita um valor funcional à representação, tornando-se esta uma teoria de referência para a tradução e compreensão do mundo social; e enraizamento no sistema de pensamento, de forma que o novo torna-se familiar, na medida em que as novas representações se inscrevem no sistema de representações pré-existente. Conseqüentemente, a ancoragem envolve dois processos: classificação e denominação (ÁLVARO; GARRIDO, 2006). Nesse sentido, quando se classifica e se dá nomes às pessoas e objetos, são lhes conferidos atributos e características, os quais guiam comportamentos em relação a estes.

Corroborando as ideias de Jodelet (2005), Abric (1998) afirma que a apreensão do conteúdo de uma representação social não é suficiente para defini-la e conhecê-la, de maneira que se torna necessário atentar para sua organização interna. Nesse sentido, duas representações podem apresentar o mesmo conteúdo e serem distintas, desde que este conteúdo esteja organizado de maneira diferente. A abordagem estrutural, proposta pelo autor, permite conhecer a organização da representação social, ao mesmo tempo em que aponta sua dinâmica, o processo que ocorre na transformação da representação social. Desse modo, as representações sociais organizam-se em torno de um núcleo ou sistema central e de um sistema periférico.

O núcleo central se refere à parte não negociável da representação, sendo constituído por elementos ligados à memória e à história do grupo (CRUZ, 2006a). Ele assegura três funções essenciais: de significação da representação ou *função geradora*; de organização interna da representação ou *função organizadora*; e de estabilidade da representação ou *função estabilizadora* (ABRIC, 1998). Estudos apontam, ainda, para a correspondência entre elementos afetivamente carregados e o núcleo central (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003). Apresenta-se, portanto, como consensual, coerente, estável, resistente à mudança e pouco sensível ao contexto social imediato. Os elementos centrais das representações sociais possuem, também, um valor simbólico, já que não podem ser questionados sem afetar a significação da representação; um valor associativo, já que se encontram necessariamente associados a grande número de constituintes da representação; e um valor expressivo, dada a grande possibilidade de estarem presentes no discurso dos sujeitos. O núcleo central é considerado ainda como sistema hierarquizado, composto por elementos normativos, oriundos diretamente do sistema de valores dos indivíduos, e por elementos funcionais, relacionados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operacionais (ABRIC, 1998). Dessa forma, considerando-se o processo

dinâmico que caracteriza as representações sociais, o núcleo central precisa ser analisado em sua relação com o sistema periférico.

O sistema periférico é formado pelos demais elementos da representação social. Mais flexível, permite suportar ou absorver mudanças sem que a representação seja profundamente alterada. É capaz de adaptar-se com mais facilidade diante de transformações no contexto social, e responde pelas funções de concretização da representação; regulação ou adaptação da representação ao contexto; prescrição de comportamentos; proteção do núcleo central; e modulações personalizadas, ou seja, diferenciação do conteúdo da representação, em função do vivido e das características individuais. (ABRIC, 1998). Dessa maneira, como afirmam Lo Monaco e Lheureux (2007), os elementos periféricos influenciam fortemente as práticas sociais e os julgamentos emitidos em uma dada situação. Eles têm seu sentido em um contexto preciso, em contraste com os elementos centrais, que existem relativamente independentes do contexto imediato.

No tocante à apreensão dos sistemas central e periférico, Abric (2003) afirma que o núcleo central é constituído por elementos frequentes no discurso dos sujeitos e considerados por estes como importantes para descrever determinado objeto. Para conhecer as representações sociais, se faz necessário, portanto, atentar para sua organização, que inclui elementos centrais, os mais característicos da representação; elementos periféricos, presentes, mas não tão característicos; elementos contrastantes, importantes, mas pouco citados, que indicam tensão com relação ao consenso da representação; e a zona muda da representação, formada por elementos escondidos e mascarados das representações, que marcariam um afastamento do sujeito com relação às normas de seu grupo de pertença.

Assim, dois grupos têm representações diferentes sobre um mesmo objeto, se seus sistemas centrais apresentam composições diversas. Caso contrário, tem-se a mesma representação, mas sistemas periféricos distintos, que indicam variações nas situações presentes em dois grupos. Não se trata, portanto, de uma organização fixa e rígida. Segundo Sá (2010), a organização das representações sociais está sujeita a mudanças, na medida em que transformações sociais, políticas e econômicas no grupo alteram práticas sociais. Essas mudanças ensejam justificativas, que são incorporadas ao sistema periférico da representação, podendo aí permanecer ou provocar mudanças no núcleo central. Tal processo pode levar a uma nova representação social.

Abric (1998) ressalta, ainda, que os trabalhos desenvolvidos por Willem Doise se inscrevem em uma análise estrutural das representações sociais. Doise (2002) se propõe a articular explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, a partir de

quatro níveis de análise. O *nível intra-individual* trata da maneira como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. O *nível interindividual ou situacional* considera os indivíduos como intercambiáveis, cujos sistemas de interação fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível. O *nível posicional* leva em consideração as diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. Existe uma preocupação em estudar fenômenos que apresentam lados opostos sem simplificá-los, a partir de pesquisas com grupos de *status* diferentes: dominantes-dominados, majoritários-minoritários etc. O *nível societal* se interessa pelos sistemas de crença, de representações coletivas e dos modelos de esquemas culturais, adotando a perspectiva de que as produções culturais e ideológicas dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam diferenciações sociais, a partir de princípios gerais (ALMEIDA A, 2009).

Marková (2006) considera que, depois dos anos de 1990, Moscovici re-conceituou sua teoria das representações sociais e da comunicação, em termos de *themata* e da tematização. A autora entende *themata* como o principal conceito dessa teoria, indicando que os conteúdos estruturados das representações sociais são gerados, a partir de antinomias (comestível/não-comestível, liberdade/opressão, justiça/injustiça, moralidade/imoralidade etc) culturalmente compartilhadas. Ao longo do processo histórico, essas antinomias se transformam em problemas, tornando-se o foco da atenção social e gerando tensões e conflitos. A partir da inserção no discurso público, as antinomias se tornam cada vez mais tematizadas e começam a gerar representações sociais com relação ao fenômeno. Assim sendo, quando se apresentam condições sociais para que as antinomias se problematizem, são geradas representações sociais (GUARESCHI, 2007).

A estruturação temática coincide com o trabalho de objetivação da representação, descrito por Jodelet (1996). A ancoragem, contudo, permite a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e as transformações daí decorrentes. Segundo Moscovici (2007), os temas estão complexamente interligados com a memória coletiva inscrita na linguagem, como também com combinações, ao mesmo tempo cognitivas (invariantes ancorados no aparato neurosensor e em esquemas de ação) e culturais (universais consensuais de temas objetivados pelas temporalidades e histórias ao longo espaço de tempo). Apenas aqueles objetos que são o “centro” do campo de consciência se tornam tema da representação e são objetivados. Isso ocorre porque, ao tornar algo temático, relevante para sua consciência, os indivíduos o transformam ao mesmo tempo em um objeto para eles

próprios ou, mais precisamente, em objeto pertencente a uma realidade escolhida entre todas as outras realidades possíveis ou anteriores.

Os temas das representações devem ser analisados dentro de um contexto sócio-histórico, levando-se em consideração que eles são “centrais”, ou seja, têm como característica a manutenção de determinada representação ao longo do tempo. Como afirma Moscovici (2009, p. 26): “Compreender uma representação social, ao mesmo tempo permanente e difusa, é inicialmente identificar o seu núcleo figurativo, que associa um conceito a uma imagem da mesma forma que um poema ou discurso associa forma e matéria”. Portanto, a tematização das representações sociais permite uma compreensão da formação destas representações com base em um processo sócio-histórico, considerando as variações culturais nas diversas *themas*.

## **1.2 A teoria das representações sociais no estudo do fracasso escolar**

O interesse pelo estudo de temas relacionados à educação, como o fracasso escolar, a partir da teoria das representações sociais, justifica-se pelo papel destas representações na orientação de condutas e práticas em relação a um objeto. Note-se tal relação na definição do fenômeno proposta por Jodelet (2001, p. 22, grifo nosso): “[...] é 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”. As representações sociais pressupõem ações: caso as representações se modifiquem as práticas também se transformam. Como afirma Abric (1998), não há mudança de prática se não há mudança de representação, já que mudanças nas representações devem acarretar mudanças de atitude. Esse aspecto tem repercussões éticas, na medida em que instiga reflexões em relação à necessidade de os profissionais conhecerem as representações sociais que estão na base de sua prática e de se posicionarem criticamente diante delas. Como afirma Mazzotti (2008):

Enquanto grupo sócio-profissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como das nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade (p. 42).

Nesse sentido, Rouquette (2000) destaca que as representações sociais são condição da prática e as práticas, por sua vez, consistem em agente de transformação das representações. As representações estão, portanto, ancoradas nas práticas. Estas envolvem uma passagem ao ato de conhecer, a recorrência ou frequência da ação, o *modus operandi* ou forma específica do fazer e o cálculo, ou seja, “a avaliação das consequências da ação com, se for o caso, a justificação da mesma” (ROUQUETTE, 2000, p. 46). Endossando essas ideias, Veronese e Guareschi (2007, p. 16) afirmam que “a Teoria das Representações Sociais mostra-se hoje como um espaço teórico privilegiado para a problematização de esses saberes-fazeres – formas de conhecimento e de prática social – do dia-a-dia das pessoas”.

Assim, as representações sociais compreendem saberes práticos e a educação tem seus sentidos estruturados nesta qualidade de saber, baseando-se nas interações e experiências do cotidiano. Como afirma Carvalho (2001, p. 442), “quando o aprendiz chega à escola, já vem com uma representação desta, de seus métodos e procedimentos. Vê-se, ou não se vê, neste contexto e, a partir daí, age e interage, encontra sentido no que faz e no que se recusa”. A mesma autora afirma que, tomar o construto das representações sociais como categoria de análise de questões educacionais implica em: adotar uma postura relacional, segundo a qual indivíduo e sociedade compõem uma totalidade, em um movimento de relações mutuamente constitutivas; admitir a pluralidade de sentidos; analisar a representação social no campo em que se constitui, sem isolar estrutura e conteúdo; e dar aos sujeitos a palavra, ou seja, buscar o conhecimento do sujeito em relação ao objeto. (CARVALHO, 2001).

No mesmo sentido, Gilly (1996) afirma que a fecundidade, para a educação, dos estudos em representações sociais reside no fato de que a teoria centra sua atenção nas significações (das situações, das parcerias, das tarefas) e nas fontes explicativas possíveis das condutas. Mazzotti (2008) ratifica tais ideias afirmando que a pesquisa em representações sociais é um caminho promissor no estudo das questões educativas, na medida em que investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos, como também, para interpretar os acontecimentos do cotidiano. Assim, por sua relação com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e por seu papel na orientação de condutas e de práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo educativo.

No tocante às representações sociais do fracasso escolar, pesquisas (ZONTA; MEIRA, 2007; MAZZOTTI, 2003; DONADUZZI; CORDEIRO, 2003) apontam que este é analisado por um viés que culpa os alunos e suas condições de vida, compreendendo-o como fenômeno localizado no aluno e em sua família. Em estudo sobre o fracasso escolar em

matemática, Cruz (2006b) afirma que, diante da expressão indutora “aluno reprovado”, foi evidente a representação do fracasso escolar na perspectiva da falta. Professores e alunos focaram essa falta como culpa do aluno. Angelucci et al (2004), em análise das dissertações e teses defendidas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo que tratavam do fracasso escolar, destacam que nelas predomina a compreensão deste como fenômeno estritamente individual, culpando-se ora os alunos, a quem são atribuídas limitações cognitivas, psicomotoras ou neurológicas ora os professores, que não dominariam técnicas adequadas de ensino. No mesmo sentido, Cruz (2006a) destaca a tendência, presente nas políticas públicas recentes, de atribuir culpa aos professores pelo insucesso do aluno, desconsiderando-se a escola enquanto instituição, o cotidiano e as relações sociais como fontes de obstáculos à aprendizagem.

Em pesquisa com alunos de graduação em Pedagogia, Lima e Martins (s/d) descrevem quatro eixos em relação às representações sociais do fracasso escolar. São eles, em ordem de importância: o fracasso escolar decorre de uma atuação insuficiente do educando; o sistema político-econômico vigente é causador do fracasso escolar; o fracasso escolar provém de características inerentes ao aluno; e a desestruturação familiar pode causar o fracasso escolar. As autoras discutem a pouca importância dada à relação professor-aluno, ao buscar-se explicações unilaterais. Na mesma perspectiva, Salum e Moraes (2001), em pesquisa com professores da rede municipal de São Paulo, constata que estes, quando indagados com relação às principais causas do fracasso escolar, dividiram-se em dois grandes grupos: aqueles que o atribuíam a causas ambientais, como desestruturação familiar, abandono dos pais, falta de incentivo ou de “cultura” dos pais, convívio com um ambiente violento, má nutrição, falta de higiene etc; e aqueles que o associaram a causas orgânicas, como más condições de gestação e parto, quedas e desnutrição na infância, dando origem a problemas neurológicos. Segundo a autora, raramente os professores citam como causas do fracasso escolar, os mecanismos escolares de segregação e de exclusão. Eles o apontam, geralmente, como resultado de questões relacionadas a “falhas” do educando e/ou de sua família.

O fenômeno das representações sociais também exerce influência no processo de exclusão de grupos, na medida em que as representações são construtoras da realidade. Nesse sentido, o fracasso escolar está estritamente relacionado à exclusão social. Em pesquisa sobre memória e representações sociais de escola e de educação formal com trinta mulheres, mães e filhas, Naiff, Sá e Naiff (2008) destacam a visão positiva das participantes em relação à escola e ao ato de estudar, enquanto meio de ascensão social. No entanto, a escola não faz parte das principais escolhas que as participantes realizaram nos últimos anos de suas vidas. Os autores

relacionam esse fato à inadequação das instituições educacionais, para lidar com questões de vivência da pobreza, da necessidade de geração de renda imediata, da gravidez na adolescência e de uma vida presa às necessidades do presente.

O aspecto da exclusão social parece ainda mais marcante em relação a alunos da rede pública. Em pesquisa sobre as representações sociais do aluno de escola pública, construídas por professores da rede pública do ensino fundamental do Rio de Janeiro, Mazzotti (2006) constata que o núcleo central desta representação é formado pelos elementos: pobre e aprende a “se virar” sozinho. Os professores associam as dificuldades dos alunos à desestruturação familiar e conseqüente falta de participação dos pais na educação dos filhos. Ressaltam que a escola parece constituir-se em local seguro para essas crianças, já que lá estariam longe da violência familiar e dos assassinatos, comuns ao seu dia a dia, na comunidade. Lidar com esses alunos e suas condições é um desafio para os professores, que se sentem impotentes diante da realidade das crianças. A autora destaca, também, dentre os participantes, um distanciamento entre a representação do aluno ideal e a representação do aluno de escola pública. Em outro contexto, Egreja (2007) estuda as representações sociais do sucesso acadêmico por alunos bem-sucedidos, destacando que suas significações estão associadas ao reconhecimento, poder e inserção social. Os participantes da pesquisa destacaram, ainda, um tratamento diferencial por parte dos professores. Essas contradições são alarmantes, pois, como afirma Cruz (2006a),

Os alunos são excluídos de serem sujeitos sociais, destituídos da possibilidade de um lugar social por não possuírem o atestado que garante sua inserção social, por não corresponderem às expectativas sociais, já que a escola e os sistemas de aprovação/reprovação via desempenho escolar validam a ocupação do lugar social (p. 175).

Com base nesses aspectos, destaca-se que as repercussões deste “fracasso”, na subjetividade dos alunos, são relevantes, na medida em que eles podem assumir o lugar de “fracassados”, nas demais áreas de suas vidas. O próprio termo “fracasso” precisa ser revisto, para evitar que seja associado a estigmas sociais. É interessante destacar, inclusive, que a presença de dificuldades de aprendizagem, em crianças de escolas particulares, não tem as mesmas repercussões sociais das dificuldades de crianças em escolas públicas (PATTO, 1984). Assim, esses alunos são geralmente alvo de preconceitos por parte de seus colegas e dos professores que não se veem imbricados em um processo de formação mais ampla. Como afirmam Neves e Machado (2007, p. 139): “[...] o não aprender do aluno não pode ser analisado ou diagnosticado separado das condições e relações político-sociais e econômicas

vigentes, das ideologias, da cultura e de suas relações e implicações com a educação escolar, que possibilitam sua emergência”.

Colus e Lima (2007a) apontam, na representação social de professores, que o aluno com dificuldades é objetivado como limitado, que precisa de cuidados da área médica, principalmente do psicólogo. Nesse sentido, e diante da relação entre representação social e prática, entende-se que as representações sociais do profissional de psicologia educacional em relação ao fracasso escolar são fundamentais em sua atuação profissional. É pautado nessas representações que o psicólogo poderá guiar sua prática e seu modo de intervir nesta problemática. Guzzo (2007) afirma que a presença do psicólogo no contexto escolar pode ser considerada de duas formas: ou ele se posiciona como um profissional a mais para reproduzir desigualdades, ou procura, pelo diálogo, reflexão e intervenção, descobrir formas de tornar a escola um espaço para o exercício de liberdade e autonomia. Esses diferentes modos de ação estão estritamente implicados com as representações sociais do psicólogo em relação aos aspectos de seu trabalho. Vale salientar, inclusive, que não foram encontrados estudos sobre a representação social do fracasso escolar por psicólogos educacionais<sup>1</sup>.

Diante de toda polêmica envolvida no fenômeno fracasso escolar, pode-se dizer que ele pode ser considerado como objeto de representações sociais. Trata-se de um objeto polissêmico, que levou à construção de pseudo-explicações, como a teoria da carência cultural (PATTO, 2002), perspectiva que aparece com bastante repercussão na pesquisa desenvolvida por Salum e Moraes (2001). Estas teorias tiveram origem em produções científicas, mas foram assimiladas e transformadas pelo senso comum, tornando-se popularmente disseminadas e, como afirma Farr (2003, p. 46), “somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito”. O fracasso escolar é, também, um objeto polimorfo, podendo assumir diversas formas, dependentes do contexto sócio-histórico. Dessa forma, justifica-se o estudo do fracasso escolar a partir da teoria das representações sociais.

---

<sup>1</sup> Foram realizadas pesquisas com estes indicadores na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde, do Scielo e do Google Acadêmico.

## **2. FRACASSO ESCOLAR: UM OBJETO POLISSÊMICO**

Inspirada na experiência da pesquisadora no atendimento de crianças e jovens de uma comunidade carente, portadores de queixa escolar, decidiu-se tomar o fracasso escolar como objeto deste estudo. Nesse sentido, abordam-se as situações de rendimento escolar insatisfatório, a partir de um olhar que ultrapassa as questões de avaliação da aprendizagem. Trata-se de um objeto polissêmico e, para compreendê-lo enquanto tal, vários aspectos foram aqui abordados, tais como: políticas públicas, teorias e pseudoteorias que procuram explicar o fenômeno, didática e relação do sujeito com o conhecimento.

### **2.1 Fracasso escolar: indicadores e políticas públicas**

O fracasso escolar é um tema complexo e multifacetado que, embora bastante pesquisado, apresenta algumas lacunas, lançando questões que necessitam de maiores estudos. Envolve uma demanda histórica e, ao mesmo tempo, uma visão atual da educação, apontando para limitações em relação à dinâmica ensino-aprendizagem, sendo esta compreendida em seu sentido mais amplo. Neves e Almeida (1996) ressaltam que, embora este seja um tema bastante estudado, os resultados e conclusões das pesquisas ainda não alcançaram as salas de aula, no sentido de reduzir os altos índices de evasão e de reprovação. Esse comentário é corroborado pelo senso escolar mais atual de Pernambuco (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2009), quando aponta que os índices de reprovação na rede pública em 2009 chegaram a 18,9% na quinta a oitava série e anos finais. Nas escolas da rede federal, este mesmo índice foi de 6,67%, nas escolas da rede municipal foi de 16,15 % e nas escolas particulares de 5,62%. A distorção idade/série no mesmo ano foi de 38,42% nas escolas estaduais, 31,01% nas escolas municipais, 10,95% nas escolas federais e 6,86% nas escolas privadas. Destaca-se, ainda, a discrepância entre o IDEB<sup>1</sup> de todas as séries nas escolas estaduais de Pernambuco, 3,5 em 2007 e 3,9 em 2009, e o mesmo índice nas escolas particulares, 5,5 em 2007 e 5,8 em 2009, bastante próximos da meta nacional para 2022, que deve chegar a 6,0; índice correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

---

<sup>1</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que combina informações de desempenho dos alunos em exames padronizados, como a Prova Brasil ou Saeb, obtidos ao final das etapas de ensino (5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Médio) com informações sobre rendimento escolar (aprovação ou reprovação). Para mais informações, acessar portal do Ministério da Educação, no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Para além das estatísticas apresentadas, deve-se mencionar a presença do analfabetismo funcional, no Brasil, como implicação do fracasso escolar, na medida em que, desde a educação básica, crianças são aprovadas nas séries, mas sem dominar o conteúdo requerido. Em pesquisa sobre as representações sociais de ciclos de aprendizagem com professoras da rede municipal de Recife, Machado (2007) constata que estas representações apontam para ciclos de aprendizagem como promoção automática, de forma que os alunos são aprovados, mas continuam analfabetos. Glória (2003) apresenta reflexões semelhantes, na medida em que a escola que não reprova, na concepção de alunos e familiares, é ruim porque os alunos passam sem saber e, ao final da formação, recebem um certificado sem valor social, já que não garante continuidade dos estudos e nem inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, o fracasso escolar é comumente entendido como a não adaptação dos alunos aos conteúdos da escola e operacionalizado nos níveis de reprovação e de desistência escolar. Está geralmente associado a estudantes da rede pública de ensino que teriam, com base nesta argumentação, mais dificuldades do que estudantes da rede particular, devido à pobreza e má estruturação familiar. Dorneles (1987) afirma que a seletividade escolar pode ser pensada a partir de três grupos: os alunos que não chegam a entrar na escola, os que entram e são excluídos e aqueles que são discriminados dentro do sistema escolar, a partir das reprovações de série. Acrescenta-se, ainda, que atualmente tal seletividade parece estar associada à má qualidade do ensino e ao fato de o aluno ser aprovado sem o conhecimento requerido.

O Ministério da Educação, em documento sobre políticas, programas e estratégias de prevenção do fracasso escolar (DOURADO, 2005), discute as múltiplas faces do fenômeno e sua relação com dimensões históricas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais. Destaca, inclusive, as peculiaridades de cada região do Brasil e a necessidade de políticas que levem em consideração essas diferenças. O documento supracitado ressalta a preocupação do governo em relação aos altos índices de analfabetismo, à distorção idade/série, à evasão e repetência escolar; como também, as estratégias que vêm sendo desenvolvidas para a reversão deste quadro, dando ênfase aos aspectos que envolvem formação inicial e continuada de professores. A seguir, serão brevemente apresentados, com base no documento do Ministério da Educação, os programas, projetos e ações desenvolvidas pelo Governo Federal para melhorar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contrapor-se à lógica política do fracasso escolar nos diferentes níveis de modalidade da educação básica.

### **2.1.1 Programas de fortalecimento à participação na gestão educacional:**

Este conjunto de Programas envolve as seguintes ações:

- O *Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares*, que tem por objetivo criar conselhos escolares nas escolas públicas e fortalecer os conselhos já existentes, visando ao desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas, a partir da participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade.
- O *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais da Educação*, com a finalidade de criar novos conselhos municipais de educação, consolidar os conselhos já existentes e formar pelo menos dois conselheiros por município, visando ao estabelecimento de políticas que considerem as diretrizes nacionais e, ao mesmo tempo, as peculiaridades dos municípios e das unidades escolares.
- O *Fundo de Desenvolvimento da Escola - Fundescola*, projeto realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões norte, nordeste e centro-oeste, com o propósito de desenvolver ações voltadas para melhorar a qualidade das escolas de ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como seu nível de escolaridade.

### **2.1. 2 Programas de apoio à saúde e alimentação escolar:**

Este conjunto de Programas envolve:

- O *Programa Nacional de Saúde do Escolar - PNSE*, criado em 1984, que concede aos municípios apoio financeiro para realização de exames oftalmológicos, como também para a aquisição e distribuição de óculos a alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental das redes públicas municipais e estaduais. Esta iniciativa foi desenvolvida para evitar problemas visuais nos alunos, que possam comprometer o processo de aprendizagem.
- O *Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE*, criado em 1955, com o objetivo de atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em salas de aula.

**2.1.3 Programas nacionais de transporte escolar:** Criados com a incumbência de facilitar a locomoção de alunos até as escolas, principalmente no que diz respeito ao meio rural, em que muitos estudantes precisam deslocar-se até a cidade para assistir às aulas.

**2.1.4 Programas de apoio à melhoria do acesso e permanência, aos diversos níveis e modalidades da educação básica:**

Envolve o seguinte conjunto de ações:

- O *Programa de Apoio à Educação Infantil*, que tem como meta estabelecer diretrizes políticas e pedagógicas para a educação infantil, no sentido de contribuir para a definição de parâmetros de qualidade e para a melhoria do desempenho dos alunos nas séries subsequentes.
- O *Programa de Apoio à Política de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos*, cuja finalidade é assegurar a todas as crianças um maior tempo de escolarização no ensino fundamental, com o objetivo de propiciar melhores oportunidades de aprendizagem, visando à redução dos indicadores de insucesso escolar.
- O *Projeto de Regularização do Fluxo Escolar*, com o objetivo de reduzir os altos índices de distorção idade/série, presentes na educação básica do país.
- O *Programa Brasil Alfabetizado*, criado em 2003 pelo governo federal e direcionado à alfabetização de adultos, tem como alvo erradicar o analfabetismo no Brasil, atendendo a pessoas a partir de 15 anos que não aprenderam a ler e escrever.
- O *Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola*, destinado ao cidadão que não teve oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental na idade escolar própria, com o objetivo de garantir a continuidade do ensino fundamental regular a todos os brasileiros.
- O *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - Promed*, que tem por objetivo melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio brasileiro, com base na expansão de sua cobertura e na garantia de maior equidade social. Suas metas são apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural no ensino médio; assegurar a formação continuada de docentes e de gestores; equipar as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências, como também com equipamentos para a recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de

atendimento; criar 1,6 milhões de novas vagas e melhorar o processo de gestão dos sistemas educacionais.

- O *Projeto de Manutenção do Ensino Médio - PMEM*, criado em março de 2004, consiste no repasse de recursos às secretarias estaduais de educação para atender às escolas públicas estaduais de ensino médio, situadas em áreas atingidas por desastres naturais.

**2.1.5 Programa nacional do livro didático - PNLD:** foi criado com a finalidade de prover aos estudantes de escolas públicas das redes federal, estadual e municipal obras didáticas, paradidáticas e dicionários, com o intuito de assegurar condições adequadas de aprendizagem para o aluno de ensino fundamental, por meio da oferta gratuita do livro didático. Posteriormente, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

**2.1.6 Programa nacional biblioteca da escola - PNBE:** consiste na aquisição e distribuição de livros de literatura brasileira e estrangeira, de obras de referência e materiais de apoio a escolas, comunidade, professores e alunos, buscando incentivar a prática da leitura e o acesso à cultura.

**2.1.7 Programa dinheiro direto na escola - PDDE:** consiste no repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do distrito federal e às de ensino especial, mantidas por ONGs registradas no Conselho Nacional de Assistência Social. O valor desses recursos é calculado com base no número de alunos matriculados no ensino fundamental ou na educação especial, conforme dados do censo da educação. O dinheiro pode ser utilizado para aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais.

#### **2.1.8 Políticas de educação preventiva:**

Envolve os seguintes programas de ação:

- O *Projeto Saúde e Prevenção*, que tem como objetivo desenvolver uma política na área de saúde e prevenção, junto aos sistemas de ensino; na perspectiva de um trabalho

pedagógico dinâmico, contextualizado, que atenda às necessidades sociais, com referência na educação preventiva, principalmente no que diz respeito à AIDS e outras Doenças Sexualmente Transmissíveis.

- O *Projeto de Apoio Técnico-Pedagógico às Unidades de Internação*, que visa a fornecer apoio técnico-pedagógico aos professores em exercício nas unidades de internação de adolescentes, com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nessas unidades. Existe a preocupação em buscar alternativas para a inadequação da escola diante das especificidades dessa população e para a pouca articulação com as demais atividades desenvolvidas nas Unidades; ressaltam-se, ainda, a insuficiência das salas de aula, a falta de professores e a escassez de profissionais capacitados para atuar junto a esse público como necessidades a serem atendidas pelo projeto.

### **2.1.9 Programas, projetos e ações de formação continuada de professores:**

Desde 2003, tem se desenvolvido, no Brasil, projetos que priorizam os processos de formação e de profissionalização docente, entendendo-se que os professores são fundamentais na reversão do quadro do fracasso escolar da educação pública. Nesse sentido, a oferta de formação inicial e continuada de qualidade para os professores, assim como melhores condições salariais e de trabalho são medidas urgentes e necessárias no combate ao fracasso escolar. Dentre as medidas, destacam-se: progressão na carreira, baseada na titulação ou habilitação; progressão na carreira, pautada na avaliação de desempenho e na melhoria da prática docente; tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação da carga de trabalho; aperfeiçoamento profissional continuado; recomposição do valor dos vencimentos salariais, em vez da concessão de vantagens (gratificações e adicionais). Alguns projetos e experiências na formação de professores buscam atender a essas necessidades:

- A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*, formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, criados por meio de parceria com universidades públicas e comunitárias. Esses centros têm por função produzir materiais e metodologias para a efetivação de projetos de formação continuada de professores da educação básica, além de promover cursos presenciais, semipresenciais e à distância para esses profissionais.
- O *Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação*, que consiste em curso de nível médio, em Magistério, destinado a professores que não possuem

formação mínima exigida (nível médio/magistério), mas atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização das redes públicas estaduais e municipais. Esse curso é oferecido na modalidade de curso à distância.

- O *Proinfantil*, programa que se refere à formação de professores em nível médio, na modalidade de curso à distância, com habilitação em educação infantil e duração de dois anos, e direciona-se a professores atuantes na educação infantil da rede pública, conveniada, filantrópica e comunitária, que não possuem a formação exigida (nível médio/magistério).
- O *Pró-Licenciatura*, programa de formação de professores oferecido a profissionais que exercem profissão docente, do sexto ao nono ano do ensino fundamental e no ensino médio, mas ainda não possuem a formação exigida (licenciatura).
- O *Pro-Ifem*, programa que se destina à formação continuada de professores em exercício em escolas públicas de ensino médio, estaduais e do distrito federal, contemplando as áreas de conhecimento requeridas nos currículos do ensino médio e utilizando os recursos do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed).
- O *Programa Universidade para Todos*, implantado em 2005, com o objetivo de ocupar vagas ociosas em universidades privadas por estudantes do ensino médio da rede pública e por professores da educação básica sem curso superior.
- O *Pró-Letramento*, programa que visa à atualização de professores, de forma emergencial, com ênfase em procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita e matemática nos alunos.
- O *Programa Universidade do Século XXI*, que promove cursos superiores de educação à distância nas áreas de matemática, física, química, biologia e pedagogia, com o objetivo de suprir a carência da rede pública de docentes nessas áreas.
- O *Programa de Consolidação das Licenciaturas – ProDocência*. Parceria entre instituições de ensino superior e secretarias estaduais e municipais de educação. O programa articula formação inicial e continuada, buscando a reestruturação das licenciaturas, a integração curricular entre a formação acadêmica e profissional, a colaboração entre pesquisadores, universitários e professores de escolas públicas, como também, a participação dos estudantes de licenciatura em ações de exercício profissional e formação cidadã.

- O *Programa TV Escola*, canal de TV via satélite que apresenta programas educativos voltados a professores, estudantes e comunidade escolar.
- O *Programa de Apoio à Educação Especial*, que visa à formação de professores e pesquisadores com vistas a viabilizar o processo de inclusão escolar e social de alunos com necessidades educacionais especiais.
- O *Programa de Educação no Campo*, programa de formação de educadores voltado para as necessidades de alunos residentes no meio rural.
- O *Programa de Educação Indígena*, voltado para a formação inicial e continuada de professores, como também, para a elaboração e disseminação de material didático específico para comunidades indígenas.

Diante das políticas e ações descritas acima, destacam-se a preocupação e articulação do governo em relação à problemática do fracasso escolar. Cruz (2006b) considera o documento do Ministério da Educação como um avanço, na medida em que aponta para a ampliação da abordagem sobre o fenômeno, relacionando os diferentes vetores envolvidos: gestores, professores, alunos e conselheiros escolares, assim como os distintos fatores internos e externos que repercutem no desempenho escolar. No entanto, segundo a autora, o documento não aborda a dimensão psicossocial do fracasso escolar.

Não se trata, portanto, de um problema dos alunos, dos professores ou das escolas, mas de um fenômeno que faz parte da história da educação no Brasil e que aponta para limitações em relação ao desenvolvimento econômico e social do país. Assim como, para as diferentes oportunidades oferecidas a cidadãos em situações sócio-econômicas distintas e para a discrepância entre as redes públicas e privadas de educação básica. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), no art. 2º, institui a educação como dever da Família e do Estado, garantindo, no art. 3º, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Apesar dos esforços e das políticas públicas direcionadas à erradicação do fracasso escolar, sua presença ainda é marcante, não só nas escolas, mas no dia a dia das pessoas. Dessa forma, os pais veem na escolarização a oportunidade de seus filhos ascenderem socialmente, de conseguirem bons empregos, reforçando, muitas vezes, diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o discurso dos professores e da escola de que é o aluno que não aprende (CRUZ, 1997; LIMA et al, 2008). Nesse sentido, as dificuldades de

aprendizagem e de socialização são um dos motivos que levam pais e responsáveis a procurar ajuda especializada para seus filhos.

Este aspecto foi constatado na experiência da pesquisadora em prestação de serviço de atendimento psicológico em comunidade carente. É importante destacar, inclusive, que muitas vezes os pais associam as dificuldades de seus filhos às suas próprias dificuldades na experiência escolar, questionando a possibilidade de uma influência hereditária. Percebe-se, portanto, a reprodução do discurso médico na compreensão do fracasso escolar, que o associa a deficiências biopsicológicas individuais, buscando explicações para o fenômeno focadas no individual (ZUCOLOTO, 2007). Tal modelo será analisado por uma perspectiva histórica, considerando-se as críticas de Gergen (2008) às pesquisas em psicologia social que se constituem alheias ao contexto histórico.

