



**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAEd**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**GIORDANO BRUNO MESSIAS ROLIM**

**REPRESENTAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**EM CAJAZEIRAS – PB: A PERSPECTIVA DOCENTE**

**Campina Grande-PB**

**2021**

GIORDANO BRUNO MESSIAS ROLIM

**REPRESENTAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
EM CAJAZEIRAS – PB: A PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:**

Práticas Educativas e Diversidade

**Orientador:**

Professor Doutor André Augusto Diniz Lira

Campina Grande-PB

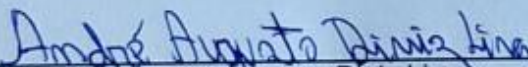
2021

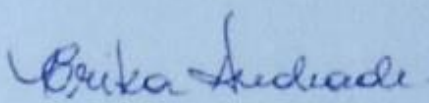
Giordano Bruno Messias Rolim

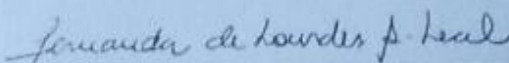
**REPRESENTAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO EM CAJAZEIRAS-PB: A PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira  
Orientador - PPGEd/UFCG

  
Prof. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade  
Examinadora Externa - PPGEd/UFRN

  
Prof.ª Dr.ª Fernanda de Lourdes Almeida Leal  
Examinadora Interna - PPGEd/UFRN

Data de aprovação: 21 de junho de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por ser um dos componentes da Turma 4 da Pós-Graduação em prol do sonhado título de mestre em educação.

Aos professores e colegas da Turma 4, que fizeram parte desse momento único com a construção de grandes conhecimentos dentro da Instituição. Em especial, à querida Marina Moraes, com quem compartilhei momentos superespeciais.

Ao meu professor orientador, Doutor André Augusto Diniz Lira, por sua disponibilidade, competência, paciência, reconhecimento, incentivo e carinho. Agradeço por sua preocupação conosco, os seus orientandos, havendo constantemente os questionamentos de como estamos, colocando nossa saúde física e mental acima de qualquer produção acadêmica. Obrigado por me proporcionar esse crescimento pessoal e profissional.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Geilza Moreira. Uma mulher guerreira, trabalhadora, calma e bonita. Obrigado! Registro minha imensa gratidão à minha tia Glayzianne Moreira, ao meu tio Petrônio Formiga e a minha avó Geovânia Ramalho, sem os quais não haveria minha graduação em Psicologia na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Aos meus amigos e parceiros que estão comigo em todos os momentos, proporcionando-me felicidades e dando assistência naquelas situações em que se precisa de um apoio. A Edmilson Casimiro, porto seguro que sempre me amparou, dando forças quando a baixa autoestima ou o desinteresse vinham à tona.

Por fim, ao supremo Deus pela garra e saúde que me foram proporcionados. Pelas bênçãos e proteções que me deu nas viagens semanais (muitas durante a madrugada) do sertão da Paraíba à rainha da Borborema, a grande Campina Grande.

Meu carinho a todos!

## RESUMO

O tema do fracasso escolar, na atualidade, é compreendido como um fenômeno complexo a partir de uma perspectiva de múltiplos fatores associados. Na história da educação brasileira, a interpretação do fracasso escolar como derivado de fatores individuais e familiares, por muito tempo, terminava por eximir a escola na produção deste fenômeno. O objetivo geral desta dissertação é analisar as representações sociais do fracasso escolar construídas por professores do Ensino Fundamental da Educação do Campo de Cajazeiras, Paraíba. Participaram desta pesquisa docentes que atuam neste setor, no Ensino Fundamental I e II, com, pelo menos, um ano de experiência docente, sendo oito docentes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Utilizamos como recurso de produção de dados uma entrevista semiestruturada com 13 questões e dividida em três eixos temáticos: Educação do Campo, fracasso escolar e sucesso escolar. Para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo. Os resultados foram analisados em quatro categorias de análise: a) fatores determinantes do fracasso escolar; b) características do aluno com baixo desempenho escolar; c) fatores determinantes do sucesso escolar; d) características do aluno com bom desempenho escolar. Verificamos que a família e o aluno são recorrentemente responsabilizados pelo fracasso escolar, ancorando-se em discursos historicamente constituídos, mas que não são mais considerados na discussão acadêmica contemporânea. O sucesso escolar, por sua vez, é também concebido como resultado da ação individual do aluno ou da sua família. O papel da escola e do sistema escolar terminam sendo minorados, ainda que haja uma aproximação maior desses docentes em relação ao alunado do ponto de vista pedagógico e uma identificação com o trabalho no campo.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Sucesso escolar. Educação do Campo. Representações Sociais. Desempenho Escolar.

## ABSTRACT

The theme of school failure is currently understood as a complex phenomenon from a perspective of multiple associated factors. In the history of Brazilian education, the interpretation of school failure as a result of individual and family factors, for a long time, ended up exempting the school from producing this phenomenon. The general objective of this dissertation is to analyze the social representations of school failure built by teachers of elementary education in the countryside of Cajazeiras, Paraíba. Teachers who work in rural education in elementary education I and II participated in this research, with at least 1 (one) year of teaching experience, eight female teachers and two male teachers. We used as a data production resource a semi-structured interview with 13 questions and divided into three thematic axes: countryside education, school failure and school success. For data analysis, we adopted content analysis. The results were analyzed in four categories of analysis: a) factors that determine school failure; b) characteristics of the student with low school performance; c) determinants of school success; d) characteristics of the student with good school performance. We found that the family and the student are repeatedly held responsible for school failure, anchored in historically constituted speeches, but that are no longer considered in contemporary academic discussion. School success, in turn, is also conceived as a result of the individual action of the student or his family. The role of the school and the school system ends up being diminished, although there is a greater approximation of these teachers in relation to the students from the pedagogical point of view and also an identification with the work in the field.

**Keywords:** School failure. School success. Rural education. Social Representations. School performance.

## **LISTA DE ABREVIATURA/SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

Fonec – Fórum Nacional da Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Distribuição percentual da população por situação de domicílio do Brasil (1980 a 2010) ..... 22
- Gráfico 2** - Habitantes de Cajazeiras por faixa etária – CENSO DEMOGRÁFICO 2010 .. 84
- Gráfico 3** – Número de matrículas da pré-escola ao Ensino Médio de Cajazeiras – PB (2005 – 2018) ..... 87
- Gráfico 4** – Escolaridade dos participantes entrevistados nas comunidades Santo Antônio, Valdecir Santiago e Mãe Rainha em Cajazeiras – PB ..... 89



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados sobre o município de Cajazeiras – PB .....	82
<b>Quadro 2</b> – Dados sobre o rendimento letivo de 2017 a 2019 em Cajazeiras – PB .....	87
<b>Quadro 3</b> – Perfil social dos docentes .....	95
<b>Quadro 4</b> – Características profissionais dos participantes .....	96
<b>Quadro 5</b> – Formação dos docentes pesquisados .....	97
<b>Quadro 6</b> – Categorias e subcategorias construídas pela análise de conteúdo .....	112

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Mapa da Paraíba com destaque para Cajazeiras – PB .....	83
<b>Ilustração 2</b> – Triângulo da relação família-fracasso-sucesso no ensino escolar .....	126

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 O rural e o urbano em suas relações .....	17
1.2 A Teoria das Representações Sociais .....	23
<b>2. FRACASSO ESCOLAR</b> .....	29
2.1 O fracasso escolar e seu percurso histórico e conceitual .....	33
2.2 O fracasso escolar nos últimos 20 anos (2001 – 2020) .....	42
2.2.1 A patologização e a medicalização do fracasso escolar .....	49
2.2.2 Pesquisas sobre as Representações Sociais acerca do fracasso escolar .....	56
<b>3. EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	65
3.1 A construção da Educação do Campo e suas conquistas .....	69
3.2 A diversidade na Educação do Campo .....	77
<b>4. LÓCUS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	81
4.1 Caracterizando a “Cidade que ensinou a Paraíba a ler”: Cajazeiras .....	81
4.2 A Educação Básica em Cajazeiras, Paraíba.....	86
4.3 Caracterização da pesquisa e definição da amostra .....	90
4.4 Instrumento de coleta de dados .....	91
4.5 Análise dos dados .....	92
<b>5 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SEUS ALUNOS</b> .....	95
5.1 Os participantes .....	95
5.2 O perfil do aluno do campo de Cajazeiras, Paraíba, na visão dos participantes da pesquisa .....	102
5.3 Semelhanças e diferenças do aluno do campo com o alunado da cidade .....	104
5.4 A relação família-escola na Educação do Campo de Cajazeiras, Paraíba.....	108
<b>6. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR</b> .....	111

6.1 Fatores determinantes do fracasso escolar .....	112
6.2 Caracterização do aluno com baixo desempenho escolar .....	119
6.3 Fatores determinantes do sucesso escolar .....	125
6.4 Caracterização do aluno com bom desempenho escolar .....	130
6.5 Representações sociais acerca do fracasso escolar: considerações gerais .....	132
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>9. APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista .....	147
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	148

## 1. INTRODUÇÃO

O fracasso escolar, ao longo dos anos, já foi entendido desde algo patológico, que cabe ao serviço médico e psicológico analisar e tratar, até como sendo oriundo da baixa qualidade do ensino escolar. Discorrer sobre o fracasso escolar relaciona-se a não atingir uma meta já pré-estabelecida pelo sistema educacional e social. Essa meta refere-se às expectativas sociais construídas e ligadas à aprovação do aluno com boas notas, ao cumprimento de sua frequência escolar e a ter, futuramente, uma boa formação no Ensino Superior, resultando numa excelente carreira profissional. Definir o que é sucesso e o que é fracasso escolar não é algo tão simples, posto que estes se constituem por diversos elementos entrelaçados, como os aspectos históricos, culturais, escolares, familiares, econômicos e geográficos.

A reprovação e a evasão escolar são, historicamente, os principais pontos considerados quando se trata da temática do fracasso escolar. Outros aspectos subjacentes a esses e para além ocorrem cotidianamente, como a dificuldade na leitura e escrita na escola e fora dela, a violência escolar, a dificuldade de aprendizagem em níveis mais altos e no próprio mundo do trabalho, tendo, portanto, repercussões nas relações sociais mais amplas.

De acordo com Arroyo (1997), o fracasso e o sucesso escolar são vistos frequentemente como resultado da produção individual do aluno e da atividade da sala de aula do professor. Nessa lógica, se os recursos utilizados, os materiais empregados, as notas nas disciplinas e as aptidões dos alunos forem satisfatórias, teremos o sucesso; se não, teremos o fracasso. Contudo, para o autor, o fracasso escolar é mais abrangente, sendo estrutural e sistêmico, resultado de políticas de exclusão social e de práticas culturais excludentes de grandes contingentes populacionais.

A presente pesquisa trata especificamente do fracasso escolar na Educação do Campo. Esta se pauta no princípio do direito ao ensino de qualidade de pessoas residentes na zona rural e de outros coletivos socialmente excluídos do processo educacional, como os povos indígenas, quilombolas, comunidades de pescadores, caiçaras, extrativistas, caboclos e demais que fazem parte contexto que corresponde ao campo.

Em cada momento histórico, é possível se ter uma concepção específica na avaliação daquele aluno que é considerado “fracassado”. A comparação de um determinado educando com o outro tido como um “modelo”, a seguir, é um dos fortes componentes nos processos de categorização para o mal desempenho do alunado. Nisso, o aluno do campo, em algumas situações do seu cotidiano escolar, é comparado com o discente da zona urbana, junto da sua cultura e do seu comportamento, principalmente quando este professor tem sua origem nos centros urbanos (PAIVA, 2008).

Historicamente, construiu-se a imagem de que o homem do campo deveria viver só da roça e plantio. Esse trabalho braçal e a ausência no número de escolas afetaria, assim, suas capacidades cognitivas e intelectuais. Segundo Machado (2010), nessa dicotomia campo-cidade, o primeiro ambiente foi sendo visto apenas como um espaço de produção agrícola em que a falta de políticas públicas específicas para esse meio fez com que houvesse uma precariedade das escolas e marginalização da Educação do Campo. Havia uma cobrança menor desses alunos e da qualidade do ensino, isso devido à imagem destes como sendo “matutos”, como afirma a autora: “[...] cujo meio social lhes cobra pouco mais que o domínio das primeiras letras, mesmo que, hoje, a tecnologia já se faça presente no campo e que a interface campo-cidade seja uma realidade” (MACHADO, 2010, p. 145).

Em determinadas realidades e contextos, os alunos do campo são vistos de forma prejudgada ao fracasso escolar, com justificativas de déficits cognitivos ou carência cultural, como mostra um estudo realizado por Paiva (2008), com docentes que atuam numa escola pública urbana no Estado de São Paulo, onde são matriculados diversos alunos da zona rural:

Pelas repostas dos professores durante as entrevistas realizadas pode-se observar que a imagem de uma criança de zona rural que têm é a de uma criança com inúmeras “carências” as quais a escola tem o papel de sanar, mas parece não conseguir. Uma das perguntas feitas foi a respeito do desempenho escolar desses alunos e a maioria das respostas incluía uma avaliação em que se revelava um “déficit” desses alunos em relação aos demais (PAIVA, 2008, p. 45).

Na pesquisa de Paiva (2008), destacou-se um conjunto de expressões nos discursos dos professores entrevistados quanto ao desempenho dos alunos da zona rural: “*aluno meio sem bagagem, menos evoluído, não tem acesso ao que o da zona urbana tem, não tem contato com pessoas de conteúdo, [...] está mais fora da realidade, não tem contato social muito grande.*” (PAIVA, 2008, p. 51). Os professores constroem representações que mostram que o baixo desempenho dos alunos da zona rural também estaria relacionado ao seu suposto isolamento da sociedade urbana letrada.

Em um outro estudo realizado na zona rural do município de Ponta Grossa, Paraná, os autores Ferreira e Ferreira (2014) destacaram a percepção de professores, dos alunos, dos seus familiares e da direção escolar sobre o fracasso escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Mediante os dados coletados por entrevistas, a opinião dos professores sobre as influências no fracasso escolar estão em: 58% no sistema escolar, 26% nos alunos e 16% nos professores. Na percepção dos alunos, a origem do fracasso escolar está em: 74% nos professores, 21% no sistema escolar e 5% neles mesmos.

Com o que foi discutido e diante das pesquisas aqui expostas, nota-se que a diversidade na Educação do Campo, muitas vezes, é deixada de lado, ou é inferiorizada pelo modelo que se coloca da cidade tida como superior. Já não bastando o material didático que não é adaptado ao campo, docentes que atuam no contexto rural, mas que residem na zona urbana, levam também as suas práticas pedagógicas baseadas na sua cultura e história de vida.

A zona rural é um ambiente, muitas vezes, visto de forma estereotipada como de poucas oportunidades e com atraso cultural e tecnológico, levando a percepções naturalizadas no atraso da aprendizagem de sua população. De acordo com Paiva (2008), há uma representação pelo sujeito da cidade de que o trabalhador rural fala o português “errado”, tem pouca instrução, tem suas mãos calejadas, trabalhando duro para o sustento de sua família, sendo o estudo a única forma de sair desta situação precária. Para Paiva (2008), essa concepção, em muitos casos, serve de justificativa para o fracasso escolar de alunos oriundos deste contexto sócio-histórico. Claro que não se pode deixar de destacar as condições distintas e frágeis da Educação do Campo, onde por muito tempo se manteve – e ainda é possível encontrar – a modalidade de ensino multisseriado.

Apesar de haver estereótipos quanto ao compreender da população residente no campo ser inferior ao daqueles oriundos dos grandes centros urbanos, a divisa entre o rural e urbano encontra-se progressivamente reduzida, pois, paulatinamente, os povos têm acesso à cultura e aos conhecimentos, muitas vezes contrários aos seus próprios. Segundo Moreira (2005), esse limite do rural com o urbano está cada vez menor, pois há elementos de ruralidade em espaços urbanos (artefatos, interesses, atividades agrícolas, Movimento Sem Terra, etc.), assim como recursos de urbanidade em ambientes rurais, tendo este último deixado de ser um lugar exclusivo para atividades agrícolas.

Com isso, o presente trabalho analisa as representações sociais sobre o fracasso escolar dos professores que atuam na Educação do Campo no Ensino Fundamental do município de

Cajazeiras, no Sertão da Paraíba. Historicamente por estar ligada à educação, Cajazeiras foi categorizada como “A cidade que ensinou a Paraíba a Ler”, sendo hoje um município polo da região quando se trata de comércio, saúde e, principalmente, educação. De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, Cajazeiras possuía 58.446 habitantes, tendo uma parte significativa desta residindo na zona rural (18,73%) (IBGE, 2012). Compreendeu-se como importante analisar como os professores desse município entendem o fracasso escolar dos seus alunos, para que assim se possa ter dados visando melhorias na qualidade do ensino da região.

Tivemos como questão norteadora: quais são as representações sociais sobre o fracasso escolar construídas por professores da Educação do Campo do Ensino Fundamental do município de Cajazeiras, Paraíba? Consideramos, nesse sentido, os possíveis estereótipos em relação ao aluno da zona rural e o que o faz de diferente dos outros da zona urbana. O interesse pelo tema surgiu pela atuação do presente pesquisador, enquanto psicólogo escolar, verificando, no exercício profissional, a diversidade atribuída às origens e contribuições na ocorrência do fracasso escolar. Além disso, foi tendo uma mãe docente, que constatou alguns discursos instigantes sobre a sua prática na Educação do Campo, sobre o perfil dos seus alunos e o fracasso/sucesso escolar destes. Outro fator pessoal que o fez levar ao propósito da pesquisa foi que, mediante o contato com docentes atuantes no campo, foi observada a expressão destes de alguns preconceitos sobre a capacidade intelectual e cultural dos alunos e, principalmente, de suas respectivas famílias. Além disso, o interesse pela temática da pesquisa surgiu por esta ser importante na construção de práticas pedagógicas e políticas públicas, devendo o fracasso escolar estar em constante discussão entre os que fazem parte do ensino público.

Como objetivo geral, buscamos, neste estudo, analisar as representações sociais do fracasso escolar construídas por professores do Ensino Fundamental da Educação do Campo de Cajazeiras, Paraíba. Como objetivos específicos, a) levantamos a organização e a estruturação da Educação do Campo em Cajazeiras, Paraíba, e os dados sobre o desempenho do seu alunado; b) descrevemos o perfil sociodemográfico, de formação e profissional dos professores pesquisados; c) analisamos, na perspectiva do professorado, o contexto da Educação do Campo, dos seus discentes e as suas relações com o fracasso escolar.

Para alcançar os objetivos traçados, utilizou-se de uma pesquisa do tipo descritivo-exploratório, de categoria pesquisa de campo. Foi por meio de uma entrevista semiestruturada que se instrumentalizou a coleta de dados. Os mesmos dados foram analisados pelo método de análise do conteúdo. Com isso, participaram do estudo dez docentes com uma diversidade em



sua formação, idade e tempo de atuação. Todos afirmaram já terem atuado, ou estarem atuando no momento, no ensino da zona urbana, sendo tal fator de suma importância para a discussão das semelhanças e distinções do aluno do campo com os da zona urbana.

A discussão sobre o desempenho do aluno e as suas influências é algo que deve ser constantemente levantado no meio acadêmico. Ao abordar suas particularidades, como na Educação do Campo, conhecemos mais sobre o perfil do aluno bem-sucedido e aquele que fracassa neste ambiente. Para compreender as singularidades da Educação do Campo, é necessária a discussão das relações de proximidade e distanciamento que ocorre entre o rural e o urbano que foram construídas historicamente, sendo este o assunto do nosso próximo tópico.

### **1.1 O rural e o urbano em suas relações**

Tradicionalmente, desenvolveu-se uma imagem de que o rural e o urbano são ambientes desarmonizados, com formação de sujeitos diferentes, havendo uma superioridade da cidade. Construiu-se a representação de que a população da zona rural é inferior na cultura, tecnologia e vive apenas da agricultura. Isso fez com que houvesse uma aversão das duas culturas. Porém, paulatinamente, esse cenário sócio-histórico começou a ser rompido, pois hoje a tecnologia está no campo, e o morador deste não se ocupa mais só da agricultura.

É difícil fechar uma definição rigorosa sobre o que é rural e o urbano. De acordo com Albuquerque (2001), tais conceitos, em sua maioria, permanecem vagos e imprecisos, visto que muitos abordam uma visão do rural como subdesenvolvido, homogêneo, ambiente isolado, quando comparado ao de centros urbanos que se relacionam a construções e áreas de expansão. Essas definições são representadas até mesmo nos dicionários, trazendo imagens do rural como espaço rústico, atrasado e relacionando-o ao sistema agrário (ALBUQUERQUE, 2001). Ao ser realizada uma pesquisa referente ao termo “rural” em um dicionário, os significados em destaque foram: pertencentes ao campo, próprio do campo e rústico (KANASHIRO, 2010). Já ao termo “urbano”, foram apontados conceitos concernentes à cidade, à polidez, à cortesia, à afabilidade e à civilidade (KANASHIRO, 2010).

Na construção dessa discussão que envolve o rural e o urbano, é importante também destacarmos o conceito de “campo”. Um dos fatores centrais que caracterizam o campo é ir além do âmbito físico-geográfico e do seu número habitacional. De acordo com Machado e Albuquerque (2016), a definição de campo envolve a realidade histórica e variada do sujeito

campestre, podendo ser este dos mais variados: caçadores, fazendeiros, empresários, pescadores, etc. Sua definição está relacionada à diversidade, ao modo de vida, referente às particularidades sociais, em que “[...] entende-se que o campo é a área do rural onde as atividades econômicas e sociais se realizam. Nela existe uma grande diversidade social que está atrelada à natureza” (MACHADO; ALBUQUERQUE, 2016, p. 119). Distinto do campo, Machado e Albuquerque (2016) ainda destacam que, comumente à definição de rural (assim como na delimitação do urbano), associa-se ao tamanho populacional, densidade demográfica, localização e demais critérios que compõem a definição político-administrativa do IBGE.

Sobre a imagem do rural, historicamente, esta esteve associada ao campo, à natureza, à harmonia e a todos os benefícios do ambiente, que foge do conturbado e movimentado espaço dos centros urbanos. Como afirma Moreira (2005, p. 28), “[...] as mais diferentes noções de rural e de ruralidades remetem-nos à proximidade com a natureza, o solo, a terra, as estações e os climas, suas vegetações e animais, produzindo objetividades, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades rurais”.

Por meio de uma pesquisa com 318 estudantes do Ensino Médio moradores da zona rural e urbana da Paraíba, Albuquerque e Pimentel (2004) buscaram as *redes semânticas naturais*<sup>1</sup> desenvolvidas por estes sobre os conceitos de cooperativismo, rural e urbano. Sobre o conceito de “rural”, a palavra *campo* foi a definidora principal, associando ainda itens como *ar puro, fazenda, animais, sítios, agriculturas*, etc. Já quanto ao conceito de urbano, algo que chamou a atenção foram as ideias negativas referentes à agitação e à violência que se tem dos grandes centros urbanos. Ainda sobre o termo “urbano”, a palavra *cidade* foi a de maior representação, tendo como itens de frequência conceitos como *população, poluição, industrialização, violência, agitação, trânsito*, etc. (ALBUQUERQUE; PIMENTEL, 2004).

Por muito tempo foi forte a imagem de que, na zona rural, a agricultura é predominante nas atividades ocupacionais e culturais, levando, assim, o urbano à superioridade e ao desenvolvimento em comparação com o primeiro ambiente. Para Moreira (2005), construiu-se culturalmente a visão do rural ligado à natureza por sua localização territorial e sua potencialidade ecossistêmica. Assim, há uma concepção social da hegemonia do metropolitano, do globalizado de origem urbana, sobre o não hegemônico (rural e agrícola). De acordo com

---

<sup>1</sup> Mediante a investigação na psicologia, com ênfase nos processos cognitivos, para o Modelo das Redes Semânticas Naturais: “[...] a informação armazenada se organiza em forma de redes associativas, nas quais as palavras, eventos ou representações, formam relações que em conjunto constituem significados.” (ALBUQUERQUE; PIMENTEL, 2004, p. 175).

Rodrigues (2014), nas abordagens clássicas da sociologia, o rural distingue-se do urbano por ser visto como um espaço da agricultura (sendo contrário ao ambiente industrial da cidade), além de haver a relação direta de seus habitantes com a natureza, baixa população e uma conexão profunda entre os seus habitantes. Com os dados levantados na sua pesquisa e por meio da literatura, segundo Albuquerque e Pimentel (2004), percebe-se que ainda há uma dicotomização quando se trata do espaço urbano e rural como sendo ambientes opostos e tendo elementos que não se cruzam. Para os autores supracitados, é difícil a compreensão por parte da sociedade de que o rural não vive mais exclusivamente do agrário e que a industrialização está cada vez mais presente neste, assim como as pequenas empresas, fábricas e serviços diversos, enfim, são formas distintas de sobrevivência e ganho de renda.

Whitaker (2008) aborda que é necessário superar essa lógica dualista entre o rural e o urbano construída na sociedade brasileira, sendo pares antagônicos na cultura e no desenvolvimento. Para a autora, há riscos quando se trata separadamente o rural e urbano, pois há uma unificação apenas ao tratar questões referentes ao capitalismo (como nos negócios agroindustriais). Atualmente, na zona rural, estão elementos que fogem do agrário, trazendo para ele maquinários urbanos, tecnologia e características de modernas empresas. Na sua perspectiva, é importante ressaltar que: “[...] se perguntar a um cortador de cana (trabalhador rural) onde fica sua residência, é muito provável que ele diga que mora na cidade (enquanto alguns operários da usina moram no campo)” (WHITAKER, 2008, p. 284). Porém, ela ainda ressalta que não significa que o campo está acabando, ele apenas não fixa a sua população em seu espaço, seu trabalho, nem em sua moradia rural. O campo abriu suas portas.

Na atualidade, um dos fatores para conceber a superioridade a um grupo se dá com o domínio da tecnologia. Moreira (2005) ressalta que, atualmente, uma nova forma de poder humano se projeta sobre o sistema capitalista: o poder das máquinas e de sua tecnologia. Essa nova forma de domínio já chegou ao campo, havendo mudanças nas condições de trabalho e no cotidiano dos moradores destes ambientes: “[...] os padrões e valores e o modo de vida urbano são estendidos ao campo, industrializado por meio da ‘tecnificação, maquinização e quimificação’ dos processos de trabalho e produção” (MOREIRA, 2005, p. 29). O avanço tecnológico e o conhecimento padronizados nos ambientes rurais e nas grandes propriedades de produção agrícola são exemplos desse avanço desde a “[...] clonagem de vegetais e animais a pesticidas e fungicidas; dos cultivos hidropônicos à melhoria dos solos” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 38).

Com o processo de modernização da agricultura, que se deu no período Pós-Segunda Guerra Mundial, mudanças ocorreram na produção agrícola, estando presentes os recursos

tecnológicos, produtos agrotóxicos, substâncias químicas, maquinários, sendo beneficiados os altos e médios produtores. Todas essas mudanças geraram impactos socioeconômicos para a sociedade brasileira (êxodo rural, distribuição da população rural-urbana, crescimento desenfreado das grandes cidades), principalmente quando tratamos dos pequenos agrícolas. Os agricultores passaram de uma postura ativa (figura essencial para produção, aquele que tinha o domínio do ambiente) para uma passiva, vigiando agora as máquinas produtivas.

Para Albuquerque (2002), assim como vem acontecendo em países de alto desenvolvimento, no Brasil, a construção de pequenas indústrias, serviços diversos, comércios e as aposentadorias dos seus moradores, entre outros exemplos, tornaram-se alternativas diversas de renda na zona rural, indo além da agricultura. O autor também cita as comunidades numerosas e ativas que vivem em determinados ambientes rurais, mas que, durante o dia, deslocam-se para outras áreas (rurais ou urbanas) para exercer alguma atividade de trabalho.

Estereótipos que distanciam o rural do urbano vão/estão diminuindo, pois vemos a cultura e seus elementos entrarem um no espaço do outro. O rural está no urbano e vice-versa. Esse processo ocorre principalmente quando se trata de municípios de pequeno porte, em cujo ambiente rural se origina a culinária e os seus ingredientes, itens de decoração doméstica, tradições de cura, tratamento de doenças por meios fitoterápicos, etc. Alguns autores consideram que, em municípios com baixo índice populacional, como abaixo de 20.000 habitantes, há um predomínio maior de características rurais (ALBUQUERQUE, 2002; WANDERLEY, 2000). De acordo com Moreira (2005), na atualidade, as relações sociais são complexas, rompendo a visão de um ser essencial rural que se opõe com aquele que é urbano, isso devido aos elementos do campo que estão na cidade, ocorrendo o processo inverso.

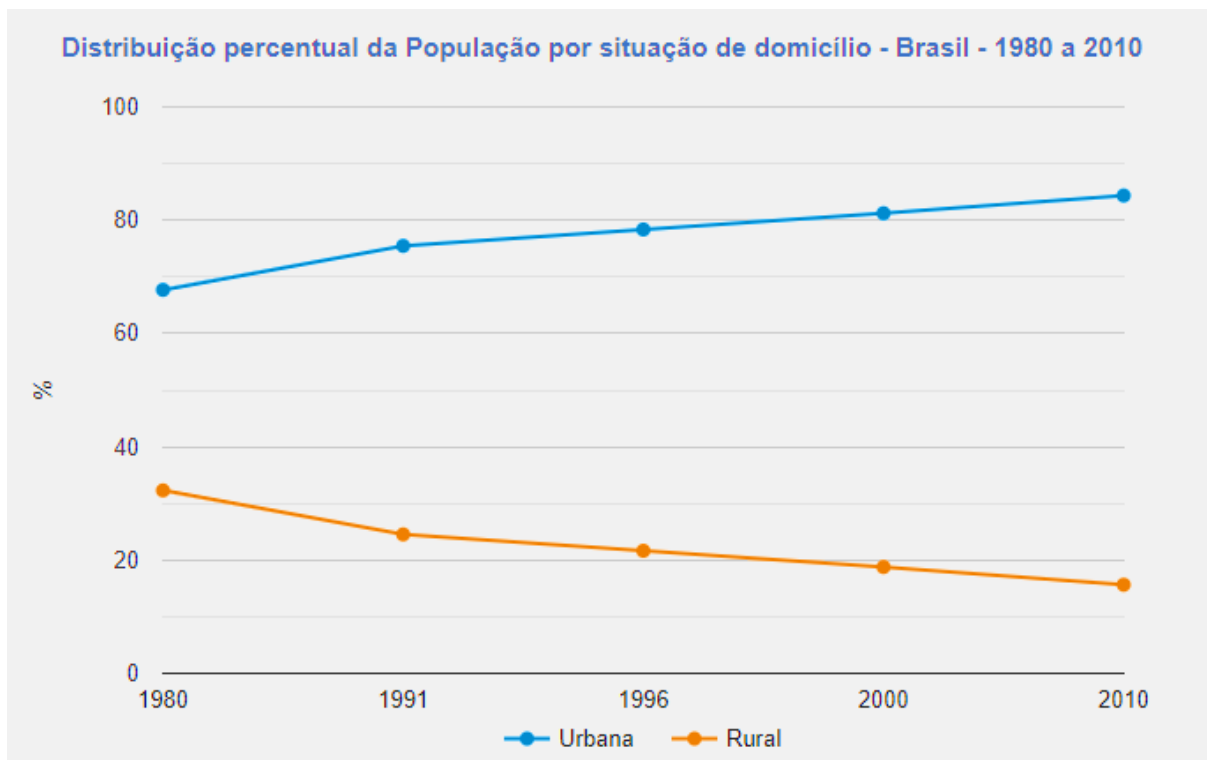
O ambiente rural, com o tempo, passou a ser visto sob um novo ângulo, sendo sua cultura valorizada, passando, inclusive, a ser utilizado como meio de turismo em determinadas situações e contextos, havendo, assim, uma menor migração do rural para o urbano, como mostra Moreira (2005):

Esse passa a ser compreendido não mais como espaço exclusivo das atividades agrícolas, mas como lugar de uma sociabilidade mais complexa que aciona novas redes sociais regionais, estaduais e transnacionais. Redes sociais as mais variadas que, no processo de revalorização do mundo rural, envolvem a reconversão produtiva (diversificação da produção), a reconversão tecnológica (tecnologias alternativas de cunho agroecológico e natural), a democratização da organização produtiva e agrária (reforma agrária e fortalecimento da agricultura familiar), bem como o fortalecimento e expansão dos turismos rurais (ecológico e cultural). A revalorização de festas, rodeios e feiras agropecuárias associam-se à valorização da cultura local e de etnias e ao apoio à produção de artefatos os mais diversos, como conservas, artesanatos e manufaturas associados à natureza e às culturas popular e tradicional, bem como na dinamização de agroindústrias associativas de agricultores familiares. Esses processos

de revalorização do mundo rural consolidam atividades rurais e urbanas em cidades interioranas, reduzem – podendo mesmo reverter – o processo de migração rural-urbana [...] (MOREIRA, 2005, p. 38).

É importante destacar que, para categorizar o sujeito como sendo oriundo do urbano ou rural, são levados em consideração diversos aspectos, como a sua localidade, a cultura, o número habitacional de onde reside e sua autoidentificação. De acordo com Rodrigues (2014), no Brasil, ao classificar entre o rural e o urbano, consideram-se dois elementos: o *tamanho* e a *natureza*. Sobre o primeiro, trata-se do tamanho da população, o número de pessoas em determinado espaço, sendo tal quantificação levantada mediante o Censo realizado pelo IBGE. Tratando sobre a *natureza*, abordam-se pontos sociais, econômicos e culturais (atividades agrícolas, ausência da modernidade, a cultura local, etc.). Segundo Rodrigues (2014), “Os conceitos de população rural e população urbana utilizados no Brasil derivam do que o IBGE chama *situação de domicílio*. Isto é, a localização do domicílio quanto à área urbana ou rural de cada município” (RODRIGUES, 2014, p. 237). Para Albuquerque (2001), os conceitos de urbanismo e rural traçados pelo IBGE deixam a desejar devido a um aspecto de natureza apenas demográfico, não considerando questões ligadas ao desenvolvimento rural, um planejamento para seu ambiente, muito menos pesquisas de cunho psicossocial.

Levando em consideração os dados do IBGE (2010) em sua categorização de *situação de domicílio* para a distinção da população rural e urbana, esses são os números dos sujeitos nesses ambientes no decorrer das últimas décadas:



**Gráfico 1 – Distribuição percentual da população por situação de domicílio do Brasil (1980 a 2010).**

Fonte: IBGE – Brasil em Síntese.

Com os dados dos Censos Demográficos do IBGE, conforme o Gráfico 1 mostra, pode-se destacar que, progressivamente, houve uma queda no número de habitantes da zona rural. Esse fato está relacionado a diversos fatores. Entre esses, podemos acentuar questões ligadas às grandes máquinas de produção no contexto rural que vêm diminuindo a agricultura familiar. Com a produção em larga escala realizada por meio das máquinas, os sujeitos deixam de lado a agricultura tradicional familiar e vão para os grandes centros urbanos buscar novas oportunidades de emprego ou crescimento profissional, fixando-os nestes. Albuquerque (2002) destaca que, diferente de outros grandes países, o Brasil, ao longo do seu desenvolvimento rural, não manteve a cultura da agricultura familiar como o foco, dando maior privilégio à agricultura em larga escala. O autor, fazendo uma relação com nosso país, aborda nações que tiveram avanço no agrário, mantendo, mesmo assim, a agricultura familiar como um ponto de privilégio: “Veja-se como exemplo os países europeus, onde a agricultura familiar foi a âncora [...] do processo de seu desenvolvimento” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 38). Outro fator a se destacar para esses números do Gráfico 1 é a possibilidade de produzir a agricultura – mesmo sendo por meio de máquinas e em larga escala – e o trabalhador está residindo na zona urbana.

Com o que foi discutido até então, pode-se destacar que cada ambiente – campo e cidade – tem sua cultura, cotidiano, vivências e histórias que devem ser acentuados e levados para a

sala de aula. É necessário haver essa desconstrução no sentido de a cidade ser superior no seu desenvolvimento (abordamos aqui além da economia e da tecnologia), pois isso pode construir uma imagem de que os alunos do campo estão propensos a um baixo capital cultural e a uma tendência ao fracasso escolar. Esse é um exemplo de uma construção grupal sobre determinado fato, valor, conceito, que foi construído historicamente: a cidade ser elevada ao campo. Tal ilustração é um movimento que recebe o nome de representação social, discussão do nosso próximo tópico.

## 1.2 A Teoria das Representações Sociais

Esta pesquisa tem por lastro a *Teoria das Representações Sociais*, sendo importante destacar sua base, definições e seus principais autores. Tal linha aborda como um grupo e sua construção coletiva produzem determinados conceitos sobre situações do seu cotidiano, sendo os seres influenciados por essas representações. As ideias são compartilhadas por meio dos discursos dos sujeitos, tornando-se concretas e verdadeiras, sendo, assim, responsáveis pelos comportamentos dos indivíduos. As representações sociais de um mesmo fato irão modificar-se de acordo com o contexto histórico e cultural ao qual pertence.

Tendo como fundamentador o psicólogo Serge Moscovici, a *Teoria das Representações Sociais* faz parte do desenvolvimento da psicologia social. Após a Segunda Guerra Mundial, novas teorias e aplicações desta ciência foram discutidas em prol das brutalidades resultantes dos seus conflitos. A obra intitulada de *La psychanalyse, son image et son public*, publicada nos anos 1960 por Moscovici, na França, é considerada a pioneira ao tratar da *Teoria das Representações Sociais*. Moscovici (2015) define as representações sociais como:

As representações sociais são entendidas quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Entre uma das bases para fundamentar sua teoria e justificar a relação entre o sujeito e o social, Moscovici utilizou-se do conceito de *representação coletiva* de Durkheim. Como destaca Almeida e Santos (2011), a visão de Durkheim usando dos princípios das

*representações*, aborda uma oposição entre o individualismo e coletivo, em que “Haveria uma representação individual cujo abstrato é a própria consciência de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Do outro lado, situava-se a representação coletiva[...]” (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 290). A representação coletiva oposta à representação individual pauta-se na sociedade, em sua totalidade, apresenta-se de “[...] um caráter impessoal e permanente, garantindo assim a associação entre os indivíduos e a harmonia social” (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 290).

Moscovici (2015) afirma que “[...] o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim.” (MOSCOVICI, 2015, p. 45), mas relatou ter uma concepção distinta da orientação com base na sociologia, em que as representações têm o propósito explanatório, sem qualquer possibilidade de análise seguinte, proposta esta de Durkheim. Fazendo uma relação comparativa entre as *representações coletivas* – de Durkheim – e as *representações sociais*, Moscovici (2015) aborda:

[...] no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Com base nas definições clássicas, Spink (1993) aborda que as representações sociais são como formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, categorias, teorias, conceitos, etc.), mas que não podem se reduzir somente aos componentes cognitivos, pois também são permeadas por afetos, ressaltando a subjetividade. Por serem socialmente elaboradas e compartilhadas, as representações sociais contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando a comunicação no seu contexto de produção (SPINK, 1993).

Wagner (2000) define as representações sociais como um conhecimento que é compartilhado no discurso cotidiano, por meio de uma visão distributiva. O autor afirma: “[...] entenderei o termo ‘representação social’ como um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um conhecimento social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas [...]” (WAGNER, 2000, p. 3). Para Wagner (2000), na construção da representação social, esse conteúdo mental estruturado que foi construído é



conscientemente compartilhado por membros de um determinado grupo social, fazendo com que haja influência sobre a vida destes sujeitos.

Para Jodelet (2001), as representações sociais têm como característica ser um tipo de aprendizado socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático, vindo a contribuir para a construção de uma realidade comum e um conjunto social. “Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [...]” (JODELET, 2001, p. 22). Para a autora, o conhecimento oriundo das representações sociais deve ser considerado como objeto de estudo devido a sua importância na vida social, no discurso cognitivo dos sujeitos, assim como nos seus processos de interação social.

As representações sociais, segundo Jodelet (2001), são de suma importância na nossa vida cotidiana, pois nos guiam, tendo a função de nomear e definir as situações diárias, fazendo com que possamos interpretá-las em seus aspectos particulares, tomar as devidas decisões e nos posicionarmos perante os eventos. Moscovici (2015) destaca que nossas coletividades não funcionariam se não criássemos representações sociais, ampliando-se essa importância, na atualidade, com os meios de comunicação de massa.

De acordo com Wagner (2000), para a ocorrência das representações sociais, é necessário que haja a comunicação, seja esta de concepções compartilhadas ou divergentes, sobre diversos assuntos, entre determinados grupos e sociedades. Com isso, as representações sociais são construídas mediante os discursos públicos compartilhados pelo grupo, da maneira como as pessoas pensam sobre as coisas que as cercam, sejam tais fatos reais ou imaginários. O autor dá o exemplo da loucura, em que, se um determinado grupo constrói o conhecimento ou imagem da loucura como sendo oriunda da posse demoníaca, essa construção se torna fato.

Jodelet (2001) aborda que as representações sociais apresentam-se como observáveis, de forma natural e em distintas ocasiões: nos discursos, pelas palavras, nas mensagens, imagens midiáticas, condutas estáticas e materiais. Como exemplo, a autora cita a transmissão dos casos pioneiros da AIDS, nos anos 1980, por meio de dois discursos: de um lado, o predomínio da moralidade e da religião, e, do outro, o de cunho científico e biológico. Na interpretação de marca religiosa e moral, a AIDS foi vista como uma punição pelo ato sexual, por se ir contra os valores familiares tradicionais. Já a biologia, no período que foi anterior à apuração do assunto mediante estudos científicos (anos 1980), compôs-se a ideia de que a AIDS poderia ser

transmitida por diversas formas, como através de outros líquidos corporais (saliva, suor...) ou do contato humano simples (contato com secreções corporais ou objetos em comum...). Com o devido exemplo, Jodelet (2001) afirma:

O que ocorreu? Um acontecimento surge no horizonte social, que não se pode mostrar indiferente: mobiliza medo, atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender. A falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de veículo de comunicação a outro (JODELET, 2001, p. 20).

Almeida e Santos (2011) destacam três aspectos importantes na definição das representações sociais como um conhecimento social e na sua função na dinâmica das relações sociais no cotidiano: a comunicação, a (re)construção do real e o domínio do mundo. Sobre a *comunicação*, as autoras abordam o papel das representações sociais como articuladoras dos pensamentos e mediadoras na dinâmica social, citando o autor Moscovici: “[...] um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva” (MOSCOVICI, 1976, p.11, citado por ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 292). Tratando-se da *(re)construção do real*, as representações sociais são essenciais para guiar os sujeitos em suas realidades, fornecendo interpretação e organização das situações cotidianas, para que, assim, possam avaliar suas atitudes perante a realidade. As representações fazem parte da construção do real, sendo necessário esse processo para a interação indivíduo-coletivo. Por fim, o *domínio do mundo* refere-se ao fato de o sujeito ter a capacidade de localizar e dominar o seu grupo, por meio das representações sociais: “[...] um conjunto de conhecimentos sociais, que têm uma orientação prática e que permitem ao indivíduo situar-se no mundo e dominá-lo. [...] uma dimensão mais concreta, que nos remete à utilidade social do conceito de representação” (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 292).

É importante destacar dois conceitos básicos para a construção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. De acordo com Spink (1993), a ancoragem refere-se “[...] à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes.” (SPINK, 1993, p. 306). Para Jodelet (2001), a ancoragem visa tornar familiar determinada novidade ao sujeito e transformá-la, para haver, assim, uma interação com os seus pensamentos já preexistentes. Sobre a ancoragem, “Este é um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido no ambiente social ou ideal” (JODELET, 2001, p. 35). Com isso, pode-se dizer que a ancoragem se trata da “[...] incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias

familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão facilmente disponíveis na memória” (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 147).

Já a objetivação tem como característica converter as imagens e conceitos relativos ao objeto da representação em algo concreto, dando-lhes, assim, uma forma. É o tornar concreto aquilo que é abstrato. Para Moscovici (1988), citado por Spink (1993), a objetivação é “[...] essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível, tornando-se ‘*tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa*’.” (p. 306). Trindade, Santos e Almeida (2014) destacam que a concretização realizada pela objetivação refere-se a “[...] privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto de conhecimento imagético do sujeito ou grupo” (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 146).

A Teoria das Representações Sociais, assim como em outros países da América Latina, adentrou no Brasil por estudiosos conviventes no *Laboratoire de Psychologie Sociale*, dirigido por Moscovici, nos anos 1970. Naquele período, muitos países da América Latina passavam por um processo de ditadura militar, de modo que se encontrava no laboratório de Moscovici a oportunidade de refletir situações ao seu redor, mediante o estudo com as representações sociais. Era a ocasião de tais pesquisadores se posicionarem sobre os problemas que vivenciavam. A introdução da Teoria das Representações Sociais no Brasil foi repleta de resistência e preconceito pelos psicólogos. Essa oposição deu-se devido ao fato de aquela recente teoria colocar-se as teses já formuladas na psicologia social que estavam em ascensão. Vale ressaltar que essa aversão ocorreu apenas no momento inicial, não sendo duradoura (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Nas últimas décadas, vem crescendo o volume de pesquisas que utilizam como base a *Teoria das Representações Sociais*, não somente no âmbito da psicologia e da educação, mas também nos dos demais ramos científicos, como saúde e tecnologia. Para Almeida e Santos (2011), no Brasil, vem havendo uma expansão de áreas que têm utilizado como referencial as representações sociais, mostrando-se, assim, seu caráter transdisciplinar, sendo observável no número de trabalhos expostos nos eventos científicos. Segundo Wagner (2000), aumentou-se o número de análises sobre representações sociais em estudos descritivos e conceituais, com vários objetos sociais, reais ou imaginários. O que há em comum em tais pesquisas é o conhecimento compartilhado coletivamente em grupos, comunidades e culturas de determinadas crenças, imagens, metáforas e símbolos. Porém, para o autor supracitado, ocorre

que nem todas as pesquisas utilizam a mesma concepção do que seja “representação social”, tendo uns uma visão “[...] mais pragmática, usando ‘representação’ para um conjunto estruturado de opiniões e atitudes, outros aderem a uma posição mais teoricamente justificada” (WAGNER, 2000, p. 3).

Ao tratar sobre pesquisas com base nas representações sociais, Almeida e Santos (2011) pontuam que estas se objetivam a investigar “[...] o que pensam os indivíduos acerca de determinado objeto [...], por que pensam [...] e, ainda, a maneira como pensam os indivíduos (quais são os processos psicológicos e sociais que possibilitam a construção ou gênese desse conteúdo)” (ALMEIDA; SANTOS, 2011, p. 293). O conteúdo das representações sociais pode ser capturado tanto por discursos coletivos, quanto de forma individual, mediante diversos canais (ALMEIDA; SANTOS, 2011).

Na sequência deste trabalho, discutimos sobre o fracasso escolar, seu percurso histórico, sua produção científica dos últimos anos, a patologização do fracasso escolar e pesquisas que tratam sobre o assunto utilizando a linha teórica das representações sociais como base. No próximo capítulo, aborda-se a temática da Educação do Campo, seu conceito e sua construção histórica, além da diversidade do seu público. Já o Capítulo 4 trata acerca da metodologia deste estudo, além de descrever as principais características do seu lócus de estudo. Por fim, nos capítulos 5 e 6, realiza-se uma análise dos dados levantados pela pesquisa, tratando-se, de início, sobre aspectos da Educação do Campo, sendo realizada, posteriormente (Capítulo 6), uma discussão das representações sociais do fracasso escolar construídas pelos docentes. Posteriormente, concluímos o trabalho com as Considerações Finais.

## 2. FRACASSO ESCOLAR

Para uma maior compreensão de nosso estudo, neste capítulo, realizamos uma discussão sobre o que é o fracasso escolar, seu processo histórico construtivo e a sua figura em debates de pesquisas recentes. Ao tratarmos do “fracassar”, estamos nos referindo ao baixo desempenho, do não atingir determinado objetivo, do não ter tido sucesso, da inutilidade e dos sentimentos de frustração e de falha entrelaçados ao mau êxito. Na busca pelo termo *fracassar* em um dicionário, definições como arruinar, falhar, ter mau sucesso e malograr-se foram encontradas (KANASHIRO, 2010).

No cotidiano em sala de aula, há uma representação de que o fracasso escolar se pauta mediante déficits, como, por exemplo, aquele aluno que não escreve nem lê com fluência esperada para sua idade, ou que tem um baixo rendimento escolar. São estabelecidas metas em sala de aula, e aqueles que não as conseguem alcançar são categorizados como fracassados. Historicamente, a origem/justificativa deste insucesso deu-se devido a diversos aspectos, desde desordens biológicas, psíquicas e socioculturais, até a má formação docente e a devida desestrutura escolar.

Tradicionalmente, o aluno é tido como um reflexo de seu percurso em sala. Se o seu desenvolvimento e suas aptidões forem conforme o esperado e de essencial qualidade, ele alcançou um bom desempenho escolar. Para Arroyo (1997), o sucesso e o fracasso escolares não devem ser vistos apenas como resultados de notas das disciplinas e de aptidões adquiridas, pois deixam de lado a visão da escola como uma instituição sociocultural pautada por valores, concepções e expectativas de vida. De acordo com Arroyo (1997), na escola, temos sujeitos que exercem relações sociais, seja na organização de trabalho (equipe de profissionais), seja pela relação família-escola-comunidade. São seres históricos e com cultura, e não simples recursos ou materiais, que levam ao fracasso ou ao sucesso escolar.

Ao tratarmos sobre o fracasso escolar, é essencial abordarmos a força que as disciplinas escolares têm por meio da performance do alunado para com elas. Segundo Arroyo (1997), as disciplinas, ao longo dos anos, passaram a ser a espinha dorsal da educação escolar. Por não abordarem pontos cotidianos socioculturais do ser, essas disciplinas escolares, em alguns momentos, trazem conceitos que não nos serão úteis:

Conceitos descartáveis dos quais nós, cidadãos adultos, não precisamos para o exercício de nossa cidadania, mas que continuam servindo para disciplinar e para excluir 80% dos cidadãos comuns de direito a uma experiência educativa e cultural

rica, para a qual têm apenas o escasso tempo de formação que a sociedade lhes permite (ARROYO, 1997, p. 22).

Destacando também a formação curricular e suas disciplinas que são centradas na cultura da elite, Perrenoud (2001) aborda três mecanismos para fabricar sucessos e fracassos escolares. O primeiro diz respeito ao currículo escolar, em que, muitas vezes, ditam conteúdos exigentes, aprendizagens precoces e/ou abordam programas elitistas devido à tradição escolar. O segundo mecanismo refere-se à ajuda aos alunos em que, na prática escolar, encontra-se uma indiferença às diferenças. Para o autor, uma educação padronizada faz com que “[...] no momento da chegada reencontraremos as desigualdades iniciais: as mais preparadas chegarão primeiro, enquanto as mais fracas nem alcançarão o objetivo” (PERRENOUD, 2001, p. 21). Essa chegada citada faz referência ao bom desempenho, ao sucesso alcançado pelas pessoas. Por fim, como terceiro contribuinte, vêm as avaliações escolares que criam as desigualdades ao estimar as competências a favor do bom aluno ou daquele socialmente favorecido.

O poder dominante elitista insere-se no contexto escolar, sendo considerado como um padrão para o sucesso e o bom desempenho (o ritmo a seguir em sala de aula), passando, inclusive, a ser como um modelo de avaliação na aprendizagem dos alunos. Ocorre que, no cotidiano, as escolas exigem de forma implícita que os alunos tenham um certo domínio prévio de um conjunto de habilidades, referências culturais, experiências cotidianas e repertório linguístico a que apenas algumas classes sociais teriam acesso. O acúmulo desse conteúdo vivencial com base nas experiências que mostram a cultura e a intelectualidade do ser é o que o sociólogo Pierre Bourdieu chamou de *Capital Cultural*. Os professores levam a estes alunos uma mensagem de codificação igual, como se todos viessem do mesmo meio social. Com isso, a cultura da escola passa a ser a cultura dominante, em que os que a dominam têm o êxito escolar, acabando por fracassar aqueles que não a dominam. O âmbito escolar torna-se um reprodutor das desigualdades sociais, sendo este um processo de influência para o fracasso escolar. Tudo isso ocorre por meio do poder simbólico delegado aos dominantes.

Com a função de manter a ordem, de acordo com o devido espaço social, Bourdieu (1989) aborda a dominação por meio do poder simbólico, um fenômeno que está presente em todos os contextos socioculturais, não sendo visto pelos sujeitos, sendo envolvidos de forma crítica e inconsciente. Para Souza (2014), Bourdieu, ao tratar sobre o poder simbólico, destaca-o como um poder oculto, diferente de um poder ligado diretamente ao Estado ou algum aparelho de repressão visivelmente reconhecido. De acordo com Souza (2014), no poder simbólico, o

indivíduo não sabe que está sendo dominado. O poder simbólico é como um poder invisível, como cegos a ele, como Bourdieu afirma (1989):

No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de dissolver, uma espécie de << círculo cujo o centro está em toda a parte e em parte alguma >> - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p. 07).

Um dos fatores que vem a influenciar no poder dominante é o nível cultural do sujeito perante sua sociedade. Este é um dos conceitos centrais do autor Bourdieu, a construção do *capital cultural*. Segundo o autor:

O capital cultural pode existir sobre três formas: no estado *incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado *objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, e etc.; e enfim, no estado *institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

O capital cultural é manifesto em sala de aula, já que cada família transfere sua cultura ao aluno que está ali presente, de acordo com a realidade de seu âmbito social. Outro fator visível do capital cultural no colégio ocorre quando se facilita ou se dificulta o conhecimento, as referências, a linguagem do que é apresentado, se é clara ou próxima à realidade cultural daquele discente. Tratando sobre o capital cultural e o êxito escolar, Bourdieu (2007) destaca:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Para Bourdieu (2007), há uma forte relação entre o nível cultural global da família e o êxito escolar. Na construção desse capital cultural da criança, não se leva em consideração apenas o nível cultural do pai ou da mãe, mas também dos seus ascendentes. Também se deve considerar os outros parentescos que fazem parte do meio mais próximo. Além disso, o autor cita o nível de instrução desses familiares (restrita ou extensa) e a construção culta das

residências. As crianças com capital cultural construídos por seus meios favorecidos são classificadas pelo sistema de ensino (e na sociedade como um todo) como tendo um “bom gosto” ou tendo “dom natural” para atividades artísticas e cultas. Bourdieu (2007) cita como exemplos teatro, música, cinema, jazz, pintura, como elementos culturais da classe rica, e que são consideradas cultas, não tendo a escola controle por esse acesso do alunado, mas sim a família.

Destaca-se que os professores realizam um prognóstico do desempenho escolar sobre os seus alunos (de forma consciente ou inconscientemente), levando em consideração a origem social destes. Assim como acontece com o desenvolvimento da língua e do vocabulário, o aluno que é considerado de classe alta é tido como um reflexo de sua fala no meio familiar. Já para os alunos com baixo capital cultural, há um prognóstico de um baixo desenvolvimento da linguagem, por seu meio desfavorecido e de baixo estímulo.

Para Bourdieu (2007), na prática pedagógica, há uma igualdade formal que serve como uma máscara e justificativa quanto às diferenças e desigualdades reais que perpassam o sistema de ensino. Para o autor, essa formalidade mostra-se por meio da tradição pedagógica de caráter não permissivo às interrogações de transmissão de conhecimento e de “[...] ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Os dominantes têm vantagens sobre os conteúdos repassados no sistema de ensino ao levantar locais, situações, culturas e eventos que fazem parte do cotidiano do professor, classe de nível médio/alto.

De acordo com Bourdieu (2007), historicamente continuamos adquirindo à escola o objetivo de mobilidade social sobre a ideologia da “escola libertadora”, porém a mesma vai para o outro lado deste discurso libertador, quando, na verdade, ela concretiza as desigualdades sociais. Para o autor, o sistema de ensino é um dos principais fatores, referindo-se à conservação social, pois “[...] sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Para Arroyo (1997), pesquisas mostram visões que condicionam o fracasso escolar nos setores populares em que os alunos não conseguem acompanhar o ritmo “normal” de aprendizagem, pois já se encontram com baixo capital cultural, sem habilidades e interesse na educação. Já há uma previsão à reprovação, “[...] os estigmatiza e os rotula como diferentes, incapazes, inferiores, menos-dotados para os domínios das habilidades pretendidas e exigidas pelo processo de ensino-aprendizagem” (ARROYO, 1997, p. 18). Além disso, tais pesquisas



reforçam o papel social destinado a esses alunos vistos com mal desempenho escolar, como futuros pedreiros, faxineiros, vaqueiros, etc.

No nosso sistema de ensino, espera-se um tempo fechado e objetivo em que o aluno deve adquirir precisos conhecimentos. Se o discente fugir deste período determinado, ele é considerado como possuindo um mal desempenho. São etapas (séries) que devem ser cumpridas num modelo padrão, sem subjetividade. Gualtieri e Lugli (2012) abordam essa reflexão quando afirmam:

[...] há uma instituição encarregada de ensinar, em determinados tempo e ritmo, um conjunto de conteúdos a crianças e jovens agrupados por faixa etária. Há, portanto, uma expectativa de que eles tenham, em intervalo de tempo preestabelecido, um aproveitamento imaginado como alcançável. O não atendimento àquilo que a instituição julga a ser razoável aprender, conforme regras estabelecidas por ela, é caracterizado como fracasso (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 11).

A conceituação do que é/foi o fracasso escolar passou por mudanças, com convergências e divergências de ideologias entre os autores. O predomínio de cada visão teórica dava-se de acordo com a força daquela ciência no momento, por exemplo, a influência das clínicas de higiene mental na educação na década de 1930, com a sua visão médica-psicológica no tratamento das dificuldades de aprendizagem. Portanto, em seguida, faremos um levantamento sucinto de como se deu o fracasso escolar em seu percurso histórico até os dias atuais.

## **2.1 O fracasso escolar e seu percurso histórico e conceitual**

A construção do aluno com baixo desempenho ou como modelo ideal a seguir em sala alterou-se com o passar dos anos, de acordo com a predominância teórica, a realidade histórico-social, as principais influências nacionais e diversos outros fatores, envolvendo o sistema ensino-escolar. O fracasso escolar já foi concedido desde a procedência biológico-genética, influência do contexto familiar, a ausência de interesse do alunado, a sua carência cultural, tais pressupostos sendo anteriores à década de 1970. Após os anos 1980, um novo cenário surgiu no tocante ao assunto, havendo a culpabilização da escola em sua metodologia, seu corpo docente, falhas em sua estrutura física e funcional e demais fatores intraescolares.

De acordo com Patto (2015), as teses que vigoram no Brasil nos dias atuais sobre as dificuldades de aprendizagem escolar têm uma história. Na medida que vamos remembering

tal percurso de construção, o modo dominante de pensamentos é oriundo do leste europeu e da América do Norte, tendo como início o século XIX. Para a autora, os primeiros pesquisadores brasileiros que tinham como interesse o estudo sobre o fracasso escolar possuíam como base esse período e os teóricos de tais regiões. Desenvolvido em países da Europa e nos EUA, podemos citar como exemplo o forte *Movimento de Higiene Mental* na educação (a ser discutido posteriormente), que teve sua origem a partir da década de 1920 e que, no Brasil, ganhou força nos anos de 1930. Este movimento servia como uma forma de produzir diagnósticos e tratamentos para o fracasso escolar sob o olhar de médicos e psicólogos.

Os profissionais pioneiros a tratar casos de dificuldades de aprendizagem foram os das ciências médicas e biológicas, em especial, os da psiquiatria, no período do final do século XVIII e século XIX. Os estudos davam-se em anexos dos hospícios, usando da neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria. Os “anormais” ou “duro da cabeça”, como eram categorizados, foram comparados aos loucos, passando essa nomenclatura dos hospitais psiquiátricos para o contexto escolar (PATTO, 2015). As dificuldades de aprendizagem eram consideradas como oriundas de motivo orgânico, como a autora Patto (2015, p. 65) destaca: “[...] as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em anormalidades orgânicas”.

Patto (2015) relata que, no século XIX, por meio de laboratórios de psicologia (alguns destes fixados até mesmo nas escolas), os instrumentos de avaliação de aptidões surgiram como forma de analisar o rendimento escolar dos alunos. Entre os grandes autores da avaliação psicológica, encontra-se Alfred Binet, autor da primeira escala métrica da inteligência. Patto (2015) também cita Edouard Claparède, um dos grandes teóricos quando se tratava de mensurar as diferenças individuais e o rendimento escolar do aluno. Usando de sua formação nas ciências biológicas, Claparède (1924), citado por Patto (2015), utilizava o termo aptidão como uma predisposição natural. Defendia a ideia da colocação do “homem certo no lugar certo”, podendo-se rastrear os retardados e os bem-dotados, por medidas de base individual, sendo, assim, possível a divisão de classes e escolas.

Nos anos de 1920, um movimento se expandiu pelo mundo, o da higiene mental escolar. As clínicas de higiene mental e orientação infantil tinham como foco estudar e reparar os desajustamentos infantis. Tais também eram chamadas de psicoclínicas, clínicas de orientação, clínicas ortofrênicas, e, como destaca Patto (2015), “[...] elas servem diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios da aprendizagem. A

obsessão preventiva tem como lema “*keep the normal child normal*” (mantenha a criança normal)” (PATTO, 2015, p. 68).

As clínicas de higiene mental como anexo da escola mostravam um papel importante para aqueles alunos que tinham algum problema na educação ou eram considerados como difíceis de convivência diária. Tais clínicas tinham como foco o ajustamento ao modelo escolar e social. De início, esses alunos eram examinados e, posteriormente, tratados sob a visão médico-orgânica (doenças, desnutrição, alterações oftalmológicas e demais transtornos de cunho biológico). Daí, se não houvesse nenhum desajuste no corpo, as clínicas faziam a correção psicológica, papel do chamado médico-psicólogo (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

De acordo com Patto (2015), esse movimento de higiene mental escolar, forte nas décadas de 1920 a 1930, deixou como marca a prática de submissão a diagnósticos e tratamentos aos alunos que não atingiam as exigências das escolas. Nos anos 1940, essa proposta de prática já estava presente em vários países, como nos EUA, em que se encontrava um grande número de psicólogos clínicos que atuaram na II Guerra Mundial, operando estes profissionais agora no âmbito educacional. Essas clínicas de higiene mental transformaram-se em uma fábrica de rotulação, em que os mais diagnosticados eram aqueles oriundos de famílias da classe trabalhadora moradoras nos grandes centros urbanos.

Na década de 1930, os filhos da classe trabalhadora encontravam-se cada vez mais presentes nas escolas, vindo estes a apresentar número maior de dificuldades de aprendizagem. Com isso, foi construído um sistema de compensar o desenvolvimento cognitivo e as habilidades que esses alunos não desenvolveram, criando-se, então, o modelo de *educação compensatória*. Segundo Gualtieri e Lugli (2012):

A correlação entre a classe social e sucesso escolar tornou-se mais evidente à medida que as oportunidades de escolarização se ampliaram para diferentes segmentos sociais. Foi nos Estados Unidos, como aponta o sociólogo britânico Basil Bernstein (1924-2000), que se desenvolveu uma “enorme máquina burocrática de pesquisa” sobre a educação de crianças de “classe social inferior” ou de crianças negras de “classe social inferior”. A partir de pesquisas, produzidas entre as décadas de 1940 e 1950, geralmente por psicólogos, estruturaram-se novas categorias educativas – os “culturalmente desfavorecidos”, os “linguisticamente deficientes”, os “socialmente prejudicados” – e introduzida a ideia de educação compensatória como forma de enfrentar a condição desfavorecida [...] (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 28).