## **2.2. O discurso sobre o fracasso escolar ancorado no modelo médico**

Em artigo sobre Representações Sociais e História, Carvalho e Arruda (2008) destacam a necessidade de diálogo entre as diferentes perspectivas, ressaltando que as representações sociais pertencem a um tempo-espaço e que a historicidade está na base da transformação social; aspecto priorizado por Moscovici (1976), na distinção entre sua perspectiva e a de Durkheim. Dessa forma, não existem representações sociais fora da história e, de fato, os processos de ancoragem e de objetivação apontam para compreensões arraigadas na história da comunidade, como pode ser percebido na pesquisa de Jodelet (2005) sobre as representações sociais da loucura.

No tocante ao fracasso escolar, Zucoloto (2007) analisa teses da Faculdade de Medicina da Bahia defendidas entre 1869 e 1898, na passagem do Império para a República, que tratavam da questão da higiene nas escolas. A autora busca as origens históricas do discurso de medicalização do fracasso escolar em crianças de classes populares, afirmando que tal perspectiva persiste, hoje, no cotidiano das escolas, em compreensões que atribuem patologias e culpam as crianças por suas dificuldades de aprendizagem. Trata-se de um reducionismo biológico, que busca explicar a situação e o destino de indivíduos e grupos, com base em suas características individuais. Mascara, por sua vez, os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social e a instituição escolar. Em relação às concepções de higiene pública e escolar, as teses apontam para a necessidade de “limpeza” nas escolas, apresentando, inclusive, influência de “teorias raciais” em relação às classes populares. O médico teria a função de inspetor, com o objetivo

de controlar a disseminação de epidemias, indicando as características da escola ideal, em relação à sua estrutura física, às relações escolares e aos métodos de ensino. Nesse contexto, a medicina exerceu papel fundamental na construção de discursos sobre doenças relacionadas à aprendizagem, criando serviços especializados e apresentando soluções para esses problemas, marcadas pelo discurso médico. Como afirma Patto (1988, p. 75),

Na passagem do século, frequentemente os estudos de psicologia e de antropologia foram conduzidos por médicos-pesquisadores [...] visando à compreensão e solução de problemas sociais através de programas de Medicina Social. A influência desta vertente médica da psicologia tornou-se ainda maior nos meios educacionais a partir do momento em que a presença de médicos no corpo docente das escolas normais passou a ser usual. De outro lado, a própria trajetória institucional de muitos destes médicos foi decisiva para os rumos da explicação do insucesso escolar e do tratamento que passou a lhe ser dispensado nas décadas seguintes [...].

Desse modo, os estudos iniciais sobre psicologia educacional foram desenvolvidos por médicos. Os primeiros cursos brasileiros de psicologia foram organizados em faculdades de medicina, com professores médicos e na proposta de desenvolver a “higiene mental” nas escolas, como parte da política de higiene social adotada na época (PATTO, 2002). Esse período foi marcado por ideias racistas de eugenia e branqueamento dos brasileiros para garantir a melhoria genética da nação. A educação era entendida como oportunidade oferecida a todos e a partir das especificidades de cada aluno, não sendo as escolas responsáveis pelo insucesso escolar. As dificuldades de aprendizagem estavam associadas ora a alunos, crianças-problema que não eram capazes de aproveitar as oportunidades da educação; ora ao ambiente, neste caso, ao ambiente familiar, os pais-problema, que não apresentavam condições apropriadas ao desenvolvimento da criança e ora aos professores, que traziam, para o ambiente escolar, reflexos de questões pessoais que interferiam na educação.

No sentido de compreender a atualidade desse discurso, Caldas (2005) apresenta reflexões sobre o depoimento de um aluno norte-americano com dificuldades na escola, que data de 1944. A autora analisa e relaciona o documento com o depoimento de estudantes de psicologia que estagiam em escolas sob sua supervisão. O estudo aponta para a incoerência entre as limitações que são atribuídas aos alunos com dificuldades de aprendizagem na escola, tais como problemas de memória, dificuldades de leitura, falta de concentração, e as atividades que estes alunos realizam no seu dia a dia, envolvendo as competências citadas. Destacam-se as consequências de explicações individualizadas do fracasso escolar, apontando

as implicações do processo escolar para a relação ensino-aprendizagem. Assim, a escola, que deveria proporcionar espaço para o desenvolvimento de competências, explorando a curiosidade das crianças, torna-se ambiente de exposição e humilhação.

Zonta e Meira (2007) corroboram essas ideias, afirmando que, até o advento do capitalismo, o acesso ao saber erudito e formal era restrito às classes dominantes, que o utilizavam como instrumento de dominação política, para a manutenção da hegemonia das elites. Para Gadotti (1990), o interesse pela educação pública no Brasil está atrelado à necessidade de mão-de-obra especializada. Assim, no período populista (1930-1964), iniciou-se uma expansão na quantidade e duração do ensino público, que tendia a se tornar obrigatório.

Tal expansão reflete-se na Nova LDB (BRASIL, 1996) que garante o direito ao ensino gratuito em todas as modalidades, inclusive para aqueles que não se encontram na idade de escolarização. No entanto, apesar do capitalismo ter lançado possibilidades para a democratização do ensino, não foram criadas as condições necessárias para permanência de todos os cidadãos na escola, de forma que o acesso ao saber continua sendo privilégio das classes média e dominante. Apesar do número de pessoas atendidas por políticas educacionais aumentar anualmente, as escolas públicas, diante de todos os impasses que enfrentam, desempenham um papel seletivo, que não garante a democratização do ensino. Estas dificuldades têm atingido não só aqueles que sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória, mas também alunos que, após serem admitidos, são excluídos pela reprovação, evasão escolar ou por programas de não reprovação, garantindo diplomas sem que os alunos apresentem as competências necessárias.

O fracasso escolar é, portanto, um tema de debate e de preocupação e interesse público. Para além dos números, é necessário que se atente para a qualidade do ensino oferecido, no sentido de não se tomar a escola como ambiente de reprodução de desigualdades. As várias compreensões sobre o fenômeno são unilaterais. É nesse sentido que Patto (1988) afirma que o discurso sobre o fracasso escolar é um discurso fraturado: ao mesmo tempo em que critica os métodos de ensino e sua falta de significado para o aluno, atribui as dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físicos e psíquicos localizados no aprendiz.

### **2.3. Reflexos de um discurso “fraturado”: as várias explicações do fracasso escolar**

No intuito de compreender as nuances do discurso sobre o fracasso escolar, esta seção se propõe a discutir as teorias e pseudoteorias que têm sido desenvolvidas para explicar o fenômeno. Embora muitas dessas teorias não tenham mais legitimidade científica nos dias atuais, é preciso considerar que algumas delas podem ter influenciado o conhecimento do senso comum a respeito do fracasso escolar, podendo fazer parte das representações de certos setores sociais sobre o fenômeno.

#### **2.3.1 Teorias racistas e a psicologia diferencial**

Segundo Patto (2002), as teorias racistas sobre o fracasso escolar baseiam-se em uma tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. A divulgação mais intensa dessas ideias dá-se no início do século XIX, alcançando seu ápice entre 1850 e 1930. Nesse período, buscava-se, a partir de investigações científicas, explicar as diferenças de aprendizagem com base na inferioridade dos pobres e não brancos.

Na base de tal compreensão, destacam-se as influências da teoria evolucionista de Darwin, que foi transposta para o ambiente social, constituindo o chamado darwinismo social (PATTO, 2002). Segundo esse raciocínio, haveria uma seleção social dos mais aptos, que deveriam juntar-se para formar uma “raça” cada vez mais adaptada. Estariam excluídos desse discurso os pobres, os negros e os ditos anormais. Seus genes inferiores deveriam ser, portanto, extintos. Diante de tais explicações, à psicologia é posto o papel de diagnosticar diferenças individuais com base em testes de aptidão. As concepções em questão partiam da suposição de que o ambiente era idêntico para todos, mascarando desigualdades sociais. Assim, o mérito pessoal seria o único critério para a seleção educacional e social. As crianças que não acompanhavam a turma eram designadas de anormais, e suas dificuldades buscadas em explicações orgânicas.

A partir da década de 1930, e sob a influência de ideias advindas da Psicanálise, ampliaram-se as compreensões do fracasso escolar. As crianças ditas anormais passaram a ser vistas como crianças-problema e os psicólogos, com orientação clínica, buscavam entender as dificuldades das crianças em seu ambiente sócio-familiar. Ampliou-se o espectro de causas do fracasso escolar: de causas físicas e orgânicas para causas emocionais, de personalidade e intelectuais (PATTO, 2002). Na década de 1940, segundo Forgiarini e Silva (2007), as tentativas de psicologizar o fracasso escolar foram levadas ao extremo, e as explicações, antes

hereditárias e raciais, passaram a ser culturais, partindo-se da ideia de que as crianças pobres vivem em ambientes inferiores.

### **2.3.2 “Tal pai, tal filho?”: a sociologia da reprodução de Bourdieu e o fracasso escolar**

O sociólogo francês Pierre Bourdieu desenvolveu críticas ao sistema escolar vigente na década de 1960 que, partindo de uma ótica funcionalista, compreendia a escola como neutra diante das dificuldades de aprendizagem, associando-as a faltas inerentes aos alunos. “[...] a Escola consegue hoje em dia, com a ideologia dos ‘dons’ naturais e dos ‘gostos’ inatos, legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares” (BOURDIEU; PASSERON, s/d, p. 216). De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), supunha-se, naquele período, que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação, garantindo igualdade de oportunidades, já que, dentro das escolas, os indivíduos competiriam em condições iguais, ocupando posições superiores na hierarquia social aqueles que alcançassem melhores resultados.

No entanto, Bourdieu e Passeron (s/d) sublinham que a lógica do sistema não é essa, e apontam a correlação existente entre desempenho escolar e classe social. Ressaltam, portanto, o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, na medida em que diferentes classes sociais não possuem as mesmas oportunidades de acesso ao capital cultural. Bourdieu (2007) assevera, inclusive, a existência de uma herança social, marcada pela qualidade do capital cultural do qual a família de determinado indivíduo se apropriou. As desigualdades vivenciadas na escola se reproduzem no acesso ao ensino superior, levando os alunos à escolha de determinados cursos, como no exemplo do curso de Letras, citado pelo autor, no qual indivíduos de condições mais favorecidas apresentam facilidade em relação ao domínio da língua, por sua base cultural e estímulo familiar. Seguindo a lógica do sociólogo, os filhos tendem a reproduzir o nível de formação e de profissionalização de seus pais: “as mesmas condições que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude com relação à escola” (BOURDIEU, 2007, p. 47-48).

Em um sentido mais amplo, Bourdieu e Passeron (s/d) afirmam que toda ação pedagógica (AP) é uma violência simbólica, na medida em que impõe, com base em um poder arbitrário, um arbitrário cultural. As AP tendem a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre grupos ou classes e, por conseguinte, contribuem para a reprodução da estrutura social. Nesse sentido, Vasconcellos (2002, p. 80-81) afirma que “Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e

de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas) própria da classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares”. Tal poder simbólico é exercido na medida em que são estabelecidas relações de comunicação pedagógica: “[...] trata-se de forçar-se a suportar entre os receptores a existência de uma ‘necessidade de informação’ que seria, além disso, informada das informações dignas de satisfazê-la e que preexistiria às suas condições sociais e pedagógicas de produção” (BOURDIEU; PASSERON, s/d, p. 36).

Na medida em que reproduz os arbitrários culturais, impostos por um grupo ou classe, como dignos de serem reproduzidos, a AP é investida de autoridade pedagógica (AuP). Nessas condições, a AP implica em trabalho pedagógico (TP) de “inculcação”, que deve durar o bastante para produzir um *habitus* capaz de perpetuar-se após a cessação da AP. A noção de *habitus* necessita de esclarecimentos. Considerando-se a reflexão de Wacquant (2007, p. 65-66, grifos do autor), que afirma que este conceito foi tomado por Bourdieu da filosofia antiga para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: “o *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar [...] o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados [...]”. Nesse sentido, Valle (2007) afirma que, para Bourdieu, a história se inscreve no corpo na forma de *habitus*, rompendo com a linearidade entre passado, presente e futuro. Assim, uma das teses centrais da sociologia da educação de Bourdieu é a de que os alunos são atores socialmente construídos, trazendo consigo uma bagagem social e cultural diferenciada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

O TP tende a reproduzir as condições de produção do arbitrário cultural, naturalizando-o e assegurando a perpetuação da violência simbólica. Produz, portanto, um produto legítimo a ser consumido por um consumidor legítimo (BOURDIEU; PASSERON, s/d). O sistema de ensino institucionalizado (SE) assume a função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é produtor; como no caso dos professores, que transmitem o que adquiriram tão semelhante quanto possível da pedagogia da qual são produto. Nesse sentido, o SE tende a reproduzir com atraso as transformações do arbitrário cultural, aproximando-se do conservadorismo pedagógico.

Numa formação social determinada, o TP pelo qual se realiza a AP dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros

dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura (BOURDIEU; PASSERON, s/d, p. 52).

Autores como Nogueira e Nogueira (2002) e Charlot (2000) apontam a fragilidade da sociologia de Bourdieu, quando se trata da compreensão de casos particulares. Segundo Valle (2007), a problemática teórica proposta por Bourdieu procura superar uma série de contradições e antinomias presentes nas ciências sociais, dentre elas o embate entre subjetivismo e objetivismo. Nesse contexto, o subjetivismo propõe como modo de conhecer o social, a apreensão da experiência imediata; enquanto o objetivismo pressupõe uma ruptura com a experiência imediata, buscando os princípios inacessíveis a essa experiência e sobre os quais ela repousa. O sociólogo propõe o *habitus* como processo em que o social é interiorizado. Assim, o social torna-se psíquico quando passa do “exterior” para o “interior” (CHARLOT, 2000). No entanto, os processos subjetivos não podem ser tomados dessa maneira, já que tal estudo não permite pensar a experiência escolar e não explica, por conseguinte, as diferentes histórias do que é denominado de fracasso escolar.

### **2.3.3 Importação do modelo americano: a teoria da carência cultural.**

A sociologia da reprodução descrita acima teve ampla repercussão na compreensão do fracasso escolar, deslocando a responsabilidade do aluno para o sistema social. No entanto, como destaca Charlot (2000), interpretações falhas dessa sociologia levaram a concepções culturalistas, que perpetuaram preconceitos em relação à necessidade de ações políticas e sociais para superar a inferioridade das classes sociais menos favorecidas. Dentro desse contexto, sobressai-se a teoria da carência cultural.

Segundo Patto (2002), a teoria da carência cultural influenciou fortemente os estudos sobre fracasso escolar. Inspirada na psicologia norte-americana da década de 1960 e nas interpretações da sociologia de Bourdieu, esta perspectiva relaciona as dificuldades de aprendizagem às diferenças de ambiente em que as crianças de classe média e pobre vivem. Logo, o fracasso escolar das classes menos favorecidas seria explicado pelo déficit cultural de seu meio (NEVES; ALMEIDA, 1996). A lógica de tal compreensão é descrita por Mota e Gomes (2004, p.12-13) da seguinte maneira: “A criança de baixa renda vem de um ambiente pobre de estímulos. Sem os estímulos necessários, o desenvolvimento cognitivo desta criança e sua performance na escola ficariam prejudicados”. Para Zonta e Meira (2007), as diferenças ambientais envolvem tanto deficiências decorrentes de processo de privação alimentar,

constituindo modelo de explicação nutricional, que recorre à falta de vitaminas e de minerais para explicar dificuldades de aprendizagem quanto a limitações culturais, já que estas crianças geralmente são filhas de pais com poucos anos de educação formal, constituindo modelo de explicação cultural que se aproxima da concepção de reprodução proposta por Bourdieu e Passeron (s/d).

O objetivo inicial de tais explicações era desenvolver um movimento de denúncia diante das relações percebidas entre nível de escolaridade e classe social. No intuito de aliviar tais discrepâncias, foi proposto um modelo compensatório, que parte do princípio da existência de desigualdades intelectuais entre ricos e pobres (PATTO, 2002). No entanto, a apropriação social dessas explicações levou a concepções nas quais o pobre torna-se depositário de todos os defeitos intelectuais e de personalidade que o fazem menos apto para aprender. A falta de recursos produziria deficiências, no desenvolvimento psicológico infantil, levando a dificuldades de aprendizagem, de modo que, explicações individuais são retomadas, na medida em que a deficiência estaria no oprimido, necessitando-se de ações que revertessem tais diferenças culturais e psicológicas (FORGIARINI; SILVA, 2007). Portanto, o objetivo não é garantir as mesmas oportunidades às pessoas de diferentes situações sócio-econômicas, mas transmitir aos menos favorecidos a mensagem de que a ascensão social depende dele, já que o Estado faz a sua parte e alguns alcançam êxito. Trata-se de uma compreensão pautada no mérito individual e, por conseguinte, que foca as dificuldades no indivíduo. A escola seria indiretamente responsável, por não se adequar aos alunos de baixa renda.

#### **2.3.4 O olhar e as contribuições da Psicopedagogia**

De acordo com Mota e Gomes (2004), os primeiros cursos de psicopedagogia, no Brasil, tiveram início na década de 1980, adotando o modelo teórico da Argentina. Esse modelo se baseia em compreensão tridimensional inspirada simultaneamente na psicanálise, na teoria piagetiana e na noção de grupos operativos de Pichon-Rivière. Na década de 1990, verificaram-se mudanças na maneira de pensar os problemas de aprendizagem, assumindo-se uma visão preventiva, influenciada pelo modelo clínico. Nesse sentido, Cruz (2006b) destaca que a psicopedagogia encontra-se marcada por duas visões. Por um lado, no âmbito institucional, observam-se compreensões voltadas para o contexto de aprendizagem, sem a noção de causalidade e/ou depósito das dificuldades em um dos envolvidos. Por outro lado, a psicopedagogia clínica baseia-se na escuta da dimensão inconsciente, dos significados das relações transferenciais estabelecidas, e dos aspectos subjetivos envolvidos na Educação.

No tocante ao fracasso escolar, Weiss (2001) afirma se tratar de uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, que deve ser analisada e estudada pela perspectiva da sociedade, da escola e do aluno. Em relação à *sociedade*, enfoca os tipos de cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, o tipo de estrutura social, as ideologias dominantes e suas relações com a Educação. Dessa forma, os alunos devem ser considerados dentro do contexto em que vivem, atentando-se para a falta de oportunidades de crescimento, diante das quais, muitas vezes, é posta a culpa nos estudantes. No que diz respeito à *escola*, a autora destaca que esta tem contribuído bastante para o fracasso escolar, ao reproduzir diferenças sociais. Aos professores, muitas vezes, não são oferecidas condições necessárias de trabalho, suas aulas são desinteressantes e distantes da realidade dos alunos. Os alunos se sentem desinteressados em aprender e ansiosos nos momentos de avaliação, quando são “cobrados” por conhecimentos que não construíram. A terceira forma de estudar o fracasso escolar está ligada ao *aluno*, especificamente a condições internas de aprendizagem. As três abordagens estão interligadas nas situações de fracasso escolar e apontam para a necessidade de serem analisados aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos.

Corroborando e ampliando essas ideias, Fernández (1990) destaca duas ordens de causas para o fracasso escolar. Como causas externas às estruturas familiares e individuais, enfocam-se problemas de aprendizagem reativos, que devem ser trabalhados a partir de planos de prevenção nas escolas. No entanto, quando gerado o fracasso, e de acordo com sua permanência, o psicopedagogo deve intervir. Geralmente, tais situações estão atreladas a choques entre o aprendente e a instituição educativa, devendo ser trabalhadas a partir da situação que levou ao bloqueio. Na maioria das vezes, o não-aprendiz não requer tratamento psicopedagógico, e a intervenção se volta para a instituição educativa: metodologia, ideologia, linguagem, vínculo. Como causas internas à estrutura familiar e individual, destacam-se as dificuldades apresentadas na forma de sintoma e de inibição. Nesses casos, vai ser requerida uma intervenção psicopedagógica especializada. Há, nesse grupo, uma percentagem menor de crianças cujo fracasso está ligado à estrutura psicótica ou a fatores orgânicos. Os problemas de aprendizagem que constituem sintoma ou inibição afetam a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo. Para entender seu significado faz-se necessário descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar, aproximando-se da história individual do sujeito e da observação de tais níveis em operação. Assim, segundo Fernández (1990), os problemas de aprendizagem podem manifestar-se como sintoma, trabalhando-se representações simbólicas e seus significados; como inibição cognitiva, que

caracteriza uma evitação do contato com o objeto de pensamento, no caso, o conteúdo a ser aprendido; e como reação ao sistema educativo.

Vale destacar ainda a necessidade de pensar todos esses fatores como imbricados, de forma que os problemas de aprendizagem não podem ser vistos por um único prisma, mas demandam uma visão global do processo (MOTA; GOMES, 2004). Apesar dos esforços empreendidos pela psicopedagogia, Cruz (2006b) critica a perspectiva, na medida em que, na prática, observou-se uma tese a favor dos alunos. Assim, a autora afirma que a explicação para os crescentes números do fracasso escolar foi polarizada na figura do professor.

### **2.3.5 A aula chata: fracasso escolar e docência**

A partir da década de 1930, e sob a influência do movimento Escola Nova, algumas pesquisas passaram a estabelecer relações entre as causas do fracasso escolar e os métodos de ensino, que não estavam de acordo com as especificidades e capacidades dos indivíduos. Em consequência, as dificuldades de aprendizagem foram deslocadas dos aprendizes para os métodos pedagógicos (PATTO, 2002). O movimento escolanovista buscava uma escola democrática, em contraposição aos pressupostos do ensino tradicional. Inspirou-se, inclusive, nas novas compreensões de infância reconhecidas pela psicologia na época. Como afirmam Neves e Almeida (1996, p.11): “[...] as relações entre professores e alunos são defendidas como um aprendizado mútuo; o programa escolar, nesse momento, deveria estar a serviço do interesse da criança e os conteúdos escolares deveriam ser estabelecidos em função das suas experiências”.

Segundo Patto (2002), os precursores da Escola Nova só se preocupavam com o processo de aprendizagem individual, na medida em que este foco facilitasse a tarefa pedagógica. À medida que as ideias da psicologia diferencial e experimental tomaram forma, o movimento escolanovista voltou-se para a importância de enfatizar as potencialidades do indivíduo, que divergem entre si no que diz respeito à sua capacidade de aprender. Assim, tornou-se necessário avaliar essas potencialidades com base em técnicas psicológicas. Nesse contexto, a psicologia contribuiu para uma distorção das ideias escolanovistas, que foram perdendo seu caráter revolucionário, tornando-se um projeto de ampliação do acesso à educação básica. No entanto, destaca-se o interesse inicial do movimento em relação às metodologias de ensino que ampliaram as compreensões sobre dificuldades de aprendizagem, levando os pesquisadores a estudar temas como atribuição de causalidade, didática e avaliação.

### 2.3.5.1 Atribuição de causalidade e fracasso escolar:

O clássico estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre a relação entre expectativas dos professores e o sucesso/insucesso dos alunos deu suporte a uma série de pesquisas, posteriormente desenvolvidas sobre o tema. Ao observar que o desempenho de ratos de laboratório estava relacionado com a informação que estudantes de psicologia recebiam, antes de treiná-los, sobre sua facilidade de aprender ou “preguiça”; os pesquisadores se propuseram a estudar o que se denominou de “efeito pigmaleão” ou “profecias auto-realizadoras” dos professores diante de suas expectativas sobre o rendimento dos alunos. Para tanto, desenvolveram pesquisa experimental em escola norte-americana que recebia alunos de classes menos favorecidas, conduzindo-a da seguinte maneira: aplicaram testes de QI aos alunos e, com base em sorteio, selecionaram grupos que foram aleatoriamente taxados de alunos brilhantes e alunos medíocres. Esses alunos foram divididos em salas de acordo com suas supostas capacidades. Ao fim da pesquisa, constatou-se que os alunos considerados brilhantes apresentaram resultados significativamente melhores do que os alunos ditos medíocres; fato que não podia ser explicado por aptidões dos estudantes. Os pesquisadores apontam, então, a necessidade de maiores estudos sobre os professores para que eles possam ser melhor selecionados e qualificados.

Na mesma perspectiva, Vilarinho e Oliveira (2008) estudaram as expectativas de quatro professoras do ensino fundamental de escola municipal, destacando sua relação com a aprendizagem dos alunos. Constataram que as expectativas e crenças de professores podem gerar dificuldades de aprendizagem que, na pesquisa desenvolvida, foram associadas à história de vida dos estudantes, à ausência da família na escola e a causas internas ao aluno. Martini e Del Prette (2002) acrescentam, ainda, que os professores pesquisados por elas associam o sucesso dos bons alunos a suas capacidades e à qualidade das aulas ministradas; as falhas dos bons alunos a problemas passageiros vivenciados e o fracasso à falta de capacidade e de esforço. Dessa maneira, os professores se veem relacionados ao sucesso dos alunos, mas seu fracasso é atribuído a questões individuais. Os alunos parecem reproduzir o discurso dos professores, na medida em que internalizam as causas do sucesso/fracasso escolar e o atribuem ao esforço, capacidade e atenção (MARTINI; DEL PRETTE, 2005). Destacam-se também as dificuldades dos alunos em identificar e nomear seus sentimentos em relação ao desempenho escolar. Estudantes portugueses (ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008) associam rendimento escolar ao esforço e, especialmente as meninas, destacam a relação entre métodos de estudo inapropriados e insucesso escolar.

Assim, as expectativas de alunos e professores em relação ao desempenho escolar podem influenciar os resultados concretos da aprendizagem. Destaca-se, portanto, a importância da interação professor-aluno para uma compreensão mais complexa do fracasso escolar. O professor está imbricado nesse processo, não necessariamente como culpado, mas como agente capaz de trabalhar, no dia a dia, a motivação, o auto-conceito e as expectativas do aluno. Para tal, é fundamental que se utilize de metodologias adequadas às especificidades de cada turma, de técnicas que facilitem a aprendizagem dos alunos.

#### 2.3.5.2 A minha aula foi ótima, pena que eles não entenderam nada: a importância da didática

Quais as relações entre ensino e aprendizagem? É possível existir ensino sem que ocorra aprendizagem? Segundo Castro (2002), a primeira peculiaridade do processo de ensinar é a intencionalidade, ou seja, ter como objetivo ajudar alguém a aprender. Existem, contudo, situações em que se aprende sem que ninguém tenha ensinado, quando os papéis de ensinante e de aprendiz são exercidos pela mesma pessoa. A autora ressalta ainda que a ação de ensinar aponta para um longo caminho entre propósito e realização. Nesse contexto, destacam-se os procedimentos didáticos, buscando-se um encontro entre o ensinar e o aprender. Moura (2002) contribui para tal discussão quando faz distinção entre objetos de ensino e objetos de aprendizagem. Para o autor, nem todo objeto de ensino é de aprendizagem, sendo necessário, para tanto, que se constitua em necessidade para aquele que aprende.

Sendo assim, não basta dominar conteúdos para se tornar professor. Faz-se necessário assumir uma postura crítica diante da realidade social e escolar, pensar os currículos e técnicas de ensino, de acordo com o contexto e dinâmica de cada turma, mantendo o olhar para o grupo e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo. É importante destacar que o professor, em sua atuação, assume funções estruturantes, tais como *agente de memórias*, criando pontes com os estudantes em relação ao passado e ao presente, apresentando e contextualizando novas tecnologias; *agente de valores*, influenciando comportamentos e atitudes dos alunos; e *agente de inovações*, auxiliando na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações surgidas na cultura escolar (KENSKI, 2002).

No contexto atual, as novas tecnologias da informação têm se mostrado como desafio aos professores. Influenciados pelo contato com novos recursos tecnológicos, os alunos têm se tornado cada vez mais intolerantes às aulas tradicionais, expositivas, centradas

na figura do professor, o que exige mudanças na maneira de ensinar, considerando-se que a utilização das tecnologias não garante a qualidade da relação de ensino-aprendizado. Como afirma Penin (2002, p. 37): “não é possível pensar a cultura contemporânea, o papel do saber e sua distribuição sem considerar a escola e a Didática nela desenvolvida, assim como é impossível pensar a Didática sem levar em conta toda a cultura e sua transformação”. Nesse sentido, Althaus (2002) denuncia a dificuldade que pedagogos, nos anos iniciais de atuação profissional, encontram para relacionar e aplicar os conteúdos discutidos na disciplina de didática com a realidade que encontram nas escolas. Os resultados da referida pesquisa apontam para a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. Destaca-se que tais dificuldades se refletem na maneira de conduzir o processo de avaliação da aprendizagem.

2.3.5.3 Ele ensina de um jeito, mas na hora da prova coloca tudo diferente: avaliação da aprendizagem e fracasso escolar

As implicações entre fracasso escolar e avaliação da aprendizagem podem parecer óbvias, na medida em que a avaliação é comumente entendida como instrumento de verificação da aprendizagem e, portanto, de constatação do fracasso escolar. De acordo com Melchior (2001), uma das variáveis que contribui para o fracasso é a própria avaliação escolar. Na medida em que alunos que apresentam baixo rendimento em tais avaliações são considerados fracassados. No entanto, não é essa a proposta a ser aqui explorada. Pretende-se discutir as possibilidades de pensar a avaliação como momento de crescimento de professores e alunos, como ato acolhedor, integrativo e inclusivo; um ato amoroso, nas palavras de Luckesi (2005). Esse aspecto se contrapõe a uma prática avaliativa de caráter pontual, classificatório e excludente, como a descrita por Neto e Aquino (2009), presente na concepção de professores da 3ª série do ensino fundamental II, da cidade do Ribeirão/PE, sobre avaliação da aprendizagem.

A LDB (BRASIL, 1996) dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar em seu Art. 24. Ali, traça diretrizes a serem seguidas nas instituições, tais como: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, ressaltando-se aspectos qualitativos e de longo prazo; possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e séries, mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, em situações de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento. Para Hoffmann (2001), a maioria dos regimentos escolares da referida lei são introduzidos por textos que enunciam objetivos ou propósitos de

uma avaliação contínua da aprendizagem. No entanto, estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais.

Alguns autores (HOFFMAN, 2001; MELCHIOR, 2001; LUCKESI, 2005; ZABALA, 2008), estudiosos da avaliação da aprendizagem, apresentam críticas à concepção tradicional de ensino e aprendizagem, que tem como base o modelo de avaliação centrado nos testes, provas e no registro de notas, cujo desempenho traça o destino do aluno em relação à sua aprovação ou retenção. Como afirma Zabala (2008, p. 195): “os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos referem-se à avaliação, como instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares”. Como destaca Perrenoud (2003, p.14),

[...] não se pode confundir os conhecimentos e as competências 'efetivas' de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre a realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais.

Trata-se de uma compreensão focada no aluno e com caráter sancionador. As avaliações formativas (ZABALA, 2008; CRAHAY, 2007; MELCHIOR, 2001), diagnósticas (LUCKESI, 2005) e mediadoras (HOFFMAN, 2001) apresentam-se como crítica ao modelo tradicional. Propõem uma avaliação processual, construída de maneira integrada para aprimorar as capacidades e competências dos alunos, ao invés de ressaltar suas dificuldades. As formas de avaliação devem ser diversificadas e apropriadas aos conteúdos trabalhados, ao perfil da turma e aos objetivos de aprendizagem. Procura-se, ainda, indicar caminhos de mudança, no sentido de superar as limitações percebidas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, professores e alunos estão imbricados. Como afirma Melchior (2001, p. 18),

A avaliação serve, antes de tudo, para identificar como o aprendiz está se movimentando frente às novas aprendizagens, o que já é de seu domínio, os objetivos que ele ainda não alcançou e quais são as suas dificuldades. Com essas informações, o professor pode refletir sobre o processo desenvolvido na busca da compreensão sobre o que poderia ser melhorado ou que outras atividades podem ser propostas para uma maior aprendizagem.

Enfatiza-se a necessidade de certos cuidados dos professores em relação aos conteúdos trabalhados e às maneiras de avaliá-los. Zabala (2008) apresenta as diferenças entre conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais; assim como as maneiras mais

apropriadas para avaliar cada tipo de conteúdo. Segundo o autor, *conteúdos factuais* referem-se a nomes, dados, títulos, datas e envolvem o conhecimento e compreensão de conceitos. Podem ser avaliados com base na simples pergunta, ou a partir de provas escritas objetivas. *Conteúdos conceituais* dizem respeito ao conhecimento de um conceito, sua definição, juntamente com a capacidade de aplicá-lo em uma situação real. Para avaliá-los, a forma ideal seria a observação do uso desses conceitos em trabalhos de equipe, debates e exposições. Todavia, pode-se utilizar prova escrita, desde que envolva a resolução de conflitos e problemas, a partir do uso dos conceitos. *Conteúdos procedimentais* estão além de capacidades cognitivas e envolvem o saber fazer, que só pode ser avaliado em situações de aplicação destes conteúdos. Sua avaliação envolve a observação sistemática dos alunos realizando tais procedimentos e, quando se referem a procedimentos que se realizam utilizando papel, as provas escritas são uma alternativa. *Conteúdos atitudinais* referem-se a valores e atitudes que, apesar de não mensuráveis, são fundamentais para a formação plena do sujeito. Podem ser avaliados a partir da observação de situações conflituosas, que levem os alunos a se posicionar. Tais situações podem ser espontâneas ou provocadas pelo professor.

Não se trata, portanto, de uma postura radical, no sentido de abolir antigas formas de avaliação, mas de um constante repensar a ação avaliativa, colocando-a a serviço da aprendizagem. Contesta-se a prática de avaliação homogênea, com tarefas iguais, aplicadas da mesma forma para todos os alunos, e com o mesmo prazo de entrega, esperando-se que todos cheguem aos mesmos resultados no mesmo tempo. Outro aspecto a ser pensado é a relação de poder e submissão que os professores podem impor aos alunos, ameaçando-os com provas difíceis e testes surpresa. Essa prática de dominação não é produtiva para o aluno, que pode se tornar avesso às provas e avaliações, comprometendo sua relação com o saber.