Quando tratamos de educação compensatória, abordamos um sistema de ensino que entendia que carecia de conteúdo cultural na família e, conseqüentemente, em suas crianças. Os alunos eram um reflexo do seu meio. Eles se mostravam incapazes de desenvolver-se na sala

de aula, apresentando déficits. Então, buscou-se “compensar” na escola o que não se encontrava no ambiente sociofamiliar. Era o predomínio da perspectiva da carência cultural do alunado, predominando, nesse perfil, aqueles de famílias pobres.

Os programas de educação compensatória serviam como uma maneira de suprir os “déficits” infantis apresentados pelos alunos, pois seu método prático iria depender do momento escolar vivido por este desprovido, como citam as autoras Gualtieri e Lugli (2012):

Para os de idade pré-escolar, a educação compensatória tinha por objetivo melhorar sua “prontidão” para a aprendizagem escolar. Isso queria dizer propiciar experiências que possibilitassem reduzir os danos provocados pelo ambiente pobre de estímulos cognitivos em que se originavam e aproximá-las das predisposições daqueles que não sofreram “privação cultural”. Desenvolvida com crianças que já haviam ingressado no sistema escolar regular, a educação compensatória procurava, do mesmo modo, estimular os alunos para melhorar a atenção, a disciplina, o interesse, a criatividade, as habilidades requeridas no mundo escolar (GUALTIERI; LUGLI. 2012, p. 29).

Até a década de 1930, houve o predomínio da avaliação médica sobre os quadros clínicos para com aqueles alunos tidos como “anormais”, ocorrendo uma mudança posterior com a entrada de conceitos psicanalíticos na compreensão das dificuldades da aprendizagem. Iniciou um processo de levar em consideração, além dos fatores biológicos, as influências ambientais do aluno para com o desenvolvimento de sua personalidade durante seus primeiros anos de vida (PATTO, 2015). Com essa mudança na concepção da origem do que dificultaria a aprendizagem, também houve uma alteração na terminologia no discurso da psicologia da educação, como aborda a autora Patto (2015):

[...] provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*. As publicações que têm no título essa expressão são típicas dos anos 30 [...] se antes elas são decifradas com instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são como instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis (PATTO, 2015, p. 67).

De acordo com Patto (2015), nos anos de 1930, os conceitos psicanalíticos adentraram no ramo educacional do Brasil, abordando as dificuldades da aprendizagem e do comportamento como sendo resultados da personalidade da criança devido ao seu meio. Com isso, na educação, a dimensão afetivo-emocional passa a fazer parte como determinante no comportamento do aluno e nos seus desvios, sendo o ambiente sociofamiliar definitivo neste processo de desajuste.

Além de tratar sobre a psicanálise, destacamos aqui o poder das escolhas seletivas na exclusão dos alunos com baixo desempenho. As seleções escolares são consideráveis para ser discutidas, pois nelas há o seu poder de segregação e divisão dos bem-sucedidos e dos incapazes, historicamente tendo o seu papel na construção do fracasso escolar. Sobre o assunto, Perrenoud (2001) aborda que o fracasso escolar maciço, como um fenômeno conjunto, tem como forte destaque quando as crianças passavam a ser reunidas e submetidas a um exame de ingresso ao ensino secundário (atual Ensino Médio) em meados do século XX. As crianças eram separadas em grupos, estando, de um lado, as que “nasceram para estudar”, eram aprovadas, tidas como dotadas de inteligência. No outro grupo, estavam aquelas que deveriam voltar-se ao trabalho manual, pois não tinham capacidade cognitiva e intelectual. O que chama a atenção é que aquelas crianças voltadas ao trabalho eram as de origem pobre, sendo a alfabetização considerada o bastante para elas (PERRENOUD, 2001).

Patto (2015) também cita o uso de testes de seleção para as bolsas de estudos nos anos 1950 e o seu caráter de segregação de cunho racista para com o alunado pobre, além dos dogmas religiosos que deviam ser seguidos. Nesse período, já havia práticas concorrentes não só nos negócios, mas também na educação, em que “[...] bolsas de estudo já eram atribuídas mediante exame competitivo no qual os critérios eram o mérito e as aptidões, se os ‘civilizados’ já nutriam preconceitos contra os ‘bárbaros’, de outro não se pode esquecer que a influência do pensamento religioso” (PATTO, 2015, p. 54).

Historicamente, a segregação, por meio de testes de seleção no Brasil, é algo marcante, ocorrendo ainda hoje a cisão dos aprovados e os com baixo desempenho, sendo estes últimos considerados como socialmente incapazes. Outra forma de discriminação que se construiu no nosso país é a dos sujeitos classificados como “anormais”, com algum tipo de transtorno ou síndrome, tendo forte poder a medicina nesse processo de isolamento. Patto (2015) relata que, no Brasil, no início do século XX, já havia a indicação dos anormais e sua segregação, sendo esta uma prática dos médicos, tornando-se de tamanha importância na construção teórica e instrumental da psicologia educacional, influenciando-a para o seu modelo médico. As primeiras publicações da psicologia de testes psicológicos e suas aplicabilidades na educação no país deram-se na década de 1920, porém sua prática de tratamentos só ocorrera a partir dos anos 1930, como aborda Patto (2015):

[...] a partir de 30 que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando assim, a justificar o

fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil (PATTO, 2015, p. 86).

Após as décadas de 1920 e 1930, teorias foram sendo criadas para justificar o mau desempenho dos alunos em sala de aula. Entre as teorias que se desenvolveram na década de 1960, podemos citar a *Teoria do déficit linguístico ou cognitivo*, que visava construir um prognóstico de desenvolvimento cognitivo, assim como do desempenho escolar de crianças de origem social negativa, em que havia uma privação verbal (geradora de déficit cognitivo). A partir desta teoria, acreditava-se que, com intervenções precoces e sistemáticas, essas crianças “culturalmente deficitárias” poderiam obter os conhecimentos escolares. Seria como técnicas de “estratégias compensatórias” sobre esses déficits cognitivos (FORQUIN, 1995). Jensem e Burt, nas décadas de 1960 a 1970, defenderam que o déficit cognitivo era oriundo da *genética*. Na construção dessas teorias, a avaliação da inteligência por base do QI era essencial para entender o avanço cognitivo passado por gerações. Os grupos de indivíduos mais dotados intelectualmente recebem essa transmissão genética dos pais (FORQUIN, 1995).

Consta-se que, na década de 1960, a escola era inocentada sobre o fracasso escolar dos seus alunos, sendo vítima do modelo e das origens dos mesmos. Neste mesmo período, nos Estados Unidos, o *Informe Coleman*<sup>2</sup>, abordava a ideia de que os recursos educacionais não tinham interferência no desempenho do aluno, sendo predominante para o seu sucesso a origem e as diferenças de suas condições socioculturais. A exclusão, nesse momento, era forte sobretudo a considerar os alunos provenientes de classes populares (ARROYO, 1997).

Com isso, na construção histórica educacional da origem e fatores do fracasso escolar, na década de 1970, a fonte central estava na criança e sua desestrutura familiar, tendo a medicina e a psicologia fortes influências para essa ideia. Como afirma Souza (1997), até os anos 1980, predominavam, no Brasil, pesquisas que relacionavam o fracasso escolar às questões cognitivas, afetivas, culturais e alimentares, em que se traziam explicações fechadas e preconceituosas quanto às crianças e suas famílias. Para Souza (1997, p. 138), nesse período, “a pesquisa em psicologia [...] possibilitou a legitimação de um discurso que medicalizou e/ou

---

<sup>2</sup> A *Informe Coleman* foi publicada em 1968 pelos Estados Unidos e visou à avaliação da educação junto dos seus sistemas de ensino. Sua publicação foi de suma importância para a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1968, que tem como objetivo realizar estudos de larga escala sobre a avaliação da educação dos países que são filiados para demonstrar indicadores de qualidade.

psicologizou os problemas de aprendizagem e, [...] depositou sobre a criança e seus pais a causa dos problemas escolares”.

A influência do meio familiar e cultural era primordial para a carência na aprendizagem do aluno, em que os mais prejudicados seriam os de origem pobre. Assim, na década de 1970, a avaliação psicológica para o uso com os alunos da rede pública – justificando suas taxas de evasão e repetência – embasava-se na *Teoria da Carência Cultural*, de origem norte-americana. A base da teoria era a de que a escola não dava conta das carências psíquicas e culturais da criança carente, cabendo, então, à família essa culpa. A *Teoria da Carência Cultural* apresentou a influência da pobreza para a aprendizagem, em que as características socioeconômicas seriam determinantes para o desempenho escolar (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004; PATTO, 2015).

Os pressupostos (ideias) da “carência cultural” de que os alunos de classe baixa apresentavam dificuldades na aprendizagem e na adaptação escolar já estavam presentes em alguns artigos antes de 1970, porém somente nesta década ganhou uma base científica. A *Teoria da Carência Cultural* foi bem aceita no Brasil na década de 1970, como uma explicação para o fracasso escolar por diversos motivos. Quanto a alguns destes, Patto (2015) destaca sua base que não negava o capitalismo, mas que, cientificamente, comprovava que há uma incapacidade por parte dos pobres e negros, indo a favor das crenças de cultura racista brasileira.

Nos finais dos anos 1970, redefiniu-se o lugar da criança nesse processo do fracasso escolar, sendo construída a imagem negativa sobre o magistério e tendo a concepção de o fracasso ser da escola ou estar nela. A escola era tida como ineficiente, havendo a má formação dos professores e a falta de domínio dos conteúdos em sala (GUALTIERI; LUGLI, 2012; LIRA; SOBRINHO, 2014). Tratando sobre esse período em que há a imagem negativa do docente, “Se o problema do fracasso escolar não é da criança, se as pesquisas mostram inúmeros flagrantes da ‘incompetência’ professoral, então se concluiu, numa lógica perversa, que a culpada agora seria a professor/a” (LIRA; SOBRINHO, 2014, p. 60).

Nessa mudança de décadas, de 1970 para 1980, critérios sobre o baixo desempenho do alunado foram alterando-se, havendo uma maior culpabilização por parte dos professores e da escola. Como destaca Arroyo (1997), na história do fracasso escolar, a década de 1970 é marcada pela escola como inocentada, sendo vítima dos alunos que recebia. Já nos anos 1980 e 1990, a escola começou a ser vista como culpada (em metodologia e seus docentes) pelo fracasso escolar dos alunos. O autor destaca essa modificação na análise sob os fatores que envolvem a construção do fracasso escolar:

[...] as décadas de 1970 e 1980 foram uma reação a essas teses, reafirmando o sentido mais comum de que a escola condiciona o rendimento escolar, e este não pode ser atribuído às dificuldades socioculturais e intelectuais dos educandos. A escola voltou a ser julgada como ré, culpada, responsável pelos produtos do fracasso e do sucesso escolar (ARROYO, 1997, p. 15).

Nos anos 1980, teorias críticas tomam de conta das pesquisas, envolvendo o baixo desempenho escolar em diversos segmentos, incluindo os alunos de classe baixa, passando o fracasso escolar a ser compreendido como proveniente da escola. Como marco, tiveram os estudos feitos pela *Fundação Carlos Chagas*<sup>3</sup>, que iam contra a medicalização do ensino, voltando-se para outros pontos importantes, como o sistema escolar, o baixo rendimento do discente e os aspectos funcionais e estruturais da escola. Essas reflexões levantaram o poder que a cultura dominante tem sobre a escola e a sua prática, e os resultados dessa relação nas dificuldades de aprendizagem do alunado (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

Segundo Patto (2015), a partir dos anos de 1970, um movimento distinto surgiu nas pesquisas envolvendo o fracasso escolar. Começou a haver a participação do sistema escolar, buscando por fatores intraescolares. A autora destaca que, no ano de 1977, ocorreu uma mudança de abordagem ao se buscarem as causas das dificuldades da aprendizagem escolar, saindo da perspectiva psicossocial para uma linha de justificativas intraescolares, por meio de pesquisas da Fundação Carlos Chagas:

[...] um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intraescolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar [...] (PATTO, 2015, p. 141).

De acordo com Lira e Sobrinho (2014), a década de 1980 foi de suma importância para o surgimento de novas leituras que seriam hegemônicas no meio científico para os próximos anos, tratando estas sobre o lugar do alunado e do professorado na educação brasileira. Neste período, as pós-graduações têm um papel importante na mudança da concepção do fracasso escolar, no qual os pesquisadores abordam o cotidiano escolar e “[...] reconsideram a didática, o compromisso técnico e político do professorado, o trabalho do professor/a, entre outros temas,

---

<sup>3</sup> Criada em 1964, a Fundação Carlos Chagas é uma Instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que presta serviços de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas. Por meio do seu Departamento de Pesquisas Educacionais, atua em programas de investigação de temas relacionados à educação (avaliação, seleção de pessoas, trabalho docente, relações étárias, questões ligadas à gênero e raça, políticas públicas e etc.). FONTE: <https://www.fcc.org.br/fcc/institucional>.



a partir de uma abordagem crítica, propondo leituras alternativas às estabelecidas tanto na academia quanto no cotidiano escolar [...]” (LIRA; SOBRINHO, 2014, p. 57).

Na década de 1990, surgiram os trabalhos com objetos relacionados à importância da atuação dos docentes, à identidade dos docentes, à sua desvalorização e ao seu cansaço na atuação, tais temáticas fazendo relação com o fracasso escolar. Como afirma Lira e Sobrinho (2014), “Se coube à década de oitenta o desabrochar de toda uma análise direcionada aos inúmeros equívocos pedagógicos dentro da sala [...] na década de noventa, que se aprofundou o estudo da professora sofrida na produção do fracasso escolar” (LIRA; SOBRINHO, 2014, p. 69). A busca do fracasso escolar do aluno, por meio do encaminhamento para a clínica psicológica, de acordo com Lira e Sobrinho (2014), era reflexo do cansaço dos professores.

Angelucci *et al.* (2004) produziram um artigo que aborda a arte de pesquisar sobre o assunto do fracasso escolar no Ensino Fundamental da rede pública brasileira, fazendo um levantamento de como o tema foi tratado nas teses e dissertações ligadas à Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, entre o período de 1991 e 2002. De acordo com Angelucci *et al.* (2004), as teses e dissertações que enfatizam a culpabilização do professor no fracasso escolar pontuam a questão técnica do ensino inadequado ou do domínio do docente e o descaso das autoridades para com as escolas públicas. Há um predomínio da ideia da teoria da carência cultural na década de 1970: o professor da rede pública não está preparado para lidar com os alunos pobres e incapazes. Existem também as pesquisas que pontuam a escola como um lugar excludente construído pela classe dominante e sua influência para com o fracasso escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Outros trabalhos trazem o fracasso escolar como algo histórico e político que faz parte da nossa educação: “Partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 62).

Por meio das teses e dissertações entre 1991 a 2002, os autores Angelucci *et al.* (2004) verificaram certas características quanto à concepção do fracasso escolar. Entre elas, está o número de obras que concebem o fracasso escolar como um fenômeno exclusivamente individual: “[...] que constam das categorias ‘Distúrbios de desenvolvimento e problemas da aprendizagem’, ‘Remediação do fracasso escolar’ e ‘Papel do professor na eliminação do fracasso escolar’” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 59). Há também os estudos que o relacionam à prática do professor e ao seu papel técnico com o cotidiano escolar e com as políticas educacionais.

As representações sociais de alunos, familiares, professores e demais profissionais da educação, por diversas décadas, viram-se ligadas a ideologias biologizantes e individualistas, ou relacionadas a problemas nas instituições escolares e com os seus docentes. Para compreender em quais condições atuais estão sendo submetidos os alunos com baixo desempenho na escola, é necessário discutir outros conceitos e representações sociais do que é o fracasso escolar nos últimos 20 anos, sendo este o tema do nosso próximo tópico.

## **2.2 O fracasso escolar nos últimos 20 anos (2001-2020)**

Sob o modelo capitalista em que nos encontramos, a cobrança pelo sucesso escolar se dá desde a inserção do aluno no sistema de ensino, pois é por meio de sua formação que se idealizam resultados positivos quanto a sua entrada no mercado de trabalho. O aprendente não pode falhar desde cedo. Paulatinamente, o fracasso escolar passou a ser debatido por uma base mais crítica e menos rígida, em que o educando foi sendo visto como um sujeito histórico. Nos dias atuais, predomina uma perspectiva multidimensional sobre a origem do fracasso escolar, sendo apontados diversos fatores como contribuintes para tal ocorrência.

De acordo com os autores Marchesi e Pérez (2004), o termo “fracasso escolar” é discutível por seus significados vagos e que deixam lacunas de interpretação, como pelo fato de transmitir a ideia de que o alunado “fracassado” não progrediu em simplesmente nada durante o aluno letivo, nem em aspectos como no seu desenvolvimento pessoal e social. Outro ponto desfavorável refere-se a transferir para o aluno uma imagem negativa, influenciando, inclusive, na sua autoimagem e confiança. Além disso, os autores destacam que o seu foco é centrado no aluno, deixando outros agentes influenciadores de lado, como as condições sociais, o contexto familiar e a escola.

De acordo com Marchesi e Pérez (2004, p. 17), devido a tais lacunas de interpretação com o termo fracasso escolar, outras denominações começaram a ser utilizadas, como “alunos com baixo rendimento escolar” ou “alunos que abondaram o sistema educacional sem a preparação suficiente”. Porém, ainda hoje, o termo fracasso escolar é bastante usado em todos os países por sua sinteticidade, sendo difícil a alteração do mesmo. A abordagem utilizada pelos autores sobre o fracasso escolar refere-se aos alunos que, ao finalizar sua permanência escolar, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades necessários para o desempenho de sua vida social, profissional ou contínua aos estudos (MARCHESI; PÉREZ, 2004). Embora haja termos diversificados (de acordo com a base teórica do autor e o período histórico) para compor

pesquisas que tratam sobre a temática aqui em questão, o item “fracasso escolar” ainda se mostra presente em múltiplos estudos nos últimos anos (BASSANI, 2017; DAMASCENO; COSTA; NEGREIROS, 2016; DINIZ, 2020; FERREIRA; FERREIRA, 2014; GUALTIERI, 2012; LIRA; SOBRINHO, 2014; RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013).

Obras como as de Damasceno, Costa e Negreiros (2016), Marchesi e Pérez (2004) e Marchesi e Lucena (2004) citam a definição breve do que é o fracasso escolar com base na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>4</sup>:

O informe da OCDE sobre fracasso escolar [...] aponta três manifestações diferentes desse fenômeno. A primeira se refere aos alunos com baixo rendimento escolar, quer dizer, aqueles que ao longo de sua escolarização não alcançam um nível mínimo de conhecimentos. A segunda abrange os alunos que abandonam ou terminam a educação obrigatória sem o título correspondente. A terceira aponta para as consequências sociais e profissionais na idade adulta dos alunos que não alcançaram a preparação adequada (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 17).

Para os autores Marchesi e Pérez (2004), independente do termo e/ou da definição referente ao desempenho do alunado, destaca-se que o processo de fracasso escolar provoca graves consequências para os alunos e a sociedade. Entre elas, a chance de adentrar no mercado de trabalho, assim como a sua estabilidade e a retribuição econômica, de modo que os jovens os quais abandonaram a escola apresentam prejuízos quando são comparados àqueles com maior nível de escolaridade.

As pesquisas sobre o fracasso escolar são construídas sobre diversos olhares epistemológicos com base no contexto de sua construção, nos seus autores e no seu período histórico. Eixos ainda predominam ao tratar sobre o fracasso escolar: sua origem no aluno, na sua família (envolvendo aqui patologização e desestrutura familiar); ou na instituição, no sistema escolar, na responsabilização do professor (abrangendo metodologias de ensino e governo educacional). Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) abordam que, nos estudos brasileiros, ainda predomina a origem do fracasso exclusivamente individual, por vezes, no aluno, em outras, no docente, tendo como solução pontos sobretudo técnicos. Começaremos

---

<sup>4</sup> A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é construída por 35 países dedicados à promoção de padrões correlativos em temáticas como economia, finanças, comércio, fatores sociais, assuntos ambientais, etc. Atualmente, o MEC tem parceria com a OCDE, visando à promoção de políticas públicas para a melhoria da educação. Cita-se, como exemplo prático de atuação, o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committe – EDPC), criado em 2007, objetivando uma educação de qualidade – da primeira infância à formação de adultos – para os países-membros e os que não são. FONTE: <http://www.portal.mec.gov.br>.

agora a discutir pesquisas dos últimos anos que envolvem o objeto fracasso escolar, com diferentes metodologias e análises sobre sua origem e resolução.

Na busca pela compreensão do fracasso escolar, Marchesi e Pérez (2004) abordam que, ao longo dos anos, autores e estudos já destacaram exclusivamente o aluno como culpado (em suas capacidades, motivações, herança genética), outros já deram maior ênfase aos aspectos sociais e culturais. Além disso, também houve as linhas teóricas que se voltaram para as escolas e suas organizações. Segundo os autores supracitados, nos dias atuais, o foco encontra-se numa perspectiva multidimensional em que são incorporados vários níveis e fatores de explicação para a ocorrência do fracasso escolar. O modelo em que Marchesi e Pérez (2004) trabalham em sua obra abordam seis níveis dependentes um do outro, havendo, assim, influências para o progresso escolar do aluno: sociedade, família, sistema educacional, escolas, ensino em sala de aula e disposição dos alunos.

Com isso, utilizando-se dos níveis de formação do fracasso escolar, Marchesi e Pérez (2004) levantaram dados sobre tal questão, na Espanha, quanto à educação geral e secundária (*Educación General Básica e Educación Secundária Obligatoria*) e ao Ensino Superior no período próximo à escrita do capítulo (produção realizada em 2002). Com base na análise dos dados, e destacando o fator do contexto econômico e social, os autores abordaram que o fracasso escolar tem relação direta com as carências econômicas, sociais e culturais do meio do seu agente. Além disso, os alunos que sofrem de situações sociais desfavoráveis têm uma maior probabilidade de ter um baixo desempenho escolar: “A porcentagem desses alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 23). Porém, os alunos destacaram o papel da família na redução das desigualdades, quando aliadas à escola, em que “[...] o interesse das famílias e sua dedicação junto com a ação escolar reduz as diferenças econômicas e culturais que de fato existem.” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 23). Fazendo uma relação com o capital econômico, os autores também destacam que a menor renda *per capita* não significa o menor rendimento escolar, assim como a maior renda *per capita* não é garantia certa de níveis educacionais satisfatórios.

Ao elaborar um comparativo entre o nível educacional familiar e o contexto socioeconômico do aluno, os Marchesi e Pérez (2004) destacaram que a influência da primeira é muito mais ampla e variada quando se trata do fracasso escolar. Os autores tratam sobre o capital cultural familiar, referindo-se à linguagem, à formação, a possibilidades culturais e profissionais do núcleo familiar em relação ao desempenho na escola. Além disso, Marchesi e Pérez (2004) citam a importância da transmissão desse capital cultural familiar, em especial quando há as relações entre a família e o universo escolar. Destaca-se, então, que não adianta

ter um enriquecido capital cultural, pois, se não há relação com os filhos, não há um progresso educacional. Do contrário, “[...] os pais com escasso capital escolar podem ter maior influência pelo tipo de relações que mantem com seus filhos, o que os ajuda a alcançar uma boa escolaridade” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 24).

Na visão de Marchesi e Pérez (2004), no que tange ao fracasso escolar, até há um debate quanto ao sistema educacional, porém, ignora-se que o sistema vigente é o mesmo em diversos aspectos, na maioria das localidades. Essa igualdade se dá como na formação inicial dos docentes, no acesso à função pública, aos sistemas de avaliação e de promoção, assim como boa parte dos currículos de ensino. Não há particularidades em cada contexto socioeconômico. Fatores devem ser levados em consideração:

A sensibilidades diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os recursos existentes, a preparação e incentivo dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção às escolas que escolarizam alunos com maior risco de fracasso e os programas disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades de aprendizagem são condições gerais que têm uma relação importante com a porcentagem de alunos que alcançam os objetivos estabelecidos na educação básica (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 26).

Em relação aos centros docentes, não se pode deixar de destacar a responsabilidade que a escola e seus professores têm de maneira única para com o fracasso escolar e que tais devem refletir quais são as origens e as consequências que estão sobre seu domínio ou atuação. No cotidiano, escolas passam por situações de pouca estimulação, não desenvolvendo pesquisas que venham a ter a participação dos pais, além de haver as clássicas avaliações rígidas como formas de critérios de conhecimentos. Com tudo isso, não se previne o fracasso escolar, mas se concretiza (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Com base nos níveis de construção do fracasso escolar discutidos, Marchesi e Pérez (2004) citam seis estratégias resumidas sobre como ter um bom desempenho escolar. A primeira se trata de a educação atuar em conjunto com a sociedade e outras instituições (associações cívicas, organizações não governamentais, etc.), destacando, assim, seu compromisso social. A segunda prática refere-se à intervenção no âmbito social e familiar, em que, para não haver o abandono do aluno, deve existir o “[...] desenvolvimento de políticas de emprego, de moradia, de saúde, de proteção social e de educação em favor das coletividades com maiores carências [...]” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 31). Envolve também as atividades culturais e educacionais com os pais, como elevar o nível de ensino destes com programas formativos de alfabetização, formação no ensino básico, etc. Como terceira estratégia, os autores citam a

formação e o incentivo para com os professores, melhorando, assim, suas condições de trabalho, a sua preparação além da titulação e da cientificidade, como também da realidade que enfrentam com os seus alunos.

Como quarta estratégia, Marchesi e Pérez (2004) abordam evitar o atraso dos alunos durante o Ensino Fundamental. Justificam essa ideia pelo fato de que o Ensino Médio hoje encontra discentes sem conhecimentos básicos (os quais deveriam ter sido adquiridos durante o Ensino Fundamental): “O êxito do Ensino Médio está em grande parte condicionado pelo êxito do Ensino Fundamental” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 31). Sobre o quinto plano para o bom desempenho escolar, eles citam a autonomia das escolas, a cooperação e a participação, necessárias para o aumento da criatividade das instituições e o desenvolvimento dos projetos próprios, de acordo com a realidade de cada instituição. Por fim, devem-se planejar mudanças das práticas docentes na sala de aula, em que se pauta provocar o interesse dos alunos, sua criatividade, buscando, assim, o seu sucesso escolar (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Tratando sobre estudos com fracasso escolar, Damasceno, Costa e Negreiros (2016) abordam que as pesquisas envolvendo o tema associam-se às deficiências individuais do alunado, sendo elas de ordem física, vindo a refletir em sua aprendizagem (exemplo: retardo mental, hiperatividade, etc.), sejam elas da singularidade do indivíduo, como sua classe social, cultura e renda. Ainda segundo Damasceno, Costa e Negreiros (2016), reduz-se a ideia de bom desempenho na avaliação do aluno, quanto a testes, provas, exames, que servem para quantificar o que o aluno aprendeu, num espaço de tempo reduzido, tudo isso por meio de um modelo de educação tradicional. Agindo desta maneira quantificável, deixa de lado outras formas de ensinar, levando em consideração a singularidade e a diversidade de cada um.

Visando compreender os conceitos de docentes sobre o fracasso escolar, Damasceno, Costa e Negreiros (2016) realizaram uma pesquisa com 563 professores de instituições públicas de diferentes regiões do Brasil. Fazendo uso de entrevista estruturada e questionários, os autores apreenderam as concepções dos docentes em classe de proximidade lexical e utilizando o procedimento de Classificação Hierárquica Descendente. O resultado deu-se por meio de quatro classes no *corpus* textual: o produto de múltiplos fatores internos e externos à escola (22,33%); incapacidade do aluno (24,7%); o desrespeito às singularidades dos alunos na escola (30,24%); por fim, o desinteresse do professor e do aluno e falta de acompanhamento familiar (22,73%).

Na Classe 1 (produto de múltiplos fatores internos e externos à escola), os segmentos que se relacionam ao fracasso escolar referem-se a elementos de múltiplos fatores, de problemas diversos, presentes em discursos dos pesquisados, como: “é um conjunto de fatores internos e

externos”. Ainda tratando sobre a Classe 1, “[...] maioria dos profissionais considera o fracasso como um problema que é gerado por uma série de fatores que em conjunto o ocasionam. A dificuldade no diálogo entre a escola e a família, está entre as mais frequentes definições de fracasso [...]” (DAMASCENO; COSTA; NEGREIROS, 2016, p. 16). A Classe 2 (incapacidade do aluno) faz menção à incapacidade do aluno em adquirir conhecimentos, tendo como segmento representativo tal discurso: “É quando o aluno vai à escola e não aprende, ou seja, não consegue mudar o que ele não sabia” (DAMASCENO; COSTA; NEGREIROS, 2016, p. 14).

A Classe 3 (desrespeito às singularidades dos alunos na escola) foi aquela com maior representação do *corpus* (30,24%), refletindo conteúdos sobre a escola ou docente que não atingiram os objetivos propostos, tendo como segmentos representativos: “Quando a escola fracassa **não atinge** os **objetivos** almejados.” [...] “Quando **não** há reconhecimento de que cada aluno é um ser individualizado e possui ritmos diferentes de aprendizado.” (DAMASCENO; COSTA; NEGREIROS, 2016, p. 14). Nesse momento, os autores destacam que houve uma inversão das atribuições da origem do fracasso escolar, antes produzidas por causas externas (aluno e sua família) e agora por questões pedagógicas e internas à escola. Já a Classe 4 (desinteresse do professor e do aluno e falta de acompanhamento familiar) abordou palavras como a falta de compromisso nos estudos, desinteresse do aluno e do professor, tendo como uma das justificativas a necessidade de mudanças no método de ensino. Nessa categoria, o destaque no discurso dos docentes foi o quesito “falta”.

A partir da pesquisa de Damasceno, Costa e Negreiros (2016), destacamos como o aluno é culpabilizado pelo seu baixo desempenho escolar, não havendo leituras críticas sobre os demais critérios/atores que fazem parte do seu ambiente escolar. Os autores supracitados ao analisar os resultados de sua pesquisa afirmam:

Pôde-se identificar, nas classes obtidas, “Desrespeito às singularidades dos alunos na escola”, “Incapacidade do aluno”, “Desinteresse do professor e do aluno e falta de acompanhamento familiar” e “Produto de múltiplos fatores internos e externos à escola”, que o fracasso escolar apresenta-se de diversas formas, segundo os professores, porém em sua maioria, elas ainda centralizam a culpa do não aprender no aluno, transformam sua forma de ser, seja ela espontânea ou retraída, agitada ou quieta, em problema, o fato de não conseguirem assimilar determinado conteúdo, mesmo que a forma que esse ele chega ao aluno seja antiquada ou não atenda suas necessidades, se trata de alguma deficiência que é passível de medicamento, visando a melhora no rendimento e o êxito (DAMASCENO; COSTA; NEGREIROS, 2016, p. 17).

Visando descrever como se dá a construção do fracasso escolar de alunos do Ensino Fundamental em escolas da zona rural e urbana no estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa de Mattos (2005) usou entrevistas com professores, notas de campo e observação como formas de coleta de dados. Porém, o ponto central para entender aquele ambiente consistiu nos registros de observações dos Conselhos de Classe, tidos não só como espaços de discussão e apoio à prática docente, mas um ambiente de avaliação dos alunos. A autora aborda que, nos Conselhos de Classe, há um julgamento dos problemas de aprendizagem, com uma forte atribuição a causas psicológicas e fraco desempenho escolar, sendo comum o processo de diagnósticos informais e encaminhamentos para tratamento médico e psicológico. Além disso, nessas discussões livres entre os profissionais, o fracasso escolar também é encarado como oriundo de fatores extraclasse, a exemplo da responsabilização familiar, entrando aí questões como a falta de interesse dos pais e comportamentos apontados como “antissociais” (alcooolismo, uso de drogas, até mesmo a pobreza, etc.).

Uma pesquisa feita por Magalhães e Tancredi (2002) objetivou levantar como são vistos os alunos com alto grau de repetência, pelo cotidiano de uma professora, Clara. O devido estudo teve como campo uma sala de 4ª série de uma escola pública do interior paulistano e procedimentos metodológicos de entrevistas, observações em sala de aula e análise de documentos. Sobre a sala com os alunos repetentes, Clara relatou não ter escolhido atuar nesta classe, sendo tal circunstância imposta pela direção, o que pareceu apontar para uma punição, já que a docente não tinha interesse e “[...] tinha mais direitos que outra professora que havia assumido uma *classe menos problemática*, cujos alunos não eram repetentes” (MAGALHÃES; TANCREDI, 2002, p. 33). Clara relatou que até tinha interesse em assumir uma turma de 4ª série, mas não como aquela, demonstrando, assim, discriminação. Nessas condições discriminatórias, surgem as salas com os alunos problemáticos, prejudicando a relação professor-aluno, além de haver um prejulgamento sobre o desempenho da turma.

De acordo com Magalhães e Tancredi (2002), na própria sala de aula, há uma desqualificação dos alunos, sucedendo, assim, uma introjeção dessa incapacidade, baixo interesse e desempenho:

Diante de tão baixas expectativas, de uma visão tão negativa da classe, expostas reiteradas vezes na sua frente, os próprios alunos acabavam introjetando a ideia de que eram mesmo sem educação, desinteressados, incapazes, e de que deveriam ser tratados como tal, como mostra a fala de um deles um momento de muita conversa na classe: *não adianta. Aqui só se resolve no grito* (MAGALHÃES; TANCREDI, 2002, p. 37).



Pelo exemplo acima da prática docente de Clara, destacamos que as vivências em sala de aula são as motivações para influenciar os comportamentos e pensamentos dos atores que ali estão ou que têm ligação direta com tal ambiente (como os familiares). Por meio das experiências sócio-históricas de determinado grupo, constroem-se as representações sociais do fracasso escolar.

A seguir, um debate da perspectiva individualista do fracasso escolar que se pauta na visão patologizante do ensino, em que os alunos que não aprendem possuem algum déficit de uma origem biológica, necessitando de ordens terapêuticas, muitas vezes tendo que recorrer aos medicamentos. No próximo tópico, há uma discussão da patologização e da medicalização do fracasso escolar, um processo em que “o não aprender” é justificado por questões médicas e categóricas.

### **2.2.1 A patologização e a medicalização do fracasso escolar**

A busca por uma causa para o baixo desempenho escolar já passou por diversas visões teórico-práticas, entre elas, a do âmbito biológico. Ainda hoje, esta concepção é frequente na escola: a justificativa do fracasso escolar mediante a culpabilização por uma patologia. O sentido atribuído aqui ao abordamos a *patologização e a medicalização do ensino* consiste em rastrear soluções doentias e de tratamentos farmacológicos para problemas no ensino que têm uma outra origem, como de cunho social, estrutura escolar ou nas metodologias de ensino. Refere-se a responsabilizar o aluno por sua baixa aprendizagem.

Tratando sobre o termo *medicalização*, Meira (2012) aborda este como sendo o processo de transferência para a medicina, problemas que fazem parte do cotidiano do ser humano, ou seja, questões de origem social e política que são assimiladas às origens biológicas (problematizadas de maneira individual). Para Bassani (2017), a medicalização ocorre quando há uma transformação artificial de questões de ordem econômica, social e política em processos médicos, e isso “[...]contribui para que graves problemas sociais sejam camuflados. Sendo assim, no lugar de buscarmos explicações no âmbito do coletivo, transformamos esses problemas em questões do indivíduo, e, em muitos casos, da sua biologia” (BASSANI, 2017, 181). Segundo Diniz (2009), a medicalização é o processo em que a medicina interfere no modo de vida do homem, como na construção de seus conceitos, nas regras de higiene, nas normas morais e de costume (habitacionais, sexuais, alimentares, etc.) e no seu comportamento social.

No Brasil, as disfunções neurológicas que mais são citadas como causa para o baixo desempenho do alunado, havendo um maior número de diagnósticos e tratamentos medicamentosos, são: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Espectro Autista (TEA), os Transtornos de Aprendizagem (dislexia, discalculia, etc.) e o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) (BASSANI, 2017; DINIZ, 2009; MEIRA, 2012).

Entre os anos 1970 e 1980, um novo perfil do aluno fracassado surgiu na literatura dos Estados Unidos. Tratava-se dos problemas da aprendizagem das crianças com dificuldades no desenvolvimento neuropsicomotor: a *Disfunção Cerebral Mínima* ou *Hiperatividade*. Na década de 1980, a Academia Americana de Psiquiatria apresentou a denominação de *Déficit de Atenção* com ou sem *Hiperatividade* – de acordo com os parâmetros diagnósticos e os devidos tratamentos indicados. Já nos anos 1990, estabeleceu-se o nome atual para essa disfunção: *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* (GUALTIE; LUGLI, 2012). A partir da década de 1990, o TDAH tornou-se um dos principais motivos de encaminhamento de alunos com “mal desempenho” para tratamentos de ordem médica e psicológica, sendo mais comum em meninos, e entre 3 a 5 anos de idade (DINIZ, 2009; MEIRA, 2012).

De acordo com os critérios de análise do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5) da *American Psychiatric Association – APA* (2014), o TDAH tem como principais características a *desatenção*, *hiperatividade* e *impulsividade*. Sobre a *desatenção*, esta trata da: dificuldade em manter a atenção em tarefas; prontidão para cometer erros por descuido; sensação de não escutar quando alguém lhe dirige a palavra, etc. Quanto aos traços de *hiperatividade* e *impulsividade*, destacam-se: atos de agitar e bater as mãos e pés nas cadeiras; correr e subir em coisas e lugares em situações inadequadas; não conseguir envolver-se em atividades que necessitam de lazer calmante; ter hábito de falar demais, etc. Sobre tais características/comportamentos para o reconhecimento do TDAH, estes se apresentam na infância (antes dos 12 anos de idade). O DSM-5 destaca:

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A *desatenção* manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A *hiperatividade* refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A *impulsividade* refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem

premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 61).

Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o DSM-5 o apresenta como características para o diagnóstico: o prejuízo na comunicação e interação social; comportamentos e interesses repetitivos; déficits nos movimentos motores; falas estereotipadas e repetitivas; hiper-reatividade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, etc. Os primeiros sintomas são visíveis desde o início da infância. De acordo com a necessidade de dependência do sujeito para com outra pessoa, em relação a cuidados, estipulam-se níveis de gravidade: nível 1 – “exigindo apoio”; nível 2 – “exigindo apoio substancial” e nível 3 – “exigindo muito apoio substancial” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Na atualidade, no âmbito do TEA, englobam-se vários outros transtornos que anteriormente recebiam nomenclaturas distintas, mas com sintomas que se assemelhavam: “[...] transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

Ainda fazendo uma leitura sobre os Transtornos Infantis com base no DSM-5, o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) consiste em comportamentos de crianças/adolescentes com padrão de humor raivoso e irritável, de comportamentos de questionamento de figuras de autoridade, atos de raiva e vingança, além de apresentar ações que vêm a incomodar os que estão ao seu redor (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Outra categoria patologizante comum na justificativa do baixo desempenho do alunado são os transtornos de aprendizagem, que, no DSM-5, vêm a ser citados como *Transtornos específicos da aprendizagem*. Como deficiências na aprendizagem, estão destacados itens como: os prejuízos na leitura, quanto à sua velocidade e compreensão (dislexia); prejuízos na matemática, quanto ao senso numérico, precisão na prática de cálculos, memorização de casos numéricos (discalculia), entre outros transtornos da aprendizagem (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O DSM-5 aborda que a “Dificuldade de aprender a correlacionar letras a sons do próprio idioma – a ler palavras impressas (frequentemente chamada de *dislexia*) – é uma das manifestações mais comuns do transtorno específico da aprendizagem.” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 68).

Na visão de Bassani (2017), muitas vezes, os diagnósticos desses transtornos ocorrem sem critérios mínimos de cientificidade para sua fundamentação, em que as crianças são

encaminhadas para os profissionais de saúde cada vez mais cedo, fazendo o uso de medicamentos com uma maior frequência. Para a autora, esses alunos são categorizados por meio de laudos médicos para se enquadrar na educação especial, fugindo do que vem a ser o público-alvo da educação inclusiva: “[...]composto de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BASSANI, 2017, p. 179).

O encaminhamento da escola para os profissionais de saúde, em especial os médicos, surgem com justificativas simples para sua ocorrência. Muitas vezes, tais encaminhamentos são acompanhados de pré-diagnósticos dos próprios professores, com hipóteses do que aqueles alunos apresentam. Nós, que atuamos no cotidiano da psicologia escolar, verificamos o quanto as características e comportamentos da infância na atualidade são rotulados como possíveis sintomas patológicos (o correr, gritar, pular, chorar, introverter, etc.). E assim crescem os diagnósticos, cujo laudo médico (ou dos demais profissionais de saúde) tem papel importantíssimo, servindo como um comprovante, uma figura sólida de validação no sentido de que aquele ser humano necessita de um tratamento diferente.

Com isso, os laudos tornam-se uma ferramenta de justificativa, em que, por diversas situações, devido a tal documento profissional, crianças que têm plenas condições de aprender começam, a partir de então, a ser consideradas anormais, incapazes, sem possibilidades. Os próprios alunos aprisionam-se nesse parecer de desqualificados. Atualmente, os vocabulários médicos e os seus respectivos transtornos se encontram no cotidiano escolar e nos próprios discursos dos professores, que veem em comportamentos cotidianos do seu alunado sintomas patológicos (BASSANI, 2017). Com essa tendência à patologização, “Naturaliza-se a necessidade de um diagnóstico, crianças são rotuladas, estigmatizadas e, muitas vezes, têm seus destinos selados pelos laudos” (BASSANI, 2017, p. 183).

De acordo com Meira (2012), está cada vez mais forte o discurso em que há a conexão dos problemas neurológicos com o baixo desempenho do aluno ou com os seus maus comportamentos em sala (as comuns queixas escolares). Com isso, tais queixas escolares se tornam motivos para o grande número de encaminhamento de alunos para os serviços de saúde, seja na rede pública ou privada. Como destaca Meira (2012):

[...] se considera que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções ou transtornos neurológicos (congenitas ou provocadas por lesões ou agentes químicos), as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais etc. (MEIRA, 2012 p. 136).

Com a associação dos problemas neurológicos para com as queixas escolares, envolvendo, assim, o encaminhamento a profissionais de saúde, ocorre a chamada epidemia de diagnósticos e tratamentos. Comportamentos cotidianos transformam-se em sintomas. O conjunto de sintomas pode se enquadrar em diversas patologias. Com a diversidade de transtornos, há também a busca por diferentes tratamentos, mantendo-se os medicamentos numa condição de supremacia entre eles. As especialidades para cada área de atuação são colocadas em exercício, entre elas, citamos a psicoterapia, pediatria, neuropediatra, fonoaudiologia, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, terapia ocupacional, fisioterapia, etc. Uma criança, dependendo do seu diagnóstico, pode ter a semana toda ocupada pela necessidade de todos os dias ser atendida por especialistas distintos. Pela manhã na escola e à tarde na clínica (ou oposto), para, assim, construir de forma eficaz o seu tratamento.

Segundo Bassani (2017), a lógica da medicalização no ensino segue a lógica capitalista da alta produção em direção para uma das grandes áreas industriais: o ramo farmacêutico. Com isso, esses medicamentos proporcionam aos docentes o silêncio de conflitos em sala, com o que a autora chama de *drogas da obediência*, porque “Todos precisamos ser obedientes, produtivistas, competitivos. Não há lugar para crianças no mundo atual ou para quem quer que precise de escuta e cuidado” (BASSANI, 2017, p. 181). Entre tais medicamentos, um dos mais conhecidos é a *Ritalina*, lançado em 1956. Debatendo sobre a *Ritalina*, Meira (2012) aborda:

Trata-se do metilfenidato, do grupo das anfetaminas, que atua como um estimulante do sistema nervoso central, potencializando a ação de duas substâncias cerebrais: a noradrenalina e a dopamina. Atualmente existe no mercado uma nova apresentação do metilfenidato denominada *Concerta* (MEIRA, 2012, p. 138).

Tendo como efeito tornar o usuário mais calmo e concentrá-lo, Diniz (2009) relata que a *Ritalina* tem sido cada vez mais usada também por adultos, como após as longas jornadas de estudo e trabalho, em que os sujeitos têm a necessidade de retomar a concentração e a vigilância. A autora cita o uso do medicamento por universitários que, no seu cotidiano, são pressionados por provas e trabalhos acadêmicos e acabam substituindo o tradicional café pela *Ritalina*, como uma forma de diminuir o cansaço. Para Diniz (2009), tal medicação serve como um “anabolizante para o cérebro”, que possibilita aos universitários acumular mais informações num espaço de curto tempo.

Meira (2012) evidencia informações importantes que constam na bula da supracitada substância e que, muitas vezes, não são levadas em consideração. Entre tais notificações, a autora cita as reações adversas que o medicamento pode provocar: a possibilidade de

dependência física ou psíquica; a necessidade de um diagnóstico concreto para o seu uso, requerendo uma investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; os efeitos psíquicos e comportamentais que esse medicamento traz para a criança ao longo do tempo, ainda não claramente definidos.

Demonstrando o impacto destes medicamentos no nosso cotidiano, por meio de dados levantados por Bassani (2017), constatou-se que o Espírito Santo (ES) está entre os dez Estados com maior consumo de *Clonazepam* e *Ritalina* (em 2015, dados com base na Nota Técnica do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade). De acordo com a autora, no ano de 2013, um em cada 20 habitantes comprou uma caixa de *Clonazepam* no Espírito Santo. Para Bassani (2017), o aumento desses psicofármacos cresceu tanto na capital do Estado, o município de Vitória, quanto nas cidades do interior. Em 2013, na citada capital, uma média de 1300 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental foram encaminhados ao atendimento médico para o diagnóstico dos possíveis transtornos, para, assim, fazer parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>5</sup>. A autora também destaca que o Brasil é o segundo país no mercado mundial em consumo de *Metilfenidato* – nome comercial da “Ritalina” e do “Concerta” – típicos para o tratamento de crianças e adolescentes diagnosticados com algum transtorno da aprendizagem.

Diniz (2009) relata que, em muitas situações, além da escola, a Ritalina também é bem aceita pelos pais, sem haver uma visão crítica de diagnósticos que podem não condizer com a realidade daquela criança. A partir do uso de tais medicamentos, é possível ter os filhos de forma “sossegada”. Sendo assim, esses psicofármacos são considerados como as drogas da obediência. Segundo Diniz (2009), isso traz uma desculpabilização por parte dos pais, pela falta de limites no cotidiano (como na hora de dormir, desligar os computadores e jogos eletrônicos, etc.).

Com o uso dos medicamentos, concretiza-se a perspectiva de que o fracasso escolar é oriundo do sujeito, de sua estrutura neurobiológica e que é por meio deste processo de tratamento que as carências na aprendizagem serão minimizadas. O que está ao redor do aluno não é levado em consideração. O corpo, os sintomas e o biológico são os mais importantes: “No contexto do ‘fracasso escolar’, os diagnósticos passam a disseminar a concepção de que

---

<sup>5</sup> O AEE é um serviço prestado a alunos na educação especial, aprovado em 2008 pelo Ministério da Educação (Decreto nº 6.571). Tal serviço deve ser colocado em prática no período contrário ao turno em que tais alunos estudam, por um professor especialista, numa sala com recursos e materiais de ensino diversos, visando ao desenvolvimento do aluno em suas diferentes habilidades que venham a ajudá-lo no seu ensino regular. O profissional do AEE não substitui o trabalho do docente para com a escolarização, mas complementa com suas intervenções, por isso, os dois devem atuar em conjunto.

não precisamos pensar a realidade produtora da aprendizagem, pois a culpa é da biologia. Há, assim, uma ‘desculpabilização’, uma ‘desresponsabilização’ dos envolvidos” (BASSANI, 2017, p. 190).

Levando em consideração a linha sócio-histórica, Meira (2012) afirma que, nas apresentações dos transtornos, sintomas e seus respectivos diagnósticos para com os alunos, não há uma análise crítica sobre os fenômenos que envolvem a educação dos mesmos no contexto extra-sala. Com isso, a autora destaca que muitos discentes que não têm nenhuma patologia são categorizados como “portadores de dificuldades de aprendizagem”. Para Bassani (2017), o fracasso escolar não é oriundo do aluno, não é individual ou biológico. Segundo Bassani (2017), ele tem uma base política e coletiva:

Os problemas educacionais são produzidos no coletivo, nas condições sociais, nas histórias vividas, nas práticas pedagógicas, nas relações que se constroem cotidianamente nas escolas. Isso não significa transferir a culpa desses problemas das crianças e suas famílias para as escolas e professores. Trata-se de analisar como se dá o encontro entre cada criança e a educação escolar, buscando compreender contextos que podem estar dificultando a aprendizagem (BASSANI, 2017, p. 194).

Ainda abordando o desempenho escolar além do aspecto biologizante, Bassani (2017) destaca que, se não vem ocorrendo a aprendizagem do aluno, deve-se pensar se estão em exercício práticas de ensino que atendam ou não às possibilidades e às necessidades do discente. Pensando na realidade do alunado, a autora cita a necessidade de uma política educacional que preze pela qualidade na formação dos professores, a valorização salarial e nas condições de trabalho desses profissionais, o controle do número de alunos por sala e projetos pedagógicos construídos de maneira coletiva. Neste sentido, Bassani (2017) acredita que não podemos culpabilizar os professores por esse olhar biologizante e patológico sobre os alunos, pois eles também são vítimas do sistema de ensino devido ao desrespeito e à desvalorização para com a categoria: “[...] diante da necessidade de criar recursos para sobreviver em condições precárias de trabalho e encaminhar alunos para diagnóstico médico, por considerarem que estes não aprendem, pode ser um desses recursos” (BASSANI, 2017, p. 192).

Bassani e Pinel (2011) acreditam que não pode mais haver a culpabilização do aluno ou familiar sobre os seus problemas escolares por meio da patologização, não levando em consideração o seu contexto de aprendizagem. Com a patologização, o contexto interno e extraescolar que envolve o aluno é deixado de lado ao buscar o motivo do seu baixo desempenho. A culpa recai particularmente sobre ele e seu corpo/mente. Ao ser categorizado, o aluno também é uma vítima, não tendo escolhas a seguir no momento do seu encaminhamento para os profissionais saúde. Nesta perspectiva, Bassani (2017) relata que:

Nesse cenário – Estado, escola, família e o próprio sujeito –, todos são desresponsabilizados pelos problemas de aprendizagem. Agora é meu corpo que me define, me identifica, me programa, e o medicamento me corrige. Com isso, fico alienado ao meu destino biológico. Os alunos acabaram sofrendo as consequências dessas ideologias. Quando deveriam estar sendo privilegiados pelo sistema educacional, acabaram por se tornar as suas vítimas (BASSANI, 2017, p. 191).

Vale ressaltar que não estamos desconsiderando a necessidade do uso de psicofármacos para o tratamento de síndromes neurológicas e transtornos psicológicos. Os medicamentos junto a outros tratamentos terapêuticos são essenciais para a qualidade de vida, desempenho cotidiano e para saúde daquele sujeito que tem o seu diagnóstico construído de forma crítica, quando se leva em consideração o seu histórico de vida e o contexto social. Como bem argumenta Diniz (2009), o medicalizar deve ser levado em consideração em situações específicas, necessárias: “desde que caso a caso”.

Para uma melhor compreensão da patologização do fracasso escolar, é essencial entender quais são os sujeitos e em qual período construíram determinado conceito, sentimento e opinião a respeito do assunto. Assim, com a mesma filiação teórica escolhida neste estudo, abordamos, na próxima pauta deste capítulo, pesquisas que utilizaram a Teoria das Representações Sociais para a análise do fracasso escolar.

### **2.2.2 Pesquisas sobre as Representações Sociais acerca do fracasso escolar**

As representações sociais são construídas por meio das relações em sociedade, conforme o contexto histórico-cultural. Conteúdos (opiniões, comportamentos, sentimentos, valores, etc.) característicos são traçados e compartilhados por um grupo de pessoas que fazem parte de um mesmo círculo de convivência. Discutiremos, a partir de então, as representações sociais sobre o fracasso escolar, como este insucesso foi percebido por grupos em diferentes momentos, períodos e por distintos autores. De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados em ações na vida social, em conjunto. Como um fenômeno complexo, é rico em elementos, organizados na sua estrutura como forma de conhecimento sobre a realidade do sujeito, e, em algumas práticas e situações, estudados de forma isolada. Os elementos são estes: informativos, cognitivos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, ideologias, imagens, etc. Sobre o saber composto deles, “[...] encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento” (JODELET, 2001, p. 21).



Segundo Marchesi e Lucena (2004), as Representações Sociais possuem três características básicas: sua diferença para com o conhecimento científico, a espontaneidade destas e a sua relação com as situações sociais das pessoas envolvidas. Portanto:

A representação social aponta fundamentalmente para as ideias que determinado grupo social compartilha sobre um fenômeno social específico. Essa visão é diferente das teorias científicas existentes sobre o mesmo fenômeno. Enquanto a ciência tenta construir sistemas explicativos da realidade de forma objetiva, as representações sociais mergulham suas raízes no mundo das relações, da intersubjetividade e da consciência. É, portanto um conhecimento espontâneo. No conceito de representação social, se entrelaçam múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sociais e valorativas – que os indivíduos vão articulando por meio de sua experiência, por sua comunicação e por suas relações sociais (MARCHESI; LUCENA, 2004, p. 124).

Tratando sobre o fracasso escolar, Marchesi e Lucena (2004) abordam que este é um fenômeno social construído por aquelas pessoas que fazem parte da escola, principalmente os sujeitos que têm ligação direta com o sistema educacional e que criam representações sociais específicas. No capítulo dos autores, aborda-se um estudo realizado entre os anos letivos de 2000 a 2002, em que se buscou levantar as representações sociais do fracasso escolar dos pais, professores e alunos. Procuraram adotar uma visão do fracasso escolar mais próxima da proposta do OCDE (conceito citado anteriormente), assim como evitaram utilizar o termo “fracasso escolar” para o uso de “problemas de aprendizagem”, visando a uma melhor compreensão dos envolvidos. “As conversas preliminares com os grupos permitiram notar que termos como ‘problemas de aprendizagem’ ou ‘maus resultados escolares’ eram facilmente entendidos como aqueles alunos com maiores dificuldades para terminar seus estudos [...]” (MARCHESI; LUCENA, 2004, p. 125).

Sobre o devido estudo, Marchesi e Lucena (2004) consideraram as características destacadas como essenciais para as representações dos fenômenos sociais: os setores que fazem parte de cada comunidade educacional (os alunos, pais e professores) e sua multidimensionalidade. O questionário era aplicado de acordo com os grupos, com os dados de caracterização específicos: formação e tempo de colegiado para os docentes; níveis de ensino para o alunado; para os pais: em que ano de ensino o filho se encontrava, assim como suas características socioeconômicas. Por meio das representações sociais como modelo teórico para sua pesquisa, os autores empregaram uma base recente de contribuições da psicologia social com a psicologia cognitiva, um modelo integrado que possui: “[...] quatro dimensões que constituem o conjunto de vivências e informações disponíveis: a dimensão causal-atributiva, a dimensão avaliativa e de legitimação, a dimensão valorativa e a dimensão funcional relacionada com as consequências do fenômeno social” (MARCHESI; LUCENA, 2004, p. 126).

Utilizando um mapa multidimensional para representar o fracasso escolar, os pesquisadores Marchesi e Lucena (2004) abordaram como tais dimensões são vividas por meio de tal objeto de estudo, como na dimensão causal-atributiva, dividida em dois polos: interno e externo. Tratando-se do primeiro, é quando o aluno atribui a ele mesmo o baixo desempenho escolar, em que a origem do fracasso está em si. Já sobre o polo externo da dimensão causal-atributiva, é quando o indivíduo culpabiliza aquilo que vai além dele, como as instituições, os outros, como os docentes.

Ademais, as representações sociais do fracasso escolar mostram que os alunos destacam principalmente causas internas (exemplo: falta de esforço) para tal ocorrência e não veem problemas emocionais ou preconceitos para alunos com problemas de aprendizagem. Além disso, os discentes não consideram que terão futuras dificuldades no mercado de trabalho. Para os pais e os professores, os principais motivos para o fracasso vêm de causas externas, como a família (falta de colaboração dos responsáveis), os professores (sistema educacional), os alunos (baixo desempenho). Sobre questões emocionais e de relações sociais em sala, os pais acreditam que os alunos com problemas de aprendizagem têm problemas sociais e são menos felizes (MARCHESI; LUCENA, 2004). O caráter de avaliação tradicional por meio de provas, construído de aprovação e reprovação, ainda é visto como essencial para analisar a aprendizagem do aluno: “[...] a maioria dos pais (62%) e dos professores (60%), apesar das críticas à sociedade, considera necessário que o sistema educacional aprove os alunos que sabem e reprove os que não alcançam o nível esperado” (MARCHESI; LUCENA, 2004, p. 127). Aqueles professores que estão em concordância com a função seletiva de aprovação e reprovação são os que têm mais tempo de atuação.

Objetivando analisar as representações sociais do fracasso escolar em escolas públicas do Rio de Janeiro, Alves-Mazzotti (2010) realizou uma pesquisa que se deu com entrevistas, em que participaram 30 professores do Ensino Fundamental (da 3ª à 5ª série). Os principais motivos apontados para o baixo desempenho do alunado foram classificados em cinco categorias: aqueles que se referem ao aluno, à família, ao sistema escolar, ao docente e às demais condições sociais envolvendo o discente. A autora utilizou como base teórica a abordagem teórica estrutural das representações sociais por meio do autor Jean-Claude Abric:

A análise de uma representação social tal como é definida por Abric (1994b) —um conjunto de informações, opiniões, atitudes e crenças organizadas em torno de uma significação central— exige que sejam conhecidos seus três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. Com base nas indicações de Abric, a presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas: (a) investigação do conteúdo das representações, através de entrevistas em profundidade e de um teste de associação livre; (b) pesquisa da estrutura e do núcleo central, buscando identificar as

relações e a hierarquia entre os elementos da representação; e (c) verificação da centralidade, partindo dos elementos identificados como os mais significativos nas etapas anteriores (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 3).

O perfil dos alunos repetentes traçado pelos professores consiste em crianças de origem pobre, com problemas de saúde e desnutridas, sem assistência parental. A família também é culpabilizada pelo interesse do aluno em sala de aula. Quanto ao sistema escolar, os professores abordam os conteúdos desinteressantes que são obrigatórios no ensino, além das condições de trabalho, como as turmas com o número alto de alunos e a desqualificação do seu trabalho pela Secretaria de Educação. Os docentes também alegaram que, apesar de tentarem ajudar o seu alunado visando ao sucesso escolar com estratégias metodológicas planejadas (revisões de matérias, avaliações contínuas e contato frequente com os pais e alunos), não há um retorno positivo (ALVES-MAZZOTTI, 2010). Tratando-se sobre as condições sociais, estas “[...] se referem principalmente ao ambiente social que cerca o aluno (pobreza, violência) e também à sociedade mais ampla, que não valoriza a escola” (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p.4). Com isso, a autora destaca:

Na visão dos professores, o que distingue o aluno repetente daquele que consegue passar de ano é justamente essa falta de interesse, de empenho, de força de vontade, o que, para muitos professores é um reflexo do desinteresse da família, que não supervisiona e não cobra o rendimento escolar. Esse desinteresse se concretiza na ausência, que pode ser física (“faltam muito, chegam atrasados”) ou mental (“eu posso plantar bananeira na sala que eles nem assim eles prestam atenção”). Outra razão apontada para o desinteresse, é que a escola não favorece a mobilidade social, não é vista o aluno como algo que vai possibilitar uma melhoria de vida (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 4).

Tratando-se da evasão escolar, os pontos que ganharam maior destaque na fala dos professores foram o trabalho infanto-juvenil e a pobreza. Sobre esta última, Alves-Mazzotti (2010) abordou que ela leva ao trabalho precoce, além da “[...] privação alimentar na infância, a ignorância, a desagregação da família, a pouca disponibilidade dos pais para a criança e a não transmissão de comportamentos e valores essenciais à convivência social e ao sucesso escolar.” (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 6). Outras características destacadas que conduzem os alunos à desistência foram os conteúdos inadequados e o sistema econômico excludente para com as crianças de famílias pobres.

Em sua pesquisa Alves-Mazzotti (2010) também utilizou a técnica da Associação Livre de Palavras (ALP) como método de coleta de dados, com as palavras indutoras “repetência” e “evasão” na apresentação aos professores. Os resultados ALP mostraram que a maioria dos professores associaram a evasão e a repetência com identificação de suas causas: alunos, escola,

professor, Governo e sociedade em geral. As associações referentes aos alunos mostram conteúdos ligados à reprovação e seus sentimentos de tristeza e desânimo, além de comportamentos relacionados ao desinteresse. O mesmo material é encontrado nas entrevistas em relação à família: a falta de desinteresse para com o aluno.

Tratando-se sobre a evasão escolar, a ALP mostrou que o governo e a sociedade têm culpa na situação em que se encontra a escola pública, assim como nas desigualdades sociais do seu alunado, em que muitos têm que deixar o ensino pela necessidade do trabalho precoce. Fazendo uma comparação sobre o conteúdo das associações relativas à evasão e à repetência, constatou-se que, em relação à repetência, o material se refere ao próprio aluno. Já sobre a evasão, a culpabilização é tratada para as condições sociais que independem dele, como a pobreza e a falta de oportunidades, tendo a necessidade de deixar a escola para trabalhar (ALVES-MAZZOTTI, 2010).

Com base teórica nas representações sociais, Ferreira, Brandão, Fernandes e Penteadó (2014) desenvolveram um estudo visando identificar e analisar as concepções dos professores do ensino básico sobre o fracasso escolar, num município de médio porte no Estado do Paraná. A pesquisa de Ferreira *et al.* (2014) teve uma base qualitativa, com uma entrevista semiestruturada (de sete questões abertas) na coleta de dados, havendo a participação de seis professores do Ensino Fundamental de uma escola pública que atendia alunos vindos da periferia e da zona rural.

Com base na análise feita nas entrevistas aplicadas e por meio das respostas mais repetidas e frequentes nos discursos dos participantes, Ferreira *et al.* (2014) dividiram os dados levantados em três categorias: 1) As crenças dos professores em relação ao fracasso escolar; 2) As expectativas acerca do aluno com histórico de fracasso ou prestes a reprovar; 3) Os afetos relacionados ao fracasso escolar. Com isso:

Diante da análise de tais categorias, pode-se verificar, primeiramente, que as representações sociais dos professores evidenciavam o fracasso escolar como déficit de aprendizagem, relevando assim um maior foco no aluno e concebendo a desestruturação da família e a falta de apoio desta, como elementos preponderantes do fenômeno. No entanto, os docentes também apresentaram em seu discurso a representação que a recuperação do aluno com déficit de aprendizagem deriva, preponderantemente de esforços pedagógicos extras e individualizados, revelando assim certa incoerência, uma vez que, as “causas” do fracasso escolar, para eles, se localizavam em fatores externos e individuais. Ao final, e não sem ligação com os aspectos anteriores, verificou-se, a respeito dos afetos, uma intensa recorrência de sensação de desamparo dos docentes frente aos problemas educacionais, que englobava desde o desamparo teórico, devido a muitas evasões de discurso, ao relacional, demonstrando um sentimento de solidão frente à complexidade do contexto educativo contemporâneo (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 114).