## **2.4 O fracasso escolar não existe: contribuições da ESCOL<sup>2</sup>**

O contato da pesquisadora com as produções de Charlot (1996, 2000, 2002, 2005, 2006) instigou reflexões sobre seu objeto de estudo: o fracasso escolar. Primeiramente, destaca-se a afirmação do autor de que o fracasso escolar não existe enquanto objeto a ser pesquisado, mas se trata de um objeto “sociomidiático”: “tais objetos remetem sempre a práticas ou situações e, supostamente, explicam o ‘vivido’ e a ‘experiência’ (CHARLOT,

---

<sup>2</sup> A sigla refere-se às iniciais de Educação, Socialização e Coletividades Locais. Trata-se de um grupo de pesquisa com foco nas relações com o saber e iniciado em 1987. Está ligado ao Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris VIII, Saint-Denis, França.

2000, p. 13)”. São objetos de discurso, socialmente relevantes, que a opinião pública e os políticos questionam e para os quais se dirigem verbas de pesquisa. Aos pesquisadores são demandadas soluções para o problema. Desse modo, para que esses fenômenos sejam estudados, faz-se necessário definir objetos de pesquisa (CHARLOT, 2006).

Destarte, a noção de fracasso escolar se tornou muito extensa, envolvendo diversos processos, situações e problemas. Permite abertura, também, para múltiplos debates, tais como a identidade profissional, a qualidade do ensino, a relação entre aprendizagem escolar e desigualdade social, dentre outros. Conseqüentemente, toma-se a expressão “fracasso escolar” para designar um conjunto de fenômenos que apresentam relações entre si, como se existisse uma “coisa” chamada de fracasso escolar. A partir desse significado, Charlot (2000) afirma que o fracasso escolar não existe; o que existem são alunos fracassados, situações de fracasso e histórias escolares que não obtiveram sucesso. Esses alunos, essas situações e essas histórias é que devem ser objetos de pesquisa, e não uma categoria denominada fracasso escolar.

O autor refere-se, ainda, a duas maneiras de “traduzir” o fracasso escolar. Em primeiro lugar, ele pode ser entendido como desvio ou diferença entre alunos, entre currículos, entre escolas. A sociologia dos anos 1960-1970, em destaque a Sociologia da Reprodução de Bourdieu, seguiu essa compreensão, analisando o fracasso, como diferença de posição entre alunos, em relação: a notas, a prestígio social, a anos de atraso etc. Com base na perspectiva em questão, afirmou-se a origem social como causa do fracasso escolar, de forma que alunos em situação de fracasso padeceriam de deficiências sócio-culturais. A ESCOL não nega a existência de relação entre fracasso escolar e classe social; no entanto, trata-se de correlação e não causalidade. Em segundo lugar, o que é comumente definido como fracasso escolar deve ser estudado, a partir da experiência e interpretação do aluno que o vivencia. Trata-se também do estudo de diferenças; contudo, em relação às experiências dos alunos, que podem, inclusive, ser comparadas. Essas diferenças estão na relação com o saber e a escola, e não apenas entre posições, como na primeira perspectiva. É nessa linha, que a ESCOL desenvolve suas pesquisas, levando em consideração as situações, histórias, condutas e discursos: “o que nos interessa é pesquisar essa diferença de relação porque pensamos que é nessa diferença de relação com a escola, mas também com o saber, que se constroem as histórias dos chamados fracasso e êxito escolar” (CHARLOT, 2002, p. 21).

Por conseguinte, a análise da relação com o saber está ligada à experiência dos alunos, às suas atividades cotidianas e às interpretações do mundo. Logo, “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito, enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a

presença de ‘saber’ no mundo (CHARLOT, 2000, p. 34)”. A relação com o saber é relação do sujeito com o mundo e seus significados; um espaço de atividades que se inscreve em uma dimensão temporal. Trata-se, portanto, do estudo de um momento da vida do sujeito. É relação com o mundo, relação consigo mesmo e relação com os outros. Envolve desejo: desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber, que advém do prazer proporcionado pelo aprender e pelo saber.

Leva-se em consideração, portanto, o que sabem os alunos em situação de fracasso, buscando-se compreender o que está acontecendo, e qual o sentido que essa experiência tem para o sujeito. Trata-se de uma compreensão histórica e contextualizada. Por tal prisma, a educação tem papel fundamental no tornar-se homem; e envolve o desejo, a busca do homem por completar-se, apesar de sua condição de vir-a-ser. Três processos estão imbricados no aprender: “hominização”, tornar-se homem; singularização, tornar-se único; e socialização, tornar-se membro de uma comunidade. Assim, educação é produção de si próprio, que envolve atividade (ação) e mobilização (mover-se para) por parte do sujeito. Para tanto, é necessário que aquele que aprende, encontre sentido e valor no que é aprendido e conte com o outro, mediador desse processo. É por essa via que se compreende o papel do professor:

Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando (CHARLOT, 2002, p. 24).

Com base nessas ideias, pode-se dizer que não há saber sem relação com o saber, já que “para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). Não há saber por si só, sem mobilização, sem que o sujeito se sinta confrontado. Aprender não significa adquirir um saber, mas relacioná-lo com o mundo. Assim, uma das questões envolvidas no fracasso escolar é que professores e alunos não atribuem o mesmo sentido ao aprender. Alguns alunos associam o saber a “passar de ano na escola”, a “se livrar” do professor, conseguir um bom emprego no futuro, a presentes que recebem em casa se forem bem sucedidos; a partir de raciocínio similar, o apropriar-se do saber torna-se frágil em sua relação com o mundo. O sentido do aprender é a relação: “uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação

com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73).

Em pesquisa sobre o significado que a escola tem para os alunos e sobre o fato de aprender, Charlot (1996) compara as respostas de alunos de uma escola secundária da periferia de Saint-Denis com as de bons alunos de situação mais favorecida, em Massy-Palaiseau. O grupo de pesquisadores trabalha com dois instrumentos: inventários do saber, criado por eles, e entrevistas em profundidade. Focam-se nas histórias de cada participante e estabelecem algumas convergências entre as experiências dos grupos. De maneira geral, as experiências apontam três temas recorrentes nas respostas dos participantes: relação entre estudei/não estudei e o sucesso escolar; a má influência dos colegas da escola e externos a ela, que levam o participante a se dispersar dos estudos; gostar ou não gostar do professor e da matéria. Sobre os alunos de periferia, ressalta-se a valorização da família em relação à continuidade dos estudos, para que os filhos não reproduzam a história dos pais; e a mobilização do saber voltada para o futuro: ter diploma e conseguir um bom emprego. Os alunos com bom rendimento estabelecem uma relação diferenciada com o saber, buscando seu sentido no ato de aprender. Eles associam o estudo a um futuro melhor, mas também desfrutam do saber construído.

### **3. QUAL É O LUGAR DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO? REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PSICÓLOGO**

O início do século XXI vem sendo marcado por diversas transformações tecnológicas, principalmente na esfera da comunicação, que tomaram consistência no fim do século passado e que têm refletido na cultura contemporânea. Essas transformações tornaram possível o surgimento da chamada era da informação, que trouxe modificações com relação ao modo de conceber a educação, lançando novas demandas às escolas (GADOTTI, 2000). Aliadas a essas questões, têm-se maior valorização da diversidade cultural, das questões de gênero, das capacidades físicas e mentais das crianças, assim como a valorização da formação integral, voltada para o exercício da cidadania. Como resultado, vê-se o fortalecimento de uma concepção dinâmica da cultura, da qual emerge a necessidade de renovação contínua do processo educacional.

A prática dos profissionais de psicologia também vivencia os impactos dessas transformações socioculturais, as quais têm como desdobramento, a necessidade de uma atuação cada vez mais situada no tempo e no espaço. Percebe-se não apenas a diversidade de possibilidades de atuação dos profissionais de psicologia, em diversas áreas, mas também a necessidade de repensar antigas *práxis*, de modo a contextualizá-las com as demandas da atualidade. Não se trata de negar a história da psicologia e os caminhos seguidos em sua constituição, enquanto ciência e prática, mas de se desenvolver um exercício reflexivo que pretende integrar o passado com as demandas do presente, a fim de que, com base neles, projete-se para o futuro.

A psicologia educacional consiste em área de encontro entre a Educação e a Psicologia, na medida em que favorece o desenvolvimento escolar do educando e sua relação com a escola, a família e a sociedade. Três momentos principais podem ser salientados, ao se traçar a trajetória da Psicologia rumo à escola brasileira: a primeira república, entre 1906 e 1930, que se caracterizou por estudos de laboratório, com pouca interferência no contexto social; o período de consolidação do modelo capitalista, entre 1930 e 1960, no qual predominou na psicologia o modelo psicométrico, experimental e tecnicista, buscando-se, sobretudo, o diagnóstico e, secundariamente, o tratamento da população escolar; e um terceiro período, marcado pela internacionalização do mercado, em que a psicologia passou a ser praticada nas escolas de modo mais sistemático, com o objetivo inicial de qualificar mão-de-obra e de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem (PATTO, 1984). No entanto, um movimento de oposição a práticas psicológicas que busquem atender aos

interesses do mercado culminou no modelo crítico de atuação, que enfatiza o papel político do psicólogo.

O mencionado percurso histórico acarretou diferentes modelos de atuação dos profissionais nas escolas. De acordo com Lima (2005), o *modelo psicométrico* entende como função do psicólogo medir e classificar as aptidões ou deficiências dos alunos. O *modelo clínico*, influenciado principalmente pela teoria psicanalítica, ressalta a importância das relações familiares para a construção da personalidade, com o objetivo de diagnosticar e de tratar crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem, os denominados alunos-problema. O *modelo preventivo*, também sob a influência da Psicanálise, busca a disseminação da prática psicológica de psicoterapia e orientação familiar frente a problemas de aprendizagem e de atribuição de rótulos. O *modelo compensatório*, por outro lado, localiza as dificuldades de aprendizagem nas diferenças socioeconômicas, sendo papel do psicólogo, neste contexto, auxiliar os professores no desenvolvimento de técnicas educativas para sanar as dificuldades dos alunos de nível socioeconômico mais baixo. E, por fim, o já citado *modelo crítico* que, sob a influência do materialismo histórico-dialético, ressalta o caráter político da atuação do psicólogo, entendendo os “problemas de aprendizagem” como constituídos socialmente, cuja análise deve abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais.

Tomando como base o Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho, Edla Andrada afirma que a atuação do psicólogo Escolar/ Educacional deve estar pautada

[...] no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino- aprendizagem (ANDRADA, 2005, p.196).

A distinção entre psicologia escolar e educacional também é enfatizada pela autora, de maneira que a atuação do psicólogo educacional estaria mais ligada à área de ensino e pesquisa, enquanto o enfoque do psicólogo escolar seria a intervenção prática. No entanto, as atribuições desses profissionais não podem ser pensadas de maneira separada, posto que levariam a uma concepção dicotômica entre teoria e prática, a qual não traria contribuições para sua atuação profissional. Nesta pesquisa, optou-se pela utilização do termo psicólogo educacional, como profissional de psicologia que atua no âmbito da educação o que, ao mesmo tempo, contempla e ultrapassa o espaço escolar.

### **3.1 Prática psicológica e educação: do modelo médico à possibilidade de diálogo com a clínica**

Em seus primeiros encontros com a Educação, a Psicologia proporcionou, por meio da aplicação de testes para medição da inteligência, a possibilidade de agruparem-se estudantes, em salas, com base no seu desempenho nestes testes. É interessante destacar que tais medidas foram realizadas de maneira não padronizada e com validade comprometida. No entanto, essa prática foi amplamente utilizada e apontava para a manutenção de preconceitos sociais, na medida em que pessoas negras e/ou com menor poder aquisitivo eram geralmente consideradas como tendo índice inferior de inteligência.

A partir da segregação dos alunos para a formação de classes homogêneas, surgiram escolas para educação de crianças excepcionais, inicialmente na esfera privada e, posteriormente, nas escolas públicas (KASSAR, 2004). Essas instituições partiam dos diagnósticos médicos e atuavam ressaltando as limitações dos alunos, por uma ótica higienista. A Liga Brasileira de Higiene Mental, por exemplo, estimulava o trabalho psicológico junto aos hospitais psiquiátricos (ANACHE, 2005). O psiquiatra brasileiro Ulysses Pernambuco trouxe contribuições para mudanças de ponto de vista em relação às deficiências mentais. Opondo-se à Psiquiatria de base organicista, fundou a Liga de Higiene Mental de Pernambuco, humanizando o atendimento psiquiátrico. Foi também pioneiro na educação de crianças “anormais<sup>1</sup>”, criando para elas classes junto ao Colégio de Aplicação Nacional. Em 1927, incluiu-se nessas classes a criança chamada excepcional: com problemas emocionais, de comportamento, percepção, leitura, escrita, cálculo etc. Apesar de todos os avanços na educação especial proporcionados por essas instituições, a ideia de corrigir dificuldades dos alunos, buscando adaptá-los ao ambiente escolar não foi superada.

Era predominante a tendência de adaptação dos alunos ao currículo, às metodologias e às técnicas da escola. A possibilidade de adequação da escola aos alunos com necessidades especiais foi examinada na LDB (BRASIL, 1996). O capítulo quinto desta legislação, intitulado “Da Educação Especial”, define-a como modalidade de educação escolar oferecida a portadores de necessidades especiais, por profissionais com formação adequada para atender às vicissitudes dos alunos, e preferencialmente na rede regular pública de ensino. Tal educação deve atender a uma formação voltada para o trabalho e a integração da vida em sociedade. A educação especial, pois, pressupõe a existência de uma escola

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Ulysses Pernambuco e que reflete as práticas pedagógicas de sua época.

inclusiva, que deve centrar-se nas necessidades das crianças, e não em integrá-las, buscando sua adaptação ao ambiente escolar. Segundo a concepção de Anache (2005, p. 123),

O princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as pessoas devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e outras características, e as escolas que se pretendem ser inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades de seus estudantes por intermédio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, apoio pedagógico, devendo ainda dispor de recursos da comunidade, por meio de projetos coletivos.

Portanto, o encontro entre a Psicologia e a Educação Especial no Brasil teve como base o modelo médico de atuação, que focalizava as dificuldades nas crianças, utilizando-se de técnicas psicométricas para avaliação e diagnóstico. A psicometria teve forte impacto na Educação por preconizar a medida da inteligência, das potencialidades e a das realizações efetivas da criança e do jovem, de modo a procurar traçar um perfil objetivo do aluno. Traduzindo as características dos educandos em números, os educadores puderam estabelecer parâmetros para sua ação (LIMA, 1990). Influenciada por este modelo, a prática do psicólogo foi marcada pela ótica da homogeneização, a partir da qual todos devem alcançar o mesmo nível de aprendizagem, independente de seu ritmo e da sua singularidade.

Pode-se dizer, então, que a identidade do psicólogo educacional esteve, por algum tempo, baseada na concepção de que “é aquele que aplica testes”. Com o movimento da Escola Nova, que propunha um sistema educacional público, laico, gratuito e para ambos os sexos, as escolas assumiram a função de “laboratórios” para a criação de cidadãos, normatizando-se e criando-se testes de inteligência adaptados à realidade brasileira, com o objetivo de auxiliar nas intervenções educacionais (CASTRO et al, 2010). No entanto, a demanda que chegava a este profissional superava tal tipo de atuação, exigindo que o psicólogo saísse das salas de atendimento e interagisse com as questões da escola, assumindo outra postura.

Reafirmando essas proposições, pode-se acrescentar que a prática do psicólogo escolar, no início de sua consolidação, aproximava-se da prática do psicólogo clínico. Isto pode ser explicado, em parte, pela “orientação basicamente clínica oferecida pelos currículos das universidades e pela forma como a psicologia foi introduzida no Brasil, adotando práticas de consultório baseadas no modelo médico de atendimento individual” (SPINILLO; ROAZZI, 1989, p.22). Com o desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, contudo, o psicólogo

escolar se aproximou da área de atuação do pedagogo, interessando-se pelos aspectos cognitivos do educando.

Não se deve, entretanto, conceber as psicologias clínica e escolar como excludentes. É o que preconiza Freller (2004), que sugere repensar o atendimento psicológico clínico, usualmente dirigido às crianças portadoras de queixa escolar, e alerta para a necessidade de este profissional superar práticas “psicologizantes”, e conhecer o ambiente escolar. Como afirma a autora: “precisamos então refletir sobre os pressupostos teóricos, crenças e pré-julgamentos que sustentam essa prática (do psicólogo escolar clínico), e analisar suas consequências para a criança e para a escola” (p. 70). Cabe ao psicólogo clínico, então, conhecer a realidade educacional e intervir em um sentido mais amplo, de modo que envolva a família, a escola, o aluno e o contexto social no qual eles estão inseridos.

É fundamental ao profissional que atende crianças e adolescentes ter conhecimentos na área de psicologia educacional, da mesma forma que o psicólogo educacional deve conhecer a psicologia clínica. Apesar de não atuar como clínico nas escolas, faz-se necessário que trabalhe e desenvolva uma escuta clínica, que se caracterize por um *ethos*, um modo de posicionar-se, de se debruçar para ver e ouvir, propiciando que uma narrativa emergja. Todavia, “os psicólogos escolares, ao buscarem superar o modelo clínico, acabaram por se distanciar de uma *atitude clínica*, o que, sem dúvida, contribuiu para o agravamento da crise de identidade do psicólogo escolar” (NEVES; ALMEIDA, 2006, p. 84, grifo dos autores).

Em consonância com essas ideias, Kupfer (2004) destaca as contribuições que a Psicanálise pode oferecer à Psicologia Educacional, no sentido de torná-la engajada socialmente. Em consequência, o lugar a ser ocupado pelo psicólogo pode ser comparado ao de ouvinte do “coro” de discursos da escola:

Mas não é pelo fato de haver um ouvinte que se justifica toda a mobilização de um coro? Não é por ele que trabalham, que se orientam? Se o psicólogo puder se manter nesse lugar, e se puder reproduzir em uma escola os efeitos que um ouvinte causa a um coro, não terá trabalhado para “consertar” uma escola, mas para ser um dos agentes de produção de uma instituição bem “concertada” (KUPFER, 2004, p. 65).

É importante mencionar, inclusive, a ênfase dada ao desejo de aprender. Partindo dessa premissa e referindo-se à exclusão escolar de crianças em escolas públicas, em especial, às repercussões do fracasso na subjetividade dessas crianças, que assumem o lugar do “não aprender”, Machado e Proença (2004) enfatizam que “em uma Escola especial a criança vai

ter sempre o desejo capturado, aprisionado ao fato de ela ser especial” (p. 46). De forma que o estigma cravado nessas crianças - primeiramente pelos professores que as encaminham e, em segundo plano, pelos psicólogos, a partir de avaliações que desconsideram a singularidade do ato de aprender, apelando para categorias diagnósticas que expliquem o fracasso - aprisiona o discurso desejante das mesmas, homogeneizando a diferença. Cabe ao psicólogo educacional problematizar tais questões, abrindo espaço para o desejo e permitindo que o discurso dos excluídos circule e seja ouvido, produza efeito, abalando as estruturas rígidas e hierárquicas da instituição escolar. Tem-se, então, a necessidade de um diálogo constante entre a psicologia educacional e a psicologia clínica.

### **3.2 A psicologia sob um olhar sócio-histórico: necessidade de uma atuação crítica**

Por estar engajado ao contexto sócio-histórico de sua atuação, o trabalho do psicólogo educacional requer um posicionamento político que pode influenciar mudanças em seu contexto de trabalho, caracterizando uma atuação crítica. Toma-se como base para essa discussão a concepção de cosmovisão (GUARESCHI, 2001). O termo refere-se às formas de perceber o mundo presentes, mesmo que de maneira encoberta, na subjetividade das pessoas, sendo composta por valores, uma visão de homem e uma concepção de social. Cada cosmovisão é atravessada por comportamentos e modos diferentes de relacionar-se com o outro, daí decorre a importância de que o profissional conheça e assuma a cosmovisão que está norteando sua prática, já que tal postura pode ajudar a identificar influências ideológicas.

É assim, pois, que a *cosmovisão liberal*, materializada no capitalismo liberal e que retornou com o neoliberalismo, compreende o homem como indivíduo isolado que nada tem a ver com o outro. Essa concepção leva ao psicologismo, negando o social, que é resumido à soma dos indivíduos que o compõem. Existe um incentivo à competitividade, que garantiria o progresso, sendo alimentada pela exclusão social. Uma prática psicológica que desconsidera o contexto sócio-histórico de cada indivíduo, buscando enquadrá-lo nos padrões sociais, ou em uma “curva de normalidade” - excluindo não só aqueles que são classificados como “muito inferiores”, mas também os “muito superiores” - é característica de tal cosmovisão. Nesse caso, qualquer mudança é evitada, posto que compromete o equilíbrio do sistema, que por si só, caminharia para o progresso.

Em pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre o significado atribuído pelos psicólogos ao fenômeno psicológico, constatou-se que a grande maioria das respostas dos profissionais se situava na visão liberal (BOCK, 2000). Vale salientar que essa perspectiva

ênfatiza a ideia de natureza humana, defendendo que o homem nasce com uma potencialidade dada e que o papel do ambiente seria proporcionar condições para que o indivíduo desenvolva esse potencial. Na Educação, tal concepção acaba por patologizar a criança que apresenta ritmo diferenciado de aprendizagem, com base no pressuposto de que a escola dá todas as condições para ele aprender. As questões referentes à educação formal são reduzidas a problemas do aluno, de forma que uma prática de inclusão nesses moldes se assemelha ao modelo médico de intervenção, descrito anteriormente. Assim, a escola funciona como uma fortaleza contra a realidade de desigualdade e injustiça com que os estudantes se deparam diariamente, ao atravessarem seus muros.

O psicologismo caracteriza o modelo clínico de atuação nas escolas que trata, de modo centrado no indivíduo, problemas que podem estar relacionados ao contexto social, responsabilizando o aluno por seu fracasso e mantendo, assim, o *status quo* da Educação. Esse modelo destaca ora aspectos psicológicos ora aspectos pedagógicos, sem uma compreensão dialética. O psicólogo assume, portanto, o papel de técnico, cuja função é diagnosticar e tratar problemas de aprendizagem. Essa cosmovisão, ainda dominante nas escolas, contribui para uma compreensão limitada da inclusão escolar, baseada em um prisma que destaca a deficiência, em detrimento do sujeito, além de resumir a inclusão à colocação de crianças com necessidades especiais dentro da escola (MARTINEZ, 2005).

De um ponto de vista oposto ao psicologismo liberal, a *cosmovisão totalitária* esmaga o aspecto individual, reificando e supervalorizando o coletivo. O sociologismo é característico dessa cosmovisão, que desconsidera as diferenças individuais, enfatizando o grupo, as organizações e o Estado. O homem, destituído de sua singularidade, passa a ser encarado como “peça na máquina”. Nesse caso, o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem são explicados como determinados socialmente, privilegiando-se causas macroestruturais, mas sem uma leitura dialética.

Considera-se que a saída para as visões anteriores é assumir a *cosmovisão social-comunitária*, que compreende o ser humano enquanto pessoa, ou seja, em relação com o outro (GUARESCHI, 2001). Dessa forma, não se enfatiza nem o aspecto psicológico nem o social, mas a interação dialética de ambos. É na relação com o outro e, portanto, no meio social, que o homem tece sua subjetividade, influenciando e sendo influenciado pelos modos de subjetivação de sua cultura.

Tal perspectiva é marcante na história da psicologia social brasileira a partir da década de 1970, como reação à implantação, neste país, de uma psicologia social nos moldes da psicologia estadunidense. Nesse contexto, alguns psicólogos questionam-se com relação ao

papel do psicólogo social, que não deve estar atrelado apenas às técnicas que ele utiliza, mas a seu conhecimento do psiquismo humano, levando a práticas educativas conscientizadoras (LANE, 1996). O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido, portanto, em função das circunstâncias concretas da população com a qual irá atuar. Por conseguinte, a conscientização constitui o horizonte do “que fazer” do psicólogo, pressupondo três aspectos: o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade; a partir deste processo, ele capta os mecanismos que o oprimem e o desumanizam, questionando o seu caráter “natural”; esse novo saber sobre a realidade leva a um novo saber sobre si e sobre sua identidade social (MARTÍN-BARÓ, 1997).

Assim, defende-se a necessidade de assumir a visão sócio-histórica na Psicologia, a partir da concepção de condição humana, segundo a qual “o homem passa a ser visto como um ser que constroi as formas de satisfação de suas necessidades e faz isso com os outros homens. Essa é a sua condição” (BOCK, 2000, p.16). Os fenômenos sociais passam a ser encarados como históricos, ou seja, com início e fim, o que dá abertura para mudanças. A atuação do psicólogo educacional é, nesse sentido, política e deve levar à inclusão social, respeitando o contexto sócio-histórico. Pode-se falar, inclusive, de uma psicologia social escolar (ALVES; SILVA, 2006). Ao assumir a postura de agente de transformação social, o psicólogo deve atentar para a cosmovisão e ideologias que estão por trás de seu trabalho. É preciso que conheça a realidade social em que vai intervir, de forma que não contribua para a alienação dos alunos e limite-se à reprodução da ideologia hegemônica. O psicólogo educacional tem papel fundamental na denúncia de uma educação alienante.

No que concerne à atuação do psicólogo em escolas públicas, que são marcadas por grande número de queixas sobre desempenho escolar, sobressai a necessidade do desenvolvimento de uma prática crítica e capaz de ousar para transformar (SANTOS, 2002). O autor supracitado estende sua crítica aos cursos de psicologia que, com base em uma formação lacunar, não estimulam a reflexão e o potencial criativo de seus alunos. Geralmente, os psicólogos, em sua atuação profissional, acabam legitimando ideologias sociologizantes, que culpam o ambiente de pobreza do aluno, a falta de apoio familiar e um suposto desinteresse por aprender. Desconsideram fatores ligados à própria estrutura das escolas que, quando composta por um corpo de profissionais despreparados e desmotivados para o exercício de suas funções, apela para a instalação de um ambiente competitivo, como medida de incentivo ao desempenho dos alunos, excluindo aqueles que apresentam dificuldades em acompanhar o ritmo adotado.

Em outro contexto, a escola pode ser vista como lugar para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, para que se tornem sujeitos de sua própria história, podendo decidir, escolher e lutar por condições dignas para sua educação, sua vida e sua comunidade. No entanto, ela tem contribuído para amordaçar o discurso, tanto das massas empobrecidas, que são “manipuladas” para se conformar com as injustiças sociais, quanto da classe média, que é afastada do contexto social, desconhecendo a pobreza e o sofrimento das crianças de escola pública. As diferenças de rendimento escolar não estão, portanto, atreladas à ideia de dom natural dos alunos, mas a habilidades e competências socialmente produzidas (VARGAS, 2009). Essa escola, cujos alunos são privados do direito de ter uma educação digna e de qualidade, sendo julgados como desinteressados e preguiçosos, caracterizada por uma prática pedagógica descontextualizada e impregnada da ideologia meritocrática, é denominada por Guzzo (2007, p. 20) de escola amordaçada:

[...] uma escola que não se posiciona, que não reage, que não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida – uma escola amordaçada que se mobiliza diante da realidade sem conseguir buscar caminhos para sua superação.

Kalmus e Paparelli (2004), em pesquisa realizada a partir da convivência com crianças multi-repetentes portadoras de queixa escolar, “tendo em vista elucidar o problema dos altos índices de reprovação e evasão, sobretudo nas escolas públicas de primeiro grau que atendem às crianças dos segmentos mais pobres das classes populares” (p. 159), trazem dados importantes, que podem subsidiar psicólogos em relação às queixas escolares. Primeiramente, merece destaque a ênfase dada às repercussões do fracasso escolar na vida dessas crianças, que são estigmatizadas por professores, pais e colegas como incapazes. No entanto, a convivência das pesquisadoras com as crianças, seus colegas de brincadeira e familiares, juntamente com a reconstrução de suas histórias de vida, apresentaram “crianças muito diferentes daquilo que o discurso escolar apresentava: encontramos crianças inteligentes, criativas, curiosas, ágeis, com capacidade reflexiva” (KALMUS; PARARELLI, 2004, p. 182). As crianças tidas como “fracassadas” se percebiam e eram percebidas como burras, incapazes e marginais: eram amordaçadas pelo discurso escolar. Outro aspecto relevante é a imagem que essas crianças criam da própria escola, o que foi percebido quando as pesquisadoras pediram ao grupo que construíssem a maquete de uma escola. As autoras constataram que “a escola de quem é reprovado é fechada, seja nas portas, seja porque é estática, impossível de

ser modificada, colorida. A escola de quem é ‘bem-sucedido’ é aberta e nela cabe a criatividade” (KALMUS; PARARELLI, 2004, p. 172).

### **3. 3 O lugar da psicologia na educação contemporânea**

Diante das questões apresentadas acima, que caminhos são abertos para que o psicólogo exerça uma prática que leve em consideração as demandas da educação contemporânea? Para responder a esta questão, toma-se como base propostas e ideias de alguns teóricos, que se dedicam ao estudo da Psicologia Escolar. Meira (2002) lança propostas, no sentido de que o psicólogo escolar possa concretizar uma atuação orientada por finalidades transformadoras. A autora constroi sua reflexão a partir de quatro eixos: a concepção do profissional sobre o fracasso escolar, as áreas de intervenção escolhidas, o modelo de atuação no qual o trabalho do psicólogo se assenta, e os processos de avaliação utilizados.

No primeiro eixo, afirma a necessidade de que o psicólogo abandone explicações psicologizantes ou sociologizantes, que se limitam a localizar a causa do problema no aluno ou na família, na sociedade etc. A partir de um referencial teórico-crítico mais amplo, é preciso buscar subsídios para entender essas dificuldades, levando também em consideração as práticas sociais e escolares que as produzem. Assim, o psicólogo pode contribuir para a inclusão social, abrindo espaço para a tolerância do diferente, como também, apontar para falhas nos sistemas escolar e social, visando a sua superação.

O segundo eixo estabelece que a ação do psicólogo esteja baseada em um modelo que permita à escola exercer sua função social, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa dos alunos e tornando-os cidadãos. A autora propõe que tal prática esteja pautada na gestão escolar democrática; no resgate da autonomia do papel de dirigente e do valor social do professor; na formação de vínculos, que garantam o máximo desenvolvimento das potencialidades de todos os envolvidos; na ampliação da participação popular na escola; no planejamento de diretrizes educacionais, com base nos interesses e realidade dos alunos; e na escolha de materiais didáticos e métodos de ensino, que garantam o pensamento crítico e criativo dos alunos, de forma que possam superar aquilo que lhes é atribuído como dificuldades de aprendizagem.

No terceiro eixo, a autora afirma a necessidade de superação do modelo clínico, que separa as atividades de ensino e os problemas do aluno, colocando a aprendizagem como função do pedagogo e a superação dos problemas de aprendizagem como trabalho do

psicólogo. Desse modo, o trabalho do profissional de psicologia deve resgatar o conhecimento, no sentido de transformação da realidade, e de desmistificar o rótulo de incompetência que aprisiona o aluno. No trabalho com os pais, considera importante que o psicólogo reflita sobre o papel social da escola e a origem das dificuldades de seus filhos, superando explicações reducionistas, que se limitam a superestimar fatores psicológicos e sociológicos.

No que concerne aos processos de avaliação (quarto eixo), esse modelo considera necessário construir sua atuação a partir do conhecimento das multideterminações que atuam no encontro entre o homem e o processo educacional, superando a concepção do psicólogo educacional como técnico que aplica testes psicológicos, que acabam muitas vezes contribuindo para a exclusão social dos alunos.

Em consonância com essas ideias, Martinez (2005) lança três desafios aos psicólogos educacionais em relação à inclusão: mudanças de representações e concepções; trabalho em relação à subjetividade social da escola; e compromisso social. Dessa forma, para que a inclusão ocorra efetivamente, permitindo um processo educativo de qualidade para todos, são necessárias mudanças nas concepções e representações dos psicólogos sobre o papel social da escola. É preciso superar a tendência de “patologizar” o que é diferente da cultura hegemônica e promover mudanças na subjetividade social da escola, levando-a a considerar a singularidade humana no processo educacional. Sendo assim, cabe ao psicólogo promover reflexões sobre as concepções de deficiência, tanto nos professores que, muitas vezes, desacreditam na possibilidade de mudança do aluno, quanto nos próprios estudantes, que são estigmatizados e acabam assumindo os rótulos que a escola lhes coloca em função da meritocracia. Portanto, faz-se necessário que o psicólogo assuma um compromisso social de resgate da dignidade humana, em favor dos sujeitos julgados socialmente como incapazes de satisfazer as exigências de competitividade atribuídas à sociedade contemporânea. Nas palavras da autora:

O trabalho em prol da inclusão escolar em toda a sua abrangência é um bom exemplo do que pode ser sua contribuição (do psicólogo escolar) para uma maior equidade e um maior nível de justiça social, questão apenas possível se (o psicólogo) for capaz de se engajar ativamente no processo de mudanças necessário à instituição escolar (MARTINEZ, 2005, p. 113).

Dentre as propostas de mudanças da prática da psicologia educacional, merece destaque o modelo de intervenção em queixas escolares proposto por Neves e Almeida (2006), com o objetivo de superar reducionismos psicológicos ou sociológicos do fracasso

escolar. Esse modelo envolve cinco níveis e prevê estratégias de intervenção em relação ao professor, à família e aos alunos. Seu objetivo é evitar o estigma social de fracasso e a utilização acrítica de testes, contextualizando a queixa escolar na história do aluno e de sua família. As autoras assinalam que a passagem para o nível seguinte só ocorrerá se for considerada como realmente necessária.