As três categorias das repostas dos entrevistados deram-se por meio da construção de unidades de análise em que “[...] incluíram sentenças, frases ou parágrafos das entrevistas com um significado coerente com os objetivos da pesquisa” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 120). Sobre a primeira categoria, *“As crenças dos professores em relação ao fracasso escolar”*, o fracasso escolar foi considerado como um déficit de aprendizagem pelo aluno, por este não conseguir (ou ter dificuldades) em alcançar os objetivos propostos em sala. Tais conteúdos são expressos nos discursos dos docentes, por exemplo, este em destaque (no estudo, foram utilizados nomes fictícios, visando à garantia do sigilo dos participantes): *“Eu posso caracterizar como fracasso escolar desses alunos a questão da defasagem de conteúdo que eles carregam, ele não consegue acompanhar o currículo daquela série [...]”* (JOANA, 32 anos)” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 122).

Já sobre a categoria, *“Expectativas em relação ao aluno com histórico de fracasso escolar ou prestes a reprovar”*, Ferreira *et al.* (2014) destacam a responsabilidade dos professores para com o sucesso do aluno, de acordo com suas práticas pedagógicas. Tal aspecto fica evidente no discurso da professora: *“Quando recebo um aluno que tem muito histórico pendente de fracasso escolar, não consegue avançar, [...] penso que comigo vai ser diferente, vou fazer o possível para que esse aluno possa superar sua dificuldade e passar (GISELE, 28 anos).”* (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 126).

Para Ferreira *et al.* (2014), tratando-se sobre os *“Afetos relacionados ao fracasso escolar”*, evidenciam-se as representações sociais quanto aos sentimentos dos professores que envolvem o fracasso escolar, demonstrando sensações de desamparo frente à situação. Além disso, os docentes abordaram questões subjetivas como: “[...] recorrentes menções de sentimentos de tristeza, insegurança, frustração, fracasso, angústia, revelando conforme vão discorrendo, o desamparo frente a qual o fracasso escolar os coloca” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 127). Tais sentimentos fica evidente no discurso de uma professora que diz sentir-se “péssima” por ter tentado ajudar o aluno, mas não conseguiu, citando, inclusive, outras áreas que fogem de sua atuação profissional e relacional/familiar: *“O professor tem que ser psicólogo, médico, enfermeiro, tem que ser mãe, pai [...] a minha função aqui não é essa, mas tem gente que acha que eu tenho que ser tudo isso, eu sou professora. Eu não concordo com isso tudo* (SOLANGE, 40 anos).” (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 127).

Fazendo ainda essa relação: representações sociais e fracasso escolar, destacamos um ponto importante para discussão, que se trata dos gêneros dos discentes e do prejulgamento sobre o sucesso escolar e/ou baixo desempenho que é construído sobre cada um. Historicamente, os meninos são encarados como ativos, desobedientes e inquietos; já a figura feminina mostra-se mais responsável, obediente e passiva. Com base nas normas institucionais e dos docentes, tais pontos são essenciais para o êxito escolar. Para a discussão do assunto, apresentamos a pesquisa de Rodrigues e Mazzotti (2013), que se deu em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio no município de Mangaratiba (RJ) e teve como objetivo a verificação de associação comparativa dos gêneros com reprovação e a evasão escolar.

Rodrigues e Mazzotti (2013) buscaram as representações sociais dos envolvidos (alunos, professores e demais funcionários escolares) associadas às condutas dos alunos e o devido desempenho escolar. Como coleta de dados para a associação dos gêneros com os números de reprovação e evasão, fizeram o uso das fichas de alunos com as informações de matrículas iniciais e finais, o número de aprovados e reprovados no período entre 1999 a 2007. Na discussão das representações sociais sobre o fracasso escolar de acordo com o gênero, foram utilizadas entrevistas com os atores incluídos (alunos, professores e demais funcionários) e os dados dos *Livros de Ocorrências*, em que se encontram dados dos discentes que não seguem as normas institucionais. Os autores dispuseram-se da Teoria das Representações Sociais de Moscovici como base, usando da teoria da argumentação como ferramenta para análise das entrevistas.

Os fatos presentes nos livros de ocorrências eram oriundos de professores, diretoras e da coordenação pedagógica, abordando assuntos como: “[...] comparecimento de responsáveis na escola; sumiço de material escolar; liberação de alunos; justificativa de faltas; uso de garfo no refeitório; alunos que passaram mal; recebimento de cartas; alunos que saíram mais cedo a pedido do responsável [...]” (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 52). Além desses assuntos diversos, eram citados os “comportamentos impróprios”, em que o registro de meninas era bem menor quando comparado ao de meninos, como, por exemplo, em um dos cadernos analisados dos 20 registros realizados de tais comportamentos incorretos, 17 (85%) declarações eram de meninos (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013).

Na entrevista, ao abordar a questão: *Os meninos reprovam mais do que as meninas? Por quê?*, houve um conteúdo relacionado ao fato de a menina ser calma e obediente, fazer todos os deveres e não responder à professora, sendo tais comportamentos e valores oriundos do contexto familiar. Já sobre o menino, este é visto como indisciplinado, agitado, rebelde, mal

educado, que desrespeita os professores em constantes situações (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013). Com isso, os dados mostraram que, “Para ser visto como *bom aluno*, e garantir pontos, prestígio, reconhecimento, meninos e meninas devem apresentar condutas consideradas *tipicamente femininas*” (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 54). Vale ressaltar que, de acordo com as entrevistas, o bom aluno é aquele que obedece, não desrespeita, seguindo bem as orientações do professor, encontrando tais comportamentos no gênero feminino:

A representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino. Assim, a hierarquia dos valores estabelece que as condutas de obediência, o núcleo da representação social de feminino, é considerada própria do *feminino*, as mais desejadas na escola; o inverso corresponde ao *modo de ser masculino* (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 55).

Abordando a necessidade de uma discussão crítica sobre as representações do fracasso vinculadas aos meninos, Rodrigues e Mazzotti (2013) destacaram um depoimento de um aluno que os deixou intrigados: “parece que escola foi feita para as meninas”. Todos os resultados da pesquisa dos autores supracitados, bem como essa forte declaração acima, mostram como os fenômenos sociais que refletem em comportamentos únicos mexem com os envolvidos no sistema escolar, influenciando-os em como será o seu desempenho por meio da sua comparação com o colega de sala.

Por meio de uma linha multidimensional, o fracasso escolar é considerado hoje como todos os envolvidos no processo de aprendizagem do alunado, tendo contribuições diretas para a sua ocorrência. Algumas pesquisas mostram representações sociais de docentes que não se veem como figura ativa, influente, com possibilidades de mudança no quadro de desempenho do aluno, outros estudos já mostram o contrário. Na pesquisa de Alves-Mazzotti (2010), com demonstrações de tristeza, os professores afirmaram tentar ajudar os alunos com estratégias de avaliação continuada, motivação, de autoestima, mas não conseguiram. De acordo com Alves-Mazzotti (2010, p. 10), “[...] o que é mais preocupante nesses resultados é o fato de que, nas representações dos professores, todas as razões apontadas para o ‘fracasso escolar’ escapam ao seu controle, o que significa que eles se consideram impotentes para mudar esta situação [...]”. Já no estudo de Ferreira *et al.* (2014), considera-se que as representações sociais dos professores, em relação ao fracasso escolar, constituem-se como positivas quanto às possibilidades de superação do baixo desempenho via práticas pedagógicas.

Também abordando a relação professor com aluno e o poder de influência que o primeiro tem sobre o desempenho do segundo, os pesquisadores Zonta e Meira (2007), da

UNESP – Bauru, realizaram um estudo com 73 professores do Ensino Fundamental, Médio e superior. Utilizando entrevistas semiestruturadas, buscaram verificar, pela concepção dos docentes, quais são as causas do fracasso escolar e as suas possíveis soluções. De acordo com os autores, apesar de discussão crítica, nos últimos anos, sobre a temática, ainda há uma culpabilização de fatores externos ao docente. Por meio de categorias construídas pela análise de conteúdo, as causas mais apontadas ao fracasso escolar se relacionam à família (dinâmica familiar, desestrutura, fatores culturais, etc.), ao aluno (condições físicas, psíquicas, relativas à aprendizagem e etc.) e à escola (condições de trabalho, condições físicas, relação com a sociedade, etc.). Um pouco mais distante estão os fatores ligados à sociedade (problemas sociais, políticos e econômicos). Os dados ligados aos itens da categoria professor (o seu compromisso, condições de trabalho, relação professor-aluno, etc.) ficaram como um dos elementos de pouca representatividade.

No segundo momento da pesquisa de Zonta e Meira (2007), ao serem questionados sobre possíveis soluções para o fracasso escolar, foram marcantes atividades voltadas para os alunos, seguidas de ações na sociedade e a necessidade de melhoria nas políticas governamentais. Os autores citam que, apesar de os professores trazerem recursos críticos para um bom desempenho do alunado, como as políticas governamentais, eles não se colocam como um papel participante: “[...] eles se distanciam destas soluções, ao não se perceberem como um dos elementos principais no processo de reversão do fracasso escolar.” (ZONTA; MEIRA, 2007, p. 212).

Por fim, após a discussão do fracasso escolar, sua história construtiva e pesquisas recentes que tratam da temática, no próximo capítulo, será abordada a Educação do Campo.



### 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo vai bem além da escola presente no ambiente rural. Quando a abordamos, referimo-nos aos locais com particularidades socioculturais camponesas presentes, por exemplo, nas comunidades quilombolas, ribeirinhas, dos povos indígenas, de pescadores, grupos da floresta, roceiros, etc. O ensino na zona rural há décadas existe, porém, a Educação do Campo, em especial, é uma categoria mais atual, sendo desenvolvida nos anos 1990 com a luta de grupos sociais ligados ao campo, como nos Movimentos dos agricultores Sem Terra (MST). A valorização pelas escolas do campo é resultado das discussões em prol da qualidade do ensino nos espaços de campo, assim como o respeito à sua diversidade.

De acordo com Souza (2012), o conceito de Educação do Campo é de uma educação de construção coletiva, que teve início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas situadas nos assentamentos da Reforma Agrária<sup>6</sup> e, posteriormente, expandido para o âmbito político e do acesso à educação básica. Para Silva (2013), a Educação do Campo no Brasil é um fenômeno da contemporaneidade, sendo fruto da inserção na agenda política mediante os movimentos sociais do campo. A partir da luta pelo acesso à terra, preservação das florestas e das águas, por uma política agrícola distributiva de renda e terra, a educação foi sendo pautada como um direito humano imprescindível e inalienável (SILVA, 2013).

O que é a Educação do Campo? É um conteúdo novo, construído durante as últimas décadas, sendo próprio do nosso tempo histórico e que só pode ser compreendido no seu contexto de surgimento, pela dinâmica atual dos sujeitos sociais do campo. O mesmo conceito também não é fixo, nem fechado e sequer aleatório. Não se busca fechar esse conceito de forma fixa e universal, pois assim estaria rompendo com seu princípio de compreender o movimento da realidade para possíveis intervenções no seu curso (CALDART, 2008). “Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento de realidade” (CALDART, 2008, p. 70).

---

<sup>6</sup> De acordo com Stedile (2012), a Reforma Agrária consiste em programas de governo que visam democratizar as propriedades das terras da nossa sociedade, garantindo-as de maneira acessível e distribuindo-as a todos que quiserem fazer uso e produção delas. Para alcançar tal objetivo, o Estado desapropriou as grandes fazendas, os latifúndios, fazendo uma redistribuição entre os camponeses e os sem-terra. Nos anos 1980, surgiram as lutas no Brasil pela Reforma Agrária, por meio dos MST.

FONTE: STEDILE, João Pedro. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expresso Popular, 2012

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo é como um processo de constituição histórica que tem algumas características que a definem como uma prática social e não apenas como uma prática educacional, com diversas características, podendo-se citar a luta social dos trabalhadores do campo para o acesso à educação, feita por eles mesmos. “A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 263). Outra característica destacada por Caldart (2012) refere-se à combinação da luta pela educação com a luta pela terra, como pela Reforma Agrária, por questões ligadas ao trabalho, direito e cultura do camponês, destacando, assim, o elo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais. Com isso:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 264).

Caldart (2008) destaca três questões importantes na conceituação da Educação do Campo. A primeira aborda o fato de a educação ser planejada e atuar sob um tripé “campo-política pública-educação”. Para a autora, “[...] pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo” (CALDART, 2008, p. 71). O termo campo encontra-se no início da tríade por seu papel de construtor da educação de seus moradores, por meio das lutas sociais, da luta pela terra, com o trabalho e o esforço do olhar pelos sujeitos humanos e dos seus direitos. A segunda questão refere-se à especificidade e à singularidade presente na Educação do Campo em suas políticas públicas, discussão sobre o país e práticas pedagógicas. Para a autora, há uma universalidade, uma educação unitária que acaba aproximando e distanciando os que fazem parte da Educação do Campo. O terceiro elemento trata sobre os momentos/percepções que fazem parte da construção da Educação do Campo e do seu público:

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância... A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as

políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola... A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana* (CALDART, 2008, p. 75).

A expressão por muito tempo utilizada, *educação rural*, já não é mais constante no meio acadêmico e dentro dos movimentos sociais, já que o ensino não se restringe à zona rural, mas envolve a todos do campo. Segundo Silvério e Isobe (2020), o uso do termo *Educação do Campo* vem das reivindicações dos Movimentos Sociais nos últimos anos, por uma oposição estabelecida contra o Estado, pois a *educação rural* apresentava uma plena involução, em que os moradores da zona rural eram considerados atrasados e incapazes de progresso. Sobre os termos, “educação no campo” e “Educação do Campo”, de acordo com Neto (2010), o primeiro refere-se ao ensino ser prestado no espaço do campo, porém quando não há conteúdos, metodologias e práticas específicas ligadas à cultura local. Já a Educação do Campo está para quando o ensino leva em consideração as características específicas das pessoas do campo em sua diversidade.

Sobre a construção da Educação do Campo, para Silvério e Isobe (2020), os movimentos sociais (por exemplo, MST, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, etc.) defendem uma educação para todos os sujeitos do campo que venham a respeitar os saberes locais e tradicionais. Esses conhecimentos devem incluir “[...] seus espaços territoriais como das florestas, das minas, da agricultura, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, assentamentos e acampamentos de reforma agrária.” (SILVÉRIO; ISOBE, 2020, p.9). As autoras citam o MST junto da Educação do Campo, abordando questões como a emancipação e liberdade do ser humano, bem como seus valores, além da agricultura capitalista que acaba por excluir partes da população. Para Neto (2010), o MST entende que a escola do campo, além de considerar as particularidades do meio do alunado, visa alterar as condições de vida dos mesmos, formando um novo sujeito social Sem Terra para compor o MST.

Queiroz (2011) produziu um artigo que serviu como base para a elaboração das orientações curriculares da Educação Básica e das diversidades educacionais da Secretaria Educacional do Estado do Mato Grosso. O objetivo do material foi o de apresentar de forma resumida pontos históricos da formação da Educação do Campo no Brasil, assim como temas necessários que devem compor as escolas do campo. Para o autor supracitado, na construção das escolas do campo, há uma profunda ligação entre a escola, a agricultura e a vida camponesa, pois é por essas escolas que se tem melhoria na vida e a realidade desses povos. Com isso,

pensar em Educação do Campo é tratar com escolas vivas, com a realidade dos seus envolvidos, trazendo diferenças para suas vidas em prol de melhorias. Queiroz (2011) destaca seu poder de modificação da realidade e do social em que [...] as Escolas do Campo não se restringirão apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se “ensina”, lugar do “ócio”. Mas as Escolas se tornarão centros dinâmicos, de irradiação, de reflexão e instrumentos de transformação [...]” (QUEIROZ, 2011, p. 38).

De acordo com Queiroz (2011), alguns temas e problemáticas são essenciais ao tratar a Educação do Campo, tanto em relação aos conteúdos escolares, quanto em práticas metodológicas, não podendo ser trabalhados de forma isolada, mas interligada, pois assim será possível uma formação direcionada ao cotidiano (no contexto familiar, no trabalho, movimentos sociais, etc.). Queiroz (2011) destaca quatro temáticas importantes: terra e trabalho; as identidades e organizações do povo do campo; o desenvolvimento sustentável; a construção da cidadania. Sobre a terra e o trabalho, o autor enfatiza a importância de a escola abordar junto ao aluno um material sobre a agrária, a terra brasileira, as particularidades do solo de sua região, a Reforma Agrária, entre outros temas. No quesito identidades do povo, o autor destaca a diversidade e a necessidade de conhecer e resgatar as diferenças culturais dos povos que habitam no campo.

Tratando sobre a construção da cidadania, Queiroz (2011) realça a importância do seu debate na Educação do Campo, destacando a sua história e complexidade, além de sua necessidade de luta constante para a reconstrução, informando o conhecimento dos três níveis de direito: civil, político e social. Para o autor, “A Escola precisa e deve participar deste processo, pois, a ‘educação escolar’ é importante ‘para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país’” (QUEIROZ, 2011, p. 44). Por fim, o desenvolvimento sustentável é uma temática importante por ser algo atual, sendo um assunto mundial, devendo estar, portanto, nas escolas do campo nas suas diversas modalidades:

Portanto, para o trabalho com este tema nas Escolas do Campo, é imprescindível tratar o Desenvolvimento Sustentável de maneira historicamente situada (na realidade, local, territorial, nacional e mundial), tendo como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo, levando-se em conta um desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim, nessa perspectiva de Desenvolvimento Sustentável se faz necessária a radical crítica ao processo de desenvolvimento em curso, nos vários aspectos: sustentabilidade econômica, ecológica, sócio-política e cultural (QUEIROZ, 2011, p.44).

Na Educação do Campo, há um combinar de pedagogias para uma melhor formação do alunado e valorização da cultura local. Entre estas, cita-se a *pedagogia de Freire*, pois se usa

do conhecimento e da cultura cotidiana como ferramentas de ensino. Seguindo a mesma linha teórica autoral, é feito um diálogo com a *Pedagogia do Oprimido*, em que os sujeitos são oprimidos de sua própria educação, liberdade cultural, sendo a Educação do Campo uma maneira de possíveis resistências e transformações. Há a *Pedagogia do Movimento*, em que se direciona a uma força educativa sobre a participação dos sujeitos para com os movimentos sociais e/ou de lutas sociais, com o seu poder de redimensionar a realidade, processo educativo forte entre o MST. No campo, também está presente a *Pedagogia da Terra*, que consiste na relação educativa entre o ser humano e a terra: o cultivo da vida, o planeta, a luta com a terra, terra como um ambiente superior, etc. A terra é o lugar de morar, viver, produzir, sobreviver, portanto, temos que ser guardiões dela (CALDART, 2011; NETO, 2010).

Para compreender a situação em que se encontra a Educação do Campo nos dias atuais, é essencial se ter uma leitura crítica do seu percurso histórico de construção e das batalhas enfrentadas pelos envolvidos. No próximo tópico, será abordada essa construção histórica da Educação do Campo, junto das suas conquistas alcançadas.

### **3.1 A construção da Educação do Campo e suas conquistas**

A Educação do Campo foi sendo construída nas últimas décadas por seus povos, como uma forma de lutar por melhorias no ensino, estando sua definição relacionada a tal aspecto: uma educação de qualidade para os moradores do campo, havendo a valorização de suas culturas. O conceito de Educação do Campo, de acordo com Souza (2012), é de uma educação de base coletiva, pois vai além dos muros da escola, questiona o ensino tradicional, os direitos sociais, as políticas educacionais e luta pela formação dos docentes e por infraestruturas de qualidade nas instituições.

O desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil teve início a partir da década de 1990, pois, a partir deste momento, houve o fortalecimento da coletividade em prol da educação nas comunidades do campo. Segundo Neto (2010), neste período, final dos anos 1990 e início do século XXI, desenvolveu-se um movimento chamado “Por uma Educação do Campo”, cujo objetivo era discutir como o rural é diferente do urbano, em duas realidades distintas, onde há uma exclusão do rural na garantia de uma educação de qualidade. O princípio do movimento citado aborda uma totalidade da qual o rural não faz parte. Há, portanto, o homem urbano e

homem rural, criança urbana, criança rural, devendo, então, existir a escola da cidade e a escola do campo.

Anterior à Educação do Campo, o ensino já se encontrava no espaço rural, porém sob uma diferente estrutura. Um exemplo era a docência que ocorria em espaços informais, como em ambientes domésticos, para a finalidade única de alfabetização. De acordo com Ribeiro (2012), na compreensão do que é a educação rural, deve-se, de início, identificar o sujeito de sua construção: a população do meio agrícola. Ainda segundo a autora, na chegada das escolas na zona rural, estes mesmos agricultores receberam estereótipos por seu trabalho, havendo uma representação de um devido baixo rendimento escolar. Não tinha adaptações no ensino para com a cultura local. Segundo Ribeiro (2012), na educação rural, objetivava-se o mínimo de conhecimento, como a leitura, escrita, operações básicas na matemática, ocorrendo também a prática do ensino multisseriado, sendo tais fatores a justificativa pelo alto índice do analfabetismo.

Fazendo uma leitura histórica para a compreensão do desenvolvimento da Educação do Campo, a década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi um período em que o país esteve em pleno desenvolvimento econômico, e a zona rural foi considerada como um atraso, formadora de obstáculos para a evolução do Brasil. Segundo Silvério e Isobe (2020), o modelo capitalista abordava o homem do campo com falhas, déficits, devendo ser semelhante à classe dominante, que era a da zona urbana. Silvério e Isobe (2020) citam essa construção social sobre o trabalhador rural, por meio da literatura com o personagem Jeca-Tatu, criado por Monteiro Lobato. Sobre a figura do Jeca Tatu, as autoras abordam que se encontrava “[...] uma visão estereotipada do sujeito do campo como preguiçoso, doente, alcoólatra, iletrado, entre outros, e, portanto, aquele que deveria ser superado” (SILVÉRIO; ISOBE, 2020, p.6).

Segundo Silvério e Isobe (2020), um marco na educação rural foi o surgimento da Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, visando ao combate do atraso do homem do campo, por meio de uma educação fundamental. Naquele período, a população rural era compreendida como um atraso no desenvolvimento do país, no nível intelectual e de seus costumes. Com isso:

A educação rural surge, portanto, fundamentada numa concepção de superação do/a camponês/a de seus costumes em comuns, de suas histórias, memórias e culturas, negando-lhes o direito às suas identidades, à sua diversidade de pensamento, de ser, trabalhar e viver. A educação rural pretendia a fixação do/a homem/mulher na terra, mas, na realidade acabou promovendo, junto a outros fatores e condições, a saída destes do campo e a busca por sua integração ao estilo de vida social e produtiva do urbano. O sistema educacional, nesse sentido, sinaliza que o destino final do/a

trabalhador/a rural é a cidade, enfatizando a qualificação técnica e preparação da mão de obra para as indústrias. Desse ponto de vista a Educação confundia-se e atrelava-se à concepção e a um significado de ensino técnico, de capital humano, de racionalização da administração e de domínio do conhecimento técnico e científico rumo aos interesses e ideários desenvolvimentistas do capital (SILVÉRIO; ISOBE, 2020, p.7).

A formação tecnicista, objetivando a mão de obra para as grandes indústrias, também abalou o ensino na zona rural. Essa prioridade do Brasil já era algo que vinha ocorrendo no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), sendo a qualificação para o mercado um dos centros de investimento do Estado. “No período do governo de Getúlio Vargas a educação no meio rural foi vista como algo secundário, apesar das escolas e institutos agrícolas, o maior investimento era na formação tecnicista para o desenvolvimento urbano e industrial.” (SILVÉRIO; ISOBE, 2020, p. 5). Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma inserção do capital internacional na economia brasileira, com o envolvimento do Estado na produção agrícola para a devida exportação. Com isso, surge a Lei de Profissionalização do Ensino Médio em 1971, buscando formar o maior número possível de jovens para o mercado, dificultando para eles na inserção do Ensino Superior, para, assim, tê-los sob controle nos níveis político e social, para não buscarem mudanças no sistema (QUEIROZ, 2011).

A partir dos anos 1980, com a migração campo-cidade em busca de empregos mais atrativos devido à industrialização, junto à alta concentração de propriedades por pessoa, houve o fenômeno político de fechamento e nucleação das escolas. Muitas escolas públicas rurais foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era o suficiente para a manutenção delas. O processo de acabar com o ensino atendeu à ideologia de que o campo está “esvaziado” e que as pessoas que trabalham na zona rural não necessitam de estudos (SOUZA, 2012). Com o fechamento dessas escolas, surgiu o Movimento por Educação do Campo, visando a melhorias para a educação no ambiente do campo.

O Movimento da Educação do Campo teve início na década de 1980, sob a organização do MST, mas sua construção como projeto de luta por políticas na Educação do Campo deu-se por meio do ICNEC – Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997. A pauta do Movimento era de uma educação específica para o campo, ressaltando as particularidades cotidianas e culturais dos camponeses (NETO, 2010).

Segundo Queiroz (2011), nos anos 1970 e 1980 no Brasil, os movimentos sociais de resistência e de lutas por direitos (terra, educação, água, saúde, moradia) tornaram-se

frequentes, sendo este fato importante para a ocorrência do Movimento da Educação do Campo. Nisto, incluem-se também as organizações sindicais e religiosas. Com isso:

No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra (QUEIROZ, 2011, p. 39).

Mudanças também ocorreram com a Nova Constituição de 1988, pois serviços/recursos que não eram anteriormente assegurados a todos, passaram, com a devida mudança, a ser reconhecidos como direitos universais, como a educação. Independentemente do local onde o sujeito reside, na zona rural ou urbana, a educação deve ser proporcionada pelo Estado. Com esse avanço, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cita a educação para com a população rural na sua Lei 9.394/96, especificamente no artigo 28:

Art. 28 - Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- Organização escolar própria, incluindo à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, não paginado.).

Um marco na ruptura com o termo educação rural – como era chamado o ensino nos espaços ligados ao campo – deu-se com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida no município de Luziânia, Goiás, entre 27 e 30 de julho de 1998. Tal conferência que foi a circunstância inicial da construção do conceito de “educação básica do campo”. Somente em 2002, no Seminário Nacional realizado em Brasília (26 a 29 de novembro), utilizou-se da expressão “Educação do Campo” (CALDART, 2012).

Para haver a mudança do termo “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, foi essencial a discussão que houve na construção e aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, direcionado às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além dos movimentos dos camponeses. Buscou-se, então, a escolarização rurícola em sua diversidade de cultura e valores, em que o ensino serve como meio de estes participarem das atividades sociais e para que se encaminhem no mercado



de trabalho. A educação vai além do ensino básico, mas também prepara os cidadãos do campo para o Ensino Superior (CALDART, 2012).

O Parecer do CNE nº 36/2001 é resultado do artigo 28 da LDB de 1996, visando-se a adaptações da escola para com a cultura do campo. Tais Diretrizes prestavam uma orientação de inclusão dos alunos camponeses no sistema de ensino, que lhes proporcionasse um ensino de qualidade, objetivando igualdade a todos. “A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras [...]” (BRASIL, 2001, p. 1).

A consolidação do reconhecimento da Educação Básica no campo deu-se por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) em 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. [...]

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (CNE, 2002, p. 32).

Com o lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, em julho de 2004, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia, Goiás. O Estado foi colocado sobre pressão na criação de políticas públicas em prol do acesso à Educação do Campo (CALDART, 2012). Nesta Conferência, houve uma ampla discussão de organizações e grupos com a participação de mais de 1000 pessoas. Queiroz (2011) cita a presença de:

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas (QUEIROZ, 2011, p. 40).

Como resultado da I e II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e das ações dos trabalhadores do campo, dos seus sindicatos e das Organizações que tinham os mesmos objetivos para com o ensino do campo, avanços foram conquistados ao longo dos anos. Além da Resolução nº1 de 2002 do CNE/CBE, um outro avanço se estabeleceu com a Resolução nº 2, de 2008, do CNE/CBE, em que são apresentadas as normas e princípios para a construção das políticas públicas na educação básica do campo, assim como os diferentes níveis de ensino e grupos socioculturais que fazem parte da Educação do Campo. Além disso, foram construídos protocolos quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial, conforme apresentado abaixo:

Art. 1º: A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. [...]

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (CNE, 2008, p. 25).

Também na Resolução nº 2, de 2008, do CNE/CBE, foram traçadas normas quanto ao deslocamento de alunos do ensino infantil e anos iniciais do fundamental para a zona urbana:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (CNE, 2008, p. 25).

Já no ano de 2010, foi publicado o Decreto nº 7352/2010, que tratou sobre a política da Educação do Campo e o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. No presente decreto, cita-se a que se destina a política da Educação do Campo, a definição das populações do campo e da escola do campo:

Art. 1o A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os

caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e  
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Um marco no desenvolvimento para a Educação do Campo, tratado no Decreto nº 7.352/2010, deu-se com a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera. Este Programa tem como objetivo a ampliação dos níveis de escolaridade formal dos trabalhadores rurais e dos seus familiares, além de apoiar os projetos de educação com metodologias próprias e voltadas à cultura do campo. Com o Pronera, jovens e adultos de assentamentos e comunidades do campo, no geral, tiveram participação na educação básica, assim como em cursos voltados para a alfabetização, cursos técnicos profissionalizantes e de nível superior.

Molina (2008) relata que o Pronera teve início em 1998, e suas primeiras atividades foram voltadas a cursos de alfabetização dos trabalhadores rurais, escolarização da população, posteriormente desenvolvendo cursos técnicos profissionalizantes, até o desdobramento do Ensino Superior, por meio das articulações com universidades, sindicatos e movimentos sociais. Molina (2008) também cita as especializações em nível de pós-graduações que o Pronera proporcionou nos últimos anos para os seus integrantes: Administração de Cooperativas, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, entre outros.

No Decreto nº 7.352/2010, destacam-se áreas de projetos em que há o apoio do Pronera:

I - alfabetização e escolarização de jovens e adultos no Ensino Fundamental;  
II - formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento;  
III - capacitação e escolaridade de educadores;  
IV - formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;  
V - produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA; e  
VI - realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA (BRASIL, 2010, p. 5).

Caldart (2008) aborda conquistas para o ensino do campo de que o Pronera fez parte. A primeira trata sobre a *formação dos professores*, tendo o Programa sido de suma importância para a construção da licenciatura em Educação do Campo pelo MEC, em 2006. Outro feito refere-se à *educação profissional*. O Pronera lutou por uma formação em prol do

desenvolvimento do trabalho dos camponeses, principalmente no surgimento de políticas públicas que possam capacitar os profissionais no lugar onde residem. Além disso, Caldart (2008) destaca a *democratização do acesso à educação superior*, por meio dos convênios que o Pronera construiu como forma de acesso aos alunos do campo em cursos do Ensino Superior.