O primeiro nível é o *encontro com o professor*. Nele, o psicólogo acolhe a demanda, amplia o questionamento dos motivos do encaminhamento, inteira-se do trabalho do professor e identifica sua percepção do aluno e as ações que já foram efetivadas. O segundo nível é a análise da *história escolar do aluno*, que é ponto central para a compreensão da queixa, já que a contextualiza. Essa análise deve ser feita junto ao professor, consistindo em: analisar as produções escolares do aluno; analisar o histórico escolar do aluno; conversar com os professores das séries anteriores e observar o aluno na escola. O nível seguinte é o *encontro com a família*, no qual os pais são informados a respeito do encaminhamento e solicitados a colaborar com o processo. A entrevista com os pais deve ocorrer na escola e com a presença do professor. Só no quarto nível é que se terá um *encontro individual com o aluno*, que deverá também acontecer na escola, com o objetivo de conhecer a sua versão a respeito da história escolar. É importante que se converse com o estudante sobre a natureza e os objetivos do atendimento, que se recuperem suas percepções e expectativas em relação à vida escolar e que ele seja colocado a par do encaminhamento e procedimentos a serem realizados. O *encontro com o aluno nos grupos de atendimento* só ocorre no quinto nível, no qual já se tem bastante informação sobre as dificuldades escolares do aluno, conhecendo-se sua versão, a versão do professor e a versão dos pais. Nesse momento, são realizadas atividades lúdicas de interação com o grupo, favorecendo o desenvolvimento pessoal e metacognitivo. Caso seja absolutamente necessário, é nesse nível que o psicólogo pode fazer uso de instrumentos formais de avaliação. É importante, também, marcar novos encontros com o professor, para que este possa participar do processo interventivo.

Como adiantado acima, nem sempre esse tipo de intervenção segue todos os níveis previstos, podendo tornar-se desnecessário o nível seguinte, a partir do momento em que a dificuldade for superada pela intervenção. Assim, muitas vezes, a questão é resolvida apenas com o professor e com os pais, sem a necessidade de atendimento ao aluno, diminuindo o risco de ele ser estigmatizado na escola. Tais modelos de intervenção podem servir como exemplos de alternativas aos modelos tradicionais, que se restringem aos fatores

psicológicos ou sociológicos, que podem reforçar e/ou motivar estigmas, acentuando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Diante das questões teóricas levantadas, destaca-se a necessidade de estudos sobre as representações sociais do fracasso escolar por psicólogos educacionais. A proposta deste trabalho é abordar tal temática, a partir de pesquisa empírica, com enfoque qualitativo. Segue-se, portanto, à descrição do método da pesquisa e dos resultados encontrados.

## 4. MÉTODO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais. Seus objetivos específicos são: caracterizar o perfil e o papel profissional do psicólogo educacional de Recife; apontar o que os profissionais compreendem por fracasso escolar; averiguar se os participantes estabelecem relações entre o trabalho do psicólogo educacional e o fracasso escolar, conhecendo estas possíveis relações; identificar estratégias utilizadas para lidar com o fracasso escolar. No sentido de atingir estes objetivos foi traçado o caminho metodológico seguido na pesquisa.

A metodologia pode ser entendida como caminho seguido pelo pesquisador na realização da pesquisa. Dois grandes métodos são geralmente empregados: a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. Neste trabalho foi utilizada a metodologia qualitativa já que, como afirma Gaskell (2005, p. 68), “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Tal perspectiva privilegia o enfoque interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), que lida com a relação sujeito-objeto pesquisado e não com mero objeto de análise, privilegiando o método (DEMO, 2006). A técnica de triangulação metodológica foi também utilizada, no sentido de assegurar uma compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, já que a multiplicidade de métodos é amplamente trabalhada em pesquisas qualitativas (DENZIN; LINCOLN, 2006).

### 4.1 Participantes

A pesquisa foi realizada em duas partes. Na primeira etapa, pretendeu-se traçar o perfil do psicólogo educacional de Recife e aplicar os questionários de associação livre aos profissionais. Esta fase contou com a participação de sessenta profissionais atuantes em instituições educativas públicas e privadas (escolas públicas e privadas, Secretaria de Educação e ONGs).

Na segunda etapa e ao mesmo tempo em que os profissionais respondiam ao questionário e à associação livre, foram realizadas entrevistas com participantes atuantes na psicologia educacional e com experiência mínima de três anos na área<sup>1</sup>, não se considerando

---

<sup>1</sup> Após discussão com orientador e consulta à banca composta para qualificação do projeto, decidiu-se tomar o tempo de atuação de três anos como mínimo necessário para que o profissional construa uma representação

estágios curriculares ou extra-curriculares como tempo de experiência. A quantidade de profissionais entrevistados foi delimitada utilizando-se a estratégia de saturação, em que “investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente nada mais de novo” (BAUER; AARTS, 2005, p. 59). Assim, o número de entrevistas foi considerado suficiente quando as respostas dos profissionais se tornaram repetitivas e atenderam aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram realizadas quinze entrevistas. O apêndice A apresenta a caracterização de cada participante, como também, as suas formas de contribuição para a pesquisa: questionário e associação livre ou questionário, associação livre e entrevista.

#### **4.2 Instrumentos de coleta dos dados**

De acordo com Almeida (2005), não existe técnica única que permita elucidar todas as informações que envolvem o objeto de uma representação social ao mesmo tempo. Assim, tem-se privilegiado o enfoque plurimetodológico, considerando-se as possibilidades necessárias para compreender e explicitar o fenômeno estudado e suas particularidades. Nesta pesquisa, a coleta dos dados foi realizada com base em três instrumentos: *questionário*, *associação livre* e *entrevista*.

Segundo Richardson et al (2009), a informação obtida por meio de questionários permite destacar as características de grupos sociais. A descrição de tais características pode cumprir diversos objetivos, tais como traçar o perfil característico destes grupos. Os diversos tipos de questionários são classificados com relação à estrutura das perguntas elaboradas. Nesta pesquisa, foi utilizado questionário que combina perguntas abertas e fechadas, composto por dados sócio-demográficos dos participantes, informações sobre sua formação profissional e três questões abertas. Estas questões abordavam: o papel do psicólogo educacional, as principais demandas atendidas e as principais situações de intervenção.

A última pergunta do questionário, aplicada a todos os profissionais, referiu-se a uma associação livre. Essa técnica é amplamente utilizada em estudos sobre representações sociais, na medida em que permite respostas mais espontâneas sobre o objeto em questão. Segundo Almeida (2005), a técnica de associação livre consiste em apresentar a um sujeito palavra, frase ou expressão, que funcionará como termo indutor com relação ao objeto de representação social que está sendo estudado. Dessa forma, foi solicitado aos profissionais:

---

social sobre o fracasso escolar pautada em seu exercício profissional. Esse critério teve como base o tempo do estágio probatório exigido nos concursos públicos.

“escreva quais as cinco primeiras palavras/expressões que lhe ocorrem a respeito do fracasso escolar. Depois use os parênteses para enumerá-las por ordem de importância na descrição/caracterização do fenômeno”.

A entrevista pode ser definida como conversa direcionada pelos objetivos do entrevistador. Ela envolve o estabelecimento de uma relação que não deve ser unilateral, de pergunta e resposta, mas aproximar-se ao máximo de conversa sem objetivos pré-estabelecidos. Segundo Minayo (2004), as diferentes modalidades de entrevista podem ser resumidas em estruturadas e semi-estruturadas. As entrevistas realizadas na pesquisa seguiram o modelo semi-estruturado, envolvendo perguntas abertas, nas quais o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições fixadas anteriormente pelo pesquisador, como é o caso da entrevista estruturada. As perguntas contemplaram questões relativas à compreensão do psicólogo acerca do fracasso escolar; como ele lida com o fracasso escolar em sua prática; e se existem implicações entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos, enfatizando-se como o profissional se vê nesse processo.

#### **4.3 Procedimentos de coleta dos dados**

Antes de iniciar a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética Envolvendo Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, sob protocolo n. 259/10. Alguns profissionais responderam ao questionário na forma de estudo piloto, no sentido de analisar a clareza do instrumento e sua adequação aos objetivos da pesquisa.

Os participantes foram contatados a partir da indicação de outros profissionais e por pessoas conhecidas dos pesquisadores. Foram informados, por telefone, dos objetivos e procedimentos da pesquisa, sendo convidados a participar. Segundo Braga (2010), trata-se de amostragem por conveniência, que não atende a um critério probabilístico, mas privilegia os sítios com alto potencial de informações para a pesquisa em andamento. Os questionários (vide modelo no apêndice B) foram aplicados individualmente e pessoalmente na data, local e horário escolhidos pelos profissionais. Foi solicitada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme apêndice C).

Os profissionais que atendiam aos critérios para participação nas entrevistas (vide modelo no apêndice D), atuar em instituições educativas públicas e privadas da Região Metropolitana de Recife há pelo menos três anos, foram convidados a respondê-las. A entrevista foi individual e gravada, a partir do consentimento dos participantes. Os nomes dos

profissionais foram substituídos por números. Algumas informações pouco relevantes para os objetivos da pesquisa foram suprimidas da análise, no sentido de garantir o sigilo sobre as informações dos psicólogos e das instituições nas quais atuam.

#### **4.4 Procedimentos de análise dos dados**

Por se tratar de pesquisa com enfoque plurimetodológico, realizada com base em várias técnicas de coleta de dados, utilizou-se de diversos recursos para sua análise e interpretação. Dessa forma, depois de finalizada a coleta, os dados dos sessenta questionários foram dispostos em planilha do Excel, com o objetivo de facilitar sua visualização. O Excel é programa do pacote *Office*, que permite a organização de dados em planilhas. O *software* realiza cálculos estatísticos que podem ser utilizados na descrição dos dados coletados. Oferece, também, o recurso de construir gráficos a partir dos dados e cálculos realizados pelo programa. Assim, com auxílio do *software*, foram calculadas a média de idade dos participantes e a média do tempo de atuação na área educacional. Informações acerca do estágio curricular dos participantes e de sua formação complementar também foram categorizadas e contadas a partir de recursos do Excel. Estes dados foram organizados na forma de gráficos.

Com base nas idéias de Moscovici (2007), as representações sociais possuem uma estrutura temática e estes temas se tornam pontos de referência para se compreender a estabilização ou desestabilização de ideias ou conceitos. Assim, uma das técnicas utilizadas na análise das entrevistas e das questões abertas do questionário foi a Análise de Conteúdo, que é definida por Bardin (1979, p. 31), como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo se apóia na codificação da informação em categorias, de forma a dar sentido ao material estudado. Ela foi utilizada para análise das questões abertas do questionário e das entrevistas. Bardin (1979) apresenta três fases para a análise de conteúdo: a *pré-análise*, que abrange a escolha do material, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados; a *análise do material*, que

consiste na codificação, categorização e quantificação da informação; e o *tratamento dos resultados*, que envolve procedimentos diversos.

Nesta pesquisa, foi realizada análise do tipo temática que, segundo Minayo (2004, p. 209), consiste “em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Assim, os dados colhidos nos questionários e entrevistas foram transcritos literalmente, submetidos à análise e ao isolamento de temas, de acordo com o problema pesquisado e os objetivos do estudo. Como auxiliares à técnica de análise de conteúdo e para interpretação da associação livre, foram utilizados, respectivamente, os *Softwares* ALCESTE e EVOC, que serão apresentados a seguir.

#### **4. 4. 1 Analyse Lexicale par Context d’un Ensemble de Segments de Texte: o ALCESTE**

Como procedimento auxiliar à técnica de análise de conteúdo, os dados coletados nas entrevistas foram submetidos ao programa ALCESTE. Trata-se de um *software* para análise de dados textuais, desenvolvido por Max Reinert, em 1979, no Centro Nacional Francês de Pesquisa Científica, com o apoio da Agência Nacional Francesa de Valorização à Pesquisa. O objetivo do ALCESTE é quantificar um texto para extrair suas estruturas mais significativas (REINERT, 2010). Nesta pesquisa foi realizada a análise padrão, utilizando-se os parâmetros predefinidos pelo ALCESTE, com base no tamanho do *corpus*.

Segundo Nascimento e Menandro (2006), o *software* apóia-se em cálculos estatísticos efetuados sobre a co-ocorrência de palavras em segmentos de textos, buscando distinguir classes dentre elas, que representem formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação. O objetivo do ALCESTE não é o cálculo do sentido, mas a organização tópica do discurso através dos “mundos lexicais”. Os autores supracitados propõem a utilização do ALCESTE juntamente com a Análise de Conteúdo, como maneira de superar as limitações de ambas as técnicas, indicação que foi seguida nesta pesquisa.

Dessa forma, o ALCESTE realiza um mapeamento geral dos conteúdos presentes no discurso. Este processo permite identificar e explicitar as principais informações presentes e a consequente separação das principais temáticas e dos conteúdos relevantes expressos no texto submetido à análise. É na co-ocorrência das palavras nos discursos que se propõe apreender as representações sociais. Tal análise permite ao ALCESTE organizar e resumir as informações presentes no texto, revelando o conteúdo por trás das palavras. Assim, o *software* não se reduz a computar palavras, mas utiliza operações relacionadas à lógica e ao mundo léxico, o que implica procedimentos específicos.

Nascimento e Menandro (2006) esclarecem ainda alguns termos utilizados na análise do ALCESTE. São eles: UCI ou Unidade de Contexto Inicial, definida como unidades a partir das quais o programa realiza a fragmentação inicial, neste caso, as entrevistas; UCE ou Unidade de Contexto Elementar, definida com base no tamanho do *corpus* e na sua pontuação; UC ou Unidade de Contexto, que se refere a um agrupamento de UCEs sucessivas, dentro de uma mesma UCI, geradas até que o número de palavras diferentes analisadas e contidas em tal unidade de contexto seja superior ao limiar fixado na análise; Classe, definida como agrupamento de várias UCEs de vocabulário homogêneo; “Lematização”, operação na qual é realizada substituição de certas palavras por forma reduzida, no sentido de considerar como equivalentes palavras com radical comum; e AFC ou Análise Fatorial de Correspondência.

Para Oliveira e Amaral (2007), o objetivo de qualquer análise fatorial é representar um dado conjunto de variáveis, a partir de um número menor de variáveis hipotéticas ou fatores, no sentido de garantir maior covariação das variáveis observadas. Os fatores resultam da combinação linear de tais variáveis e permitem dar sentido às combinações obtidas e às variáveis que as constituem. Dessa forma, o ALCESTE realiza cruzamento entre o vocabulário e as classes, gerando representação gráfica em plano cartesiano, na qual são visualizadas oposições entre classes ou formas (NASCIMENTO; MEANDRO, 2006).

O ALCESTE segue quatro etapas em seu procedimento de análise. Na primeira etapa é realizada leitura do texto e cálculo dos dicionários. O programa gera uma lista em ordem alfabética de todo o vocabulário do *corpus*. Essa lista passa por processo de lematização e gera segunda lista, um dicionário de formas reduzidas. Outra lista é produzida com as formas reduzidas mais frequentes. Na segunda etapa, são selecionadas as formas reduzidas com frequência maior ou igual a 4. Nessa etapa são definidas as UCEs e realizada a classificação hierárquica descendente, com base em três cruzamentos: todas as UCEs *versus* todas as formas reduzidas; UC tamanho 1<sup>2</sup> *versus* formas reduzidas selecionadas; UC tamanho 2 *versus* formas reduzidas selecionadas. É formada matriz para cada cruzamento, na qual os valores 0 e 1 indicam ausência ou presença de determinada palavra em uma UCE ou UC. Na terceira etapa os valores obtidos nas duas últimas classificações hierárquicas descendentes são comparados, mantendo-se a parte estável dos resultados, que são definidos

---

<sup>2</sup> Os tamanhos das UC são definidos pelo ALCESTE, podendo ser alterados manualmente pelo pesquisador. Referem-se ao encadeamento de UCE sucessivas até que o número de palavras seja maior ou igual ao valor estipulado. O objetivo de realizar cálculos com dois valores estipulados para as UC é avaliar se o tamanho do texto a ser considerado pode interferir na formação das classes (NASCIMENTO, MEANDRO, 2006).

pelo qui-quadrado<sup>3</sup> de associação das formas reduzidas às respectivas classes. É realizada também a análise fatorial de correspondência, cruzando-se as formas reduzidas com frequência maior do que oito e as classes formadas. A quarta etapa consiste em cálculos complementares e nela são formadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos, que possibilitam a identificação das UCEs características de cada classe. São identificados ainda os trechos de frases mais recorrentes em cada classe. No fim desta etapa, realiza-se a Classificação Hierárquica Ascendente, com base no cruzamento entre as UCEs das classes e as formas reduzidas características da mesma classe (NASCIMENTO; MEANDRO, 2006).

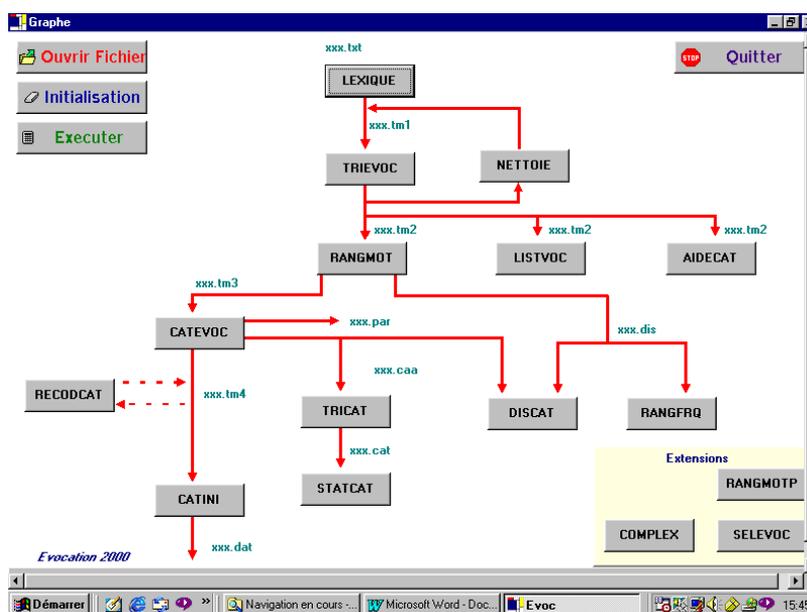
#### **4.4.2 Analyse d'evocations: o EVOC**

O EVOC é um conjunto de programas que permite analisar evocações. Nesta pesquisa, as evocações analisadas dizem respeito a uma associação livre, cujo termo indutor foi “fracasso escolar”. Segundo Rosa (2003), o EVOC permite executar análise lexicográfica, a partir de questionário de evocação, seguindo-se as fases: “limpeza” do material, com relação a erros de ortografia, a palavras semelhantes, mas postas no singular ou no plural etc.; análise lexicográfica, que estuda a frequência, ordem de aparecimento, importância e valor das palavras; quadro classe x frequência, que cruza a frequência das palavras com sua ordem de aparecimento; e a formação de categorias, oferecendo a possibilidade de associar cada palavra a uma categoria identificada pelo pesquisador. Cada programa realiza uma tarefa diferenciada, como pode ser observado a seguir, na janela de entrada do EVOC.

---

<sup>3</sup> Segundo Feijoo (2010) o teste qui-quadrado pode ser utilizado como teste de independência. Dessa maneira, tem como objetivo decidir se duas variáveis mantêm relação de dependência. Neste caso, quanto menor a dependência entre as duas variáveis, menor o valor do qui-quadrado calculado.

Figura 4.1 – Janela de entrada no *software* EVOC



Fonte: Vergés (2002)

No manual do programa (VERGÉS, 2002), tem-se a descrição de cada função. Dessa forma, cada “botão” é um programa que permite executar uma das funções necessárias à análise das evocações. Nesta pesquisa, como o EVOC foi utilizado com o objeto de analisar a organização interna e o conteúdo das representações sociais, a partir da apreensão dos elementos centrais e periféricos, apenas a análise lexográfica foi realizada.

O procedimento desta análise é o seguinte: criar um arquivo com os dados a serem analisados no Excel ou no Word; definir o vocabulário do *corpus*, para tanto se cria um léxico no LEXIQUE, que é triado no TRIEVOC; e realizar limpeza do material inicial a partir do NETTOIE, retornando à análise no LEXIQUE. A *análise do léxico* compreende um conjunto de programas: o RANGMOT apresenta a frequência e a distribuição por importância para cada palavra; o LISTVOC apresenta uma lista de todas as palavras dentro do contexto; o AIDECAT analisa a co-ocorrência das palavras mais frequentes; e o RANGFRQ cria, para a pesquisa do núcleo central e das periferias, o quadro importância x frequência. Este quadro é analisado a partir do significado de cada quadrante, da seguinte maneira.

**Quadro 4.1** – Modelo de quadro frequencia x importância fornecido na análise do EVOC

|                 |               |             |
|-----------------|---------------|-------------|
| FREQÜENCIA<br>↓ | IMPORTÂNCIA → |             |
|                 | Quadrante 1   | Quadrante 2 |
|                 | Quadrante 3   | Quadrante 4 |

**Fonte:** criação da autora

Na interpretação deste quadro, considera-se que, quanto mais frequente é a palavra, maior o seu escore e que, quanto menor o escore médio da importância da palavra (que é enumerada de 1 a 5, sendo 1 o mais importante), maior a sua importância na descrição do fenômeno. Com base nestes critérios de análise, tem-se:

*Quadrante 1:* constituído pelas palavras ou expressões consideradas mais frequentes e mais importantes. Aponta para a zona central das representações sociais (ABRIC, 1998).

*Quadrante 2:* constituído por palavras ou expressões com alta frequência, mas com baixa importância para caracterizar o fenômeno. Faz parte da zona periférica das representações sociais e aponta para elementos que influenciam fortemente as práticas sociais e os julgamentos emitidos em dada situação (LO MÔNACO; LHEUREUX, 2007).

*Quadrante 3:* formado por palavras ou expressões com baixa frequência entre o grupo e alta importância. Caracteriza a zona de contraste das representações sociais, marcada por tensões com relação a sua estabilidade e conteúdo. Minibas-Poussard (2003) considera essa situação ambígua e aponta que a presença destes elementos pode indicar mudanças no sentido das representações sociais.

*Quadrante 4:* composto por palavras ou expressões com baixa frequência e baixa importância. Faz parte da zona periférica das representações sociais, apontando para os seus elementos menos característicos.

Minibas-Poussard (2003) utiliza os termos zona central e zona periférica, afirmando que os elementos centrais apresentam maior possibilidade de compor o núcleo central das representações sociais. No sentido de melhor caracterizar tais elementos, foi realizado o cálculo da “quebra de frequência” no primeiro e segundo quadrantes. Segundo Talita Almeida (2009), este cálculo é utilizado para testar a centralidade dos elementos. Tomou-se o valor de 40% para a queda de frequência, considerando-se os valores abaixo de 40% como critério para centralidade do elemento. A queda de frequência é calculada a partir da seguinte fórmula:

$$\text{Queda de frequência (\%)} = \frac{(\Sigma f_t) - (\Sigma f_p)}{(\Sigma f_t)} \times 100$$

Nesta fórmula, tem-se que  $\Sigma f_t$  é a soma das frequências das evocações totais de determinada palavra ou expressão e  $\Sigma f_p$  se refere à soma das frequências das evocações destas palavras/expressões, quando indicadas como as três mais importantes. Esse cálculo é efetuado com base nas informações visualizadas no RANGMOT. Dessa forma, no quadro frequência *versus* importância, utilizado na análise e interpretação dos dados desta pesquisa, os elementos estão organizados com base nos resultados do cálculo da queda de frequência. Os capítulos que se seguem são referentes à análise dos dados trabalhados nesta pesquisa.

## **5. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E DO PAPEL PROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS EDUCACIONAIS ATUANTES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE**

No sentido de compreender as representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais atuantes na Região Metropolitana do Recife, fez-se necessário conhecer estes profissionais. Dessa forma, a pesquisadora buscou caracterizar o perfil e o papel profissional destes psicólogos. Para tanto, foi aplicado questionário, constituído de dados de identificação dos profissionais, como também, de três questões abertas, referentes ao papel do psicólogo educacional, às principais demandas atendidas e às principais situações de intervenção.

Nesse trabalho, foram analisados os dados de identificação dos profissionais e a questão referente ao papel do psicólogo. Dessa forma, solicitou-se aos participantes que descrevessem, de maneira geral, o seu papel na instituição educativa. As demais questões abertas não foram trabalhadas especificamente, mas tomadas como subsídio para contextualizar a análise do perfil dos participantes. Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados em relação ao perfil e à atuação dos profissionais que participaram da pesquisa. Refere-se, especificamente, à análise destes questionários, respondidos pelos sessenta participantes. Para facilitar a visualização e interpretação dos dados, estes foram trabalhados em dois tópicos: *o perfil dos participantes e descrição do papel do psicólogo educacional*.

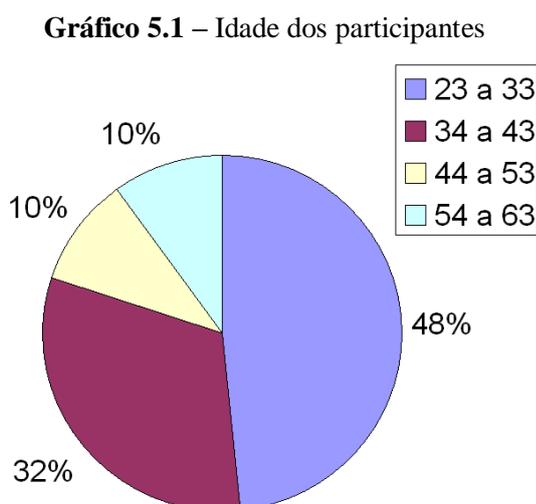
O primeiro tópico diz respeito aos dados de identificação dos profissionais, envolvendo os seguintes aspectos: gênero, idade, tipo de instituição em que trabalha, tempo de atuação na psicologia educacional, área na qual realizou estágio curricular e formação complementar. O segundo tópico trata do papel do psicólogo educacional e sua análise permitiu a identificação de quatro temas, referentes à forma como os participantes descrevem seu papel no contexto da educação. São eles: mediador/orientador, atendimento psicológico, encaminhamento e trabalho preventivo. Cada tema foi trabalhado separadamente e recortes das respostas dos participantes foram utilizados para ilustrar a discussão. A seguir, tem-se uma apresentação de cada tópico analisado.

## 5.1 O perfil dos participantes:

As respostas dos participantes ao questionário de identificação foram organizadas nos seguintes temas:

### 5.1.2 Gênero, idade e tempo de atuação na área

Apesar de não terem sido estabelecidos, nesta pesquisa, critérios específicos com relação ao gênero e à idade dos profissionais que responderam ao questionário, estes dados merecem destaque na caracterização do perfil dos psicólogos educacionais estudados. Participaram da pesquisa 2 homens e 58 mulheres, com idades variando entre 23 e 59 anos e média de idade de 36,3 anos. Dessa forma, 97 % dos participantes são mulheres. O gráfico 5.1 apresenta a distribuição dos participantes por idade.



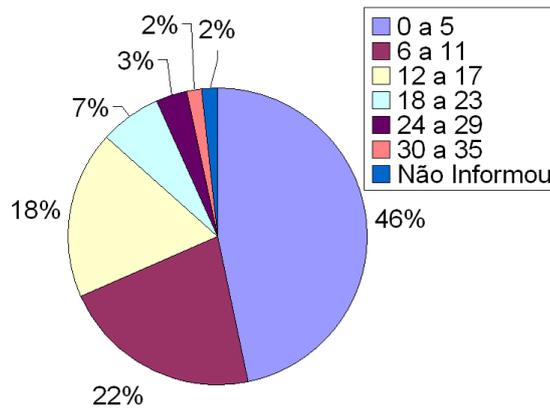
**Fonte:** criação da autora

Observa-se a predominância de mulheres jovens, com 48% das idades variando entre 23 e 33 anos. É importante destacar que os dois homens que participaram da pesquisa não atuavam em escolas, sendo este um local de trabalho predominantemente feminino. Estes dados corroboram o perfil dos psicólogos brasileiros descrito por Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010) e o perfil de psicólogos atuantes em escolas particulares, descrito por Souza, Ribeiro e Silva (2011). Segundo os autores, o largo predomínio de mulheres entre os profissionais de psicologia é um traço marcante da profissão, que pouco se alterou nas últimas

décadas. No que diz respeito à idade dos profissionais, Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010) destacam que se trata de uma profissão cujo predomínio é o de jovens.

Por se tratar de uma profissão jovem, observou-se como característica dos participantes, pouco tempo de atuação na área, como mostra o gráfico 5.2.

**Gráfico 5.2** – Tempo de atuação na área educacional (em anos)



**Fonte:** criação da autora

A partir da leitura do gráfico 5.2, destaca-se que 46 % dos participantes atuam na área há menos de 6 anos. Esse perfil parece atrelado à pouca idade dos profissionais da área. No entanto, destaca-se que apenas 2% dos profissionais atuam na área dentro do intervalo de 30 a 35 anos e, portanto, com pretensão de se aposentar como psicólogos educacionais. Esses dados parecem indicar uma perda dos profissionais na área da educação que, durante sua carreira profissional, migram para outras áreas da psicologia ou mudam de profissão.

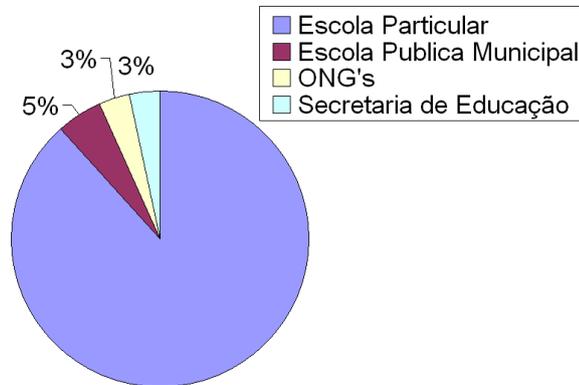
### 5.1.2 Instituição em que trabalha

De acordo com o catálogo das atribuições profissionais do psicólogo, os psicólogos educacionais atuam em instituições formais ou informais (CFP, 1992). Dessa forma, prevê-se um amplo espaço de atuação para esse profissional, ressaltando-se, inclusive, que seu local de atuação deve ser o melhor possível, sendo mais importante o compromisso teórico e prático com as questões da escola, para caracterizar a profissão (VIEIRA, 2008).

Quando responderam ao questionário, 53 profissionais atuavam em escolas particulares; 3 em escolas públicas municipais, especificamente em creches; 2 em ONGs que

prestam serviços voltados para a educação; e 2 em Secretarias de Educação. O gráfico 5.3 apresenta a distribuição dos profissionais em diferentes tipos de instituição.

**Gráfico 5.3** – Tipo de instituições onde os psicólogos trabalham



**Fonte:** criação da autora

A partir da leitura do gráfico 5.3, percebe-se que a grande maioria dos profissionais atua em escolas particulares. Este aspecto reflete a elitização do trabalho do psicólogo educacional de Recife, de forma que, no âmbito da rede pública, os alunos que necessitam de atendimento psicológico são encaminhados à Secretaria de Educação ou a postos de saúde. Dessa forma, o acesso ao serviço de psicologia para essa população é bastante limitado.

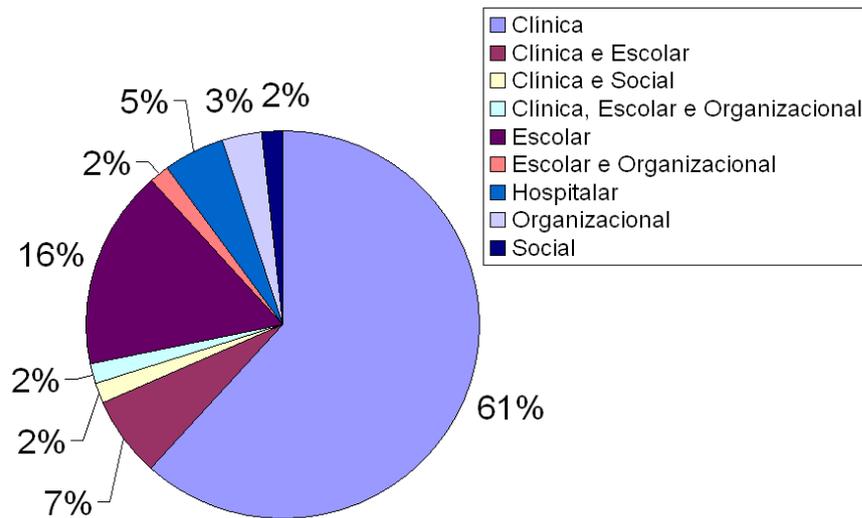
Com o objetivo de sanar tal deficiência, foi lançado projeto de lei nº 3.688-C de 2000, já aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados (CFP, 2007). Este projeto dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Espera-se, portanto, maior acesso aos serviços de psicologia educacional para a população menos favorecida, assim como uma ampliação nos espaços de atuação deste profissional.

### 5.1.3 Área do estágio curricular

Em relação ao estágio curricular realizado durante a graduação em Psicologia, 37 participantes optaram por estágio na área clínica; 10 por estágio em psicologia escolar; 4 por estágio em clínica e escolar; 3 por estágio em psicologia hospitalar; 2 por estágio em psicologia organizacional; 1 por estágio em psicologia social; 1 por estágio em clínica e social; 1 por estágio em clínica, escolar e organizacional; e 1 por estágio em escolar e

organizacional. O gráfico 5.4 representa as áreas de estágio curricular escolhidas pelos profissionais.

**Gráfico 5.4 – Área do estágio curricular**



**Fonte:** criação da autora

Observa-se, conforme destacado por Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010), o peso da área clínica na formação dos profissionais de psicologia. Dessa forma, 61 % dos participantes realizaram estágio curricular apenas na área clínica. Este aspecto reflete a organização dos currículos dos cursos de formação, que enfocam esta área e apresentam formação lacunar, não instigando a reflexão dos graduandos (SANTOS, 2002; SPINILLO; ROAZZI, 1989), no que diz respeito às várias possibilidades de atuação.

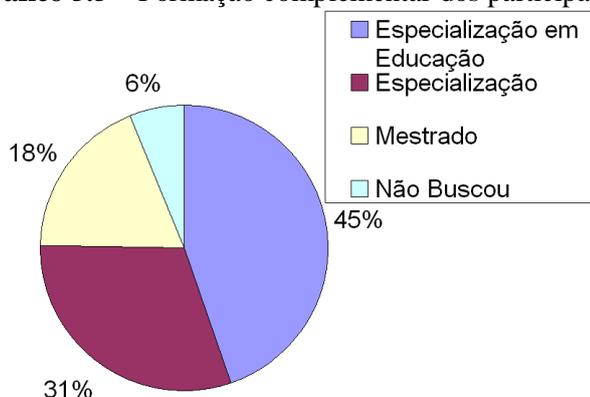
Assim, dentre os participantes desta pesquisa, 72% realizaram estágio curricular na área clínica, 14 % deles estagiando em mais de uma área. Percebe-se uma hegemonia da ênfase clínica no curso, o que permite refletir se esta não tem sido considerada a “melhor” área para concluir a formação.