Em fevereiro deste ano, o Decreto nº 10.252/2020 alterou o regime do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária<sup>7</sup> (Incra), órgão executor do Pronera. Como resultado, há uma extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa, prejudicando as políticas de Educação do Campo no país. Por meio de uma nota publicada pelo Fórum Nacional da Educação do Campo – Fonec (2020), foram feitas tais reflexões sobre o Pronera:

A partir da vigência do Decreto, nenhum órgão governamental estará responsável pela execução do Programa. O Decreto simplesmente extinguiu a instância até aqui responsável. Diante deste quadro é relevante que o Governo responda à sociedade e aos assentados pelo Incra, aos assentados pelo crédito fundiário e às populações remanescentes de quilombos, como se fará, a partir da vigência do Decreto, a gestão dessa política:

1. Com quais instâncias se dialogará em relação aos desafios administrativos dos convênios e projetos em andamento?
2. Que instância será responsável, na Autarquia, pela resolução, destinação e execução orçamentária dos convênios e projetos em andamento?
3. Que órgão do Governo se responsabilizará pelas centenas de Projetos de educação que jazem nos arquivos do Incra à espera de alguma resolução? (FONEC, 2020, p. 2).

Além do Pronera, no desenvolvimento da Educação do Campo, um outro marco foi a criação do Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec), em 2010, objetivando articular a luta dos movimentos sociais e sindicais dos camponeses com os institutos de Ensino Superior. Entre os embates defendidos pelo Fonec, está a oposição sobre o fechamento de colégios e a defesa da abertura de novas escolas do campo (CALDART, 2012). Além disso, o mesmo tem o “[...] compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais” (CALDART, 2012, p. 262).

Ainda existem muitos requisitos a ser alcançados na Educação do Campo (exemplo: mais recursos materiais, melhores estruturas físicas nas escolas, formação com especialidade e/ou continuada aos docentes, favorecimento ao acesso dos discentes às escolas do campo), mas vitórias consideráveis foram alcançadas quando se compara aos anos 1990, quando se iniciaram

---

<sup>7</sup> O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) foi criado pelo Decreto nº 1.110, em 09 de julho de 1970, estando, atualmente, em todo o território brasileiro. Tem como principais objetivos executar a reforma agrária, realizar o ordenamento fundiário nacional e realizar contribuições para o desenvolvimento rural sustentável. FONTE: <http://www.incra.gov.br/pt/o-incra.html>.

as lutas pela Educação do Campo. A valorização da diversidade é uma destas conquistas que, nas últimas décadas, também foi algo que começou a ser discutido e colocado em destaque nas escolas do campo, temática do nosso próximo item.

### **3.2 A diversidade na Educação do Campo**

Um das prioridades da Educação do Campo é o respeito à diversidade e o uso desta como uma ferramenta de ensino. Há de se romper com a imagem da escola do campo como homogênea, pois é construída por diversos povos, culturas, histórias e batalhas. O sentido traçado aqui quanto à *diversidade* refere-se às diferenças dos sujeitos em sua subjetividade e cultura, que, muitas vezes, são acompanhadas por sentimentos e discursos de inferioridade e de indiferença.

Para Machado (2010), a diversidade consiste no reconhecimento dos sujeitos, da sua história, cultura, da sociopolítica e das diferenças de cada um, tendo como tentativa a não homogeneização das ideias e dos indivíduos. Assim acontece na cultura camponesa: “[...] valorização do campo como um rico espaço social e econômico, como espaço de vida e de manifestação cultural diversa, em contraposição à ideia bastante difundida no Brasil do campo como símbolo do atraso e da ignorância” (MACHADO, 2010, p. 152).

Segundo a autora Caldart (2011), a Educação do Campo é construída mediante o diálogo entre os diferentes sujeitos que a compõem. Indivíduos com diferenças que não apagam uma identidade em comum: a de um povo que vive no campo e que, historicamente, foi vítima de discriminação e opressão social, econômica, política e cultural:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outro não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2011, p. 153).

Com base no roteiro de exposição do III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Caldart (2008) destaca que a diversidade faz parte de um dos elementos que definem o que é a educação, para a Educação do Campo. Em especial, a autora supracitada enaltece o pluralismo na Educação do Campo, na qual o outro deve ser respeitado,

pois os sujeitos são diversos. A diversidade deve ser incorporada na reflexão político-pedagógica da Educação do Campo, buscando-se trabalhar a riqueza social dos seus sujeitos, como as formas de trabalho local, as raízes culturais, modos de vida, lutas sociais, etc. (CALDART, 2008, 2012).

Ao tratar de temas necessários nas escolas do campo, Queiroz (2011) cita o desenvolvimento sustentável nas suas diversas modalidades e espaços (na economia, na natureza, na dimensão sociopolítica), assim como a sustentabilidade cultural. Segundo o autor, no nosso meio social de base capitalista, há uma insustentabilidade na dimensão cultural, pois a diversidade cultural não é valorizada nem respeitada em suas múltiplas identidades. É comum haver uma desvalorização cultural do outro pela necessidade de uma padronização dos costumes, uma “imposição”, não sendo diferente com a população do campo. Segundo Queiroz (2011), as origens étnico-culturais do campo “[...] deverão ser aqui resgatadas levando a um reconhecimento, valorização, socialização e trocas dos diversos e variados tipos de saberes e de conhecimentos que os diversos povos vêm tecendo ao longo da vida e da história” (QUEIROZ, 2011, p. 44).

No Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política da Educação do Campo e o Pronera, a diversidade e a identidade no ensino do campo também consistem em um destaque em sua discussão, como nesse parágrafo do artigo 1:

§ 4o A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Também tratando sobre a diversidade, é importante ressaltar o artigo 2 do mesmo decreto (nº 7.352):

**Art. 2o** São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia (BRASIL, 2010, p. 1).

No artigo 1 do supracitado Decreto nº 7.352/2010, aborda-se o exercício da docência com propostas pedagógicas que venham a valorizar as diversidades e culturas encontradas no local onde ocorre o ensino do campo. Trata-se de utilizar a história daquele lugar, das suas crenças, seus hábitos, da culinária e tudo aquilo que faz parte do cotidiano da comunidade,

alinhando tais elementos aos conteúdos dos livros e seus devidos conhecimentos científicos. Sobre o assunto, Machado (2010) destaca “[...] pressupostos básicos da Educação do Campo: respeito à diversidade sociocultural, desconstrução da visão do sujeito como ‘caipira’ e ‘atrasado’.” (MACHADO, 2010, p. 146).

Machado (2010) traça uma série de estratégias para trabalhar a diversidade nas práticas educacionais do campo, com destaque para: propostas pedagógicas em que haja a valorização dos saberes dos que vivem no campo, porém sem minimizar o conhecimento científico e a cultura universal; propostas pedagógicas que relacionem o desenvolvimento humano e tecnológico, visando romper a polarização urbano-rural; relacionar teoria e prática no processo pedagógico; por fim, valorizar a gestão democrática, havendo a autonomia desta escola do campo com os seus envolvidos (professores, alunos, direção, familiares), possibilitando a tomada das suas decisões. Ressaltamos a importância desse último tópico traçado pela autora, da autonomia nas escolhas feitas pelos envolvidos na escola do campo. Muitos dos projetos pedagógicos vêm da zona urbana, de centros metropolitanos, como a capital do Estado, lugares às vezes muito distantes em termos de longitude física e de realidade sociocultural daquela escola. Por meio da discussão construída por aquelas pessoas ligadas pela escola do campo, haverá a chance de não se perder a cultura local e não deixar de lado a diversidade, tornando-as mais presentes no ensino. Com isso, a própria comunidade “elabora” a sua escola.

De acordo com Molina (2008), por meio das políticas públicas em educação, deve-se pensar estratégias específicas de ensino para as escolas do campo, pois há políticas com conteúdo generalista, sem considerar o respeito às diferenças e particularidades. Para a autora, há diferenças nas condições socioeconômicas e educacionais para com a população do campo e para a qualidade do ensino desses cidadãos, devendo tais fatores ser levados em consideração. Portanto, para Molina (2008), é preciso buscar políticas para sortir as “[...] desigualdades no direito ao acesso e à permanência na escola para este grupo [...] dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso ‘tolerada’ pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados” (MOLINA, 2008, p. 28).

Em cada escola, nós temos alunos com diferentes histórias de vida, com famílias únicas e costumes próprios daquela região/comunidade. Todos esses fatores devem ser levados em consideração na Educação do Campo, pois, ao compreender a importância da diversidade para o ensino, torna-se possível o uso dessa pluralidade social na construção de propostas pedagógicas. A educação defende tal primórdio: a diversidade cultural no campo – com a presença do respeito ao outro – e o uso desta como ferramenta para o processo de ensino.

No próximo capítulo, abordaremos o lócus de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na construção dela. São discutidas questões como o instrumento de coleta de dados e o modo de análise de tais dados.



## **4. LÓCUS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Construído ao longo de décadas, o conhecimento científico visa à objetividade, sendo contingente e baseado em teorias, no intuito de compreender os problemas cotidianos em distintas áreas do saber. O pesquisador guia o processo de busca e ampliação de informações por meio de métodos científicos previamente planejados, partindo de um problema ou questão que deseja solucionar ou ao qual deseja responder e que tenha relevância social. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa vai além de algo teórico, pois participa também da construção da realidade. É ela quem alimenta o ensino e a atualização frente às verdades do mundo. A pesquisa une o pensamento com a ação, fazendo haver o entendimento do que ocorre no nosso meio.

Com isso, neste capítulo, temos o objetivo de explorar as características históricas e do sistema educacional de Cajazeiras, Paraíba. Este processo é essencial para a compreensão das representações sociais sobre o fracasso escolar dos professores atuantes na Educação do Campo do município. Para compreender as opiniões, discursos, valores e costumes que circulam em determinado meio social, necessários em uma investigação fundamentada pela Teoria das Representações Sociais, é essencial conhecer o lócus da pesquisa. De acordo com Arruda (2014), entre as condições para a interpretação dos dados em estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais, deve haver a contextualização das informações. Ir além da simples descrição do cenário da pesquisa, mas sim “[...] os contextos estruturais (histórico, socioeconômico, político, cultural e outros) mais amplos. Eles nos abrirão as portas à teia de significados que é aquela cultura e nos tornarão mais íntimos daquele saber local” (ARRUDA, 2014, p. 122).

Além disso, o capítulo também visa especificar os procedimentos que levaram à construção dos resultados deste estudo, tratando sobre os instrumentos utilizados na coleta de dados e a análise das informações provenientes.

### **4.1 Caracterizando a “Cidade que ensinou a Paraíba a ler”: Cajazeiras**

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Cajazeiras, localizado no sertão<sup>8</sup> da Paraíba, sendo este o sétimo município do Estado quanto ao número de habitantes, de acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010). Cajazeiras é referência, em sua região, quando

---

<sup>8</sup> Na divisão das regiões geográficas da Paraíba, o sertão é dividido em duas partes: o alto sertão e o baixo sertão. Cajazeiras encontra-se no alto sertão.

se trata de serviços ligados à saúde, ao comércio e à educação, representando um polo universitário para alunos paraibanos e de outros Estados. Abaixo, no *Quadro 1*, estão alguns de seus dados básicos, de acordo com a Prefeitura Municipal de Cajazeiras:

Dados do município/localização		Dados de características geográficas	
Aniversário:	22/08	Área:	565,90 km <sup>2</sup>
Fundação:	22/08/1863	População estimada:	61.776 habitantes
Gentílico:	Cajazeirense	Densidade:	103,28
Mesorregião:	Sertão Paraibano	Altitude:	295
Microrregião:	Cajazeiras	Clima:	Semiárido
Distância para a capital:	468,00 km	Fuso Horário:	UTC-3

**Quadro 1: Dados sobre o município de Cajazeiras-PB**

Fonte: Cajazeiras-PB (2020)

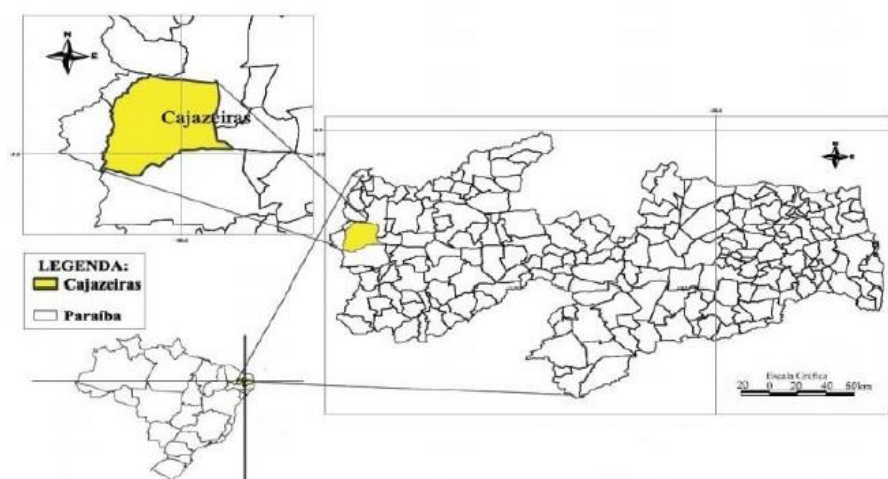
Na construção histórica de Cajazeiras, o Padre Inácio de Sousa Rolim é considerado o fundador do município. Nascido no sítio Serrote em 22 de agosto de 1800 e ordenado como sacerdote no Palácio Episcopal em Olinda no ano de 1825, o padre Rolim foi importante para a educação, tendo criado, no seu sítio no ano de 1843, um colégio de salesianos<sup>9</sup> (hoje a escola tradicional de ensino básico *Colégio Nossa Senhora de Lourdes*). Naquela época, foram surgindo na região estudantes de diversos locais<sup>10</sup>. A educação se tornou um dos pontos fortes da comunidade que se construía naquele campo, sendo este um dos motivos pelos quais Cajazeiras recebeu o título da “Cidade que ensinou a Paraíba a ler”. O nome do município como “Cajazeiras” faz referência à fazenda em que viveu o Padre Rolim, onde eram plantadas várias cajazeiras (*Spondias lutea*), plantas *Anacardiaceae*<sup>11</sup> que fornecem o fruto do cajá (CAJAZEIRAS, 2020).

<sup>9</sup> Ensino pautado por valores e princípios cristãos com base na pedagogia do São Joao Bosco (Dom Bosco).

<sup>10</sup> Entre esses estudantes, um que se pode destacar foi o Padre Cícero, oriundo de Juazeiro do Norte, Ceará. Além do seu envolvimento com a política e o cangaço, Padre Cícero é considerado hoje uma das grandes figuras religiosas do Nordeste, pelo seu registro popular com suas contribuições à população, fazendo levar milhares de pessoas anualmente ao seu centro de fé com a famosa estátua do Padre Cícero na Colina do Horto, em Juazeiro do Norte.

<sup>11</sup> As espécies de *Anacardiaceae* são conhecidas por serem plantas frutíferas, tais como o caju (*Anacardium occidentale* L.), a manga (*Mangifera indica* L.). Frutos que podem ser secos ou drupáceos (amarelos, suculentos, azedos). Fonte: <http://frutaspoa.inga.org.br/guia-virtual/anacardiaceae.html>.

Mediante a Lei Provincial nº 5, de 29 de agosto de 1859, Cajazeiras tornou-se distrito do município de Sousa, cidade vizinha. Já em 23 de novembro de 1863<sup>12</sup>, com a Lei Provincial nº 92, tornou-se um novo município do Estado da Paraíba. A data comemorativa referente ao aniversário da cidade, 22 de agosto, diz respeito ao nascimento do padre Rolim, tornando-se, assim, um feriado municipal. Além da relação com a educação, Cajazeiras tem um forte vínculo com a cultura, podendo ser citado, por exemplo, seu teatro Íracles Pires<sup>13</sup>, inaugurado em 26 de janeiro de 1985 (CAJAZEIRAS, 2020). Abaixo, o mapa do Estado da Paraíba (*Ilustração I*). Em realce, o município de Cajazeiras, para apresentar a sua localização, em que destacamos a sua extremidade no que diz respeito ao litoral e sua proximidade para com o Estado do Ceará.



**Ilustração 1: Mapa da Paraíba com destaque para Cajazeiras-PB**

Fonte: Costa Filho e Galvão (2016)

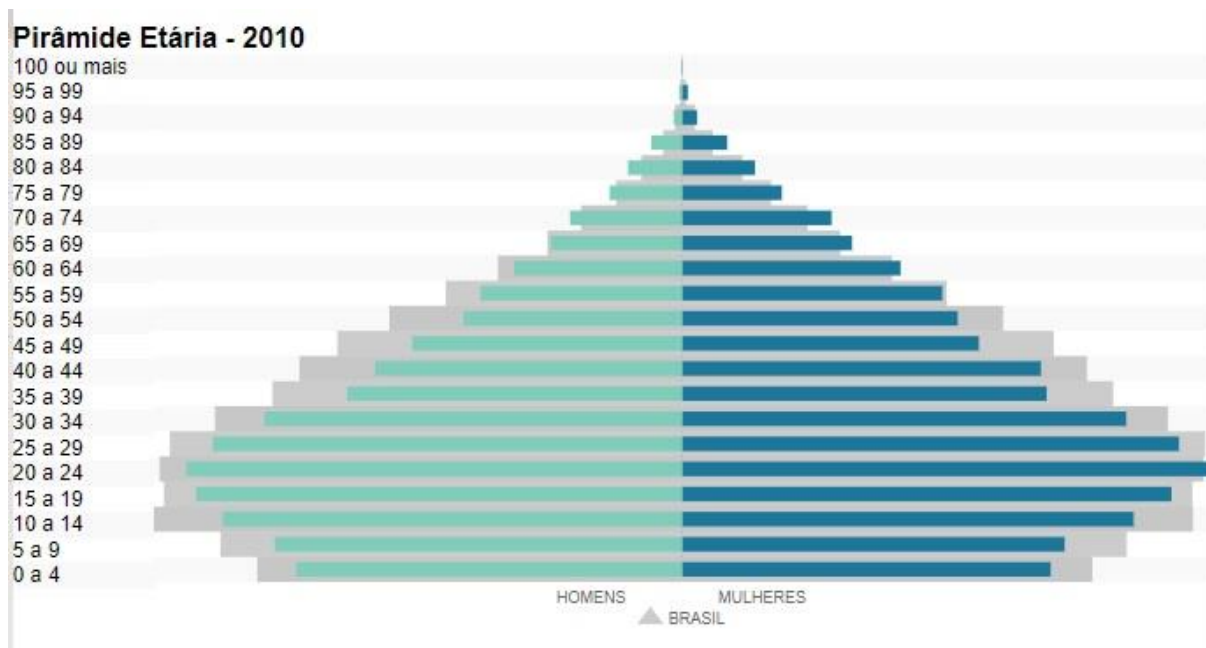
O número de habitantes de Cajazeiras tem crescido cada vez mais, passando de 54.715 no ano de 2000, para 58.446 no ano de 2010, segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010). A estimativa é de que, no ano de 2020 o número total de habitantes tenha alcançado em torno de 62.289 indivíduos. Em relação à situação domiciliar, 47.501 residem na zona urbana, e 10.945, na zona rural. O *ranking* de dados populacionais mostra que Cajazeiras é o 10º município com maior número de habitantes residindo no âmbito rural no Estado da Paraíba, estando nas três primeiras posições as cidades de Queimadas (18.813), Campina Grande (18.004) e Santa Rita (16.593) (IBGE, 2010). Sobre as faixas etárias, apresentou-se um

---

<sup>12</sup> O distrito de Cajazeiras tornou-se município em novembro de 1863, porém esta data foi alterada para agosto (22/08/1863), para, assim, coincidir com o nascimento do Padre Rolim, possibilitando, deste modo, a data comemorativa da cidade.

<sup>13</sup> Atriz, radialista e diretora teatral da cidade de Cajazeiras. Falecida em 1979, tendo deixado grandes contribuições para a cultura regional.

predomínio de habitantes com idade de 20 a 24 anos (2.751 homens e 2.932 mulheres, do total 58.446 populacional), como mostra o Gráfico 2 abaixo:



**Gráfico 2 – Habitantes de Cajazeiras por faixa etária – CENSO DEMOGRÁFICO 2010**

Fonte: IBGE (2020)

Cajazeiras é um município com bastantes jovens universitários, tendo atividades culturais específicas para o público, como, por exemplo, festividades e espaços gastronômicos. Por se tratar de um centro educacional, imigram estudantes de todos os lugares do país para moradia fixa, havendo também aqueles que estudam em Cajazeiras, mas retornam diariamente para suas cidades de origem. Isso ocorre até mesmo com estudantes de outros Estados, dada a proximidade de Cajazeiras com o Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Esse processo de chegada de alunos para a cidade ocorre por sua diversidade de cursos e pelas novas modalidades de ingresso no Ensino Superior, como, por exemplo, o ENEM, em que estudantes de diferentes lugares do país realizam o mesmo processo avaliativo, concorrendo às mesmas vagas. A interiorização do Ensino Superior possibilita movimentos de migrações inter-regional e intrarregional dos universitários. Ocorre que alguns destes universitários acabam residindo em Cajazeiras após a sua conclusão, construindo uma diversidade na população do município.

Por meio de um artigo que objetivou relacionar o desenvolvimento de Cajazeiras por meio do Ensino Superior, Costa Filho e Galvão (2016) abordaram como a educação superior promoveu e fortaleceu mudanças em diversos aspectos estruturais (no espaço físico,

econômico, social, capital, político) no mesmo município. Os autores citam que tais transformações se deram inicialmente na década de 1970 quando a cidade recebeu a primeira Instituição de Ensino Superior (IES), chamada de *Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras* (FAFIC), existente até hoje. Esse acesso ao Ensino Superior trouxe várias mudanças para a população, pois aqueles que desejavam ingressar na graduação e não tinham condições de migrar para Juazeiro do Norte, Ceará, ou Mossoró, Rio Grande do Norte (as cidades mais próximas com esse ensino), tinham, agora, essa possibilidade. Outro ponto também a se destacar é que a FAFIC oportunizou a formação dos professores da região, principalmente do ensino ginasial, anteriormente realizado por freiras e padres.

Em 1980, foi criado o *Campus V* da *Universidade Federal da Paraíba*, havendo o desmembramento deste em 2000, tornando-se um *campus* da *Universidade Federal de Campina Grande*, com o Centro de Formação de Professores (CFP). O CFP é um marco e referência para a formação de docentes da região, com diversos cursos de licenciatura, como em química, física, letras, pedagogia, etc. Os anos 2000 também foram importantes para as IES devido ao surgimento das instituições privadas, como a Faculdade Santa Maria (2002) e a Faculdade São Francisco (2009) (COSTA FILHO; GALVÃO, 2016).

O Ensino Superior foi essencial para haver uma valorização do mercado imobiliário, isso de acordo com o local (quanto mais próximo das faculdades, universidades e do centro, maior o valor) e para serviços diversos que surgiram no município. Costa Filho e Galvão (2016) pontuam tais aspectos:

A presença da educação superior no território cajazeirense impôs uma nova lógica à cidade de forma concreta e simbólica, áreas urbanas ganharam valor e outras perderam notoriedade. Além disso os agentes econômicos internos e externos com injeções de investimento e comando tem redefinido o espaço urbano de acordo com a lógica de mercado, espaços que atualmente possui um alto valor, em períodos anteriores eram desvalorizados por não oferecer infraestrutura. Após a instalação de unidades de ensino tais zonas ganharam valor, isto é, o valor do solo elevou, assim como a especulação de imóveis, além disso, o município criou condições de infraestrutura, chegou comércios, restaurante, postos de gasolina com lojas de conveniência tudo após a estada das IES (COSTA FILHO; GALVÃO, 2016, p. 8).

O comércio, a rede imobiliária, a rede gastronômica e diversos outros serviços cresceram a partir das repercussões do Ensino Superior em ascensão na cidade. Além disso, o seu ensino básico também é destaque no espaço local, como apresenta a discussão no próximo tópico.

## 4.2 A Educação Básica em Cajazeiras, Paraíba

No tocante ao ensino básico, Cajazeiras também é considerada referência na região, deslocando-se diariamente vários alunos das cidades circunvizinhas para estudarem nas suas escolas, principalmente naquelas de Ensino Médio. Atualmente, a rede municipal de ensino é composta por 28 escolas (15 na zona urbana e 13 no campo) e 19 privadas (indo desde a pré-escola ao Ensino Médio). As escolas públicas de Cajazeiras abarcam os níveis do ensino pré-escolar, por meio das creches (até os três anos de idade), o nível Infantil, Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Fundamental II (do 6º ao 9º ano). O Ensino Médio no município ocorre em escolas oriundas do Estado da Paraíba, administradas pela 9ª Regional de Ensino. Abaixo, dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, referentes ao rendimento do alunado nos três últimos anos:

<b>Ano letivo/Ensino:</b>	<b>Zona urbana:</b>	<b>Zona rural:</b>
2017 – Fundamental I:	Nº total de alunos: 1.600 Aprovados: 1.237 Reprovados: 190 Desistentes: 60	Nº total de alunos: 859 Aprovados: 656 Reprovados: 138 Desistentes: 26
2017 – Fundamental II:	Nº total de alunos: 865 Aprovados: 604 Reprovados: 151 Desistentes: 56	Nº total de alunos: 614 Aprovados: 429 Reprovados: 113 Desistentes: 52
2018 – Fundamental I	Nº total de alunos: 1.575 Aprovados: 1.199 Reprovados: 230 Desistentes: 46	Nº total de alunos: 862 Aprovados: 712 Reprovados: 98 Desistentes: 25
2018 – Fundamental II	Nº total de alunos: 822 Aprovados: 581 Reprovados: 152 Desistentes: 45	Nº total de alunos: 623 Aprovados: 460 Reprovados: 86 Desistentes: 52
2019 – Fundamental I	Nº total de alunos: 1.463 Aprovados: 1.206 Reprovados: 77 Desistentes: 32	Nº total de alunos: 831 Aprovados: 735 Reprovados: 58 Desistentes: 19

2019 – Fundamental II	Nº total de alunos: 1.073 Aprovados: 930 Reprovados: 174 Desistentes: 61	Nº total de alunos: 649 Aprovados: 520 Reprovados: 59 Desistentes: 40
-----------------------	---	--

**Quadro 2: Dados sobre o rendimento letivo de 2017 a 2019 em Cajazeiras-PB**

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Cajazeiras-PB.

Uma observação a ser feita é a de que o número total de alunos referentes no Quadro 2, abarca, além dos aprovados, reprovados e desistentes, outras situações, como, por exemplo, os alunos que foram transferidos de escolas naquele período – para instituições privadas e do estado – e aqueles que vieram a óbito, mas chegaram a cursar parte do ano letivo. Para dar uma visão ainda mais ampla do ensino no município, abaixo segue um gráfico que nos mostra as matrículas nos últimos anos, com base nos dados do IBGE.

#### Matrículas ( Unidade: matrículas )



**Gráfico 3 – Número de matrículas da pré-escola ao Ensino Médio de Cajazeiras-PB (2005-2018)**

Fonte: IBGE (2020)

Sobre seu corpo docente, Cajazeiras, atualmente, conta com 417 professores, sendo 122 atuantes no campo (cinco contratados e 117 efetivos) e 295 lecionando na zona urbana (41 contratados e 254 efetivos).

No tocante aos moradores do campo no município, por meio de uma pesquisa realizada por Freitas, Barbosa e Silva Neto (2017), discutiram-se as condições socioambientais de agricultores e seus familiares residentes em três assentamentos rurais<sup>14</sup> em Cajazeiras, fazendo-se uso de entrevistas semiestruturadas. Tais assentamentos pesquisados são chamados de comunidades *Santo Antônio*, *Valdecir Santiago* e *Mãe Rainha*. O estudo pautou-se numa abordagem qualitativa, tendo como metodologia a *História Oral*. Portanto, o número de participantes não foi destacado no artigo, visto que, nesta metodologia, este não é o foco, como pontuam os autores: “Na história Oral não se leva em conta a quantidade de entrevistados, mas se as informações que foram ouvidas são suficientes para garantir o valor do resultado da pesquisa [...]” (FREITAS; BARBOSA; SILVA NETO, 2017, p. 35).

Entre os dados destacados na pesquisa de Freitas, Barbosa e Silva Neto (2017), os autores abordaram que 50% das famílias recebem menos de um salário-mínimo, sendo esta renda derivada do Programa Bolsa Família. Outros 26,7% dos participantes obtêm um salário-mínimo mensal. Já outras famílias recebem acima de dois salários-mínimos, possuindo aposentados na residência, trabalhadores que se deslocam até a cidade. Entre as principais fontes de renda familiares, estão a produção na agricultura, criação de animais, o bolsa família, Seguro Safra<sup>15</sup>, aposentadoria e serviços na cidade. Em seguida, destacamos um relato de um participante do estudo que pontua como é sua rotina de trabalho e aquisição de renda financeira em período de seca:

No ano que não chove como esses últimos a gente sobrevive com a Bolsa Família e o Seguro Safra até os animais teve que vender para reduzir o rebanho, porque não temos água e nem pasto para a criação, a gente busca renda complementar na cidade de Cajazeiras, que fica a 15 km do Assentamento. O emprego que conseguimos é de pedreiro e servente de pedreiro, na fábrica de gesso e na Fiação Patamuté, mas é a minoria porque trabalho está difícil. No final da tarde retornamos a nossa terra. É só

---

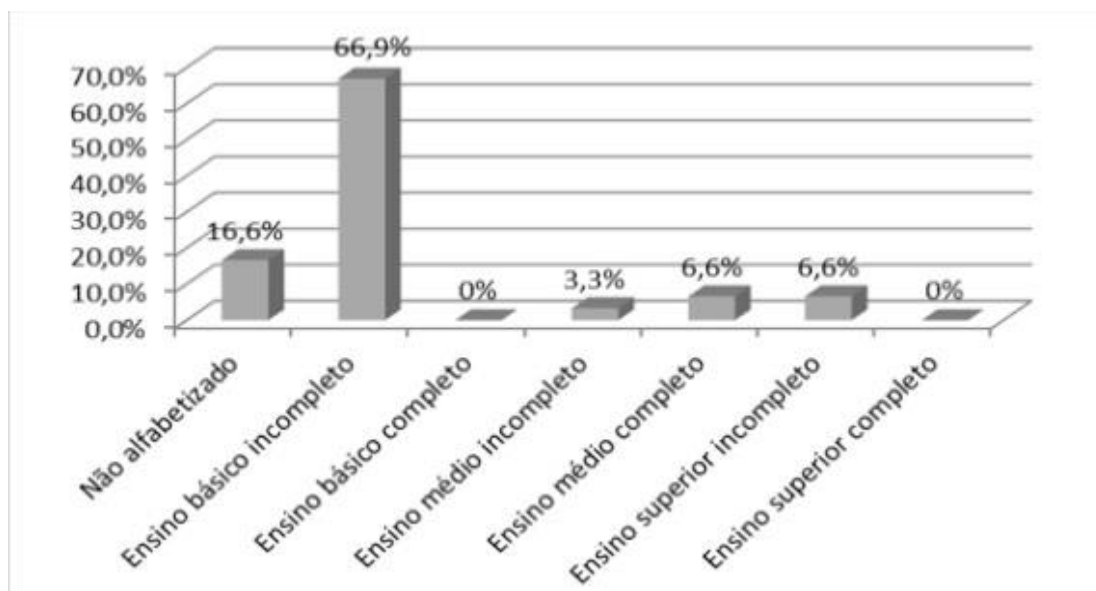
<sup>14</sup> Os assentamentos rurais consistem em um conjunto de famílias que vivem num determinado território rural, desapropriado e adquirido pelo Governo Federal e/ou estadual, em que se busca cumprir os objetivos centrais da reforma agrária, de distribuição das terras aos trabalhadores rurais, sem terras, moradores do campo com pouca posse, etc.