Outro aspecto que merece destaque no perfil destes profissionais é a procura por estágio em mais de uma área. Nesse sentido, questiona-se a possibilidade de dúvida entre os estudantes com relação à área na qual desejam direcionar sua atuação, já que concluir o curso com determinada ênfase repercute em sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, pode-se tratar de receio, devido à fragilidade do mercado de trabalho, de focar-se em apenas uma área de atuação. Essa formação múltipla pode contribuir para o pouco aprofundamento dos profissionais nas diversas áreas de atuação da psicologia.

### 5.1.4 Formação complementar

Depois de concluída a graduação, 29 profissionais buscaram especialização na área de Educação; 20 buscaram especialização fora da área de Educação; 5 buscaram mestrado em Psicologia; 4 buscaram mestrado em Psicologia Clínica; 2 buscaram mestrado em Psicologia Cognitiva; 1 buscou mestrado em Ciências Sociais e 4 profissionais não buscaram formação complementar. Dois dos participantes possuem também graduação em Pedagogia. O gráfico 5.5 apresenta, de forma sintética, a formação complementar dos participantes da pesquisa.

**Gráfico 5.5** – Formação complementar dos participantes



**Fonte:** criação da autora

De acordo com Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010), existe uma preocupação contínua, entre os psicólogos brasileiros, pelo aperfeiçoamento profissional. Esta característica está presente no perfil dos participantes da pesquisa. Dessa forma, apenas 6% dos psicólogos educacionais não buscaram formação complementar.

No entanto, com relação à busca por formação especializada, menos da metade dos participantes (45%), procuraram especialização em educação. É importante destacar que foram considerados, dentro da categoria “especialização em educação”, os cursos de psicopedagogia, psicologia educacional, psicologia escolar, administração escolar e planejamento educacional, pedagogia salesiana, intervenções psicológicas na adolescência com ênfase escolar, administração escolar e educação especial.

Nesse sentido, destaca-se que muitos profissionais não se preocuparam em buscar formação para atuar como psicólogos educacionais. Percebeu-se também, em conversas informais com os participantes, que para atuar na área, muitas vezes é preferida, por parte da direção das escolas, a formação em clínica, aspecto relatado por Souza, Ribeiro e Silva (2011)

em pesquisa com psicólogos educacionais atuantes em escolas particulares. Outro aspecto relevante é que muitos profissionais parecem atuar na área educacional “de passagem”, buscando experiência para migrar para uma área mais valorizada e mais bem remunerada.

## 5.2 Descrição do papel do psicólogo educacional

A análise das respostas dos participantes à questão referente ao papel do psicólogo educacional permitiu identificar a presença dos seguintes temas:

### 5.2.1 Mediador/Orientador

Os profissionais descrevem seu papel como sendo principalmente de mediação entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-coordenação, professor-coordenação, família-escola, entre outros. No sentido de compreender tal termo, buscou-se sua origem etimológica. Dessa forma, mediador deriva do termo grego *mesítês* e do latim *mediatore*, que significa aquele que interpõe, interfere, que se coloca como árbitro (FONTINHA, 1978). Tomando como base tal definição, compreende-se que os profissionais, ao definirem seu papel como de mediadores, referiam-se ao estar entre os alunos, professores, coordenadores e família, promovendo diálogo, auxiliando na resolução de possíveis conflitos, no sentido de facilitar a comunicação no ambiente escolar. Percebe-se essa relação nos seguintes recortes:

*No contexto escolar atuo com toda a comunidade da escola (professores, alunos, funcionários e pais de alunos), visando o atendimento e resolução de conflitos existentes nas relações e na prática educacional. Sendo também atendida a relação família x escola (Participante 35, Questionário).*

*O meu papel como psicóloga escolar é principalmente de ser um ‘facilitador de relações’. Além disso, proporcionar aos alunos ajuda necessária para facilitar o processo de aprendizagem (Participante 53, Questionário).*

Enquanto mediadores, a principal forma de atuação citada pelos profissionais foi a de prestar orientação. Nesse sentido, realizam orientações a alunos, familiares e funcionários, em relação às demandas apresentadas por estes que estão influenciando no processo educativo. Tais profissionais compõem o serviço de orientação psicopedagógica, voltado para trabalhar questões pedagógicas, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem. No contexto do ensino médio, desenvolvem principalmente trabalhos de

orientação profissional com os alunos, com o objetivo de aliviar suas ansiedades e refletir sobre o processo de escolha profissional.

*Trabalho com alunos, pais, professores e funcionários. Auxílio os pais e professores a como trabalhar com os limites dos alunos. Atendo os funcionários auxiliando em questões pessoais e profissionais. Faço orientação profissional e trabalho com os alunos do 3º ano do ensino médio sobre o vestibular (Participante 13, Questionário)*

*Na escola o nosso papel é de facilitador dos processos sociais, como: relação pais-filhos, questões econômicas, de adaptação ao colégio. Ajudamos nas dificuldades interpessoais. Motivamos os alunos para que nunca desistam. Ajudamos também no seu processo de escolha profissional (Participante 45, Questionário).*

Em pesquisa sobre as representações sociais do psicólogo por técnicos, pacientes e profissionais em um posto de saúde, More, Leiva e Tagliari (2001) afirmam que, no que diz respeito à sua prática, o psicólogo é visto como alguém que lida com problemas emocionais, que ajuda/orienta e conversa. Pode-se abranger, dentro dessa compreensão, a ideia trazida pelos profissionais em relação a ser facilitador/mediador das relações/aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se certa coerência entre a concepção dos profissionais e as compreensões do senso comum em relação à sua prática.

Alves e Silva (2006), enfocando o papel social da escola, afirmam que esta deve fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade para não se tornar uma instituição fechada, destinada a proteger o educando da realidade social; uma escola amordaçada, na concepção de Guzzo (2007). Assim, ao atuar como mediador/orientador, o psicólogo educacional deve atentar para a realidade social, deve circular entre os diferentes contextos, dialogando com gestores, alunos, familiares, professores, coordenadores. Assim como as escolas, é necessário que se mantenha aberto, e não limitado a uma sala de atendimento. Esta forma de atuação aproxima-se do modelo crítico (LIMA, 2005; BOCK, 2000).

No contexto da pesquisa, os participantes afirmam atuar como facilitadores dos processos sociais, que envolvem as relações estabelecidas entre todos os participantes da comunidade escolar e, por conseguinte, as suas relações com o saber (CHARLOT, 2000). Contribuem, desta forma, para o processo de ensino e aprendizagem e, para tanto, desenvolvem algumas ações no contexto educacional, como: promoção de diálogo, buscando ouvir o que está implícito na dinâmica da instituição (KUPFER, 2004); resolução de conflitos; e auxiliando na tomada de decisões e na efetivação e elaboração do projeto político-pedagógico da escola, para o qual o psicólogo pode contribuir com conhecimentos específicos

da profissão, mas também como mediador das discussões, com base em uma atuação consciente e política (WANDERER; PEDROZA, 2010). Os seguintes recortes do discurso dos participantes ilustram o que foi aqui descrito:

*[...] Trabalho de mediação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-coordenação, professor-coordenação, família-escola etc. Construção dos planejamentos, do projeto político pedagógico da Instituição. [...] Ouvir o que está implícito na dinâmica da Instituição (Participante 5, Questionário).*

*[...] penso que a função do psicólogo na escola é atuar como um mediador/facilitador no processo de apropriação da vida coletiva. [...] Penso que minha principal função na escola é facilitar a relação com os pares, com as figuras de autoridade (direção/professores) e consequentemente com o saber (Participante 43, Questionário).*

Dessa forma, destaca-se como característica desta categoria de análise, o papel do psicólogo como facilitador de relações, aquele que circula entre os diferentes contextos da instituição, no sentido de mediar conflitos, dificuldades pedagógicas e interpessoais. Nesse sentido, as respostas dos profissionais se assemelham às representações sociais de suas funções pelo senso comum. O psicólogo seria, com base nessa compreensão, um profissional que ajuda a resolver conflitos a partir da conversa, que orienta nas tomadas de decisão, auxiliando, inclusive, no processo de escolha profissional.

### **5.2.2 Atendimento psicológico**

Um dos papéis dos psicólogos educacionais, segundo os participantes, é o de realizar atendimentos psicológicos. Referem-se, nesse contexto, a atendimentos pontuais, realizados a alunos, familiares, professores e demais funcionários; individualmente ou em grupo. Envolvem o acompanhamento das famílias, do corpo discente e docente e o atendimento a crianças com necessidades especiais, que estão sendo incluídas no ensino regular. No âmbito do serviço na Secretaria de Educação, tratou-se também da avaliação diagnóstica a crianças com dificuldades de aprendizagem.

*Atuo junto ao educando, ao educador, coordenação, direção e funcionários em prol do processo ensino-aprendizagem e das relações interpessoais. Em função disso, faço atendimentos individuais e coletivos, como também aos familiares (Participante 44, Questionário).*

*Meu trabalho está pautado no atendimento a crianças especiais, as quais estão sendo incluídas no ensino regular. Faço em conjunto com professores,*

*grupos de pais, com a finalidade de minimizar os efeitos dessa inclusão no âmbito escolar, o qual inclui professores, alunos não especiais, pais e demais profissionais da educação (Participante 12, Questionário).*

*A contribuição é na formação continuada de professores de Educação Infantil da rede e na avaliação de crianças encaminhadas ao departamento com problemas na aprendizagem (Participante 15, Questionário).*

Alguns profissionais buscaram distinguir o atendimento, por eles realizado, do atendimento clínico. Esta preocupação reflete a própria história da psicologia, que aponta para uma concepção de psicologia educacional, enquanto desmembramento da psicologia clínica, o que exigiria dos profissionais pouco preparo e experiência para atuar na área (ANDALÓ, 1984). Nesse contexto, destaca-se a atuação do psicólogo escolar como técnico, que realiza atendimentos clínicos na escola (REGER, 1986), com base em um modelo escolar clínico de atuação (ANDALÓ, 1984).

Dentro dessa discussão, os profissionais apresentaram opiniões divergentes: alguns procuram mostrar que a escola não é lugar para atendimento clínico, apesar de ser essa, muitas vezes, a expectativa dos familiares, quando procuram em psicólogos educacionais, suporte psicológico para seus filhos. Outros profissionais reconhecem e destacam a importância de sua formação clínica para atuar em escolas. Percebe-se certo conflito, nas respostas dos profissionais, com relação a assumir os modelos clínico ou crítico em sua atuação (LIMA, 2005). Tal impasse já foi abordado por alguns teóricos, como Freller (2004) e Neves e Almeida (2006), que discutem a diferença entre atuação clínica e atitude clínica. Os recortes a seguir ilustram essa tensão:

*Tentamos trabalhar de forma preventiva nas questões sociais e educacionais, embora hoje perceba uma grande demanda de atuação clínica. Mas a limitação de tempo e do local não permite tal atuação, apesar do desejo das famílias por essa atuação (Participante 52, Questionário).*

*Facilitador do processo ensino-aprendizagem e do desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos discentes, envolvendo a psicologia clínica e escolar na promoção, prevenção, mediação, identificação e intervenção diante das situações escolares, emocionais e sociais (Participante 37, Questionário).*

*Considero um papel importante, principalmente por ter como formação a área clínica. Acredito que tenho uma escuta diferenciada perante os outros profissionais da escola (Participante 57, Questionário).*

*[...] Realizar atendimentos pontuais – sem se configurar terapia, pois não é esse o objetivo da escola. (Participante 59, Questionário).*

Com base nos argumentos apresentados pelos profissionais, parece tratar-se de uma discussão sobre a importância da escuta clínica para o atendimento psicológico. Os participantes reconhecem as contribuições de sua formação clínica no que diz respeito ao tipo de escuta que realizam no contexto da instituição. No entanto, demonstram certo desconforto em reconhecer essa relevância, provavelmente com receio de serem criticados por colegas e pesquisadores, no sentido de atuarem como clínicos nas escolas. Contudo, o tema parece polêmico entre os participantes. Essa discussão corrobora as ideias de alguns autores (SANTOS, 2002; NEVES et al, 2002; MARTINS, 2003; VOKOY; PEDROZA, 2005), que destacam certa indefinição em relação ao papel profissional do psicólogo educacional. Nesse sentido, alguns psicólogos utilizam os termos “atendimentos pontuais” e “atendimento psicopedagógico” para diferenciar sua prática da atuação clínica.

### 5.2.3 Encaminhamento

Os profissionais citaram como papel do psicólogo educacional a prática de encaminhar alunos, pais e funcionários, após atendimento e escuta psicológica e sempre que necessário, a profissionais externos, tais como psicólogos clínicos, psicopedagogos, neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, oftalmologistas, dentre outros. Essa prática é descrita no catálogo de atribuições profissionais do psicólogo educacional (CFP, 1992). São apresentados, abaixo, recortes das respostas dos participantes, com propósito de ilustração:

*O foco é trabalhar a aprendizagem junto com a equipe pedagógica e a família, porém, as demandas são as mais diversas: [...] encaminhamentos para as diversas áreas e com diversos profissionais: psicopedagogos, neurologista, psicólogos, oftalmologistas (Participante 34, Questionário).*

*[...] Tendo como maior objetivo identificar questões psíquicas nos alunos em geral, os encaminhando para um acompanhamento psicológico mais específico extra escolar (Participante 6, Questionário).*

*[...] fazer encaminhamentos para os alunos, famílias, professores e funcionários, a fim de ter um ambiente escolar saudável e seguro (Participante 28, Questionário).*

É interessante analisar, de forma crítica, este papel atribuído pelos participantes ao psicólogo educacional. Nesse sentido, tomam-se como base as discussões de alguns autores. Marçal e Silva (2006), em pesquisa com psicólogos atuantes em ambulatórios públicos de saúde mental que, no contexto da rede pública de ensino, recebem os alunos encaminhados

pelas escolas devido a queixas escolares, apresentam algumas reflexões pertinentes a essa discussão. Destacam que, ao encaminhar os alunos, a escola descontextualiza seu papel em relação às dificuldades apresentadas. Dessa forma, o encaminhamento é concebido como modo de responsabilizar o aluno e sua família no que diz respeito à queixa escolar.

Corroborando essas ideias, ressalta-se a concepção de Fernández (1990) em relação aos problemas de aprendizagem reativos, atrelados à metodologia e ao sistema educacional. Esse tipo de dificuldade, considerado maioria pela autora na compreensão do fracasso escolar, deve ser trabalhado junto à escola. Nesse sentido, o encaminhamento a profissionais externos levaria os envolvidos no contexto da queixa a localizar as dificuldades no aluno. Com base no modelo crítico de atuação, Neves e Almeida (2006) propõem estratégia de intervenção que trabalha com o professor, a família e, por fim, com o aluno, buscando superar práticas que consideram ora o individual ora o social. Essa forma de trabalhar pode auxiliar os psicólogos educacionais na prática do encaminhamento.

Nesse sentido, faz-se necessário que o profissional conheça a história de vida do aluno, antes de indicar acompanhamento externo. Esse processo envolve, inclusive, trabalho de sensibilização, principalmente com relação aos pais, quando se trata de questões relativas a seu filho ou a eles próprios, que estão comprometendo o desempenho escolar do aluno. No que diz respeito a professores e funcionários, é necessário que o psicólogo educacional, antes de decidir pelo encaminhamento, trabalhe as questões referentes ao ambiente escolar.

Destaca-se, nos participantes desta pesquisa, um aspecto positivo com relação a esse tema. Eles demonstram preocupação com relação aos encaminhamentos realizados, procuram trabalhar em equipe com os profissionais externos, buscando e oferecendo informações necessárias a esses profissionais que, muitas vezes, são recebidos nas escolas. Buscam, portanto, um trabalho em parceria.

#### **5.2.4 Trabalho preventivo**

Os participantes destacam, ainda, como papel do psicólogo educacional, desenvolver trabalho preventivo referente às questões sociais e educacionais, com o objetivo de facilitar o bem-estar do educando e da instituição educacional como um todo. Nesse sentido, percebem-se relações entre sua identidade profissional e a área de saúde. Outro tipo de ação preventiva citada, diz respeito à prática de conhecer, antes da matrícula, os alunos e familiares, realizando entrevistas com os mesmos e apresentando a escola.

*Trabalho preventivo com o objetivo de facilitar o bem-estar do educando (Participante 40, Questionário).*

*Como participante de uma equipe psicopedagógica que atua na prevenção de sintomas percebidos no ambiente escolar, nos alunos (Participante 54, Questionário).*

*É um trabalho preventivo, com enfoque no processo de aprendizagem e nas relações interpessoais (crianças, professores, coordenação, direção e pais) (Participante 60, Questionário).*

*[...] Faço observações e intervenções a nível escolar, pedagógico nas salas; faço entrevistas com as famílias para conhecer mais sobre as crianças e compreender melhor seus comportamentos e resultados pedagógicos (Participante 55, Questionário).*

Segundo Lima (2005), o modelo de atuação preventivo nas escolas recebeu influências da Psicanálise e busca a disseminação da prática psicológica de psicoterapia e orientação familiar, frente a problemas de aprendizagem. Contini (2000), ao abordar o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo educacional, ressalta a necessidade de uma compreensão mais ampla de saúde, que não a defina como ausência de doença, mas enquanto promoção de bem-estar. Dessa forma, propõe uma mudança de enfoque: de um trabalho que busca prevenir o aparecimento de doenças e dificuldades, para um trabalho que busque a saúde. No contexto da educação, tal perspectiva reflete a concepção crítica, visando à conscientização e à autonomia do sujeito (MARTIN-BARÓ, 1997).

Partindo-se de uma visão histórica, percebem-se relações entre o modelo preventivo e o modelo médico de atuação (ZUCOLOCO, 2007). Essas implicações podem ser percebidas na definição de Novaes (1982), em relação ao papel do psicólogo educacional como o de identificar e diagnosticar dificuldades de adaptação ou de aprendizagem dos alunos, orientar esses casos e encaminhá-los para tratamentos e assistências adequadas, no sentido de prevenir problemas mais graves. Assim, como afirma Contini (2000), construir uma perspectiva de promover saúde passa pela revisão das práticas psicológicas, no sentido de inserir questões mais amplas da vida do sujeito, desenvolvendo-se trabalho de caráter coletivo, de preferência interdisciplinar.

No contexto dos participantes, e principalmente dentre os profissionais mais jovens, o sentido do trabalho preventivo desenvolvido não parece atrelado ao modelo médico, especificamente no que diz respeito a prevenir patologias. Dessa forma, os profissionais demonstram compreender a prevenção na escola como preocupação em se antecipar à queixa,

utilizando-se da observação no ambiente escolar e da escuta para captar as possíveis dificuldades.

Por fim, faz-se necessário destacar as relações entre as concepções dos profissionais com relação a seu papel e suas compreensões do fracasso escolar, tema abordado no próximo capítulo.

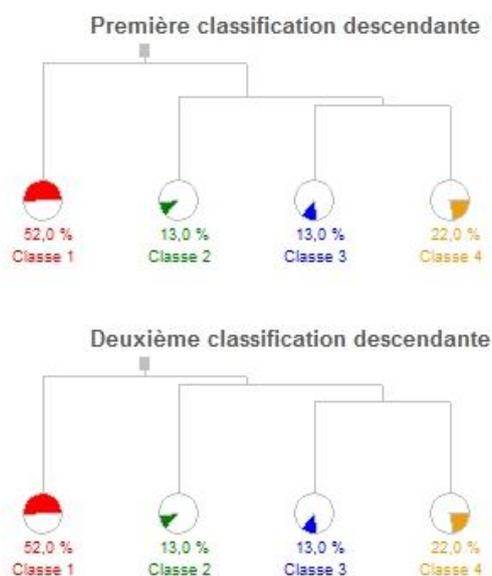
## 6. INDIVIDUAL *versus* COLETIVO: AS DIFERENTES COMPREENSÕES DO FRACASSO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo discutir as compreensões dos psicólogos educacionais em relação ao fracasso escolar. A análise dos dados coletados, realizada com base na técnica de análise de conteúdo e com auxílio dos *softwares* ALCESTE e EVOC, evidenciou dois grupos de respostas, que apontam para diferentes compreensões do fracasso escolar. Trata-se de objeto polissêmico e, portanto, que desperta diferentes sentimentos e explicações em todos os envolvidos com a temática.

Um aspecto interessante em relação à interpretação dos dados foi a constatação de que estes se encontram estritamente relacionados com as cosmovisões liberal e social-comunitária, propostas e discutidas por Guareschi (2001). Partindo-se do pressuposto de que as cosmovisões referem-se a práticas sociais e podem contribuir para o estudo das relações entre representações sociais e prática profissional, optou-se por trabalhar neste capítulo com base nos seguintes grupos: *compreensões do fracasso escolar como fenômeno individual e compreensões do fracasso escolar como fenômeno coletivo*.

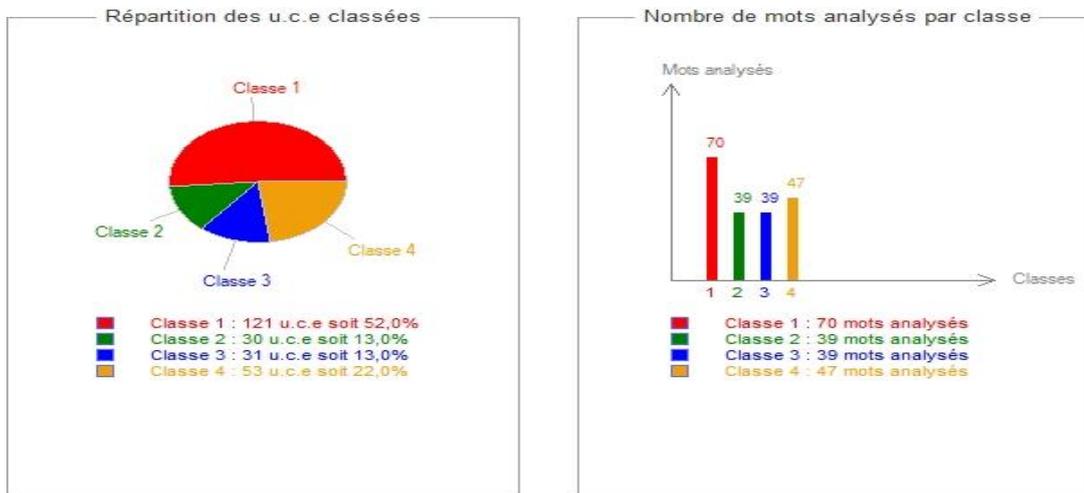
No que diz respeito ao *corpus* analisado pelo ALCESTE, foi realizada análise com duas hierarquizações, chegando a 4 classes estáveis, com número mínimo de 18 u.c.e para formar uma classe, tendo sido analisadas 65% das u.c.e.. Os seguintes gráficos apresentam o tipo de análise realizada pelo *software* e a organização das classes.

**Gráfico 6.1** – Dupla classificação descendente das u.c.e. analisadas



**Fonte:** Relatório detalhado do ALCESTE

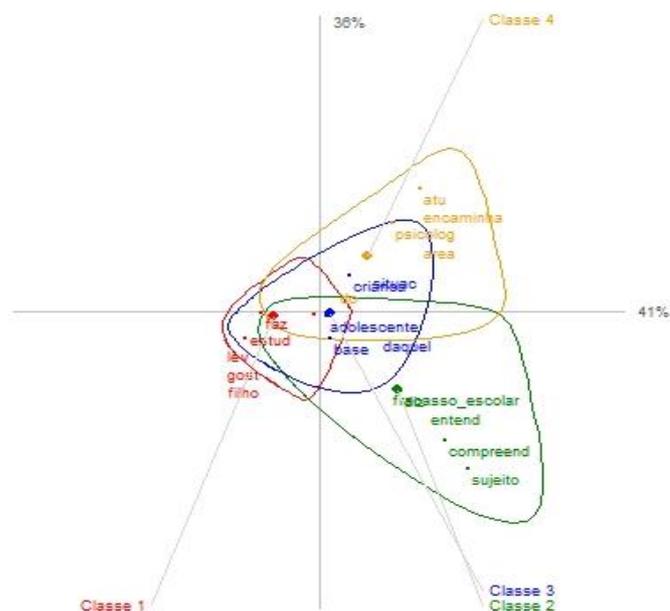
**Gráfico 6.2** – Divisão das u.c.e classificadas (esquerda) e número de palavras analisadas por classe (direita)



**Fonte:** Relatório detalhado do ALCESTE.

Com relação às unidades de contexto e ao número de palavras analisadas, a classe 1 foi a mais extensa (52% do conteúdo analisado), seguida da classe 4 e das classes 2 e 3, que apresentaram o mesmo tamanho. O ALCESTE realiza tratamento estatístico, dispondo as classes em gráfico plano, que apresenta sua correlação e dispersão. O gráfico a seguir representa a análise fatorial de correspondência referente ao *corpus* da pesquisa.

**Gráfico 6.3** – Análise fatorial de correspondência entre as classes, apresenta sua correlação e dispersão

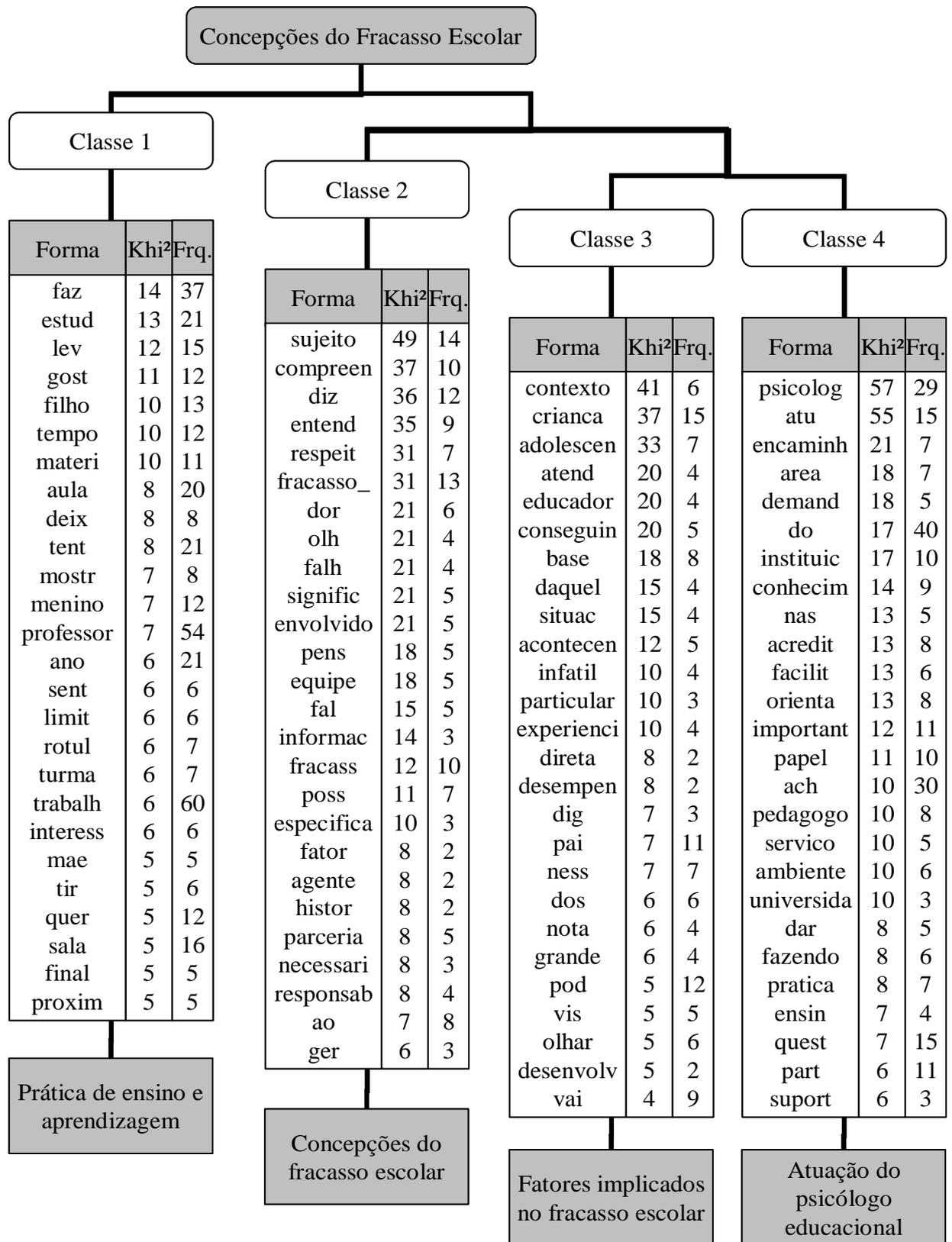


**Fonte:** Relatório detalhado do ALCESTE.

Observa-se, no gráfico acima, que as classes encontram-se inter-relacionadas e centralizadas. Trata-se, portanto, de um discurso que pode ser considerado homogêneo. As classes 2 e 4 apresentam-se mais dispersas, enquanto a classe 1 encontra-se em certa oposição às demais, ocupando um quadrante oposto. No que diz respeito ao conteúdo, a classe 2 se refere à compreensão dos profissionais em relação ao fracasso escolar. Ramifica-se nas classes 3 e 4, que tratam, respectivamente, dos fatores implicados no fracasso escolar, da atuação do psicólogo e seu papel na educação. A classe 1, mais extensa, trata das práticas de ensino e aprendizagem. Apresenta-se em certa oposição às demais classes, possivelmente por envolver conteúdos mais gerais, enquanto as classes 2, 3 e 4 se referem mais especificamente ao fracasso escolar.

Percebe-se, na classe 1, a presença de termos como faz, estud\*, lev\*, gost\*, filho, materi\*, aula, professor. As u.c.e destacadas pelo *software* como características desta classe tratam da relação professor e aluno, das condições de trabalho do professor e da necessidade de pensar a educação como processo em que professores e alunos aprendem juntos. No que diz respeito à classe 2, destacam-se, na análise, termos como sujeito, compreen\*, respeit\*, fracasso, equipe, parceria. Nas u.c.e desta classe ressalta-se o fracasso escolar como fenômeno representado ao mesmo tempo como individual e coletivo. Nesse sentido, ele é múltiplo, não diz respeito apenas ao aluno/família (individual), mas encontra-se contextualizado em suas condições de vida e envolve vários atores (coletivo). Por ser múltiplo, requer uma ação profissional em equipe, que atente para os diferentes atores envolvidos. A classe 3 é subordinada à classe 2 e se caracteriza por termos como contexto, criança, adolescen\*, educador. Refere-se aos fatores implicados no fracasso escolar e as u.c.e analisadas na classe destacam as relações familiares, o papel do professor na percepção das dificuldades dos alunos e a importância de considerar os vários aspectos envolvidos no fracasso escolar. A classe 4 também está subordinada à classe 2 e trata da atuação do psicólogo educacional. É caracterizada por termos como psicolog\*, atu\*, encaminh\*, demand\*. As u.c.e analisadas na classe 4 destacam as implicações do trabalho dos psicólogos com as dificuldades de aprendizagem e as ações realizadas pelos profissionais para trabalhar o fracasso escolar. O dendograma a seguir apresenta as relações entre as classes formadas, a partir do ALCESTE.

**Figura 6.1 - Dendograma dos dados do ALCESTE.**



Fonte: Relatório detalhado do ALCESTE

Os dados da associação livre foram analisados com base no *software* EVOC, seguindo-se as etapas de “limpeza”, análise lexicográfica e elaboração do quadro importância x frequência. Os limites de frequência admitidos foram 3 e 8, com média de importância de 2,9. O quadro 6.1 representa a análise realizada pelo EVOC.

**Quadro 6.1** - Análise estrutural das representações sociais sobre fracasso escolar

|  |       | ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA |       |                 |       |
|--|-------|----------------------------|-------|-----------------|-------|
|  |       | < 2,9                      |       | ≥ 2,9           |       |
| F<br>R<br>E<br>Q<br>U<br>Ê<br>N<br>C<br>I<br>A | ≥ 8   | 8 Emocionais               | 2,875 | 15 Aluno        | 3,600 |
|  |       | 39 Família                 | 2,513 | 16 Dificuldades | 3,500 |
|  |       | 8 Limites                  | 2,875 | 17 Escola       | 3,176 |
|  |       | 8 Problemas                | 2,375 | 54 Falta        | 3,037 |
|  |       | 17 Professor               | 2,529 | 9 Relação       | 3,333 |
|  | < 8   | 7 Acompanhamento           | 2,571 | 3 Apoio         | 3,333 |
|  |       | 6 Aprendizagem             | 2,833 | 4 Atenção       | 3,750 |
|  |       | 3 Avaliação                | 2,000 | 3 Aulas         | 4,333 |
|  |       | 4 Compreensão              | 2,750 | 5 AutoEstima    | 3,800 |
|  |       | 7 Desmotivação             | 2,714 | 6 Baixa         | 3,500 |
|  |       | 5 Despreparo               | 2,400 | 4 Compromisso   | 3,500 |
|  |       | 4 Determinante             | 2,750 | 3 Condições     | 4,333 |
|  |       | 3 Déficit                  | 2,667 | 6 Desinteresse  | 3,333 |
|  |       | 5 Ensino                   | 1,600 | 3 Frustração    | 4,667 |
|  |       | 5 Estímulo                 | 2,800 | 4 Inadequação   | 3,250 |
|  |       | 4 Indisciplina             | 2,500 | 7 Interesse     | 3,429 |
|  |       | 5 Metodologia              | 2,800 | 5 Motivação     | 3,000 |
|  |       | 5 Pouco                    | 2,400 | 3 Necessidades  | 3,000 |
|  |       | 5 Profissionais            | 2,200 | 3 Pedagógicas   | 4,000 |
|  |       | 4 Público                  | 2,750 | 4 Política      | 4,000 |
| 6 Questões                                     | 2,833 | 3 Rotina                   | 3,333 |                 |       |
| 4 Sintoma                                      | 1,750 | 4 Salário                  | 3,250 |                 |       |
| 3 Sistema                                      | 2,667 | 5 Sociais                  | 4,200 |                 |       |

Fonte: Relatório do EVOC

Observa-se, no quadro acima, conteúdos da zona central envolvendo problemas emocionais, ausência de limites, questões familiares e professor. No sistema periférico destacaram-se o foco no aluno/escola: dificuldade, compromisso, baixa auto-estima, motivação, frustração e inadequação; e questões relacionadas à prática docente como aulas, políticas pedagógicas, rotina, salários. A zona de contraste é composta por conteúdos da relação ensino-aprendizagem como acompanhamento, aprendizagem, avaliação, compreensão, desmotivação, despreparo, ensino, indisciplina e metodologia, indicando compreensões que envolvem múltiplos aspectos, ao invés de se centrar no

aluno/família/professor. No entanto, percebe-se a presença de explicações unilaterais na zona central da representação compartilhada pelos participantes.

Destaca-se, portanto, a presença de certa tensão no discurso dos participantes, ao tratarem de suas compreensões em relação ao fracasso escolar. A análise de tal tensão, a partir das ideias de Marková (2006) e de Moscovici (2007), relevou a presença da antinomia individual *versus* coletivo na construção das representações sociais dos profissionais. Dessa forma, os temas discutidos na análise que se segue foram organizados e interpretados com base na presença desta antinomia.

### 6.1 O fracasso escolar como fenômeno individual

Ressalta-se, dentro desse grupo, um conjunto de respostas que apresentam em comum a compreensão do fracasso escolar focada no indivíduo. Trata-se de uma visão unilateral, que não valoriza o contexto sócio-histórico. Nesse aspecto, a família e o professor aparecem como principais atores na construção do fracasso escolar. É importante ressaltar a influência da cosmovisão liberal (GUARESCHI, 2001; BOCK, 2000), na concepção desse grupo de participantes.

Com base nesta perspectiva, o fracasso escolar é entendido como uma falha, um erro. Geralmente ocorre quando, desde o início, o aluno não tem uma base de formação e isso não é bem acompanhado. Está ligado a falhas da escola, a falhas dos professores e da família, já que a maioria das dificuldades de aprendizagem estaria ligada a problemas familiares. O seguinte recorte de fala ilustra o que foi descrito:

*[...] os pais forçam a questão de que o filho vai ter que passar, de que ele já tem maturidade e a direção da escola [...] não sabe como lidar com isso e diz: “tudo bem, ele vai passar para o infantil 3”, e aí é o que eu digo, essa criança que já tinha essa falha no infantil 2, que já foi detectada, já foi alertada, mas que não deram o devido valor, não tiveram certo cuidado diante disso e aí esse aluno já vai para o infantil 3 com dificuldades e aí, na minha cabeça, no meu entender, vai, como uma bola de neve, chegar a um certo ponto em que a gente não vai ter mais como lidar com isso, entendeu? (Participante 13, Entrevista).*

Dentre as falhas da família, os participantes destacam a negligência e ausência dos pais. Nesse sentido, por se esforçarem para pagar uma escola particular, acreditam que cumprem seu papel em relação à educação dos filhos e que as demais responsabilidades são da instituição. Transferem, dessa forma, suas responsabilidades para a escola. Como afirmam

Cruz e Santos (2008, p. 444), “[...] parece que já foi naturalizado o sentido de que há uma debilidade da família atual no acompanhamento aos filhos que repercute no seu envolvimento com a escola e de modo geral na vida pessoal das novas gerações”.

A não valorização dos pais, no que diz respeito à educação, repercute na autoestima dos alunos, que passam a desacreditar em si e a ver os estudos e a escola como algo pouco importante. Dessa forma, acabam desistindo diante das dificuldades. Assim, o fracasso escolar é descrito pelos profissionais como uma desmotivação do aluno, que leva à reprovação. A nota é, portanto, consequência da falta de desejo e de empenho.

*Se a gente partir da ideia de que tudo que a gente vai fazer na vida da gente tem de partir do desejo. Então, eu só vou desejar aquilo que é valorizado. No ponto de vista da criança, o que é valorizado por esses pais e o que não é valorizado, eu não vou precisar investir nisso, eu acho que é por aí (Participante 20, Entrevista).*

Diante de uma experiência negativa com a aprendizagem, os alunos podem transferir para o professor a imagem negativa que desenvolveram de si. Tornam-se, então, indisciplinados e desistem de determinadas matérias, principalmente daquelas mais estigmatizadas, como matemática, física e química.

É marcante neste grupo de participantes, a presença de compreensões ancoradas no discurso médico (ZUCOLOCO, 2007; PATTO, 1988; PATTO, 2002). Dessa forma, o fracasso escolar é entendido como dificuldades relacionadas ao processo cognitivo da aprendizagem. A partir dessas dificuldades, o aluno desenvolve sintomas como falta de concentração, falta de atenção e problemas na memória. No entanto, questiona-se, assim como Caldas (2005), se as dificuldades detectadas ultrapassam o ambiente escolar.

Partindo de um viés adaptacionista, principal objetivo da implantação do modelo médico nas escolas, os participantes compreendem o fracasso escolar como não adaptação do aluno aos conteúdos e ao ambiente da escola. Outra faceta desta adequação é apresentada por profissional que afirma que, mesmo se o aluno tiver boas notas, o fato de não cumprir seu papel como estudante, no que diz respeito a seguir as regras da escola, faz deste aluno portador de um fracasso escolar.

Destaca-se uma visão pouco crítica destes profissionais que, inclusive, buscam culpados para as situações de fracasso escolar. Trata-se de uma representação social focada no indivíduo e em sua família, retratada em diversos estudos (ZONTA; MEIRA, 2007; MAZZOTTI, 2003; DONADUZZI, CORDEIRO, 2003). Apesar de não responsabilizarem diretamente o aluno, deslocam esse peso para a família, que não acompanha o filho, além de

proporcionar ambiente propício para o surgimento de problemas emocionais, que influenciam negativamente a aprendizagem. Percebe-se a influência da teoria da carência cultural (PATTO, 2002). O professor aparece, de maneira menos assertiva, como responsável pelo fracasso escolar, na medida em que estabelece relações negativas com os alunos. Essas relações levam os alunos a não se interessarem pelas disciplinas.

As concepções do fracasso escolar como fenômeno individual fornecem dados relevantes para a compreensão das representações sociais dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, a análise dos questionários de associação, a partir do *software* EVOC, aponta a presença de tais explicações no núcleo central das representações, como pode ser observado no quadro 6.1. Dessa forma, os termos mais frequentes, considerados mais importantes pelos profissionais e que compõem o núcleo central da representação do fracasso escolar, foram: *emocionais, família, limites, problemas e professor*. Percebe-se a relação estabelecida entre o fracasso escolar, problemas emocionais e ausência de limites. Os problemas emocionais envolvem as relações familiares e com o professor, enquanto a ausência de limites seria característica da dinâmica das famílias atuais, nas quais ambos os pais trabalham e, por não estarem presentes na educação dos filhos, sentem-se culpados e se tornam permissivos.

*Os pais trabalham fora, as mães, sobretudo, trabalham oito, dez horas fora; quando chegam em casa não querem ter o trabalho de sentar para vê o que foi feito, o que não foi [...]. Então, existe realmente uma omissão hoje por parte da família que eu acho que corrobora muito esse fracasso escolar, que está ligado a esses interesses (Participante 38, Entrevista).*

Assim, enquanto fenômeno individual, o fracasso escolar está relacionado a problemas familiares que repercutem na aprendizagem dos alunos. Além desses problemas, destacam-se questões relacionadas ao professor, que levam os alunos a se sentirem desmotivados para estudar determinadas matérias. O fracasso escolar envolve um erro, uma falha no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. Por questões diversas, essa falha não foi acompanhada e desencadeou o fracasso escolar. Trata-se, portanto, de uma explicação unilateral, presente na zona central da representação social dos participantes.

## **6.2 O fracasso escolar como fenômeno coletivo**

Outro grupo de profissionais apresentou respostas mais engajadas, que compreendem o fracasso escolar como fenômeno coletivo, multifacetado. Destaca a necessidade de se trabalhar a relação entre os diversos atores envolvidos, com o objetivo de

captar os mecanismos que estão por trás das dificuldades de aprendizagem. Percebe-se, por parte destes profissionais, uma concepção mais pautada no modelo crítico de atuação (LIMA, 2005). Essa concepção se aproxima da cosmovisão social-comunitária (GUARESCHI, 2001), na medida em que enfoca o contexto sócio-histórico e as relações estabelecidas.

Dessa forma, o fracasso escolar é entendido como acúmulo de fatores. Ele é global e abarca todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Não tem causa única e ocorre quando aqueles envolvidos não cumprem o seu papel. É da responsabilidade de todos. Podem-se destacar diferentes tipos de fracasso escolar, tais como: o fracasso acadêmico, relacionado a questões pedagógicas; o fracasso nos relacionamentos, ligado a dificuldades emocionais; e o fracasso desencadeado por questões fisiológicas, como por exemplo, o por déficit de atenção, muito discutido atualmente nas escolas.

*Eu acho que o fracasso escolar, ele não é explicado por uma causa única, tem que ser avaliado e todos esses itens tem que ser verificados para que a gente possa ter um diagnóstico sistêmico da coisa. **E como lidar com ele?** Olhe, depende do tipo do fracasso. Então, se é um fracasso acadêmico, se é um fracasso de relacionamento, se é um fracasso de eh... de déficit de atenção... [interrupção] (Participante 28, Entrevista).*

Não se trata apenas da reprovação ou da não adaptação do aluno ao ambiente escolar, mas se manifesta como não aprendizagem, não alcançar o nível de desenvolvimento necessário para seguir adiante no processo de escolarização. Nesse sentido, a compreensão dos participantes se aproxima do resultado das pesquisas de Machado (2007) e Glória (2003), que refletem criticamente sobre os ganhos efetivos do processo de progressão continuada, na medida em que esta vem sendo realizada de maneira em que se permite passagem de série, mas não se garante o conhecimento.

A análise realizada a partir do ALCESTE apontou a presença da classe 3, que apresenta diversos fatores implicados no fracasso escolar, tais como: questões familiares (má convivência, ausência dos pais, separação, não valorização da educação infantil, perdas de entes queridos), falta de preparo e de sensibilidade do educador para lidar com os alunos, não valorização do contexto social, metodologias de ensino inadequadas e papel da escola como reprodutora de ideologias.

Dessa forma, para compreender o fracasso escolar, faz-se necessário observar o todo, que envolve questões sociais, pouco investimento do governo na área da educação, a cultura atual, na qual o estudo não é valorizado, a ausência dos pais, que não cobram bons resultados de seus filhos e o despreparo dos educadores para contextualizar os alunos, lidar

com suas diversas realidades. Está, portanto, relacionado a uma falta da escola em apresentar didática compatível com o estágio de desenvolvimento do aluno, a uma falta do professor, que não leva em consideração quem é o outro na aprendizagem e a uma incompreensão dos pais, que tendem a achar que o aluno é incapaz.

*Todo conhecimento envolve uma série de características: é esse sujeito afetivo, que está ali em sala de aula; essa didática, que vai acolher ou afastar o aluno do propósito da aprendizagem; essa família, que olha para a escola como que não está conseguindo atender às expectativas dela própria; e também a dificuldade dos professores por uma falta de formação, eu diria que uma escassez de formação consistente para essa compreensão, entendeu? (Participante 14, Entrevista)*

Diz respeito, portanto, à dificuldade dos profissionais em entender a forma como o aluno pensa, o modo como lida com a aprendizagem. Ocorre quando os profissionais não estão atentos ao sujeito em sua totalidade. Os participantes criticam professores que esperam respostas homogêneas dos alunos, trabalhando para que todos atinjam o mesmo nível de desenvolvimento. Com base em tal raciocínio, aqueles que não se enquadram, são considerados fracassados. Dessa forma, destacam que muitos estudantes não estão conseguindo atingir o que poderiam, por não terem sua individualidade respeitada.

Segundo os participantes, a escola desempenha papel importante na produção do fracasso escolar, na medida em que reproduz desigualdades e hierarquias sociais. Nesse contexto, percebe-se uma aproximação entre as compreensões dos participantes e as ideias de Bourdieu e Passeron (s/d). Dessa forma, colocando-se como neutra, a instituição se exime de sua responsabilidade em relação às questões de aprendizagem, apontando o aluno e sua família como culpados. Estimula a competitividade, impondo ideais a serem alcançados pelos alunos. Esse sistema torna-se ainda mais perverso quando se refere ao trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais, indo de encontro à concepção de inclusão disposta na LDB (BRASIL, 1996) e às ideias de Anache (2005), sobre a escola inclusiva.

Pautados neste tipo de compreensão, os professores acabam vendo, nas crianças de condições menos favorecidas, o reflexo das desigualdades sociais, mas tomando como referência problemas de ordem pessoal. Tratam como “defeitos” dos alunos questões de seu contexto social. De fato, Colus e Lima (2007a) apontam, na representação social de professores, que o aluno com dificuldades é objetivado como limitado, que precisa de cuidados da área médica, principalmente do psicólogo. Os participantes denunciam a falta de

sensibilidade dos educadores em relação ao contexto dos alunos e afirmam que a maneira como se vê o aluno repercute em seu sucesso ou fracasso escolar.

Percebe-se, neste grupo de respostas, uma visão mais dinâmica do fracasso escolar. Não buscam causas unilaterais, mas apontam a responsabilidade de cada ator envolvido: aluno, família, professor, escola, sociedade. Contudo, destacam com menos força a responsabilidade do aluno, procurando contextualizá-lo. Os participantes apresentam uma visão mais ampla, que foca a relação, como também a construção social do fracasso escolar. É interessante destacar que o conteúdo apresentado por este grupo se aproxima daqueles presentes na zona de contraste da representação social: *acompanhamento, aprendizagem, avaliação, compreensão, desmotivação, despreparo, determinante, déficit, ensino, estímulo, indisciplina, metodologia, pouco, profissionais, público, questões, sintoma, sistema*, como pode ser observado no quadro 6.1. Representam compreensões que envolvem múltiplos aspectos, ao invés de se centrar em buscar, no aluno, na família ou no professor, culpados do fracasso escolar. Nesse sentido e considerando a importância da zona de contraste para compreender a dinâmica e as mudanças nas representações sociais, percebe-se uma tensão entre compreensões do fracasso escolar focadas no indivíduo e aquelas que destacam o coletivo, a partir da contextualização das dificuldades apresentadas.

Essa tensão entre individual e social, presente nas respostas dos participantes, parece ancorada na própria história da psicologia. Nesse sentido, a psicologia social, em destaque a teoria das representações sociais, procura superar compreensões dicotômicas, enfocando a relação entre o sujeito e as produções socialmente construídas e compartilhadas. De fato, em pesquisa acerca das representações sociais do trabalho do psicólogo, por alunos concluintes de cursos da área da saúde, inclusive de psicologia, Praça e Novaes (2004) destacam a presença de representações do psicólogo e de seu trabalho pautadas em uma visão subjetivista e individualista. As condições sociais, históricas e culturais foram excluídas. Estas concepções coincidem com o núcleo central das representações sociais dos participantes da presente pesquisa.

Dessa forma, compreende-se que as representações sociais do fracasso compartilhadas pelos participantes da pesquisa fundamentam sua prática profissional. Assim, parte-se para uma análise das estratégias de atuação desenvolvidas pelos profissionais para lidar com o fracasso escolar.

## **7. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA PROFISSIONAL: AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar as estratégias de intervenção que os profissionais pesquisados utilizam para lidar com o fracasso escolar, em sua prática profissional. Parte-se do pressuposto de que as representações sociais orientam condutas (SANTOS, 2005). Assim, as diferentes formas de atuação profissional apontam para as representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas pelos participantes.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais possuem um objetivo prático, que Moscovici (2007) discute nos termos de tornar familiar o não-familiar. Esse processo de familiarização com determinado objeto permite uma aproximação com a realidade, a partir das teorias e explicações construídas neste contato. A título de exemplo do que vem sendo discutido, destaca-se a pesquisa de Herzlich e Pierret (2005), que trata das diferentes explicações presentes na *presse* francesa da década de 1980 sobre a síndrome posteriormente denominada de AIDS. É interessante destacar como diferentes explicações emergem diante de uma doença desconhecida e mortal. Essas explicações aparecem ancoradas em preconceitos, principalmente contra os homossexuais, de forma que as ideias sobre a AIDS são inicialmente disseminadas na forma de “câncer gay”. Outro aspecto relevante e que traz subsídios para a compreensão do processo de elaboração das representações sociais, é o fato de que, atualmente, apesar de todo conhecimento desenvolvido sobre a etiologia da AIDS, explicações pautadas na compreensão de “câncer gay” ainda estão presentes no imaginário cultural. Essas explicações levam os grupos a se posicionar e a se comportar de determinada forma diante de indivíduos que são considerados homossexuais, ou a categorizar como homossexuais todos os indivíduos soropositivos.

No que diz respeito ao fracasso escolar, destacam-se explicações inicialmente ancoradas no modelo médico (ZUCOLOCO, 2007), já que a escola era vista como ambiente de higiene mental. Tais explicações fundamentaram-se em teorias racistas, que enfatizavam as diferenças individuais entre grupos (PATTO, 2002). A psicometria permitiu medir essas supostas diferenças, com o objetivo de criar classes homogêneas para os alunos (LIMA, 2005). A influência da sociologia da reprodução de Bordieu e Passeron (s/d) despertou reflexões acerca da construção social do fracasso escolar. Nesse contexto, a teoria da carência cultural (ZONTA; MEIRA, 2007) discute as diferenças no ambiente que crianças pobres e ricas vivem. Associam o fracasso escolar a tais diferenças e retiram da escola sua responsabilidade na reprodução das desigualdades sociais. O movimento da Escola Nova, na

busca de uma escola democrática, deslocou as explicações do fracasso escolar dos alunos e de sua família para os métodos pedagógicos (PATTO, 2002). Portanto, a formação do professor passou a ser objeto de discussão, quando se tratava de traçar estratégias para a redução do fracasso escolar (DOURADO, 2005).

Dessa forma, as práticas encontram-se estritamente relacionadas com as representações sociais sobre determinado objeto. Como afirma Abric (1998), não há mudança de prática se não há mudança de representação, já que mudanças nas representações devem acarretar mudanças de atitude. No que diz respeito aos participantes desta pesquisa, as estratégias de atuação apresentadas, em relação ao fracasso escolar, apontam para intervenções focadas nos atores que consideram como envolvidos na construção do fenômeno, como também, em seu contexto de produção. Dessa forma, destacaram diferentes formas de atuação, que envolvem professores, alunos, família e escola.

A análise realizada, com base no ALCESTE, aponta a presença da classe 1, que envolve 52% do discurso dos participantes que responderam à entrevista. Essa classe encontra-se em certa oposição com relação às demais e trata das práticas de ensino e aprendizagem, nas quais professor e aluno aprendem juntos. Destaca as condições de trabalho do professor, sua carga horária extensa, a falta de tempo para desenvolver trabalho mais específico com os alunos e a falta de reconhecimento de sua função. Apresenta estratégias utilizadas pelos profissionais de psicologia no desempenho de seu trabalho, tais como, se aproximar dos professores, atuar em sala de aula, trabalhar com os alunos. Trata, de maneira menos evidente, da necessidade de uma família presente para que a aprendizagem se efetive.

A análise realizada a partir do *software* EVOc destacou o sistema periférico das representações sociais, com foco no aluno/escola e em questões relacionadas à prática docente, como pode ser observado no quadro 6.1. Dentre os termos citados como muito frequentes e pouco importantes, tem-se: *aluno, dificuldades, escola, falta, relação*. Os termos pouco frequentes e considerados pouco importantes foram: *apoio, atenção, aulas, auto-estima, baixa, compromisso, condições, desinteresse, frustração, inadequação, interesse, motivação, necessidades, pedagógicas, política, rotina, salário, sociais*. Nesse sentido, os profissionais trataram das relações que o aluno estabelece na escola e da necessidade de adequação das metodologias de ensino. Como afirmam Lo Monaco e Lheureux (2007), estes elementos fazem parte do dia a dia na prática dos profissionais. A zona de contraste também faz parte da periferia, mas foi analisada separadamente, devido à sua relevância para esta pesquisa.

Percebe-se uma relação entre as compreensões do fracasso escolar apresentadas pelos participantes, discutidas no capítulo anterior, e as diferentes estratégias de atuação seguidas pelos profissionais. As compreensões do fracasso escolar, focadas no indivíduo, discutem a responsabilidade de professores, alunos, família e escola. As compreensões do fracasso escolar, focadas no contexto, não buscam culpados, mas discutem as relações estabelecidas entre os diversos atores envolvidos. Assim, os profissionais desenvolvem estratégias para lidar com o fracasso escolar, baseadas em suas compreensões sobre o fenômeno. A seguir serão apresentadas as diferentes estratégias de atuação descritas pelos psicólogos educacionais. Elas foram organizadas, a partir dos seguintes temas: *intervenções focadas nos professores, intervenções focadas nos alunos, intervenções focadas nas famílias, intervenções focadas nas escolas e intervenções focadas nas relações.*

### **7.1 Intervenções focadas nos professores:**

No que diz respeito aos professores, os participantes consideram o trabalho com estes profissionais fundamental, no tocante à redução do fracasso escolar, na medida em que são eles os atores mais diretamente envolvidos com a realidade e o dia a dia dos alunos. A relação entre docência e fracasso escolar é discutida por Dourado (2005) em documento do Ministério da Educação sobre políticas, programas e estratégias de prevenção do fracasso escolar. Nesse contexto, Cruz (2006a) critica a tendência presente nas políticas públicas recentes de atribuir culpa aos professores pelo insucesso do aluno, desconsiderando-se a escola, o cotidiano e as relações sociais como fontes de obstáculos à aprendizagem.

Dessa forma, os psicólogos educacionais atuam, no âmbito da Secretaria de Educação, na formação continuada destes profissionais. De acordo com Raposo (2006), a psicologia encontra-se como disciplina que precisa ajudar o professor a desenvolver habilidades, conhecimentos, competências e valores para superar os desafios que o ensino lhe coloca. Nesse sentido, pode contribuir para que desenvolva a capacidade de refletir sobre sua própria atividade e, a partir dela, construir e transformar os seus saberes-fazeres docentes, com base em processo contínuo de construção de sua identidade.

Na realidade das escolas particulares, os participantes realizam grupos de trabalho com os professores, com o objetivo de escutá-los e, a partir desta escuta, facilitar a relação professor-aluno. Destacam, como pode ser percebido na classe 1 da análise realizada com base no ALCESTE, as más condições de trabalho do professor, sua carga horária extensa, a falta de tempo para desenvolver trabalho mais específico com os alunos e a falta de

reconhecimento de sua função, como impasses para a realização deste trabalho. Os psicólogos educacionais procuram intervir nestas questões e acreditam que a satisfação profissional e a valorização dos educadores podem contribuir para a redução do fracasso escolar, na medida em que estes profissionais passem a assumir uma postura diferenciada em sala de aula. Este argumento pode ser percebido no recorte abaixo:

*Quando esse professor é escutado, é valorizado, ele tem esse espaço, ele vai também, essa postura dele vai ser percebida em sala de aula. Então ele vai estar com um olhar especial em cima desse aluno, ele vai estar com uma postura diferente diante desse aluno, ele vai estar com uma escuta melhor desse aluno (Participante 20, Entrevista).*

Os psicólogos também utilizam o espaço dos grupos de trabalho para conversar e discutir com os professores questões referentes à realidade dos alunos, buscando sensibilizá-los diante de situações específicas, que podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem. Nas situações em que são apresentadas queixas de alunos, realizam reunião com todos os profissionais. Nesse sentido, procuram discutir sobre o comportamento e interesse do aluno em todas as matérias, para que os educadores possam refletir sobre a postura de cada aluno e traçar estratégias para aumentar seu interesse com relação às disciplinas. Trabalham com os professores, também, as dificuldades que estes apresentam com relação a determinados estudantes.

Dessa forma, as estratégias de atuação voltadas para os professores têm como objetivo conscientizá-los em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Discutem a necessidade de um olhar diferenciado para cada aluno, para que possam ser valorizados e compreendidos em sua subjetividade e individualidade. Assim, na medida do possível, os professores são informados sobre as dificuldades que os alunos trazem ao psicólogo durante os atendimentos.

## **7.2 Intervenções focadas nos alunos:**

A subjetividade de alunos com dificuldades de aprendizagem mostra-se bastante afetada. Esses educandos desenvolvem uma imagem negativa de si (KALMUS; PAPARELLI, 2004) e tendem a repetir o discurso daqueles que os estigmatizam como fracassado. Segundo Colus e Lima (2007 a), esses alunos são vistos como diferentes, destoantes do grupo, por não se enquadrarem na norma do contexto educacional. Nesse sentido, fica claro o processo de exclusão social desses estudantes (CRUZ, 2006a).

Dessa forma, com relação aos alunos, os participantes destacam como estratégias de atuação acolhê-los, no sentido de procurar despertar neles o desejo da descoberta, que ainda não desenvolveram com relação aos estudos. Atuam, também, a partir da observação direta do aluno em sala de aula. Realizam atendimentos aos estudantes, com o objetivo de trabalhar questões emocionais que podem levar a bloqueios na aprendizagem, como também, de trabalhar a autoestima e a motivação para o estudo. Desenvolvem trabalhos em grupo, de acordo com demandas específicas das turmas.

*Então a minha intervenção é nesse sentido, da escuta e desse olhar para a escola e para o sujeito, e para o grupo. E também para esses agentes que estão aí nesse processo de mediação. É tentar contextualizá-lo, mas sempre focando no desejo: no desejo de quem ensina e no desejo de que aprende, ou que não consegue ensinar e não consegue aprender (Participante 25, Entrevista).*

Os psicólogos educacionais realizam trabalho de orientação e de conscientização com os alunos. Procuram detectar as causas do fracasso escolar, a partir de um trabalho de investigação de fatores orgânicos e/ou emocionais que possam estar envolvidos. Assim, faz-se necessário detectar a ordem e origem do fracasso para poder intervir. Procuram esgotar todas as possibilidades de ajuda, dentro do ambiente escolar. Quando se trata de algo mais específico, encaminham para profissionais mais capacitados a fim de que lidem com a problemática.

*Na escola a gente detecta a situação, percebe, faz todo esse trabalho de percepção da situação, toda a situação, mas a gente não acompanha o aluno dentro da escola. A gente faz isso para saber para que profissional encaminhar fora da escola. Então, fora da escola o aluno vai ter o acompanhamento devido, seja pedagogo, psicólogo clínico... (Participante 31, Entrevista).*

Dessa forma, percebem-se, com relação aos alunos, estratégias mais focadas em trabalhar o desejo pelo conhecimento, a motivação e a autoestima dos estudantes que estão apresentando dificuldades de aprendizagem. Os problemas emocionais e/ou orgânicos são apresentados como principais fontes destas dificuldades. Destaca-se ainda a prática de encaminhar os alunos para profissionais externos, sempre que suas dificuldades ultrapassam as possibilidades de atuação do psicólogo educacional.

### 7.3 Intervenções focadas nas famílias:

No que diz respeito ao trabalho com as famílias, os profissionais procuram estar sempre em contato com os pais ou responsáveis pelo aluno, acolhendo-os e sensibilizando-os. Entendem que dificuldades nas relações familiares repercutem no processo de ensino-aprendizado, podendo levar ao fracasso escolar. Essas dificuldades se agravam diante da ausência dos pais no processo educativo dos alunos. Em pesquisa sobre as representações sociais de professores sobre famílias, Colus e Lima (2007b) encontraram respostas semelhantes a estas, afirmando que, para os professores pesquisados por eles, o desempenho escolar insatisfatório é causado pela família, que não acompanha as tarefas escolares e não se interessa pelo cotidiano escolar do aluno.

Contudo, em pesquisa sobre a representação dos pais sobre a escola pública e o desempenho escolar dos filhos, Chechia e Andrade (2002) constataram um interesse efetivo dos pais pelo processo educativo de seus filhos. Afirmam que, mesmo em situações de insucesso escolar, os pais acompanham o dia a dia do aluno. Não estão satisfeitos com a escola, porque seus filhos não conseguem aprender e acreditam que essa dificuldade advém do fato de se tratar de escola pública. Dessa forma, na representação social de pais de alunos com insucesso escolar, a escola “parece boa”.

Assim, com o objetivo de aproximar os familiares da escola, alguns profissionais propõem a realização de plantão psicológico a cada unidade. Dessa forma, buscam conscientizar os familiares sobre sua importância e responsabilidade em relação à aprendizagem do aluno. Os participantes destacaram ainda alguns projetos desenvolvidos, a partir de suas experiências profissionais. Nesse sentido, uma psicóloga propôs que os pais ou responsáveis assinassem termo de responsabilidade sempre que o aluno apresentasse notas baixas. Nesse termo ficam especificadas as matérias nas quais o rendimento do aluno não foi satisfatório, os assuntos em que teve dificuldades e sugestões de materiais que devem ser trabalhados para auxiliar o estudante. O seguinte recorte de fala ilustra o que foi discutido:

*[...] a gente analisa isso a cada unidade e os pais vêm a cada unidade aqui assinar, aquele que ficou abaixo da média vem aqui conversar para a gente ver como foi essa dinâmica durante a unidade dele, como foi que ele estudou em casa, o que foi que faltou: a gente vê isso com o pai, a gente está disponibilizando esse plantão [...] nessa primeira semana de aula a gente já entrou em contato com os pais para eles virem e levar o conteúdo que os meninos não conseguiram se sair bem no ano anterior. [...] A gente indica material para ter em casa, que estimula o raciocínio lógico, para que eles brinquem juntos. Tem aqueles pais que pegam a hora de estudar como se*

*fosse um castigo e a gente tem que trabalhar isso. [...] porque a família hoje está muito ausente, está ausente demais. Muitos pegam os filhos, colocam aqui e a gente sente a carência afetiva, que essa falta de limites é porque não tem quem oriente, quem diga não. É só sim, porque querem compensar essa ausência de casa (Participante 34, Entrevista).*

Os familiares de alunos repetentes ou daqueles que foram aprovados pelo conselho de classe também assinam termo de responsabilidade e recebem orientações específicas sobre como ajudar aquele aluno. Todas as vezes que telefona para os familiares convidando-os a comparecer à escola, a psicóloga faz um registro e solicita a assinatura de um protocolo, por parte dos responsáveis pelo aluno, no qual constam todos os telefonemas realizados, as faltas e presenças dos familiares diante da solicitação da escola.

Em outro contexto e também com o objetivo de aproximar os familiares da escola, uma das profissionais entrevistadas apresentou projeto de lazer, que desenvolve em escola particular, um sábado no mês. Esse encontro aproxima alunos e seus familiares da escola, como também dos familiares de outros colegas, desenvolvendo atividades esportivas e de recreação com todas as famílias. Tal projeto é interessante, inclusive porque os pais são chamados à escola, muitas vezes, apenas para ouvir reclamações, raramente são chamados para dar sugestões (CRUZ; SANTOS, 2008). Trata-se de um momento de interação e socialização, no qual os pais são chamados para se divertir com seus filhos, o que facilita sua presença nos momentos de plantão pedagógico e demais solicitações da instituição.

#### **7.4 Intervenções focadas na escola:**

As estratégias de atuação focadas na escola procuram trabalhar aspectos pedagógicos ligados à proposta da instituição e que podem contribuir para o fracasso escolar. Nesse sentido, os profissionais atuam na organização das avaliações, buscando torná-las parte do processo de aprendizagem e não um momento único de testagem. Apontam, portanto, para a necessidade de uma avaliação formativa (ZABALA, 2008). Os conselhos de classe são realizados com a presença do psicólogo e a cada unidade, para que qualquer dificuldade apresentada pelo aluno possa ser detectada mais rapidamente e trabalhada com os professores. Essa estratégia permite, também, um olhar mais processual sob a avaliação da aprendizagem, considerando-se as relações entre avaliação da aprendizagem e fracasso escolar (MELCHIOR, 2001). Os seguintes recortes de fala ilustram o que foi dito:

*Eu não posso dizer que uma criança que perdeu o pai há seis meses e esteja com as notas caindo, a participação mais inibida na sala ou então com desinteresse, ela esteja no contexto, digamos assim, natural dela; não, o contexto dela é uma situação que vem desencadeando alguma coisa (Participante 13, Entrevista)*

*[...] aqui nessa escola os professores não usam prova como instrumento de disciplina, a gente tentar disciplinar (Participante 34, Entrevista)*

Com o objetivo de construir histórico do aluno, que possa contribuir para compreender um possível processo de fracasso escolar, uma das profissionais entrevistadas, juntamente com professores e coordenadores, elabora relatório anual sobre cada aluno, descrevendo seu comportamento, dificuldades familiares, notas, relacionamento com professores e colegas de turma etc. Dessa forma, pode perceber mudanças sutis, que indicam momentos de crise e dificuldades do aluno, nos quais o psicólogo intervém.

No sentido de conhecer alunos novatos, uma profissional desenvolveu proposta de relatório exploratório, que os pais são convidados a responder no ato da matrícula. Nesse documento, investigam-se problemas de saúde do aluno, dificuldades emocionais, transtornos psiquiátricos, se o aluno é repetente, em quais matérias apresentou dificuldades etc. Não se trata de enquadrar o aluno, mas de conhecer suas necessidades específicas, para que a escola possa se preparar para recebê-lo.

Um projeto de estudo dirigido é desenvolvido em escola particular, com o objetivo de despertar nos alunos o hábito de estudar. Nesse contexto, os estudantes interessados comparecem à escola, três tardes na semana, para estudar com os professores e tirar suas dúvidas. Segundo a psicóloga desta escola, o projeto teve grande adesão devido à realidade familiar dos alunos. Seus pais trabalham o dia todo e não organizam a rotina de estudo com seus filhos. Dessa forma, os alunos passam grande parte dos dias sozinhos e ocupam seu tempo assistindo à televisão ou jogando no computador. Os pais gostaram da iniciativa da escola, porque os alunos passaram a se interessar mais pelos estudos.

Assim, as estratégias de atuação focadas na escola apontam para a necessidade de rever aspectos pedagógicos da instituição, no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos. Os profissionais atuam no processo de organização das avaliações e procuram resgatar o histórico dos estudantes, no sentido de atuarem de forma mais contextualizada diante de possíveis dificuldades de aprendizagem. Investem, também, na relação dos alunos com o estudo, no sentido de estimulá-los a desenvolver o hábito e o interesse de estudar diariamente.