<sup>15</sup> Criado pela Lei 10.420 de 10 de abril de 2002, o Fundo Garantia Safra está vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e institui o Benefício de Garantia Safra com o objetivo de garantir condições mínimas de sobrevivência aos agricultores familiares de municípios sujeitos a perda de safra em razão do fenômeno como a seca ou excesso hídrico, com renda familiar mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e que garante uma renda mínima às famílias que perderam sua safra. O benefício é para as famílias situadas na área de atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2015, citado por FREITAS, BARBOSA E SILVA NETO, 2017, p. 38).



no período de estiagem, porque nesse período fica difícil trabalhar com agricultura e criação de animais. Mas não deixamos de plantarmos nem de criar nossos rebanhos. Nesse período é um desafio de conviver com a seca (FREITAS; BARBOSA; SILVA NETO, 2017, p. 38).

Sobre a escolaridade dos pesquisados, houve uma predominância quanto à formação em nível do Ensino Fundamental incompleto. Freitas, Barbosa e Silva Neto (2017) justificaram esse dado devido à “[...] maioria dos entrevistados ser de pessoas mais velhas, que vivenciaram um período que a educação não era de fácil acesso [...]” (FREITAS; BARBOSA; SILVA NETO, 2017, p. 39). Os autores também pontuaram que os indivíduos com Ensino Médio completo e incompleto, e Ensino Superior incompleto, são os filhos destes moradores, sendo tal fato ligado às políticas de acesso à educação, mais presentes hoje para esses cidadãos. Abaixo, no *Gráfico 4*, detalham-se os elementos referentes à escolaridade dos participantes.



**Gráfico 4 – Escolaridade dos participantes entrevistados nas comunidades Santo Antônio, Valdecir Santiago e Mãe Rainha, em Cajazeiras-PB**

Fonte: FREITAS, BARBOSA e SILVA NETO (2017)

Mostra-se, com os dados da pesquisa de Freitas, Barbosa e Silva Neto (2017), que houve uma forte evasão escolar por parte dos participantes no ensino básico (66,9% pontuaram como possuindo o ensino básico incompleto). Historicamente, a evasão escolar e a repetência são as principais características para se conceder um aluno fracassado. No *Quadro 2* (página 86), em que se mostra o rendimento letivo entre 2017 e 2019 no município, é visível o alto índice de

desistência dos alunos do campo no Fundamental II. Um exemplo é que, no ano de 2018, embora na zona urbana haja mais alunos no seu número geral, o registro de desistência foi menor (n. 45) do que a do alunado da zona rural (n. 52).

Ainda tratando sobre a evasão escolar, um estudo no município realizado por Silva et al. (2016), que ocorreu por meio de uma entrevista com uma gestora de uma escola da zona urbana, declarou que o ponto central para o fracasso escolar aponta para o fato de os alunos terem que deixar a escola mais cedo, rumo ao trabalho, como uma forma de auxílio na renda familiar. Além disso, segundo a pesquisa, o fracasso escolar ocorria quando não havia o acompanhamento familiar, mas, quando havia tal assistência da família, muitas vezes, era apenas para não perder certos benefícios sociais, por exemplo, o bolsa família. Na Escola Municipal Maria Guimarães Coêlho, a instituição onde foi realizada a pesquisa de Silva et al. (2016), o índice de distorção idade-série no ano de 2013 era de 41%, centrando-se, nos anos iniciais, no 5º ano (67%) e, nos anos finais, no 7º ano (73%).

#### **4.3 Caracterização da pesquisa e definição da amostra**

O presente estudo pauta-se numa abordagem do tipo qualitativa. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trata de questões particulares dos sujeitos envolvidos, que dificilmente seriam viáveis de ser quantificadas, uma vez que se privilegiam os sentidos atribuídos e a profundidade na análise do material disponível. Para a supracitada autora, a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). De acordo com Flick (2004), os estudos qualitativos diferem dos quantitativos, entre outros aspectos, na comunicação do pesquisador com o seu campo de pesquisa e seus membros na construção do conhecimento. Com isso, destaca-se que a presente pesquisa consiste em um estudo de nível descritivo-exploratório.

A amostragem foi por conveniência, pois não seguiu critérios probabilísticos, sendo privilegiada a dimensão qualitativa, visando à variabilidade. Foi composta por dez professores. Para a participação da pesquisa, tivemos como critérios de inclusão: (a) ser professor(a) do Ensino Fundamental I e/ou II da rede pública na zona rural da cidade de Cajazeiras, Paraíba e (b) ter no mínimo um ano de experiência de atuação.

Usamos como critério a docência no Ensino Fundamental, pelo fato de que é, nesse período, que ocorrem as primeiras experiências de evasão e reprovação, considerados tais, entre vários outros fatores/exemplares, elementos na construção do fracasso escolar. Além disso, na zona rural de Cajazeiras, Paraíba, só há instituições com o Ensino Infantil (Níveis I, II e III) e Fundamental (I e II). O Ensino Médio só ocorre na zona urbana, mediante a Secretaria de Ensino do Estado da Paraíba. Vale ressaltar que foi apenas nas escolas rurais que encontramos características do ensino do campo, tendo em vista que não há outros contextos sócio-históricos que se encaixariam na Educação do Campo (como, por exemplo, povos indígenas, comunidades ribeirinhas, caboclos, povos da floresta e demais grupos).

#### **4.4 Instrumento de coleta de dados**

O momento da escolha dos instrumentos para a aquisição dos dados informativos é de extrema importância no processo de construção de uma pesquisa. Por tais instrumentos, chega-se à resposta da questão norteadora da pesquisa, devendo levar sempre em consideração a revisão de literatura e os objetivos do estudo. De acordo com Triviños (1987), para o desenvolvimento do pensamento científico, os instrumentos de uma pesquisa (questionário, entrevista, observações, etc.), guiados por conceitos teóricos, têm como objetivo a coleta de informações. Segundo o autor, a elaboração de tais instrumentos deve dar-se de forma cuidadosa. Com isso, utilizamos uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) como meio de coletar os dados para nosso estudo. Tal instrumento foi composto por 13 questões e dividido em três eixos temáticos: Educação do Campo (aspectos amplos), fracasso escolar e sucesso escolar.

A entrevista é uma das grandes formas de aquisição de dados em pesquisas nas ciências sociais e humanas devido ao seu poder central, a comunicação entre os participantes. Conforme Minayo (2009), entre as características das entrevistas, há a iniciativa do entrevistador, que visa à construção do conhecimento para um determinado objeto de pesquisa. Gil (2008) aborda a entrevista como uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado, vindo a formular perguntas necessárias ao objetivo do estudo, sendo, portanto, uma interação social. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é uma das principais técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, tendo como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses referentes àquele estudo.

Fazendo uma relação do método de coleta de dados com a base teórica adotada no presente estudo, de acordo com Arruda (2014), o instrumento da entrevista semiestruturada, embora haja limitações, é uma das práticas que mais se aproxima de uma conversa. Com isso, “A preferência pelas entrevistas semiestruturadas é consequente premissa de que a conversação é um dos espaços privilegiados do surgimento da representação social” (ARRUDA, 2014, p. 129). Segundo Arruda (2014), por meio da entrevista, há uma interação entrevistador-entrevistado em que são manifestadas as representações sociais da temática pesquisada. Nesta interação: “Tanto o(a) pesquisador(a) e seu tema provocam reação no pesquisado(a) quanto o inverso” (ARRUDA, 2014, p. 129).

No processo de coleta de dados, enfrentamos um desafio próprio do período: a pandemia da COVID-19<sup>16</sup>. Entramos em contato com todas as coordenações das escolas que estão localizadas na zona rural e, respectivamente, com os seus docentes. Porém, foram poucos profissionais que se mostraram disponíveis para a participação da pesquisa, devido a questões ligadas ao cuidado e ao medo que o período da pandemia propicia. Os professores não estavam nas suas respectivas escolas, então, o contato com os participantes deu-se por meio de aplicativos de mensagens ou ligações. Tais profissionais questionaram se essa entrevista não poderia ocorrer de forma virtual, pois o contato físico os deixava apreensivos. Não houve essa mudança metodológica na pesquisa para com ferramentas online. Com isso, tais encontros para coletar dados ocorreram pessoalmente em diversos ambientes (residência do pesquisador ou pesquisado, escolas no campo e os espaços de trabalho do pesquisador) conforme a disponibilidade e o sentimento de segurança do participante. As participações dos entrevistados foram áudio-gravadas. Destacamos que gostaríamos, inclusive, de que o número da amostra tivesse sido maior, mas já foi uma conquista a realização das presentes dez entrevistas.

#### **4.5 Análise dos dados**

Na análise dos dados coletados a partir das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo. Bardin (2016) relata ser este um conjunto de técnicas de análise das

---

<sup>16</sup> COVID-19: Abrangendo todo o território mundial, a COVID-19 tornou-se uma pandemia neste ano de 2020, com mortes, danos sociais, danos econômicos e mudanças de hábitos socioculturais. Segundo o Ministério da Saúde do Brasil, “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.” Além disso, o Ministério destaca “Os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado, a uma Síndrome Gripal-SG (presença de um quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza) até uma pneumonia severa. FONTE: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>.

comunicações que utiliza mecanismos sistemáticos e objetivos na descrição dos conteúdos das mensagens. A análise de conteúdo “[...] é marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2016, p.34). Para Bardin (2016), é pelo discurso, ou mesmo com certas afirmações aparentemente superficiais, que se faz a relação dos dados obtidos com a devida fundamentação teórica, dando, assim, sentido ao que é analisado.

A análise de conteúdo é predominante nas pesquisas qualitativas, por meio das teorias das representações sociais ou da teoria da ação. Por tal método, visa-se explicar a realidade do ponto de vista dos pesquisados, a partir do discurso declarado por eles (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005). “O método da análise de conteúdo aparece como uma ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 74). Segundo Arruda (2014), tratando-se de pesquisas com base na Teoria das Representações Sociais, no Brasil, há um predomínio do uso de análise semântica na análise de conteúdo, em que o foco se dá no que é dito, nos temas e nas avaliações presentes em determinado texto. O objetivo da análise de conteúdo é a compreensão de levantar o significado do material coletado. Para Arruda (2014, p. 136), “Em síntese, como um detetive, o(a) analista de conteúdo pesquisa e acumula pistas que cruza para produzir a prova, ou descobrir o inesperado”.

De acordo com Coutinho (2011), ao longo do seu processo de construção, a análise de conteúdo se fez uma ferramenta vasta e flexível, podendo ser utilizada como um procedimento metodológico ou como uma técnica nas mais variadas áreas das ciências sociais. Para a autora supracitada, a análise de conteúdo na abordagem qualitativa “[...] enfatiza três aspectos da técnica: a descrição, a inferência e interpretação” (COUTINHO, 2011, p. 22).

Bardin (2016) destaca três etapas na construção da análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, consiste do momento em que o pesquisador vem a organizar os dados, sistematizar as ideias iniciais. É nesse momento que se escolhem os documentos que irão para análise. A segunda etapa é um período longo e refere-se à codificação ou categorização do material em análise, conforme as regras pré-estabelecidas. Por fim, no tratamento do resultado, os dados recebem significados, são validados, sendo representados por operações estatísticas, quadros, figuras, modelos, vindo a destacar-se informações, conteúdos e inferências ali. Com isso, “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então

propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Dentre o conjunto de técnicas possíveis na análise de conteúdo, nesta pesquisa, foi utilizada a análise categorial. Segundo Bardin (2016), a análise por categorias em nível temporal é uma das mais antigas e utilizadas nas pesquisas que se pautam no método da análise de conteúdo. Ocorre que, na investigação, há um desmembramento do texto em unidades e categorias em níveis comparativos. “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2016, p. 201).

Com base nos dados coletados, traçamos quatro categorias de análise: 1) Fatores determinantes do fracasso escolar; 2) Características do aluno com baixo desempenho escolar; 3) Fatores determinantes do sucesso escolar; 4) Características do aluno com bom desempenho escolar.

Os próximos capítulos abordam os tópicos centrais levantados pela pesquisa, com base nas categorias de análise construídas. Portanto, para uma melhor descrição dos resultados, nas devidas discussões, serão apresentadas as unidades de análise, contendo frases e parágrafos das entrevistas realizadas com os professores pesquisados. No Capítulo 5, aborda-se o perfil dos docentes e do alunado da Educação do Campo de Cajazeiras, Paraíba. Já no Capítulo 6, abordam-se as representações sociais dos participantes acerca do fracasso escolar.

## 5 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SEUS ALUNOS

No presente capítulo, voltamo-nos para os aspectos que caracterizam os docentes participantes da pesquisa, assim como a construção que estes têm sobre o seu alunado. Abordamos pontos sobre seus dados sociodemográficos, perfil profissional e de formação, além de como tais pesquisados caracterizam seus alunos da área rural, realizando um comparativo com os do meio urbano.

### 5.1 Os participantes

Para uma melhor compreensão dos sujeitos desta pesquisa, de início, destacamos os aspectos gerais da caracterização da amostra, relativos ao sexo, à idade, à identificação racial, ao local de residência, ao vínculo empregatício, em que etapa de ensino leciona, o tempo de docência e o nível de formação. Abaixo, seguem os dados sobre os participantes que serão essenciais na compreensão de suas representações sociais sobre o fracasso escolar.

Quadro 3 – Perfil social dos docentes

<b>Docente participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Classificação Racial</b>	<b>Local de Residência</b>	<b>Vínculo Empregatício</b>
A	Masculino	22 anos	Pardo	Zona rural	Temporário
B	Masculino	60 anos	Pardo	Zona urbana	Efetivo
C	Feminino	42 anos	Parda	Zona urbana	Efetivo
D	Feminino	47 anos	Parda	Zona urbana	Efetivo
E	Feminino	52 anos	Parda	Zona urbana	Efetivo
F	Feminino	39 anos	Preta	Zona urbana	Efetivo
G	Feminino	54 anos	Branca	Zona urbana	Efetivo
H	Feminino	51 anos	Parda	Zona urbana	Efetivo
I	Feminino	45 anos	Parda	Zona urbana	Efetivo
J	Feminino	44 anos	Preta	Zona urbana	Efetivo

Fonte: A autoria do pesquisador.

Quadro 4 – Características profissionais dos participantes

<b>Docente participante</b>	<b>Nível de ensino em que atua no momento</b>	<b>Tempo de experiência em sala de aula</b>	<b>Maior nível de formação educacional</b>
A	Ensino Fundamental II	3 anos	Superior incompleto
B	Ensino Fundamental II	17 anos	Especialização
C	Ensino Fundamental II	15 anos	Mestrado
D	Ensino Fundamental I e II	17 anos	Especialização
E	Ensino Fundamental II	25 anos	Especialização
F	Ensino Fundamental I	4 anos	Especialização
G	Ensino Fundamental II	30 anos	Especialização
H	Ensino Fundamental II	26 anos	Doutorado
I	Ensino Fundamental I	14 anos	Especialização
J	Ensino Fundamental I	20 anos	Especialização

Fonte: A autoria do pesquisador.

Um fator a se destacar é que todos os docentes já atuaram (n=7) ou atuam no momento (n=3) em escolas da zona urbana. Essas escolas são de diversas origens/modalidades de ensino, sendo algumas do Estado (Ensino Médio), do município (Ensino Infantil ou Fundamental) ou mesmo em instituições da rede privada. Esse fato foi de suma importância no momento em que os pesquisados destacaram semelhanças e distinções entre os alunos meio do rural e os do meio urbano. A partir de suas experiências na cidade, os docentes puderam citar singularidades do campo, da sua escola, assim como do seu alunado. Também foi com a devida prática na cidade que os professores puderam refletir sobre o seu interesse em atuar no campo, realizando, então, um comparativo dos dois ambientes socioculturais.

Já sobre a formação destes professores, constatou-se que a maioria dos participantes da pesquisa possuem formação compatível em nível superior, contêm pós-graduação (nível de especialização), tempo de atuação com mais de dez anos de magistério e residem na zona urbana. O gráfico abaixo detalha de maneira mais sucinta a formação desses professores:



Quadro 5 – Formação dos docentes pesquisados

<b>Docente Participante</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>
<b>A</b>	Cursando Bacharelado em Serviço Social	Não possui
<b>B</b>	Licenciatura em Educação Artística	Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares
<b>C</b>	Licenciatura em Letras	Mestrado em letras
<b>D</b>	Licenciatura em História	Especialização em Metodologia do Ensino
<b>E</b>	Licenciatura em História	Especialização em Teoria e Metodologia da História
<b>F</b>	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
<b>G</b>	Licenciatura em Matemática	Especialização em Psicopedagogia
<b>H</b>	Licenciatura em Letras	Doutorado em Linguística
<b>I</b>	Licenciatura em Normal Superior	Especialização em Filosofia da Educação
<b>J</b>	Licenciatura em Normal Superior	Especialização em Psicopedagogia

Fonte: A autoria do pesquisador.

Ressaltamos o quanto Cajazeiras, como cidade de polo universitário, tem possibilidades para formação continuada e complementar, tratando-se, em especial, de especializações, tanto nas suas Instituições de ensino Público Federal, quanto nas privadas. Silvério e Isobe (2020) destacam que, na atualidade, a formação continuada – assim como a valorização do magistério, como o salário, carreira, melhores condições de trabalho, etc. – é um elemento essencial para mudanças e desenvolvimento das práticas escolares na Educação do Campo. De acordo com as autoras, no Brasil, o número de docentes com Ensino Superior completo que atuam em escolas urbanas é maior do que aqueles atuantes nas escolas do campo.

Os dados levantados a partir das entrevistas mostraram que proveio dos próprios participantes a escolha de atuar na Educação do Campo, assim como a satisfação na prática profissional presente no devido meio sociocultural. Grande parte dos entrevistados são efetivos (apenas um é contratado), e tais destacaram que, ao adentrar na rede municipal, já tinham consciência de que atuariam na Educação do Campo. Como também pontuaram que têm o poder de escolha de lecionar no campo ou no setor urbano, vindo a escolher a primeira opção. Alguns pesquisados destacaram que hoje poderiam mudar de região, mas que preferem atuar

no campo por fatores como a calma do ambiente. Ressaltamos que, mesmo em se tratando do docente contratado, este afirmou gostar de atuar no campo, pois foi neste ambiente que cresceu e estudou durante parte de sua trajetória escolar.

Tratando-se da inserção na Educação do Campo, por concurso e por desejo próprio de atuar nesse espaço, destacamos esse desejo nas falas dos participantes I e D, conforme se apresenta abaixo:

“Aconteceu o concurso eu fiz, só que na época que a gente passou pelo concurso no ato da inscrição falava assim: você quer ser professora do campo ou zona urbana? aí eu optei pelo campo. Eu gosto mais de trabalhar com alunos do campo, então que é uma diferença. E acabei atuando até hoje no campo.” (PARTICIPANTE I).

“Bom, no primeiro momento eu acho que no ano de 2000, mais de 20 anos, eu fui contratada. Aí eu tinha uma turma na zona rural e outra na zona urbana. Só que eu me apaixonei pela zona rural devido assim, à carência. Devido àquela coisa que pai e mãe ainda intervêm na educação dos filhos. Eu me identifiquei mais com a zona rural, é tanto que quando eu passei no concurso me colocaram para a cidade e por incrível que pareça eu pedi para ir para a zona rural. Porque eu acho assim, que quando assume um papel de educador, você tem que ir para aonde você vai ser mais necessário. No meu caso eu achei que eu seria mais necessária na zona rural.” (PARTICIPANTE D).

Ainda sobre a atuação na Educação do Campo, os docentes destacaram sua relação com o campo. Por exemplo, seus familiares e amigos que residem na zona rural, sua moradia em alguma etapa da vida e o encanto pelo ambiente. Sobre tal relação, apresentamos os discursos dos participantes em seguida:

“(Você tem alguma relação com o campo?) Sim, na verdade minha origem é rural. Meus pais moram no Ceará, num sítio e nós crescemos nesse... Minha formação inicial toda é lá no sítio né? E eu vim para cá pra complementar os estudos, porque na minha época não tinha a complementação no sítio. Então, assim era estudando aqui e as férias todas no sítio sabe? Todo esse processo.” (PARTICIPANTE H).

“Eu morava no sítio. Aí depois eu tive que vir morar na rua, porque não tinha com quem deixasse as crianças, meus filhos, para vim para Cajazeiras todos os dias. Mas eu amo é o sítio. Por mim, eu voltava a morar lá. Eu tenho ainda hoje o meu sítiozinho lá.” (PARTICIPANTE J).

Com tais dados, fica evidente que a atividade na Educação do Campo dos docentes pesquisados é uma escolha, não é por falta de oportunidades na cidade. Duas hipóteses foram levantadas pelo pesquisador na construção do projeto: 1) Que a Educação do Campo no município era composta na grande maioria por contratados – estes possuindo menores possibilidades de escolha no espaço de atuação – que residem na zona urbana; 2) Que os docentes residentes na zona urbana prefeririam lecionar na cidade. Tais suposições foram refutadas pelos dados encontrados, tanto por meio das informações provenientes da Secretaria de Educação (dos 122 atuantes no campo, apenas cinco são contratados), quanto pelo levantamento feito na presente pesquisa. O desejo em continuar exercendo suas atividades na Educação do Campo fica claro nos discursos de vários docentes, como neste: “Só saio de lá agora (referindo-se a sua escola) quando for para me aposentar” (PARTICIPANTE G).

Além da formação desses docentes, na entrevista, também foram abordadas questões como a atuação dos docentes no campo e seu trabalho pedagógico. A adaptação do ensino para com o ambiente do campo, levando em consideração a cultura local e o conhecimento prévio do alunado, foi algo que esteve presente na fala dos participantes. Isso se observa no discurso dos participantes B (professor de Educação Artística) e da participante D (professora de História):

“Eu sempre tento conciliar a cultura do filho do campo com o que a gente pode produzir e adentrar em outras linguagens, às linguagens universais aprendidas nas linguagens da arte [...] Todas as linguagens, todas as estéticas dentro da história da arte, eu sempre adaptava para a realidade do campo, para extrair coisas boas né?” (PARTICIPANTE B).

“[...] eu falo a língua dos alunos. Como eu dou aula de história, meu peso lá é mais história, eu não vou muito ler aquela coisa daquele livro todinho não. Eu já chego escrachando logo, eu digo ‘olhe aconteceu isso, isso, isso e isso. Agora a gente vai fazer... vamos juntar isso tudo e ver qual foi a consequência para hoje. Aí vocês pensam, eu não vou dizer não.’ E aí surgem debates.” (PARTICIPANTE D).

Fazendo uma relação com o discurso dos docentes acima, destacamos a reflexão realizada por Machado (2010), de levar em consideração a cultura do aluno do campo para a prática escolar. De acordo com Machado (2010), a Educação do Campo não deve ser fechada e excludente, pois ela necessita levar em consideração a cultura do seu interior, não podendo também negar o contato dos alunos ao conhecimento científico. Para isso, a preparação dos docentes é essencial, seja esta a formação inicial ou continuada, levando em consideração as

disciplinas clássicas, o contexto do campo e suas especificidades (plantio, calendário, atividades familiares, religião predominante, cultura, etc.). Com isso, de acordo com a autora, questões como a má formação, rotatividade dos profissionais, baixos salários e a sobrecarga resultam no desempenho dos alunos e na evasão dos mesmos.

Ainda tratando sobre os recursos didáticos direcionados à cultura local, no art. 6º no Decreto nº 7.352/2010, destaca-se a importância de tal prática na Educação do Campo:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 4).

Tratando sobre o nosso objeto de estudo, o fracasso escolar, questionamos os docentes se, em algum momento de sua formação (inicial ou continuada), houve discussões direcionadas à temática do fracasso escolar. Sobre tal levantamento, somente a participante G relatou não ter tido formação a respeito. Já o restante dos pesquisados declararam que sim. As situações em que sucederam a discussão sobre o tema do fracasso escolar para os devidos docentes ocorreu na graduação e/ou na formação continuada proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre o contato com o assunto na graduação, os participantes afirmaram:

“Sim. Inclusive se eu não me engano a gente teve uma disciplina que abordava o fracasso escolar na graduação no curso de pedagogia, na UFCG. E são vários fatores que implicam essa questão desde o emocional até a questão do apoio da família.” (PARTICIPANTE F).

“Porque a pós eu já fiz em filosofia da educação, lógico da relacionado à educação, mas aí eu não lembro. Mas na graduação já se falava mais sobre o fracasso escolar, de onde parte, quais são as questões que levam ao fracasso escolar. Eu acho que tem tudo a ver com o que foi falado que ele precisa, o aluno, quando começa a não receber da família, da instituição escolar, do professor. E também a gente sabe também que o aluno precisa uma parte dele né? Tem aluno que ele não quer mesmo. Eu pude já ver tudo isso. [...] Ele tem vontade de trabalhar.” (PARTICIPANTE I).

No tocante à formação continuada proporcionada pela Secretaria de Educação de Cajazeiras, os docentes afirmaram que se referem a espaços de reuniões temáticas e oportunas ao cotidiano escolar. São discutidos assuntos diversos, entre eles, o baixo desempenho do

alunado. O encontro desses professores ocorria de 15 em 15 dias no período anterior à pandemia, sendo agora reuniões marcadas (de modo aleatório) e realizadas por meio de videoconferências. Há um profissional especializado na área de educação que guia o encontro e discute um assunto em pauta, com vários professores, de variadas formações e que lecionam diferentes níveis de ensino. Além disso, esses encontros servem para completar a carga horária de tais docentes, quando ela não é atingida em sala de aula. Essa experiência é apresentada pelas seguintes falas:

“A gente sempre no município se encontra de 15 em 15 dias na nossa formação continuada né? Eu faço uma formação continuada interdisciplinar porque a minha de história acontece na hora que estou na sala de aula, então não dá muito certo [...]. Nós já trabalhamos essa questão do fracasso, de êxito escolar.” (PARTICIPANTE E).

“Ultimamente nós estamos fazendo um trabalho com cada área tem um curso certo? Faz um curso de educação continuada. [...] Já para combater a repetição, a defasagem, a evasão escolar, a gente trabalha, em cima dessa perspectiva. O trabalho que a gente faz na sala de aula. A gente faz o planejamento, a gente documenta, filma, fotografa, a produção do aluno, aí onde a gente errou e acertou sabe? A gente tem feito isso direto. A gente tá trabalhando sempre assim. (E como é essa formação?) Esse trabalho tem nos educado muito. Tem surtido bastante efeito, nos objetivos que a gente propõe. Tem melhorado muita coisa.” (PARTICIPANTE B).

“Sim quando a gente está na Universidade tem as cadeiras né que a gente paga relacionada a essa questão do fracasso. Na formação continuada a gente tem no município, geralmente por aula, pelas disciplinas, pelas áreas, o pessoal de língua portuguesa, de matemática, são formações específicas. E dentro dessas formações sempre aparece esse tema do fracasso escolar e a gente sempre conversa né? Troca ideias com outros colegas né, de como tá na sua escola, do que é feito lá e às vezes a experiência do outro pode ajudar a gente a pegar aquele exemplo e claro adaptar à realidade de cada um.” (PARTICIPANTE C).

Assim como a participante C, o docente abaixo relata a importância desses encontros de formação em conjunto pela troca de experiência e vivências, com professores de outras áreas/formações. Para ele, é como um momento interdisciplinar:

“Eu trabalho com o pessoal de matemática, religião, de geografia, de biologia, de física, sabe? Eu trabalho com todos os profissionais. É o único momento que tem da educação continuada. [...] Eu sempre gostei, porque, assim, a minha disciplina ela tem, assim, dentro dos conteúdos

uma ligação com as outras sabe? Por exemplo, se eu tô falando de fotografia, estudar a luz, a cor, eu estou trabalhando de física e química. Então a parceria com os professores para trabalhar essa interdisciplinaridade eu acho ótimo, eu sempre gostei. E as experiências dos outros professores tem me ajudado muito também, entendeu?” (PARTICIPANTE B).

Para Zonta e Meira (2007), entre um dos fatores para a falta de compreensão do fracasso escolar e a ocorrência de uma naturalização deste, está a formação pouco sólida do professor acerca do assunto. Segundo Zonta e Meira (2007), é necessário romper com processos que venham a impedir os docentes de compreender a educação escolar como produto de uma ação humana, como sendo resultado de múltiplas determinações, podendo, por isso, ser passível de ações que venham a realizar transformações em prol de sua melhoria. Para os autores, entre o caminho dessas rupturas, estão “[...] processos de formação inicial e continuada, que garantam aos docentes de todos os níveis de ensino uma sólida formação teórica, capaz de romper com valores e concepções cristalizadas e produzir reflexões críticas e bem fundamentadas” (ZONTA; MEIRA, 2007, p. 215).

## **5.2 O perfil do aluno do campo de Cajazeiras, Paraíba, na visão dos participantes da pesquisa**

Após tratarmos sobre os professores do campo de Cajazeiras, destacamos, neste momento, o perfil do seu alunado. Os pesquisados relataram como características dos seus discentes traços calmos e de bom comportamento quando comparados aos da zona urbana. Destacaram também a boa relação que têm com seus alunos e familiares, como mostra a seguinte fala: “Gosto muito como eu disse. Boa parte dos alunos são bem receptivos. Tem mais aquele aconchego até mesmo das famílias e gosto bastante de atuar com eles” (PARTICIPANTE, C).

O alunado do campo em Cajazeiras foi considerado pelos pesquisados como seguintes das normas clássicas das instituições escolares (o aluno quieto, obediente, pontual e que realiza as atividades), demonstrando, assim, interesse em aprender. Alguns docentes destacaram os seus alunos como tendo o desejo de continuar a formação após o Ensino Fundamental, tendo a possibilidade de sair do campo. Já outros consideraram que os discentes não têm perspectiva

de crescimento, como cursar uma graduação, sendo o campo o único meio de trabalho/moradia deles.

“Tem muito deles que a gente vê que tem aquele interesse de querer aprender, até mesmo mudar de vida ali a partir da educação. É o que a gente tenta transmitir pra eles é isso. De que eles podem melhorar, mudar aquela vida que eles têm ali, com tanta dificuldade, que a gente sabe que o homem do campo enfrenta.” (PARTICIPANTE C).

“São alunos bons, assim, se você falar sério eles te atendem, eles te respeitam, tem carinho por mim, eu me sinto bem acolhida por eles, bem amada por eles mesmo. Não são alunos que dão trabalho para fazer atividades. Realizam as atividades com boa vontade sabe?” (PARTICIPANTE I).

“São meninos calmos, mas por ser da zona rural não têm muita perspectiva de sair dali. Não tem objetivos grandes de sair dali, como por exemplo fazer um curso superior. As meninas querem casar. Temos alunos que tem perspectiva. É difícil, mas tem. A maioria não vejo muito sonho.” (PARTICIPANTE G).

O viver no campo, então, para alguns dos professores, é compreendido como uma estagnação. Para essa reflexão, é importante destacarmos falas como “mudar de vida”; “sair dali”. O campo é posicionado como um ambiente árduo em que a escola é uma maneira de sair deste. Essa construção assemelha-se com o que foi exposto na pesquisa de dissertação de cunho etnográfico de Paiva (2008) com alunos da zona rural que estudavam na zona urbana, em que “[...] a escola é colocada como o único meio de uma possível mudança de status socioeconômico, que vai poder tirá-los da vida dura no campo” (PAIVA, 2008, p. 79). Além disso, os sinais de alguns alunos não terem interesse em cursar o Ensino Superior é como um não ter perspectiva de crescimento pessoal/profissional. Retornamos ao conceito de capital cultural de Bourdieu (2007), que considera o diploma como uma certidão de competência cultural.