### 7.5 Intervenções focadas nas relações:

Lima e Martins (s/d) discutem a necessidade de se considerar as relações no estudo das representações sociais do fracasso escolar, a partir da constatação de que as explicações para as dificuldades de aprendizagem são, em geral, unilaterais. De fato, evidencia-se, nesta pesquisa, que os profissionais buscam explicações focadas no individual e se utilizam de estratégias voltadas para professores, família, alunos e escola. Essas estratégias encontram-se relacionadas às compreensões dos participantes com relação ao fracasso escolar, no sentido de trabalhar com aqueles que consideram mais envolvidos com a problemática.

No entanto, dentre as estratégias de atuação descritas pelos profissionais, destacaram-se formas de intervir que não estavam direcionadas a professores, alunos, família e escola, mas diziam respeito às relações estabelecidas entre estes diversos atores. Dessa forma, essas intervenções encontram-se focadas no contexto da educação, diferentemente daquelas discutidas anteriormente, que estavam direcionadas a atores específicos. Percebem-se, na atuação destes profissionais, as influências da perspectiva sócio-histórica (BOCK, 2000). O seguinte recorte de fala ilustra o que foi descrito:

*[...] pegar essas diferentes visões e aí ir comparando essas visões, diagnosticando um todo e aí, ir fazendo com que as pessoas que aquela visão é apenas uma, dentro das várias visões, que aquela criança naquele contexto, naquele ambiente pode está em fracasso, mas em outros pode estar muito bem (Participante 28, Entrevista).*

O discurso da participante é corroborado pela pesquisa de Kalmus e Paparelli (2004) com crianças multirrepetentes que, no ambiente escolar, eram tidas como incompetentes, mas que no dia a dia fora da escola eram líderes de brincadeiras e aplicavam muito bem conhecimentos escolares às questões do cotidiano. Caldas (2005) apresenta reflexão semelhante, ao analisar o discurso de um aluno com dificuldades de aprendizagem que data de 1944. Como afirmam Neves e Machado (2007, p. 139): “[...] o não aprender do aluno não pode ser analisado ou diagnosticado separado das condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, das ideologias, da cultura e de suas relações e implicações com a educação escolar, que possibilitam sua emergência”.

Dessa forma, buscando intervir nas relações, os participantes realizam trabalho em equipe e procuram desenvolver, juntos com outros profissionais, estratégias para melhor compreender o contexto de vida dos alunos. Entendem, portanto, que as possíveis dificuldades de aprendizagem são fruto das interações que ocorrem neste contexto. Os

profissionais procuram fortalecer o elo entre escola, família e aluno para que todos consigam cumprir o seu papel, no que diz respeito à aprendizagem.

Outra forma de intervenção desenvolvida pelos profissionais é a de informar sobre o fracasso escolar. Destacam, com base na experiência de atuação em escolas particulares, que muitas pessoas acreditam que o fracasso escolar só ocorre nas escolas públicas. No entanto, ele é parte da realidade de todos os envolvidos com a educação.

Os profissionais ressaltam, ainda, a importância de, a partir de uma atenção especial prestada nas situações de fracasso escolar, refletir sobre a necessidade de reorganização dos processos pedagógicos escolares que estão atuando no indivíduo e levando ao fracasso. A partir de tal reflexão, propõem mudanças a serem efetivadas nas instituições.

Percebe-se, portanto, uma estrita relação entre as compreensões dos profissionais com relação ao fracasso escolar e as estratégias de intervenção das quais se utilizam para trabalhar essa problemática. A família e os professores são muitas vezes convidados a auxiliar o psicólogo em seu trabalho, possivelmente por fazerem parte, conforme discutido no capítulo anterior, do núcleo central das representações sociais dos participantes com relação ao fracasso escolar. Destacam-se ainda estratégias voltadas para o contexto educacional e as relações nele estabelecidas, que apontam para a tensão individual *versus* coletivo presente na representação social dos psicólogos educacionais.

Outro aspecto que merece destaque na discussão sobre as relações entre representações sociais e prática profissional são as implicações entre o trabalho do psicólogo educacional e a aprendizagem dos alunos. Esse tema será discutido no próximo capítulo.

## **8. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

O objetivo deste capítulo é discutir as relações entre o trabalho do psicólogo educacional e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, perguntou-se aos profissionais se existem implicações entre o trabalho do psicólogo educacional e a aprendizagem, e como eles se veem nesse processo. Compreende-se que o estudo das representações sociais do fracasso escolar, por parte dos psicólogos educacionais, envolve a análise de tais implicações.

Dessa forma, parte-se da concepção de que, na medida em que os profissionais se veem implicados com a aprendizagem dos alunos, suas estratégias de atuação permitem transformações no contexto educacional. Como afirma Meira (2002), para que o psicólogo possa concretizar uma atuação orientada por finalidades transformadoras, faz-se necessário que reflita sobre sua compreensão do fracasso escolar, sobre as áreas de intervenção escolhidas, sobre o modelo de atuação do trabalho desenvolvido e sobre os processos de avaliação utilizados.

Outro aspecto que merece destaque são as relações entre a cosmovisão liberal (GUARESCHI, 2001) e um modelo de atuação descomprometido com o contexto educacional. Nesse sentido, ressalta-se que profissionais que se baseiam em tal cosmovisão possivelmente não se veem como parte do processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, focam suas estratégias de atuação em aspectos específicos; deslocando para os alunos, familiares e professores a responsabilidade pela aprendizagem.

Profissionais que atuam pautados na cosmovisão social-comunitária (GUARESCHI, 2001) se veem como parte do processo de aprendizagem, a partir do momento em que trabalham com o objetivo de incentivar a autonomia e consciência crítica de todos os envolvidos com a aprendizagem (GUZZO, 2007). Dessa forma, compreensões do fracasso escolar focadas no individual ou no coletivo apontam para diferentes formas de atuação, como também, para as relações que os profissionais estabelecem entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito aos profissionais entrevistados nesta pesquisa, as respostas com relação às implicações entre o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos foram homogêneas e, no geral, afirmativas. De fato, profissionais com certa experiência na

psicologia educacional<sup>1</sup> se veem implicados no processo de aprendizagem. A análise realizada com base no ALCESTE aponta a presença da classe 4. Essa classe trata da atuação do psicólogo e de seu papel na educação. Envolve as formas de intervenção do profissional, como encaminhamento, orientação, atendimento individual ao aluno e/ ou família, diálogo com professores. Trata da importância de seu trabalho, das falhas dos cursos de psicologia na formação do profissional, do fracasso dos psicólogos no desempenho de sua função e das condições de trabalho do profissional. Esse aspecto encontra-se relacionado à classe 2, que trata do fracasso escolar.

Este capítulo está organizado em duas partes. A primeira, *Implicações do trabalho do psicólogo*, discute as compreensões dos profissionais com relação às implicações de seu trabalho para a aprendizagem dos alunos. A segunda parte do capítulo, que tem como título *A necessidade de falar sobre o (não) reconhecimento e (des) valorização da profissão*, trata das compreensões dos participantes com relação ao *status* e valorização de sua profissão.

Assim, percebeu-se a necessidade dos profissionais de falar sobre a importância de seu trabalho, como também, sobre a falta de reconhecimento e a desvalorização de sua função. Essa necessidade foi marcante nas respostas dos participantes que, em algumas situações, fugiram do tema dos questionários e entrevistas. Além disso, no contato com a pesquisadora, se diziam muito atarefados ou afirmavam que o espaço disponível para falar de seu papel e das demandas atendidas era muito pequeno, diante da quantidade de informações sobre seu trabalho. Assim, esse aspecto também foi analisado neste capítulo, devido à sua expressividade entre os participantes e à sua relevância para a compreensão das peculiaridades da atuação do psicólogo educacional.

### **8.1 Implicações do trabalho do psicólogo:**

Dentre os quinze profissionais entrevistados, treze se consideram implicados com a aprendizagem dos alunos. Afirmam que, ao atuar em equipe interdisciplinar, pensam os alunos juntamente com coordenadores, professores, pessoal de serviços gerais etc. Nessa integração, consideram o olhar da família como fundamental. Assim, afirmam que o psicólogo é um profissional que traz seu olhar para contribuir com a equipe. Esse olhar

---

<sup>1</sup> É importante destacar que apenas profissionais com, no mínimo, três anos de experiência na área educacional foram convidados a responder a entrevista, na qual eram indagados sobre as implicações entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos.

procura resgatar o sujeito aprendente, crítico e autônomo. A partir de uma escuta diferenciada, o psicólogo contextualiza o aluno.

*Me vejo como um profissional fundamental, porque é mais um olhar, o olhar da psicologia, que já tem essa visão biopsicossocial. Então, tentar compreender o sujeito dentro dessa totalidade. Não temos uma determinante nesse campo profissional, mas temos um profissional, com mais um olhar que ajuda a entender quais as dificuldades (Participante 14, Entrevista).*

O psicólogo educacional é um profissional que atua em parceria. Seu papel é tentar fortalecer todos os elos; ajudar a avaliar, juntamente com o aluno e o professor, como está sendo a qualidade da aula, se seus objetivos estão sendo alcançados, se o professor está conseguindo trabalhar o conteúdo, se o aluno está conseguindo compreender. Nesse sentido, atua auxiliando os procedimentos didáticos, buscando um encontro entre o ensinar e o aprender (CASTRO, 2002). A partir da contextualização e discussão das dificuldades apresentadas, estabelece uma relação direta com a aprendizagem.

Outro grupo de profissionais compreende que seu trabalho tem implicações na aprendizagem dos alunos, na medida em que realizam orientação e intervenções voltadas para questões pessoais dos estudantes, extremamente ligadas ao fracasso escolar, na experiência destes psicólogos. Atuam na orientação dessas questões, tanto em nível individual, quanto nas salas de aula. Assim, o profissional foca sua atuação nas dificuldades apresentadas e interfere, a partir de encaminhamentos e acompanhamento do aluno ou grupo.

*Então eu acredito sim que facilito esse aprendizado na medida em que eu dou a minha contribuição, vou na sala de aula trabalhar tal tema: sexualidade, drogas, ou a questão da aprendizagem, da indisciplina, de trabalhar a autoestima, do bem-estar... então assim, com certeza acredito que estou dando minhas contribuições e facilitando esse aprendizado (Participante 22, Entrevista).*

Os profissionais destacam também as implicações de seu trabalho com a aprendizagem dos alunos, na medida em que atuam em parceria com professores. Favorecem o envolvimento do ensino e da aprendizagem, intervindo nas práticas pedagógicas da instituição. Nesse sentido, o psicólogo atua nos bastidores, ajudando o professor, porque é ele que está em contato com o aluno no dia a dia. No entanto, o profissional de psicologia contribui nas situações de dificuldades de aprendizagem, na medida em que acredita nas potencialidades do aluno e não assume uma visão naturalizante do indivíduo (BOCK, 2000).

O olhar do psicólogo contribui para que o professor passe a compreender os alunos com dificuldades de aprendizagem de maneira menos estigmatizada.

*Por exemplo: no meu trabalho, às vezes eu percebo que um professor tem uma visão negativa de algum aluno, então, se eu embarco nesse diálogo com o professor com uma visão negativa, eu estou contribuindo para aquele aluno continuar fracassando (Participante 28, Entrevista).*

Uma das profissionais que respondeu à entrevista apresentou uma concepção interessante com relação às implicações entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Afirmou que todos os ambientes são propícios à aprendizagem, e não apenas a sala de aula. Dessa forma, não só os professores ensinam, mas a profissional se considera como educadora, na medida em que auxilia na transformação do olhar do aluno com relação ao conhecimento. Sua concepção se aproxima da de Freire (1986, p. 64), quando afirma “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. O seguinte recorte de fala ilustra o que foi discutido.

*Eu acho que todos os profissionais que trabalham no ambiente escolar são educadores, eles possibilitam, facilitam... porque Piaget já dizia “se for gente aprende”, não é? Então, eu vou aprendendo com você e você vai aprendendo comigo. Então, o aprendizado não ocorre apenas em sala de aula, ele ocorre em todos os ambientes escolares (Participante 22, Entrevista).*

Contudo, duas profissionais afirmaram que não se veem diretamente implicadas com a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, atuam a partir de estratégias voltadas para os professores, buscando investir em sua relação com os educandos. Assim, é o professor que observa os alunos e traz as queixas, com relação às suas dificuldades, para a sala da psicóloga. A partir da escuta dos professores, a profissional desenvolve estratégias para trabalhar com os alunos ou com as turmas. Essa concepção de profissional que espera, em sua sala, os indivíduos a serem atendidos, se aproxima do modelo clínico de atuação (LIMA, 2005). Outra profissional afirma que investe em medidas para trabalhar o interesse dos alunos pelo estudo, mas não se vê diretamente implicada com a aprendizagem, o que demonstra certa contradição. Nesse contexto, a implicação pode ter sido entendida como responsabilidade, no sentido de se sentir parte do fracasso escolar.

De maneira geral, percebe-se que os profissionais se veem implicados com a aprendizagem dos alunos. Em algumas situações, de maneira direta, quando atuam em equipe interdisciplinar, contribuindo a partir de um olhar contextualizado para as dificuldades de

aprendizagem. Em outras situações, se veem implicados de maneira indireta, realizando um trabalho nos “bastidores”, no qual orientam os professores a como lidar com os alunos. Os participantes também auxiliam os alunos em como lidar com questões pessoais, que estão interferindo na aprendizagem. Uma participante afirma que atua diretamente na aprendizagem dos alunos, já que também é educadora.

## **8.2 A necessidade de falar sobre o (não) reconhecimento e (des) valorização da profissão**

Durante a coleta de dados da pesquisa, foi marcante a necessidade dos profissionais de afirmar a importância de seu trabalho, a grande quantidade de atribuições em sua atuação como psicólogos educacionais, assim como a insatisfação diante da desvalorização da profissão. Em pesquisa sobre o perfil profissional do psicólogo brasileiro, Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010) destacam a pouca valorização social deste profissional, especialmente no que diz respeito à sua remuneração. Essa fragilidade no mercado de trabalho leva os psicólogos a transitarem entre diferentes áreas de atuação, assumindo vários empregos em tempo parcial. Apesar dessas dificuldades, os autores destacam que o psicólogo possui forte identificação com a sua profissão e área de atuação.

No que diz respeito aos participantes desta pesquisa, percebe-se um perfil semelhante ao destacado pelos autores supracitados. Os profissionais demonstram insatisfação com relação à baixa remuneração e atuam em vários empregos. Identificam-se com a profissão de psicólogos, mas nem todos parecem se identificar como psicólogos educacionais. Alguns participantes despertam a sensação de que atuam na área temporariamente, porque é o melhor vínculo que conseguiram até o momento. No entanto, não esperam ascender profissionalmente na área. Em pesquisa com psicólogos atuantes em escolas particulares, Souza, Ribeiro e Silva (2011) encontraram resultados que corroboram essa suposição. Os seguintes recortes de respostas ilustram o que foi descrito:

*De fundamental importância, junto ao acompanhamento das famílias, corpo docente e discente (Participante 8, Questionário).*

*Considero importante, porém, pouco valorizado pelos alunos, de forma que os mesmos não demonstram essa importância e muitas vezes não seguem as orientações necessárias para que o meu trabalho seja reconhecido e tenha êxito (Participante 26, Questionário).*

*O psicólogo escolar tem um papel importante, porém pouco valorizado. Poucas instituições compreendem ao certo quais as funções do profissional nos setores [...] (Participante 42, Questionário).*

*O papel do psicólogo escolar é imprescindível na escola, porém, indefinido quanto ao seu lugar e papel, devido à escassa orientação por parte das instituições de ensino e também pela falta de conhecimento por parte dos empregadores. Pois, na grande maioria, somos vistos como “tapa buracos” na ausência de professores (Participante 46, Questionário).*

*O papel do psicólogo escolar é de grande importância na escola. Sou valorizada pelas coordenadoras e professoras. Tenho um bom relacionamento com as crianças e os pais (Participante 48, Questionário).*

Profissionais mais experientes na área, que responderam às entrevistas, criticam psicólogos que estão atuando na educação, mas não seguem aspectos condizentes com o papel do psicólogo educacional. Afirmam que estes profissionais contribuem para uma visão patológica do fracasso escolar. Dessa forma, compreendem esse modelo de atuação como um “fracasso profissional” do psicólogo, que se dá devido a uma série de fatores, tais como: falta de informação por parte da Instituição de Ensino Superior, no momento da graduação, que não permite a todos os alunos ter experiência em várias áreas para, então, definir qual a sua ênfase de atuação. Esse aspecto fecha o profissional para o mercado de trabalho, já que, muitas vezes, realiza estágio para conhecer a área e acaba não se identificando com ela. Nesse sentido, o psicólogo, para se inserir no mercado de trabalho em outras áreas, parte para especializações. Outros profissionais nem procuram especialização e acabam atuando em determinada área, diante de uma oportunidade, com outra formação, sem saber qual é o seu papel. Esse tipo de situação contribui para que a sociedade desenvolva visão negativa do psicólogo educacional. Assim, diretores passam a acreditar que o psicólogo não é importante, já que, quando contrataram esse profissional para as escolas, ele em nada colaborou.

Outro aspecto destacado e que contribui para esse “fracasso”, é a falta de um piso salarial, para que o psicólogo educacional não fique à mercê do que as instituições querem pagar, e da forma de vínculo que querem estabelecer. Esse aspecto é importante para uma valorização da categoria. Assim, os profissionais se queixam da falta de organização dos conselhos e da ausência de benefícios para os psicólogos. Afirmam, também, a necessidade de informar a sociedade sobre o seu papel, já que muitos diretores não sabem qual é esse papel e negam espaço para uma atuação crítica, por parte do psicólogo educacional.

Dessa forma, faz-se necessário que o psicólogo educacional trabalhe as instituições educativas, prepare-as para recebê-lo, enquanto profissional engajado e crítico. No entanto, muitos profissionais passam por uma crise em relação ao seu papel no âmbito da

educação. Trata-se de uma área de atuação marcada pela presença de profissionais jovens, que passaram por uma formação menos tradicional. Portanto, eles demonstram compreender a importância de seu papel na Educação, como também, a necessidade de formação complementar. Contudo, observam que não se sentem, em geral, contemplados profissionalmente com a realidade de sua atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados, encontrados nesta pesquisa, e em consonância com os objetivos e questionamentos propostos, destaca-se a presença da tensão individual *versus* coletivo nas representações sociais do fracasso escolar, construídas e compartilhadas pelos psicólogos educacionais. Dessa forma, tais compreensões apresentam tanto concepções focadas nos atores envolvidos com o fracasso escolar - alunos, professores, familiares e escola - quanto concepções focadas no contexto de aparecimento do fracasso escolar, e nas relações aí estabelecidas.

O fracasso escolar é representado como um objeto polissêmico, que assumiu vários sentidos na compreensão dos participantes. No entanto, dentre os profissionais pesquisados, destacaram-se concepções unilaterais, que buscavam culpados para o fenômeno. Além disso, foi objeto de várias teorias e explicações, que influenciaram os modos de pensar a escola, os alunos, os professores e as famílias. Nesse sentido, é multifacetado, complexo e dinâmico.

As compreensões focadas no individual encontram-se pautadas em modelo pouco crítico de atuação, que busca culpados para as situações de fracasso escolar. Os conteúdos de tais compreensões envolvem a ausência da família na educação dos filhos e o tipo de relação estabelecida entre professores e alunos, que pode desmotivá-los com relação à prática dos estudos. Estes conteúdos estão presentes na zona central da representação social dos participantes.

As compreensões focadas no contexto apresentam o fracasso escolar como fenômeno coletivo, constituído nas relações sociais. É composta por conteúdos da relação ensino-aprendizagem, como acompanhamento, aprendizagem, avaliação, compreensão, desmotivação, despreparo, ensino, indisciplina e metodologia; indicando compreensões que envolvem múltiplos aspectos, ao invés de se centrar no aluno/família/professor. Percebe-se uma concepção mais pautada no modelo crítico de atuação. Estão presentes na zona de contraste das representações sociais dos participantes.

Nesse sentido, as representações sociais do fracasso escolar desses profissionais parecem passar por um processo de transformação, destacando-se a influência da perspectiva histórico-crítica para a efetivação desse processo. Essa perspectiva enfoca o caráter social do trabalho do psicólogo. Assim, na medida em que os elementos contrastantes passarem a fazer parte do núcleo central, dar-se-á uma mudança efetiva nas representações sociais.

No tocante às explicações do fracasso escolar, constata-se um desvio do foco no aluno, no sentido de responsabilizá-lo pelas dificuldades de aprendizagem e, por conseguinte, concepções mais voltadas para a família e sua ausência em relação à educação, como também, para o professor e as metodologias de ensino empregadas. Essa mudança de foco pode ser compreendida no histórico de explicações do fracasso escolar, que seguiram o processo de suavizar a culpa dos alunos, responsabilizando sua família e os métodos pedagógicos.

Observa-se um ambiente de tensão e conflito entre a família e a escola. Nesse sentido, muitos profissionais de psicologia procuram trazer a família para o contexto educacional. Para tanto, desenvolvem estratégias pedagógicas, como também, recreativas. Os psicólogos parecem acreditar que, com a aproximação da família, os problemas emocionais dos alunos poderão ser trabalhados na escola e/ou a partir de encaminhamento para profissional externo especializado. Assim, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar poderiam ser amenizados.

No que diz respeito aos professores e aos métodos de ensino, os participantes destacam as más condições de trabalho destes profissionais, que, devido à baixa remuneração, trabalham três expedientes e não podem atuar de maneira mais presente em cada escola. Dessa forma, apenas ministram as aulas e vão embora. Essa realidade dificulta o trabalho do psicólogo educacional, impossibilitando, em algumas situações, intervenções específicas para com os professores. Destacam, ainda, falhas na formação destes profissionais, que não estão preparados para lidar com as diferentes realidades dos alunos, especificamente, daqueles que apresentam ritmo diferenciado de aprendizagem. No âmbito das Secretarias de Educação, os psicólogos educacionais atuam, inclusive, na formação continuada de professores.

Dessa forma, a família e os professores foram destacados como elementos centrais para a compreensão do fracasso escolar. Os participantes destacaram também a necessidade de contextualizar o aluno com relação a problemas orgânicos, cognitivos e emocionais. Nesse sentido, apesar de apresentarem um olhar mais global para os estudantes, as explicações de suas dificuldades foram, em geral, associadas a problemas individuais. Os psicólogos educacionais realizam atendimentos individuais a esses alunos, encaminhamentos específicos e trabalhos preventivos. Assim, a concepção de aluno-problema não foi superada no conteúdo das representações sociais dos participantes.

A escola é vista, por uma minoria de psicólogos, como ambiente que reproduz as desigualdades sociais. Os profissionais procuram refletir sobre essas questões, no sentido de respeitar a singularidade dos alunos. Afirmam que, mesmo que em alguns contextos o aluno apresente dificuldades, é preciso olhar para a sua história de vida e para as relações que

circulam essa dificuldade. Assim, o aluno pode fracassar em uma área de sua vida e se destacar em outra. Contudo, a maior parte dos profissionais considera a escola como ambiente neutro, ao qual os alunos devem se adaptar.

Os psicólogos, no geral, se veem implicados com a aprendizagem dos alunos, na medida em que atuam em parceria com professores, coordenadores, alunos e demais envolvidos no processo. Contudo, seu trabalho ocorre “nos bastidores”. Apenas uma profissional entrevistada concebe que a aprendizagem se faz em todos os ambientes da escola, de maneira que se vê como educadora. É importante ressaltar que os profissionais reconhecem a importância de seu trabalho para a redução do fracasso escolar, mas não se consideram responsáveis por ele, de maneira que fazem uma avaliação do fenômeno com base em um olhar externo.

A relação entre representações sociais e prática profissional foi marcante nesta pesquisa. Percebe-se, a partir da antinomia individual *versus* coletivo, na qual as representações sociais do fracasso escolar estão ancoradas, que os profissionais estabeleceram estratégias de atuação focadas em alunos, professores, família, escola e também no contexto. Essas estratégias e compreensões podem ser relacionadas às cosmovisões liberal e social-comunitária, seguidas pelos psicólogos, que apontam para diferentes práticas profissionais. Nesse sentido, as representações sociais do fracasso escolar influenciam a escolha de determinadas estratégias de intervenção por parte dos profissionais, ao mesmo tempo em que sua prática e vivência com relação ao fracasso escolar contribuem para a construção de determinadas representações sociais.

Assim, é preciso assumir uma concepção de aprendizagem que preze pela qualidade do ensino, que tome o aluno como agente de transformação social, e que o conceba como agente ativo no processo de aprendizado. Para que essas transformações ocorram, é necessário assumir uma atitude que permita tais reflexões. Trata-se da cosmovisão social-comunitária, baseada na concepção histórico-crítica da realidade. Nesse caso, enfatiza-se, acima de tudo, a transformação da consciência das pessoas, que passam a entender, por meio da educação, por que a realidade está configurada de determinada forma no mundo de hoje, já que ela não é algo dado. Desse modo, a subjetividade também pode ser questionada a partir dessa concepção, que a toma como construção social.

A perspectiva histórico-crítica permite, também, entender e lutar contra as desigualdades sociais: como ela foi instalada e a favor de quem? Sendo assim, assumi-la é fundamental para a escola que pretende realizar um trabalho efetivo de inclusão. As queixas deixam de ser focalizadas no aluno, buscando-se compreendê-las dentro do contexto no qual

se constituem. E por que não considerar a queixa como uma maneira criativa de denunciar uma educação excludente? Esta perspectiva, como se pode ver, amplia a consciência e permite ver o outro como sujeito criativo.

Dentre os participantes, constata-se a força da cosmovisão liberal, que foca sua atuação em indivíduos. Assim, o trabalho do psicólogo educacional se encontra mais atrelado a questões subjetivas do que sociais. Seu papel na Educação foi descrito como de mediador/orientador; profissional que realiza atendimento psicológico; profissional que avalia e encaminha; e profissional que desenvolve trabalho preventivo. Dessa forma, o papel do psicólogo nas instituições educacionais reflete-se naquilo que ele faz. No entanto, percebe-se que esse fazer encontra-se focado no modelo clínico/médico, centrando as dificuldades no aluno/família e compreendendo a escola como ambiente ideal para a aprendizagem, que não necessita ser transformado.

As articulações e distinções entre as psicologias clínica e educacional, juntamente com uma formação que prioriza a atuação clínica, parecem atuar como entraves para a consolidação de uma identidade mais definida por parte do psicólogo educacional. Os profissionais se mostram confusos no que diz respeito a seu papel, ao mesmo tempo em que reconhecem a demanda por uma atuação clínica nas instituições. Dessa forma, apesar de reconhecerem que não devem “clinar” nas escolas, alguns participantes parecem não estabelecer diferenças entre atuação clínica e atitude clínica. Diante destas questões, o seu trabalho pode tornar-se limitado a um enfoque individual ou focar-se no coletivo, como forma de fugir da concepção tradicional de clínica. Em relação aos participantes desta pesquisa, destacou-se o olhar no indivíduo.

No contato com os participantes, percebeu-se a necessidade de falar sobre a importância de seu trabalho, sobre a não valorização do psicólogo educacional, principalmente no que diz respeito à sua baixa remuneração. Os profissionais destacaram, também, que não encontram espaço para atuar da forma como deveriam, já que alunos, professores, familiares e coordenadores esperam desse profissional uma atuação clínica. Nesse sentido, os psicólogos se mostraram confusos e insatisfeitos com suas condições de trabalho. A partir desta constatação, lança-se a necessidade do estudo das representações sociais do trabalho do psicólogo, na medida em que os profissionais, muitas vezes, sabem como devem atuar; mas devido aos sentidos compartilhados sobre sua função, acabam limitando-se a fazer o que lhes é proposto.

Outro aspecto relevante diz respeito ao grande percentual de profissionais atuantes em escolas particulares que participaram da pesquisa. De fato, não era objetivo de o trabalho

selecionar uma amostra representativa dos psicólogos educacionais atuantes na Região Metropolitana de Recife. Assim, trabalhou-se com amostragem por conveniência. No entanto, mesmo que os participantes tenham sido contatados, a partir da indicação de colegas e de outros profissionais, pode-se afirmar que uma parte considerável dos psicólogos de Recife atua em escolas particulares. Este aspecto reflete a elitização do trabalho do psicólogo educacional, de forma que, no âmbito da rede pública, os alunos que necessitam de atendimento psicológico são encaminhados à Secretaria de Educação ou a postos de saúde, nos quais são atendidos por psicólogos clínicos. Dessa forma, o acesso ao serviço de psicologia para essa população é bastante limitado.

Assim, no contexto das escolas públicas, o trabalho do psicólogo educacional, muitas vezes, se limita ao diagnóstico e acompanhamento de alunos que já foram encaminhados com dificuldades de aprendizagem por professores, coordenadores e diretores. Com o objetivo de sanar tal deficiência, foi lançado o projeto de lei nº 3.688-C de 2000, já aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados. Este projeto dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Espera-se, portanto, maior acesso aos serviços de psicologia educacional para a população menos favorecida, assim como uma ampliação nos espaços de atuação deste profissional. No entanto, a efetiva implantação deste projeto depende dos governos estaduais e municipais, que precisam estar sensibilizados para a importância de tal medida. Nesse contexto, lança-se a necessidade de pesquisa específica, acerca da atuação do psicólogo educacional, na rede pública de educação de Recife.

Também merece destaque a dificuldade encontrada pela pesquisadora para se aproximar dos psicólogos educacionais. Muitos profissionais se mostraram indisponíveis e incomodados com o tema da pesquisa. Nesse sentido, percebeu-se o pouco envolvimento de alguns participantes com sua área de atuação. Eles pareciam sentir-se avaliados e alguns assumiram se sentir nervosos, diante da importância de uma pesquisa de mestrado. Houve, portanto, a necessidade de esclarecer os objetivos e a relevância da pesquisa. Muitos profissionais só aceitaram participar depois da indicação de um colega de trabalho que havia participado.

Dessa forma, constata-se que os objetivos da pesquisa foram atendidos. Assim, com relação ao primeiro questionamento lançado, “como e com base em quê os psicólogos educacionais constroem suas representações sobre o fracasso escolar?”, destaca-se a presença da tensão fenômeno individual *versus* fenômeno coletivo, na qual as representações sociais do fracasso escolar encontram-se ancoradas. Essa forma de abordar o fenômeno, ora como

individual, ora como coletivo, faz parte da história dos estudos e explicações do fracasso escolar. Nesse sentido, percebe-se a influência de teorias científicas e do senso comum sobre o tema, como também, da experiência profissional dos participantes na constituição de tais representações sociais.

No que diz respeito a seu conteúdo e organização interna, enfatiza-se a presença de explicações focadas na família e no professor, como mais características destas representações. Os conteúdos periféricos, mais voltados para a prática, envolvem a relação entre escola e aluno. No entanto, os elementos da zona de contraste apontam para compreensões focadas no contexto e não em atores individuais. Nesse sentido, percebe-se a influência da perspectiva histórico-crítica, cujo estudo tomou força na Psicologia, a partir da década de 1970, sobre as representações sociais dos participantes. Essa maneira de organização das representações sociais parece indicar que o modelo crítico está saindo do ideal dos livros e passando a fazer parte da realidade na atuação dos psicólogos educacionais em Recife, pelo menos como ideal a ser alcançado. No entanto, existe uma defasagem entre o que os profissionais apontam como seu papel e as possibilidades de atuação que lhes são oferecidas.

No que diz respeito ao segundo questionamento lançado, “quais as repercussões de tais representações para sua prática profissional?”, destaca-se uma estrita relação entre representações sociais e prática profissional. Nesse sentido, baseados em suas representações sociais do fracasso escolar, os psicólogos desenvolveram estratégias específicas e focadas, especialmente, nas famílias e nos professores, que foram entendidos como principais atores relacionados ao fracasso escolar.

Como resposta ao último questionamento levantado, “esses profissionais se veem implicados nas questões relativas ao fracasso escolar e à sua redução?”, constata-se que os participantes reconhecem as implicações entre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos, na medida em que atuam junto aos professores e familiares. No entanto, não se consideram, no geral, parte deste fracasso, diretamente responsáveis por essas dificuldades, associando as situações de aprendizagem à relação professor-aluno, na qual a família exerce influência, na medida em que é participativa ou ausente no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. L'approche structurale des Représentations Sociales: développements récents. In: **Anais da V Conferência Internacional sobre Representações Sociais**. México, 1998.

\_\_\_\_\_. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: J-C. Abric (Org.) **Méthodes d'études des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003, p. 59-80.

ALMEIDA, A. M. de O. Pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. de F de S.; ALMEIDA, A. M. de O. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora UFPE, 2005, p.117-160.

\_\_\_\_\_. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 24, n. 3, set/dez 2009, p. 713-737.

ALMEIDA, L. da S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**. Campinas: PUC, v. 25, n. 02, abr/jun 2008, p. 169-176.

ALMEIDA, T. L. de. **“Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher”**: representações sociais do corpo feminino. Brasília: Universidade de Brasília [dissertação], 2009. Disponível em < [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4697/1/2009\\_TalitaLeaodeAlmeida.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4697/1/2009_TalitaLeaodeAlmeida.pdf)>. Acesso em 25 de outubro, 2011.

ALTHAUS, M. T. M. O trabalho docente nos anos iniciais: revelações dos conteúdos da didática. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 05, n. 01, jan/jun 2002, p. 39-46.

ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. Tradução de Miguel Cabrera Fernandes. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

ALVES, C. P.; SILVA, A. C. B. da. Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. **Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC, v. 23, jul/dez 2006, p. 189-200.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005, p. 115-133.

ANDALÓ, C. S. de A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo: CFP, ano 4, n.1, jan/mar 1984, p. 43-46.

ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul: UFRS, v. 18, n. 2, ago. 2005, p. 196-199.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. ; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v.30, n. 1. São Paulo: USP, jan/abr 2004, p. 51-72.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F (Org.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010, p. 255-269.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4 ed. Tradução de Pedrinho A. Guasrechi. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 39-63.

BERNOUSSI, M.; FLORIN, A. La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. **Enfance**, Paris: Presses Universitaires de France, v. 48, n. 1, 1995, p. 71-87.

BOCK, A. M. B. As influências do barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. de (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000, p. 115-133.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Edições Francisco Alves, s/d.

BRAGA, L. P. V. **Compreendendo probabilidade e estatística**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 20 de dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro, 2011.

CALDAS, R. F.L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga mas atual. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 07, n. 01, jun. 2005.

CAMPOS, P. H. F.; ROUQUETTE, M-L. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003, p.435-445.

CARVALHO, M do R. O construto das representações sociais: implicações metodológicas. In: MOREIRA, A. S. P. (Org). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 441-450.

CARVALHO, J. G. da S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, v. 18, n. 41, set/dez 2008, p. 445-456.

CASTRO, A. D. de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, p. 13-31.

CASTRO, A. de C.; CASTRO, A. G. de; JOSEPHSON, S. C.; JACÓ-VILELA, A. M.. Medir, classificar e diferenciar. In: JACÓ-VILELA, A. M., FERREIRA, A. A. L., PORTUGAL, F. T (Orgs.). **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2010, p. 265-290.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. Tradução de Neide Luzia de Resende. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, mai 1996, p. 47-63.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 20, n. Especial, jul/dez 2002, p. 17-34.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 11, n. 31, jan/abr 2006, s/p.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. **Seminário de Pesquisa** Ribeirão Preto: Tomo II, Livro de Artigos, 2002, p. 207-219.

COLUS, F. A. M.; LIMA, R. de C. P. O aluno com dificuldades de aprendizagem: representações sociais de professores. **Anais da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**, Brasília, 2007a. Disponível em: < [http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS\\_0027\\_0070.PDF](http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0027_0070.PDF)>. Acesso em 06 de julho, 2011.

\_\_\_\_\_. A família do educando com dificuldade de aprendizagem: um estudo de representações sociais. **Olhar de professor**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 10, n. 01, jan/jun 2007b, p. 195-208.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA/CFP. **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil**. Brasília: Psicologia Online, 1992. Disponível em: < [http://pol.org.br/legislacao/pdf/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](http://pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf)>. Acesso em 03 de outubro, 2011

\_\_\_\_\_. **Psicologia nas escolas públicas**. Brasília: Psicologia Online, 2007. Disponível em: <[http://www.crprs.org.br/noticias\\_internas.php?idNoticia=409](http://www.crprs.org.br/noticias_internas.php?idNoticia=409)>. Acesso em 03 de outubro, 2011.

CONTINI, M. de L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, v. 20, n. 02, jun. 2000, s/p.

CRAHAY, M. Qual a pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, jan/abr 2007, p. 181-208.

CRUZ, F. M. L. Representações sociais, identidade e exclusão social: o fracasso escolar em matemática. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; DINIZ, G. R. S.; TRINDADE, Z. A. **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006a, p. 151-184.

\_\_\_\_\_. **Expressões e significados da exclusão escolar: representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco [Tese], 2006b.

\_\_\_\_\_; SANTOS, M. de F. de S. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá: EdUFMT, v. 17, n. 35, set/dez 2008, p. 443-454.

CRUZ, S. H. V. Representação de escola e de trajetória escolar. **Psicologia USP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 08, n. 01, jan/jun 1997, p. 91-111.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 3 ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília: Universidade de Brasília, v.18, n.1, 2002, p.27-35

DONADUZZI, A.; CORDEIRO, M. H. Os diferentes significados da aprendizagem escolar na representação social do bom aluno. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas: 2003, s/p. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/anelisedonaduzzi.rtf>>. Acesso em 06 de setembro de 2009.

DORNELES, B. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: SCOZ, B. J. L. (Org). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 251-274.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Elaboração de Políticas e Estratégias para a Prevenção do Fracasso Escolar. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2005. Disponível em: <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>. Acesso em 13 de julho, 2011.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de Métapsysique et de Morale**. Paris: Presses Universitaires de France, v. 06, 1898.

EGREJA, J. J. C. **Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva e estudantes bem-sucedidos**. Brasília: Universidade Católica de Brasília [Dissertação], 2007.

FARR, R. M. Representações sociais : a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 8 ed. Petrópolis : Vozes, 2003, p. 31-59.

FEIJOO, A. M. L. C. de. **A pesquisa e a estatística na Psicologia e na Educação**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível na Biblioteca Virtual de Ciências Humanas <<http://www.bvce.org>>. Acesso em 17 de setembro, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONTINHA, R. **Novo dicionário etimológico da língua portuguesa**. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1978.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Anais do Simpósio de Educação**. XIX Semana de Educação – A formação de professores no contexto da pedagogia histórico-crítica: 35 anos do curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná: Departamento de Pedagogia. 26 a 28 de novembro, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em 25 de julho, 2011.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1986, p. 54-70.

FRELLER, C. C.. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 67-81.

GAARDER, J. **O dia do curinga**. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: SEADE, v.14, n. 2, jun. 2000, p. 3-11.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4 ed. Tradução de Pedrinho A. Guasrechi. Petrópolis: Vozes, 2005, p.64-89.

GERGEN, K. J. A Psicologia social como história. **Psicologia e Sociedade**. Florianópolis: ABRAPSO, v.20, n. 3, set/dez 2008, p. 475-484.

GILLY, M. Psychosociologie de l'éducation. In: MOSCOVICI, S.(Org). **Psychologie sociale**. 6ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p. 473-494.

GLÓRIA, D. M. A. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 22, jan/abr 2003, p. 61-77.

GUARESCHI, P. Compromisso social da Psicologia. In: CANIATO, A. M. P.; TOMANIK, E. A. (Org.). **Compromisso social da Psicologia**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 2001, p.61-97.

\_\_\_\_\_. Psicologia Social e Representações Sociais: avanços e novas articulações. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. (Org.). **Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-40.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2 ed. Campinas/ São Paulo: Editora Alínea, 2007, p. 17-29.

HERZLICH, C.; PIERRET, J. Uma doença no espaço público. A AIDS em seis jornais franceses. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 15 (Suplemento), 2005, p. 71-101.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org). **Psychologie sociale**. 6ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1996, p. 357-378.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e representações sociais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.

KALMUS, J.; PAPARELLI, R.. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 159-185.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-42.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, p. 95-106.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-65.

LANE, S. T. M. Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. de F. (Org.). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 17-34.

LIMA, A. O. M. N. de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**. Curitiba: PUCPR; Editora Champagnat, v.23, n. 42, jul/set, 2005, p. 17-23.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em aberto**. Brasília: Ministério da Educação; INEP, v.9, n. 48, out/dez 1990, p.3-24.

LIMA, R. A.; MARTINS, M. W. L. Representação social de fracasso escolar por alunos do curso de Pedagogia de uma IES. **Anais do I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, s/d. Disponível em <<http://www.cienciaeprofissao.com.br/comgre/busca.asp>>. Acesso em 06 de julho, 2011.

LIMA, R. de C. P.; COLUS, F. A. M.; GONINI, F. A. C.; MOKWA, V. M. N. F.; PETRENAS, R. de C. Qualidade e saudosismo: representações sociais de pais sobre a escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 27, dez 2008, p. 31-51.

LO MONACO, G.; LHEUREUX, F. Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. **Revue électronique de Psychologie Sociale**, Paris: L'Association Francophone de Psychologie Sociale, n. 1, 2007, p.55-64. Disponível em: <<http://RePS.psychologie-sociale.org>>. Acesso em 04 de julho, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, A. M.; PROENÇA, M.. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 39-53.

MACHADO, L. B. Eles "passam de bolo" e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 24, jun. 2007, p. 111-128.

MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. da. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, v.10, n. 01, jan/jun 2006, p. 121-131.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos em Psicologia**. Natal: UFRN, v.2, n.1, jan/jun 1997, p.7-27.

MARTINEZ, A. M.. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2005, 95-114.

MARTINI, M. L.; DEL PRETE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v.2, n.2, 2002, p. 149-156.

\_\_\_\_\_. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. **Revista Interamericana de Psicologia**. Brasil: Sociedad Interamericana de Psicología, v. 39, n. 03, set/dez 2005, p. 355-368.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirrederencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 8, n. 2, 2003, p. 39-45.

MAZZOTTI, A. J. A. “Fracasso escolar”: representações de professores e de alunos repetentes. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas: 2003, s/p. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0513.pdf>>. Acesso em 05 de setembro, 2009.

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

\_\_\_\_\_. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 1, n. 1, jan/jun 2008, p.18-43.

MEIRA, M. E. M.. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. de (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 95-114.

MELCHIOR, M. C. (Org). **Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora**. Porto Alegre: Premier Editora, 2001.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 8 ed. Petrópolis : Vozes, 2003, p. 89-111.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINIBAS-POUSSARD, J. Les représentations sociales sur l’argent, la banque et l’épargne. **GREGOR**. IAE de Paris, n. 1, 2003. Disponível em <<http://www.gregoriae.com/dmdocuments/2003-01.pdf>>. Acesso em 25 de outubro, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 11 de julho, 2011.

MORE, C. O. O.; LEIVA, A. C.; TAGLIARI, L. V. A representação social do psicólogo e de sua prática no espaço público-comunitário. **Paidéia**. Ribeirão Preto: USP, v. 11, n. 21, 2001, p 85-98.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

\_\_\_\_\_. **A representação social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. A melhor prova do pudim ainda é comendo-o. In: **Anais da II Conferência Internacional sobre Representações Sociais**. Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. Por que estudar representações sociais em Psicologia? **Estudos**, Goiana: Universidade Católica de Goiás, v. 30, n.1, jan, 2003, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. **Crônica dos anos errantes: narrativa autobiográfica**. Tradução de Teresinha Amarante. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O; JODELET, D. (Orgs). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida. Brasília: Thesaurus, 2009, p. 17-34.

MOTA, M.; GOMES, V. Psicologia aplicada aos problemas de aprendizagem: uma perspectiva histórica. In: MOTA, M.; PAIVA, M. das G.; TRINDADE, V.(Orgs). **Tendências contemporâneas em Psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 9-16.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, p. 143-162.

NASCIMENTO, A. R.A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, ano 6, n. 2, jul/dez 2006, s/p.

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C. P. de; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**. Ribeirão Preto: USP, v. 18, n. 39, 2008, p. 125-138.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 25, n. 02, ago 2009, 223-240.

NEVES, M. M. da J.; ALMEIDA, S. F. C. de. O fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. In: **Cadernos da Católica - Anais da I Semana Pedagógica da Região de São Francisco**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, ano 1, n. 1, jul 1996, p. 09-25.

\_\_\_\_\_. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. 2. ed. Brasília: Alínea, 2006, p. 83-103.

\_\_\_\_\_; CHAPERMAN, M. C. L.; BATISTA, B. de P. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo: CFP, ano 22, n. 2, jul/dez 2002, p. 2-11.

NEVES, M. B. da J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTINEZ, A. M. (Org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2 ed. Campinas/ São Paulo: Editora Alínea, 2007, p. 135-151.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano 23, n. 78, abril 2002, p. 15-36.

NOVAES, M. H. **Psicologia escolar**. 7 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

OLIVEIRA, A.; AMARAL, V. A análise factorial de correspondências na investigação em psicologia: uma aplicação ao estudo das representações sociais do suicídio adolescente. **Análise Psicológica**. Lisboa: ISPA, v. 25, n. 2, 2007, p. 271-293.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 65, mai 1988, p. 72-77.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PENIN, S. T. de S. Didática e cultura : o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002, p. 33-52.

PERRENOUD, P. O sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Tradução de Neide Luiza de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, jul 2003, p. 09-27.

PRAÇA, K. B. D.; NOVAES, H. G. V. A representação social do trabalho do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, v. 24, n. 02, jul/dez 2004, p. 32-47.

RAPOSO, M. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED GT 20, 2006, s/p.

REGER, R.. Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1986, p. 09-16.

REINERT, M. **ALCESTE 2010 - Versão Windows**. São Paulo: Targetware Informática LTDA/TOLOUSE: IMAGE, 2010.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S.; WANDERLEY, J. C. V. ; CORREIA, L. M.; PERES, M. de H. de M. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSA, A. S. de. Le “réseau d’associations”. In: J-C. Abric (Org.) **Méthodes d’études des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne : Erès, 2003, p.81-117.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Teacher expectations for the disadvantaged. **Scientific American**, v. 218, n. 04, 1968, p. 03-09.

ROUQUETTE, M-L. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000, p. 39-46.

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

\_\_\_\_\_. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Org.). **História da Psicologia: Rumos e percursos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 587-602.

SALUM E MORAES, M. de L. Conclusões: algumas palavras aos profissionais de Saúde e de Educação. In: SOUZA, B. de P.; SALUM E MORAES, M. de L (Orgs). **Saúde e Educação: muito prazer!**: novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 231-257.

SANTOS, L. A. R. dos. O psicólogo e sua prática na escola pública: apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, v. 22, n. 3, set. 2002, p. 02-07.

SANTOS, M. de F de S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. de F de S.; ALMEIDA, A. M. de O. (Orgs). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora UFPE, 2005, p.13-38.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais e Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O.; JODELET, D. (Orgs.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009, p. 17-34.

SAWAIA, B. B. Psicologia social: aspectos epistemológicos e éticos. In: SAWAIA, B. B; LANE, S. T. M. **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 45-53.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Censo 2009**. Pernambuco: Governo do Estado de Pernambuco, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/foldercenso2009.pdf>>. Acesso em 11 de julho, 2011.

SOUZA, C. S. de.; RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C. da. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, v. 15, n. 01, jan-jun 2011, p. 53-61.

SPINILLO, A. G.; ROAZZI, A. A atuação do psicólogo na área cognitiva: reflexões e questionamentos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, v. 9, n. 3, set 1989, p. 20-25.  
VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 33, n. 1, jan/abr 2007, p. 117-134.

VARGAS, M. de L. F. Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. **Cadernos de educação**. Pelotas: FAE/UFPel, n. 32, Jan/abril, 2009, p. 105-122.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano 23, n. 78, abril 2002, p. 77-87.

VERGÉS, P. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations EVOC 2000** : Manuel. Aix en Provence : production independent, 2002.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. Introdução: articulando representações sociais e cotidiano. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. (Orgs). **Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 09-16.

VIEIRA, R. de C. O psicólogo e seu fazer na Educação: uma critica que já não é mais bem-vinda. **Psicologia da Educação**. São Paulo: PUC, v. 2, jul/dez 2008, p. 179-192.

VILARINHO, R. J.; OLIVEIRA, F. A. L. de. Sucesso ou fracasso escolar: atribuição de causalidade de professores de uma escola municipal em Ituiutaba – MG. **Revista Intercursos**. Ituiutaba: Universidade do Estado de Minas Gerais, v. 07, n. 01, jan/jun 2008, p. 9-14.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas: ABRAPEE, v.9, n.1, 2005, p.95-104.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 16, jul/dez 2007, p. 63-71.

WANDERER, A.; PEDROZA, R. L. S. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: ABRAPEE, v. 14, n 1, jan/jul 2010, p. 121-129.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZONTA, C.; MEIRA, M. E. M. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Educere et Educare**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 2, n.4, jul/dez 2007, p. 205-217.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Centro de Estudos de Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano, v. 17, n. 01, abr. 2007, p. 136-145.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

| Participante | Idade | Gênero | Instituição Graduação | Estágio Curricular | Tempo de Atuação | Formação Complementar   | Instituição            | Contribuição                             |
|--------------|-------|--------|-----------------------|--------------------|------------------|---|------------------------|--|
| 1            | 25    | F      | UNICAP                | Clínica            | 1,5              | Especialização em TCC (FAFIRE), Mestrado em Psicologia Clínica (UNICAP)                             | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 2            | 29    | F      | FAFIRE                | Clínica            | 0,67             | Especialização em Intervenções em Psicologia Clínica (UNICAP).                                      | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 3            | 29    | F      | FAFIRE                | Clínica            | 0,42             | Especialização em Psicologia no âmbito da saúde mental (FAFIRE)                                     | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 4            | 26    | F      | UFPE                  | Escolar            | 3,75             | Não   | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 5            | 24    | F      | UNICAP                | Clínica            | 1,67             | Especialização em Atenção e Promoção à Saúde da Família: aspectos psicossociais e clínicos (FAFIRE) | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 6            | 23    | F      | FIR                   | Hospitalar         | 1                | Especialização em Educação: Psicopedagogia (UNICAP)   | Pública Municipal      | Questionário/Associação livre            |
| 7            | 29    | F      | UFPE                  | Escolar            | 2                | Mestrado em Psicologia (UFPE)   | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 8            | 31    | F      | UNICAP                | Clínica            | 6                | Especialização em Educação: Psicopedagogia (UFPE); Mestrado em Psicologia Cognitiva (UFPE)          | Particular             | Questionário/Associação livre            |
| 9            | 28    | F      | FIR                   | Clínica            | 0,67             | Especialização em TCC (FAFIRE).   | Pública Municipal      | Questionário/Associação livre            |
| 10           | 33    | M      | UFPE                  | Hospitalar         | 0,67             | Mestrado em Psicologia (UFPE)   | Secretaria de Educação | Questionário/Associação livre            |
| 11           | 25    | F      | UFPE                  | Hospitalar         | 0,5              | Especialização em Psicologia Hospitalar e Saúde da Família (CPHD)                                   | ONG                    | Questionário/Associação livre            |
| 12           | 26    | F      | UNICAP                | Clínica            | 2,42             | Especialização em Psicologia Hospitalar e Domiciliar com ênfase em PSF (CPHD)                       | Pública Municipal      | Questionário/Associação livre            |
| 13           | 29    | F      | UNICAP                | Escolar            | 3                | Especialização em Educação: Psicopedagogia (FAFIRE); Mestrado em Psicologia Cognitiva (UFPE)        | Particular             | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 14           | 35    | F      | FAFIRE                | Clínica            | 15               | Especialização em Educação: Psicologia Educacional (FAFIRE)   | Particular             | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 15           | 48    | F      | FACHO                 | Escolar            | 22               | Especialização em Educação: Psicologia Educacional  | Secretaria de          | Questionário/Associação livre/entrevista |

|    |    |   |              |                   |              | (FAFIRE)   | Educação   |  |
|----|----|---|--------------|-------------------|--------------|--|------------|--|
| 16 | 54 | F | FAFIRE       | Clínica           | 25           | Especialização em Psicologia Clínica (UNITE)   | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 17 | 50 | F | Não informou | Clínica e Escolar | 22           | Especialização em Educação: Psicologia Escolar; Especialização em Psicologia Hospitalar; Mestrado em Psicologia Clínica (UNICAP)   | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 18 | 35 | M | Não informou | Escolar           | Não informou | Especialização em Educação: Psicologia Educacional (FAFIRE)  | ONG        | Questionário/Associação livre            |
| 19 | 43 | F | UFPE         | Escolar           | 12           | Especialização em Clínica Infantil; Mestrado em Ciências Sociais (UFPE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 20 | 37 | F | FAFIRE       | Social            | 8            | Especialização em Educação: Psicopedagogia (FAFIRE).   | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 21 | 33 | F | UNICAP       | Clínica e Escolar | 4            | Especialização em Educação: Psicologia Escolar (UNICAP). Especialização em Psicologia Clínica (UNICAP)   | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 22 | 31 | F | UNICAP       | Clínica           | 3            | Não  | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 23 | 29 | F | FAFIRE       | Clínica           | 3            | Especialização em Intervenções em Psicologia Clínica (UNICAP).   | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 24 | 30 | F | UNICAP       | Clínica           | 2            | Especialização em Psicologia Hospitalar (FAFIRE)   | Particular | Questionário/ Associação livre           |
| 25 | 37 | F | Não informou | Clínica           | 15           | Especialização em Educação: Administração escolar e Planejamento Educacional (UFPE); Especialização em Educação: Psicologia Educacional (FAFIRE); Especialização em Neuropsicologia (CPHD) | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 26 | 40 | F | FAFIRE       | Organizacional    | 8            | Especialização em Educação: Psicologia Educacional (FAFIRE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 27 | 36 | F | UNICAP       | Clínica           | 1            | Especialização em Terapia de Família e Casal (UFPE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 28 | 43 | F | UNICAP       | Clínica           | 7            | Especialização em Terapia Conjugal e Familiar (Ohio); Mestrado em Aconselhamento (Ohio)  | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 29 | 34 | F | UFPE         | Escolar           | 12           | Especialização em Educação: Psicopedagogia (UNICAP); Especialização em Desenvolvimento e   | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |

|    |    |   |                                    |   |    | Aprendizagem (SAPIENS).   |            |  |
|----|----|---|------------------------------------|---|----|---|------------|--|
| 30 | 41 | F | UFPE                               | Clínica                                 | 17 | Não   | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 31 | 30 | F | UNICAP                             | Clínica                                 | 7  | Especialização em Educação:<br>Psicopedagogia Clínica e<br>Institucional (UNICAP);<br>Mestrado em Psicologia<br>Cognitiva (UFPE)              | Particular | Questionário/Associação<br>livre/entrevista  |
| 32 | 32 | F | UNICAP                             | Clínica                                 | 6  | Especialização em Educação:<br>Psicologia na Educação<br>(UFPE)   | Particular | Questionário/Associação livre/<br>entrevista |
| 33 | 38 | F | UFPE                               | Escolar                                 | 11 | Especialização em Psicologia<br>Clínica Infantil e Especialização<br>em Dinâmica de Grupo   | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 34 | 47 | F | FACHO                              | Clínica e<br>Escolar                    | 17 | Especialização em Educação:<br>Psicopedagogia (FAFIRE);<br>Especialização em Psicoterapia<br>Breve (UFPE)                                     | Particular | Questionário/Associação<br>livre/entrevista  |
| 35 | 37 | F | UNICAP                             | Clínica                                 | 14 | Especialização em Educação:<br>Psicologia Escolar (FAFIRE)  | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 36 | 56 | F | FAFIRE                             | Clínica,<br>escolar e<br>organizacional | 33 | Especialização em Educação:<br>Psicologia Educacional<br>(FAFIRE)   | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 37 | 40 | F | FACHO                              | Clínica                                 | 4  | Especialização em<br>Intervenções em Psicologia e<br>Realidade Social (FAFIRE) e<br>Especialização em<br>Neuropsicologia (ESUDA)              | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 38 | 59 | F | FAFIRE                             | Escolar e<br>Organizacional             | 15 | Especialização em Educação:<br>Administração escolar e<br>Planejamento Educacional<br>(UFPE); Especialização em<br>Recursos Humanos (UNICAP). | Particular | Questionário/Associação<br>livre/entrevista  |
| 39 | 30 | F | Não<br>informou                    | Clínica                                 | 6  | Especialização em<br>Intervenções em Psicologia<br>Clínica (UNICAP);<br>Especialização em<br>Intervenções Psicossociais<br>Jurídicas (FACHO)  | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 40 | 40 | F | FAFIRE                             | Clínica                                 | 18 | Especialização em Educação:<br>Psicopedagogia (UNICAP)  | Particular | Questionário/Associação livre                |
| 41 | 47 | F | Universidade<br>Gama-Filho<br>(RJ) | Clínica                                 | 16 | Especialização em Psicanálise<br>(PUC-Rio)  | Particular | Questionário/Associação livre                |

|    |    |   |        |                   |      |  |            |  |
|----|----|---|--------|-------------------|------|--|------------|--|
| 42 | 28 | F | UNICAP | Clínica           | 3,5  | Especialização em Educação: Pedagogia Salesiana (FASNE), Especialização em Intervenções Psicológicas da Infância e da Adolescência com ênfase escolar (FAFIRE) e Especialização em Educação à Distância (UCB). | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 43 | 31 | F | UFPE   | Clínica           | 3    | Mestrado em Psicologia (UFPE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 44 | 45 | F | FAFIRE | Clínica e Escolar | 26   | Especialização em Educação: Administração Escolar (UNICAP); Especialização em Educação: Pedagogia Salesiana (FASNE); Especialização em Respiração Holotrópica (Grof. Transpessoal Training)                    | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 45 | 29 | F | FAFIRE | Clínica e Social  | 0,17 | Mestrado em Psicologia Clínica (UNICAP)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 46 | 32 | F | UNICAP | Clínica           | 9    | Especialização em Educação: Psicologia Escolar (UNICAP); Especialização em Educação: Psicopedagogia (UNICAP); Especialização em Psicomotricidade Relacional (FACHO)  | Particular | Questionário/Associação livre/entrevista |
| 47 | 29 | F | UFPE   | Escolar           | 3    | Mestrado em Psicologia (UFPE)  | Particular | Questionário/associação livre            |
| 48 | 41 | F | ESUDA  | Clínica           | 10   | Especialização em Educação: Psicopedagogia (UNICAP)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 49 | 30 | F | UFPE   | Clínica           | 5    | Especialização em Psicologia da Família e Realidade Social (FAFIRE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 50 | 28 | F | UNICAP | Clínica           | 1,34 | Mestrado em Psicologia Clínica (UNICAP)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 51 | 31 | F | UNICAP | Clínica           | 4,5  | Especialização em Neuropsicologia (ESUDA)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 52 | 37 | F | UFPE   | Escolar           | 7    | Especialização em Educação: Psicopedagogia (FADEPE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 53 | 44 | F | UFPE   | Clínica           | 15   | Não  | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 54 | 59 | F | FAFIRE | Organizacional    | 22   | Especialização em Educação Especial (FAFIRE)   | Particular | Questionário/Associação livre            |
| 55 | 37 | F | FACHO  | Clínica           | 2    | Graduação em Pedagogia (FACHO), Especialização em Psicomotricidade Relacional (ÍCONE)  | Particular | Questionário/Associação livre            |

|    |    |   |        |         |    |   |            |                               |
|----|----|---|--------|---------|----|---|------------|-------------------------------|
| 56 | 55 | F | FACHO  | Clínica | 2  | Graduação em Pedagogia (FAFIRE), Especialização em Psicomotricidade Relacional (ICONE), Especialização em Educação: Psicopedagogia (CEPAI)  | Particular | Questionário/Associação livre |
| 57 | 38 | F | UNICAP | Clínica | 10 | Especialização em Educação: Educação Especial (Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR) .<br>Especialização em Educação: Psicopedagogia (CEPAI)  | Particular | Questionário/Associação livre |
| 58 | 36 | F | FACHO  | Clínica | 5  | Especialização em Educação: Psicologia na Educação (UFPE)   | Particular | Questionário/Associação livre |
| 59 | 26 | F | UFPE   | Clínica | 6  | Mestrado em Psicologia (UFPE)   | Particular | Questionário/Associação livre |
| 60 | 55 | F | FAFIRE | Clínica | 16 | Especialização em Educação: Psicopedagogia (UNICAP);<br>Especialização em Dinâmica de Grupo (CDG); Especialização em Neuropsicologia (CPHD);<br>Especialização em Reabilitação (Academia de Neurologia); e<br>Especialização em TCC (FAFIRE). | Particular | Questionário/Associação livre |

## APÊNDICE B – MODELO DO QUESTIONÁRIO



Departamento de Psicologia  
 Universidade Federal de Pernambuco  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 9º Andar | Recife 50670-901 PE Brasil  
 Fone/fax: [55-81] 2126 8270

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
 CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
 MESTRADO EM PSICOLOGIA



MESTRANDA: CARINA PESSOA SANTOS

ORIENTADOR: RAIMUNDO CÂNDIDO DE GOUVEIA

O objetivo deste questionário é estudar a atuação dos profissionais de Psicologia na área da Educação. Gostaríamos de ter algumas informações sobre você e sobre o seu trabalho em Psicologia Educacional. Não existe resposta certa ou errada e sua identidade será preservada. Os dados obtidos serão analisados em conjunto, de acordo com os objetivos da pesquisa. Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimentos, sinta-se à vontade para entrar em contato com a instituição (cujo endereço e telefone encontram-se no cabeçalho), diretamente com a pesquisadora (Carina – 92341185 ou 87707372) ou com seu orientador (Raimundo – 86987906). Agradecemos sua participação.

|  |  |
|--|--|
| <b>1. Dados de identificação</b>   |  |
| <b>Idade:</b>  | <b>Gênero:</b>   |
| <b>Instituição na qual se graduou:</b>   |  |
| <b>Área de formação (marque um "X" na área correspondente, considerando seu estágio curricular. No caso de responder "Outras", especifique ao lado, a área):</b>                                   |  |
| <input type="checkbox"/> Clínica<br><input type="checkbox"/> Escolar<br><input type="checkbox"/> Organizacional<br><input type="checkbox"/> Social<br><input type="checkbox"/> Outras Especifique: |  |
| <b>Tempo de atuação na área de psicologia escolar:</b>   |  |
| <b>Formação complementar (considerar especialização, mestrado e doutorado):</b>  |  |
| <b>Área:</b>   |  |
| <b>Instituição:</b>  |  |
| <b>Data conclusão:</b> ___/___/___   | <b>Instituição onde trabalha:</b>  |
|  | <input type="checkbox"/> Pública estadual<br><input type="checkbox"/> Pública municipal<br><input type="checkbox"/> Pública federal<br><input type="checkbox"/> Particular |

|   |  |
|---|--|
| <b>2. Dados Sócio-demográficos</b>  |  |
| <b>Qual a sua etnia/cor/raça?</b><br><br><input type="checkbox"/> Amarela<br><input type="checkbox"/> Branca<br><input type="checkbox"/> Vermelha<br><input type="checkbox"/> Parda<br><input type="checkbox"/> Negra   | <b>Religião ou culto:</b><br><input type="checkbox"/> Afro-Brasileiras<br><input type="checkbox"/> Católica<br><input type="checkbox"/> Evangélica<br><input type="checkbox"/> Judaica<br><input type="checkbox"/> Espírita<br><input type="checkbox"/> Nenhuma<br><input type="checkbox"/> Outra (Especifique): |
| <b>Estado civil:</b><br><br><input type="checkbox"/> Solteiro (a)<br><input type="checkbox"/> Casado (a)<br><input type="checkbox"/> Divorciado(a)<br><input type="checkbox"/> Separado(a)<br><input type="checkbox"/> União estável<br><input type="checkbox"/> Viúvo(a)                       | <b>Você tem filhos?</b><br><br>Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/><br><br>Quantos: _____   |
| <b>Mora com:</b><br><input type="checkbox"/> Pais<br><input type="checkbox"/> Parentes<br><input type="checkbox"/> Cônjuge<br><input type="checkbox"/> Cônjuge e filhos<br><input type="checkbox"/> Amigos<br><input type="checkbox"/> Outros Especifique:                                      | <b>Quantas pessoas moram em sua residência (incluindo você)?</b> _____   |
| <b>Qual a renda líquida mensal de sua residência em reais?</b><br><input type="checkbox"/> De 300 a 1000<br><input type="checkbox"/> De 1001 a 1500<br><input type="checkbox"/> De 1501 a 2000<br><input type="checkbox"/> De 2001 a 3000<br><input type="checkbox"/> Acima                     |  |
| <b>3. Em linhas gerais, como descreve o seu papel no contexto da educação?</b><br><br>_____<br><br>_____  |  |
| <b>4. Quais as principais demandas atendidas?</b><br><br>_____<br><br>_____   |  |
| <b>5. Quais as principais situações de intervenção?</b><br><br>_____<br><br>_____   |  |
| <b>6. Escreva quais as cinco primeiras palavras que lhe ocorrem a respeito do fracasso escolar. Depois use os parênteses para enumerá-las por ordem de importância na descrição/caracterização do fenômeno:</b><br>1. _____ ( )<br>2. _____ ( )<br>3. _____ ( )<br>4. _____ ( )<br>5. _____ ( ) |  |

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Nº da aprovação no comitê de Ética em Pesquisa:** 259/10

**Contato com o Comitê de Ética:** Av. Prof. Moraes Rego s/n - Cidade Universitária, Recife – PE – CEP: 50670-901, Tel: 21268588

**Instituição:** Universidade Federal de Pernambuco

**Pesquisadores Responsáveis:** Carina Santos (92341185 e 87707372) e Raimundo Gouveia (86987906)

**Endereço:** Av. Prof. Moraes Rego, 1235 – Cidade Universitária, Recife – PE – CEP: 50670-901

**E-mail:** Carina (cpspostal@yahoo.com.br) e Raimundo (raigouveia@yahoo.com.br)

Título do Projeto: **Representações sociais de psicólogos educacionais sobre o fracasso escolar**

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça aos pesquisadores que expliquem as palavras ou informações não compreendidas completamente.

### **1) Introdução:**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre fracasso escolar. Se decidir participar dela, é importante que leia as informações que serão aqui descritas sobre sua participação. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não terá nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao pesquisador. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dá seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

### **2) Objetivo:**

Investigar as representações sociais dos psicólogos educacionais sobre o fracasso escolar.

### **3) Procedimento:**

Sua participação envolve o preenchimento de questionário sobre a função do psicólogo escolar, o preenchimento de uma associação livre e participação em entrevista.

### **4) Riscos e desconfortos:**

Poderá haver algum desconforto, de ordem emocional, nos participantes do projeto durante a realização da coleta de dados.

### **5) Benefícios:**

Vários benefícios podem advir de sua participação, tais como: devolução e discussão dos resultados da pesquisa através de e-mail e recebimento de relatórios, por escrito, elaborados pela pesquisadora contendo as conclusões da pesquisa.

### **6) Custos e reembolso:**

Sua participação no estudo não acarretará nenhum gasto para você. Informamos que, também, você não receberá pagamento pela sua participação.

### **7) Caráter confidencial dos registros:**

Os pesquisadores se comprometem a manter em absoluto sigilo todos os dados de caráter estritamente pessoal e aqueles integrantes de sua identidade específica. Os dados por você revelados relativos às informações técnicas sobre os objetivos dessa pesquisa, estes sim serão processados, integrados aos dados dos demais pesquisados e serão publicados, divulgados e amplamente difundidos para efeito de estudos, ciência e discussão. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

**8) Declaração de consentimento:**

Li ou alguém leu pra mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado das inconveniências, riscos e benefícios que podem vir a ocorrer em consequência da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro, também, que toda a linguagem técnica utilizada na descrição desse estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como voluntário (a), deste estudo.

---

 Assinatura do participante

---

 Local e data

---

 EM LETRA DE FÔRMA

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em linguagem adequada e compreensível e que ele (a) as compreendeu.

---

 Assinatura da pesquisadora

---

 Local e data

---

 Assinatura do pesquisador

---

 Local e data

---

 Assinatura da testemunha 1

---

 Local e data

---

 Assinatura da testemunha 2

---

 Local e data

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Dados de identificação: Nome, Idade, Religião, Formação profissional, Tempo de atuação na área escolar, Tipo de escola em que trabalha.
2. Gostaria que você me falasse sobre o fracasso escolar, qual a sua compreensão do fenômeno, o que significa e como lidar com ele.
3. Como você compreende o fracasso escolar em sua prática?
4. Existem implicações entre o trabalho do psicólogo educacional e a aprendizagem dos alunos? Como você se vê nesse processo?