Um outro aspecto destacado pelos pesquisados refere-se à importância da escola para os alunos, por esta servir como um ponto de encontro social entre eles. Os discentes moram uns distantes dos outros, então, a instituição escolar serve como um espaço dinâmico de encontro prazeroso de tais alunos. Como mostram os trechos a seguir:

“Tem sido assim, para mim é bastante motivador, porque a gente percebe o quanto os alunos, muitos deles só tem ali como um meio social. De encontrar os colegas dos outros sítios, das outras

comunidades. Aliás a maioria só tem a escola como uma convergência ali de afetividade, ali de amizade, de namoro e assim, o conhecimento a gente pelo tempo da experiência a gente vê que a tarefa mesmo de casa ela tem que ser feito na sala.” (PARTICIPANTE E).

“O aluno do campo ele não sai muito, então a escola pra ele torna-se um atrativo. Como já falei ele gosta da escola, ele não gosta de estudar.” (PARTICIPANTE A).

“Eles como moram aqui, um distrito e comunidades pequenas, a escola pra eles acabam sendo um atrativo, um meio de interação com novas pessoas, com novos colegas, é tanto que se o primeiro dia de aula letivo tiver marcado para uma segunda-feira e ocorrer algum problema e não puder começar naquele dia, eles enlouquecem né?” (PARTICIPANTE A).

A escola é um espaço composto de sujeitos de diferentes idades, origens e culturas, havendo, neste ambiente, a relação social entre os seus membros: alunos, professores e demais funcionários. Após o contexto familiar, a sala de aula é um dos principais ambientes de socialização da criança. Segundo Magalhães (2018), é na escola onde a criança vive as primeiras experiências das relações sociais, além do contexto familiar. Também é na escola que esses alunos “[...] se relacionam com outros sujeitos que vivenciam realidades opostas as suas, e essa relação gera o compartilhamento de diferentes saberes” (MAGALHÃES, 2018, p. 125). Como mostra na fala dos pesquisados, o encontro social que ocorre com os alunos do campo é agradável para os mesmos, sentindo eles a satisfação em deslocar-se até a escola.

### **5.3 Semelhanças e diferenças do aluno do campo com o alunado da cidade**

Neste trecho do texto, destacamos o que os pesquisados citaram como sendo traços semelhantes e distintos entre os alunos do campo com os da cidade. Uma característica comum no discurso dos professores tratou sobre o comportamento dos seus alunos, considerando o alunado do campo como sendo mais calmo, mais respeitoso e de fácil resposta às normas da sala de aula. Além disso, mostrou-se uma relação afetiva professor-aluno positiva na fala dos pesquisados. Vale ressaltar que todos os participantes já atuaram ou operam no momento na educação urbana. Abaixo, seguem falas dos entrevistados que mostram tais representações:



“Sobre os alunos do campo a diferença é que eles são mais fáceis de lidar, humildes, respeitosos. De aprendizagem tem bom lá e aqui. São semelhantes.” (PARTICIPANTE G).

“Aqui (no urbano) há questão da conversa na hora da explicação, do desrespeito, de dispersão. Há questão ainda de muitas mentiras com relação às atividades, com relação a movimentos, há desrespeito.” (PARTICIPANTE E).

Essa construção do alunado do campo como mais respeitoso que o da cidade assemelha-se com o que apresenta a pesquisa de Magalhães (2018). A autora realizou uma pesquisa também no município de Cajazeiras, Paraíba, com educandos que moram no campo e se deslocam diariamente para a cidade, para o ensino numa escola estadual de Ensino Fundamental. Os dados desta pesquisa foram levantados por meio de questionários e história oral com alunos das turmas do 6º e 9º anos e professores da disciplina de Geografia. Objetivou-se o debate sobre o currículo oficial e prescrito, o conhecimento prévio dos alunos sobre questões ligadas à disciplina de Geografia e a realidade dos sujeitos do campo. Magalhães (2018) destaca que os docentes, ao ser questionados sobre a realidade dos alunos do campo e da cidade, apontaram diferenças no interesse pelos estudos e no comportamento em sala, sendo os do campo avaliados de melhor maneira. Fica evidente tal consideração na fala do *entrevistado A*: “Sim os alunos do campo se mostram mais interessados com os estudos, já os alunos da cidade alguns são bem desinteressados, com repetências e indisciplina” (MAGALHÃES, 2018, p. 128).

A partir das entrevistas, compreendemos, então, que os educadores do nosso estudo demonstram um maior interesse em atuar no campo quando comparados aos profissionais do meio urbano. Contrário a tal, já na pesquisa de Paiva (2008), os dados levantaram que os docentes mostraram uma maior preferência em lecionar com alunos da zona urbana, isso devido ao baixo desempenho e quietude do alunado oriundo do eixo rural. Os pesquisados afirmaram que os alunos do campo são calmos, não se expõem, são fora do contexto da vida urbana, por isso a preferência em lecionar com os alunos da cidade. Como mostra Paiva (2008), “[...] aparece também uma visão dos alunos rurais como mais quietos, mais disciplinados, o que se configura como vantagem sem nenhum questionamento” (PAIVA, 2008, p. 50). Mas, para a autora, esse fato pode acontecer devido a um sentimento de distanciamento para com a turma (de origem urbana) “[...] poderia ser o sentimento de deslocamento, de receio ao falar e expor-se revelando uma variedade linguística desprestigiada no ambiente escolar [...]” (PAIVA, 2008, p.50).

Pela exposição dos docentes pesquisados, não há distinção quanto à aprendizagem do aluno do campo e da cidade, em termos cognitivos e de assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Neste quesito, os dados diferem de alguns estudos que destacam os alunos do campo com déficits de aprendizagem, por fatos como seu isolamento social (distanciamento dos centros urbanos), baixa cultura, influência dos seus familiares que não possuem estudo, etc. (MACHADO, 2010; MATTOS, 2005; PAIVA, 2008).

Algo que nos chamou a atenção no discurso dos docentes foi a construção de uma pureza daqueles que são/estão no campo, algo distinto dos oriundos da zona urbana. Para esses professores, a correria cotidiana e os estímulos “tóxicos” (festividades, álcool, drogas, violência, relações sociais com má influência, etc.) que estão presentes na zona urbana fazem com que haja uma sobrecarga desses alunos que pode ser conduzida para a sala de aula:

“Percebo muito essa questão, assim como se os olhos dos meninos do sítio ainda não enxergassem o mundo de uma forma mais absurdo, sujo. Porque chega na zona urbana parece que eles perdem a inocência, eles perdem um pouco a beleza da vida. [...] Na zona rural os alunos são mais amigos, são mais parceiros, não é que isso não tenha na zona urbana não, sabe? Tem. Mas não sei, parece que o corre-corre da cidade parece que é outra vida. Não tem aquele momento de parada de prazer. No sítio você ainda pode brincar, pode sair, pode ver um amigo, pode conversar no terreiro e na cidade é o medo, a violência, é o trânsito, não pode fazer isso. São certas coisas.” (PARTICIPANTE H).

“Mas os alunos da zona rural eu vejo que a gente consegue controlar mais eles, eu ainda vejo dessa forma. A zona urbana eu vejo os alunos com mais acessibilidade a muitas coisas que destrói muito o comportamento deles.” (PARTICIPANTE I).

Há uma concepção, para a maioria destes professores, de que o campo é um espaço puro, realidade que a zona urbana ainda não chegou a atingir com sua imoralidade e depravação. Como aborda Albuquerque e Pimentel (2004) em sua obra, nas suas redes semânticas naturais, o campo ainda é muito associado ao rural, ao ar puro, à fazenda, tudo isso ligado à serenidade. Já o urbano associa-se à poluição, violência, agitação, trazendo uma sensação de alvoroço ao ser humano.

Além disso, alguns discursos realizam críticas quanto a preconceitos oriundos do espaço social e/ou externo à escola, sobre o aluno do campo e o seu desempenho. São falas que os docentes têm junto a pessoas do seu cotidiano. Palavras típicas do nosso sertão paraibano, nesse momento, surgem como “beradeiro”, “careta”, para designarem aquele sujeito sem ou com

pouca cultura, de acordo com o padrão do urbano que é estabelecido na sociedade. Aqui ressaltamos o conceito de capital cultural de Bourdieu (2007), em que estes alunos são categorizados por seus meios favorecidos de cultura (por atividades artísticas e cultas, de língua e vocabulário rico, etc.), sendo julgados pelo sistema de ensino e pela sociedade como um todo para com o seu desempenho escolar. Observa-se essa construção nos trechos a seguir:

“Por que existe muito preconceito né? ‘-Ah fulano é matuto né? Fulano é do campo. Mas Fulano é beradeiro’. Vamos dizer assim, uma palavra que foi usada por certo tempo aí né, chamar o homem do campo de beradeiro. Mas assim, eles têm muito a nos ensinar também dentro da sua cultura. As suas histórias.” (PARTICIPANTE B).

“No sítio existe até aquele preconceito né, porque é do sítio, uns ‘é careta porque você é do sítio’. Na rua é assim ‘lá no sítio não presta’. Existe aquela coisa como se colocasse a escola da zona rural inferior à da zona urbana é um conceito deles, porém que não existe né? Se você for avaliar para quem não tá em sala de aula é melhor da zona rural do que da zona urbana.” (PARTICIPANTE J).

De acordo com Paiva (2008), quando os alunos da zona rural – este é o termo usado em sua pesquisa: alunos da zona rural – estão na escola urbana, há uma tentativa destes de quebrar a imagem construída pelos colegas de sala sobre seu contexto familiar, tentando ao máximo, como ela cita, apropriar-se do “lugar do outro” (o homem urbanizado). Essa situação acontece porque o aluno do campo tem “[...] sua identidade rural marcada por um conjunto de estereótipos que a associam ao ‘caipira’, ao que ‘fala errado’, ‘se veste mal’, que ‘tem dificuldades na escola’.” (PAIVA, 2008, p. 36).

Quando mencionamos o fato de a sociedade referir-se ao aluno do campo como “matuto”, “beradeiro”, estamos ocupando-nos da temática sobre diversidade, um dos pilares da Educação do Campo. Trata-se de respeitar a cultura do outro, de não colocar os costumes do urbano como padrão a ser seguido. Machado (2010) destaca a diversidade como central na formação da Educação do Campo, pela necessidade da valorização do campo, por ser este um espaço cultural rico, contrário à ideia construída no nosso país como um ambiente de atraso e ignorância. Ao tratar sobre a diversidade na Educação do Campo, Caldart (2008) também destaca os preconceitos vividos pelo homem do campo e que são levados ao planejamento das aulas e para a prática docente em sala de aula. “Os sujeitos que trabalham e vivem no campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura [...] não têm entrado como

parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso” (CALDART, 2008, p. 73).

Na composição da escola, além dos docentes, funcionários e do alunado, há também a família/responsáveis dos devidos discentes. A relação da família-escola é essencial no processo de ensino-aprendizagem do aluno, ponto destacado na entrevista com os pesquisados. Os docentes declararam ter uma boa relação com os pais dos seus alunos, sendo comum estas ocorrerem pelas tradicionais reuniões escolares. Essa temática será debatida no próximo tópico.

#### **5.4 A relação família-escola na Educação do Campo de Cajazeiras, Paraíba**

Os pesquisados destacaram ter uma boa relação com a família dos seus alunos, em que as reuniões escolares são as principais estratégias de encontro na troca de informações destes. Na concepção dos professores, essas reuniões são de suma importância, tanto que os pais mais presentes nestes encontros são justamente aqueles genitores dos alunos com o melhor desempenho escolar em sala de aula. Há uma associação da presença familiar na escola com o bom desempenho do aluno. Além disso, os professores citam os aplicativos de troca de mensagens, comuns no meio digital moderno (por exemplo, o WhatsApp), como sendo uma maneira de interação cotidiana com os familiares do alunado.

“Mas quando tem as reuniões de pais a gente vê também muito o respeito que eles têm e aquela coisa de conversar com cada professor e eles vão lá com aquela humildade, quase não levantam os olhos pra gente né? Fica assim aquela coisa mesmo de respeito ao extremo. Então assim, eu pelo menos até onde lembro nunca me dispus e eu não vejo também lá na escola, assim uma relação complicada de pais com os professores.” (PARTICIPANTE E).

“A escola, a gente, procura aproximar sempre a família com a escola. Deles estarem sempre participando das reuniões. A interação também dos professores com os pais, a gente mantém contato através do WhatsApp ‘como é que meu filho tá?’ eles têm essa preocupação de perguntar de saber, aí a gente fala como é que o aluno tá evoluindo e a escola sempre promove as reuniões.” (PARTICIPANTE F).

Os entrevistados relataram que, nas suas devidas instituições, ocorre o que foi construído ao longo dos anos na educação básica para haver o encontro professor e família: as reuniões escolares. Sobre as tradicionais reuniões escolares, estas referem-se a um processo

sistemático de convívio entre pais e a escola, ao fim de cada bimestre, em que são colocados os resultados do desempenho do aluno e informes necessários da instituição (MAGALHAES; TANCREDI, 2002).

Destacamos a importância da relação família-escola no processo de ensino-aprendizagem, sendo um ponto que os docentes citaram como algo habitual em suas escolas. Segundo Polonia e Dessen (2005), é cada vez mais comum a ocorrência de pesquisas abordando essa relação família e escola, e como esta pode influenciar no desenvolvimento social, cognitivo e no sucesso escolar do aluno. Para as autoras, “A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

Além disso, os docentes declararam que, por meio do ensino remoto aplicado durante este período de pandemia da COVID-19, ocorreu uma maior interação cotidiana com a família, fenômeno que muitos não esperavam. Neste momento, os pais/responsáveis estão procurando saber como os filhos estão em seu desempenho, tendo os docentes maior quantidade de tempo para dar esse *feedback*.

“Eu costumo dizer para mim mesma né, esse momento da pandemia trouxe maior aproximação dos professores com a família. Eu percebi isso principalmente comigo. Então a gente vai para a escola chega de uma hora já, entra na sala de aula, e é entrando numa turma, saindo noutra e de cinco horas pego o carro e vou embora. Então assim, não tinha aquele momento de parar, uma conversa. Só conversa rápida. Momentos rápidos. Porque o tempo voa e tem que fazer aquilo rápido. E agora com a pandemia, com o contato no grupo online, então você se aproximou mais.” (PARTICIPANTE H).

“Olha engraçado, essa pandemia serviu para unir a gente mais ainda. [...] com essa pandemia os pais eles estão mais presentes. Eles ligam, eles perguntam como é que o filho está, eles querem saber o andamento e eu acho isso muito importante. Mas quando era no ressurto da escola isso havia sim. Como eu disse a você, só que não era com tanta intensidade. Agora, eu acho que devido a esse contato que ele tá tendo mais com o filho né? eles estão mais preocupados de manter esse vínculo mais profundo com o professor.” (PARTICIPANTE D).

Os dados mostram que os pais/responsáveis dos alunos estão, com frequência, entrando em contato com os docentes, principalmente por aplicativos de mensagens, para saber como

está o desempenho dos mesmos. Os professores declararam interagir com a família dos seus alunos, passando o material e as orientações necessárias referentes às aulas remotas. Os grupos de WhatsApp são a principal ferramenta para a troca desse material.

Por fim, diante das análises realizadas por meio das entrevistas, concluímos o capítulo com a compreensão de que os docentes que atuam na educação do contexto rural de Cajazeiras, Paraíba, estão operando neste ambiente pelo próprio interesse e vontade, pois não há falta de oportunidades de trabalhar no setor urbano. Tais pesquisados mostraram haver uma relação afetiva com o campo, como famílias e amigos residindo neste, ou mesmo um período de suas vidas em que residiram na zona rural. Essa relação afetiva faz parte da influência para a escolha em atuar na Educação do Campo. Já sobre o perfil do alunado, evidenciaram-se discentes que em comum têm um “bom comportamento” (nas palavras de alguns docentes): quietude, observância às regras institucionais, pontualidade, realização das atividades, porém, não possuem perspectiva de crescimento. Para os docentes, esse crescimento profissional e pessoal corresponde a sair do campo e cursar um Ensino Superior. Comparando-os aos alunos da zona urbana, os discentes do contexto rural são considerados mais fáceis de se relacionar em sala de aula, por sua pureza que a urbanização ainda não atingiu.

## **6. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR**

Debatido por décadas, o fracasso escolar é concebido como sendo fruto de diversos fatores e origens. A compreensão de como o professor o origina vai depender de questões variadas, como a sua formação, o modelo de sua prática profissional e as crenças do seu meio social. Assim, as condições construídas por meio de relações sociais e que se mostram como sendo ideias compartilhadas pelos professores no ambiente escolar, vindo, então, a influenciar nos seus comportamentos em sala de aula, fazem parte da construção das representações sociais sobre o fracasso escolar do seu alunado. Sobre tal, as representações sociais acerca do fracasso escolar, nos últimos anos, tornaram-se foco de estudo de diversos autores, em diferentes instituições, demonstrando um discurso em que se culpabiliza a família, a escola, o corpo docente com a sua metodologia, fatores socioeconômicos, ou o próprio aluno para com o seu baixo desempenho (ALVES-MAZZOTTI, 2010; FERREIRA *et. al.*, 2014; MARCHESI; LUCENA, 2014; ZONTA; MEIRA, 2007).

Neste capítulo, será debatido quais são as representações sociais sobre o fracasso escolar dos docentes pesquisados. Para isso, iremos abordar os elementos que determinam o fracasso escolar, como os participantes caracterizam aquele aluno com o bom e o mau desempenho escolar, além dos fatores que definem o sucesso escolar, a linha contrária do fracasso. Toda essa discussão será pautada com base na Teoria das Representações Sociais, segundo a qual, de acordo com Moscovici (2015), ao executar pesquisas com a presente linha teórica, realiza-se estudo com o ser humano, visando à compreensão deste. Para o autor, trata-se da reflexão mediante perguntas, respostas e pensamentos, e não a uma simples avaliação do comportamento. Sobre a sociedade pensante, que compartilha as informações com o próximo, Moscovici (2015) relata que é esta sociedade que o pesquisador quer conhecer: “[...] queremos observar e compreender, através do estudo (a) das circunstâncias em que os grupos se comunicam, tomam decisões e procuram tanto revelar, como esconder algo e (b) das suas ações e suas crenças, isto é, das suas ideologias, ciências e representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 43).

A partir da presente discussão sobre as representações sociais do fracasso escolar na Educação do Campo, estaremos, então, focando no nosso objeto de pesquisa. O que discorreremos aqui advém do que os docentes explicitaram em suas falas com as entrevistas,

sendo de nosso interesse levar a compreensão de como estes pesquisados atribuem sentido ao fracasso escolar do seu alunado. Na entrevista, foram levantadas questões sobre a conceituação e como lidar com o fracasso escolar; a caracterização do aluno com baixo e bom desempenho escolar; concepção do sucesso escolar.

Iremos discutir, no presente capítulo, as categorias e subcategorias que mostraram as representações sociais dos docentes pesquisados sobre o fracasso escolar. As quatro categorias são estas: a) Fatores determinantes do fracasso escolar; b) Características do aluno com baixo desempenho escolar; c) Fatores determinantes do sucesso escolar; d) Características do aluno com bom desempenho escolar. Para uma melhor compreensão desta divisão, foi construído um quadro, no qual se apresentam, a seguir, as categorias e subcategorias dos principais aspectos referentes ao fracasso escolar pontuados na análise de conteúdo da entrevista.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias construídas pela análise de conteúdo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
- Fatores determinantes do fracasso escolar	- Falta de Apoio da família
	- Desinteresse do aluno
	- Necessidade de outros profissionais no ensino
	- Fatores psíquicos e comportamentais
	- Fatores do poder público
- Características do aluno com baixo desempenho escolar	- Orientação e acompanhamento da família
	- Estrutura familiar
	- Perspectiva de crescimento
	- Ocorrência de evasão escolar
	- Falhas nos anos letivos anteriores
- Fatores determinantes do sucesso escolar	- União família e escola
	- Frequência escolar
	- Conquista do Ensino Superior
- Características do aluno com bom desempenho escolar	- Aluno questionador
	- Aluno respeitoso

Fonte: A autoria do pesquisador.

### **6.1 Fatores determinantes do fracasso escolar**

Durante a entrevista, diante dos questionamentos sobre quais as considerações construídas a respeito do fracasso escolar, respostas diversas foram apresentadas pelos



docentes, porém um conteúdo marcante esteve no discurso dos participantes: o papel da família no fracasso do aluno. Há uma representação social de que a família tem uma figura marcante no desempenho do alunado. Todos os docentes, em algum momento, em uma das sete questões que abordaram as temáticas relacionadas ao fracasso escolar, baixo desempenho escolar e sucesso escolar, citaram a importância da família como um elemento necessário para tal rendimento. Há um compartilhar de conhecimento por este grupo social (os professores), um conteúdo, que demonstra a força da família na educação dos seus filhos.

Na representação social estudada, há uma culpabilização da família na compreensão do fracasso escolar, mostrando-se presente na fala, nas palavras, nas mensagens e nas condutas dos professores (JODELET, 2001). Entre as causas destacadas nessa relação, família e fracasso escolar, estão fatores como a ausência dos familiares no processo do ensino-aprendizagem e o baixo índice de formação escolar dos pais, que vêm a dificultar no acompanhamento das tarefas escolares. Abaixo, seguem discursos que exemplificam esse pensamento do grupo:

“Só culpo a família. Se a família andasse junto, a educação não deixava a desejar. Nas reuniões só vão as famílias dos bons alunos.”  
(PARTICIPANTE G).

“Mas aí quando chega na escola aí já vem outros problemas, tipo nós temos a questão da comunidade, a família que é uma base fortíssima, já que ela muitas vezes os pais não são letrados. Tem deles que nunca foram na escola, que foram e foram só de passagem. Então tem esse quadro aí que é bastante forte, que os pais não podem ajudar. Hoje mesmo vi um relato de uma mãe dizendo que se arrepende de não ter estudado porque hoje tá o filho precisando e ela não tem como pagar uma pessoa para ajudá-la nas atividades porque ela não entende o conteúdo e o aluno precisa de ajuda. Então assim, aí tem a parte da família que muitos não se interessam e muitos não sabem.”  
(PARTICIPANTE I).

“Família. Se família não participar da vida, o aluno tem que ser sozinho né? Tem que buscar sozinho. E daí você sabe que o mundo não oferece essas coisas boas não.” (PARTICIPANTE J).

“Aí é complicado, são muitos fatores né? Cada caso é um caso, muitas vezes pra gente analisar. Mas de um modo geral, muitas vezes quando eles não têm sucesso, a gente percebe muito isso, quando não tem o apoio da família, não tem aquela presença da família.”  
(PARTICIPANTE C).

A falta de apoio da família no contexto/participação escolar é considerada como um dos pontos centrais na construção do fracasso escolar. Destacamos aqui a fala da participante C,

professora formada com nível de mestrado. Ela traz uma visão mais crítica, colocando o fracasso escolar como multifatorial: “Ai é complicado, são muitos fatores né?”, tratando a família, mesmo assim, como ponto central na ocorrência do fracasso. Autores como Patto (2015) destacam que o fracasso escolar hoje é considerado como um processo formado por diversas influências que envolvem o aluno no seu cotidiano.

Com isso, na perspectiva dos pesquisados, os pais/responsáveis precisam estar presentes na escola para o acompanhamento dos seus filhos, a fim de que não haja o fracasso escolar. Podemos verificar essa construção no discurso dos participantes abaixo:

“O fracasso escolar na minha visão, eu creio que em parte ele se dá também pelo apoio da família porque assim, muitas vezes a gente vê que a família ela só joga ou ela quer só responsabilizar a escola pela educação do filho seja em que âmbito for né? Seja na educacional, de conteúdo, seja na questão de educar a criança né porque ela vem com certos hábitos e a gente vai ter que tá moldando ‘isso é errado, isso não é certo’ e sempre questionando. Eu creio que isso tá muito pelo apoio da família que às vezes você manda a atividade de casa e vem do mesmo jeito [...]. Não tem esse interesse da família né de promover essa aprendizagem porque se o pai e mãe não sabe então procure uma pessoa que saiba, um vizinho, ou então pague um reforço. Mas não tem essa preocupação.” (PARTICIPANTE F).

“Assim, a educação tem que ter essa corresponsabilidade família e escola. Nesses tempos de pandemia está acontecendo esse pensamento, tanto da família como da secretaria de educação, dos professores, dos alunos, do comprometimento, dos valores, do respeito, do amor, da dedicação, do companheirismo que deve existir entre nós e a família.” (PARTICIPANTE E).

“Então eu creio que o fracasso escolar se dê por isso, pelo apoio da família. A família não apoia a criança, não quer ensinar, não tem paciência ‘ah não tenho paciência’ (fala dos pais), o discurso é esse.” (PARTICIPANTE F).

Pesquisas utilizando a Teoria das Representações Sociais já mostraram essa construção coletiva de docentes que relaciona o fracasso escolar com a ausência/carência da família na jornada escolar dos filhos (ALVES-MAZZOTTI, 2010; FERREIRA *et. al.*, 2014; MARCHESI; LUCENA, 2004; ZONTA; MEIRA, 2007). De acordo com Alves-Mazzotti (2010), os professores do Ensino Fundamental culpabilizam a família pelo interesse, empenho e força de

vontade do aluno em sala de aula. A família é a responsável pela supervisão e cobrança de tais fatores acima, sendo a mesma necessária ao bom rendimento escolar dos seus filhos.

Outro fator destacado entre alguns dos docentes como sendo ativo para o fracasso escolar é o interesse do aluno para com o ensino. Pelo discurso dos professores, o discente que não apresenta a disposição e a perspectiva quanto à aprendizagem predispõe ao fracasso. Segundo Damasceno, Costa e Negreiros (2016), essa culpabilização do aluno na falha da aprendizagem é algo construído ao longo dos anos, havendo a concepção do desinteresse/falta de compromisso do aluno como um dos pilares. Discursos a seguir exemplificam essa construção:

“As características que eu vejo é a questão mesmo assim do interesse da criança, de não ter o interesse na aprendizagem.”  
(PARTICIPANTE F).

“A maioria deles são alunos desinteressados, são alunos sem perspectiva, são alunos que não veem a escola como a base. Eles não acreditam na escola, essa é a verdade.” (PARTICIPANTE H).

“Não só a família, mas a gente sempre observa isso que aqueles alunos que tem aquele acompanhamento maior ele se dá melhor, ele tem um sucesso escolar melhor. Junto com isso claro, das condições também do ambiente, o próprio querer do aluno, porque quando ele não quer... A gente sabe que desses dois lados da moeda é algo muito relativo, porque às vezes a gente tem aquele aluno que tem tudo aparentemente nas mãos, mas que acaba também não querendo. Então também tem que partir dele, de querer aprender.” (PARTICIPANTE C).

Com a fala dos docentes acima, verificamos uma construção do fracasso escolar como sendo numa dimensão de origem individual (o aluno) e/ou familiar. Essa representação social é fruto de um processo histórico que predominava décadas atrás, em especial até os anos 1980, inclusive, no campo científico (LIRA; SOBRINHO, 2014; SOUZA, 1997). Naquela época, a formação dos docentes era precária, muitos não possuíam Ensino Superior, diferente do que ocorre atualmente, em especial, com os docentes da pesquisa que possuem formação em nível de pós-graduação. No presente estudo, mesmo que a maioria dos pesquisados possuam pós-graduação, verificamos ainda seguirem uma linha de pensamento culpabilizante da “família-aluno”, prevalente por décadas. Há uma cristalização de pensamentos/teorias que ratificam um olhar simplificador do fenômeno do fracasso escolar.

Além de destacar o interesse do alunado como origem para o fracasso escolar, há discursos que atribuem o baixo rendimento à ausência de profissionais qualificados e diversos

na escola, pois há situações que fogem do seu controle/atuação como docentes. São demandas de outros profissionais. O fracasso escolar é tido, então, como um desafio para o docente, pois consome dele práticas impróprias de sua formação:

“Que sempre que eu digo que no ensino tem de obrigação e necessidade um assistente social e um psicólogo pra ver essa questão do fracasso escolar. Porque olhe só, eu acho que um fracasso, não um fracasso, mas uma dificuldade para nós hoje é essa: pelo professor ter que entender a vida do aluno, entender o cotidiano do aluno, que é para outro profissional fazer. Então, ele tem como diz um ditado, ele tem que ter um jogo de cintura muito grande para ele saber lidar com o aluno, porque não é simplesmente chegar numa sala de aula botar um livro no birô, mandar eles abrirem uma página e mandar eles responderem, mandar eles copiarem não.” (PARTICIPANTE A).

“Também tem muitos, além dessa questão da família, alguns fatores, alguns deles eu não sei a gente fica até às vezes assim... que a gente é professor e tenta ser um pouco de tudo né? Como psicólogo. Porque a gente fica tentando se perguntar, tentando entender o porquê eles agem daquela forma de não querer progredir.” (PARTICIPANTE C).

“Então, eu acho que esse é um grande fracasso, uma grande deficiência do ensino de hoje, da atualidade. Muitas vezes a falta de profissional qualificado, não o professor, mas digamos o assistente social, um psicólogo pra tá ali. Porque enquanto professor eu vejo muito que o professor busca aquela necessidade de entender o aluno, mas ele é professor. Ele não é bombril multiuso. Ele é apenas um profissional que está ali para transmitir o conhecimento.” (PARTICIPANTE A).

É importante destacar que o participante A, que cita a necessidade de um profissional assistente social, é o docente que não tem formação no magistério, mas está cursando a graduação em Serviço Social. O participante aborda um profissional, o assistente social, que não é destacado por outros docentes, estando o profissional de Psicologia entre os mais comuns citados pelos pesquisados.

Relacionando com os discursos anteriores que mostram o professor com práticas oriundas da psicologia, que foge de sua formação inicial, destacamos aqui a tese do autor Lira (2007). No estudo de Lira (2007), realizado com professores de Ensino Fundamental da rede pública, na representação social sobre o “ser professor”, houve uma construção dos participantes como “sendo” e “tendo” um pouco do profissional de psicologia na prática cotidiana. No discurso dos professores participantes, houve falas como: “de ter um pouco de psicólogo; dou uma de psicólogo; além de ser professor é psicólogo” (LIRA, 2007). Dentro de uma perspectiva de prática clínica, para Lira (2007), o sentido que os docentes atribuem a ser

psicólogo refere-se a: “[...]professor/a: escuta, conversa, ‘sente’ os alunos no sentido de empatia, procura resolver seus problemas e de suas famílias, entendem a ‘cabeça’, o modo de pensar, e a personalidade dos/das alunos/as, incluindo a análise de problemáticas intra e extra-classe” (LIRA, 2007, p. 95).

Na pesquisa de Ferreira *et al.* (2014), com professores do ensino básico, houve representações sociais que demonstravam afetos ligados ao fracasso escolar. Tratava-se de sentimentos dos docentes que estavam relacionados fato de o profissional ser um pouco de psicólogo, médico, enfermeiro. São profissões relacionadas ao cuidado.

Fazendo um elo com a necessidade de profissionais de psicologia e assistente social, abordamos, então, fatores psicológicos e comportamentais que também são destacados como componentes construtivos do fracasso escolar. Novamente, destacamos a individualidade atribuída à origem do fracasso escolar, em que podemos até citar o processo histórico da patologização do ensino (LIRA; SOBRINHO, 2014; PATTO, 2015). De acordo com Damasceno, Costa e Negreiros (2016), para os docentes, é possível haver alunos incapazes de aprender devido a um olhar patologizante do seu comportamento, sendo passível à medicalização para haver um melhor rendimento escolar. Destacamos as falas dos participantes A e B:

“Nós também temos os alunos que têm dificuldades. Então, a característica é a diversidade. Nós temos o aluno que ele tem dificuldade de aprendizado, nós temos o aluno que ele tem, você vê nitidamente, que ele tem um déficit de atenção. Nós temos o aluno que ele tem a dificuldade por questões psicológicas e nós temos o aluno que ele tem dificuldade pelo apoio dos pais.” (PARTICIPANTE A).

“É justamente isso, é as condições, os fatores psíquicos, os fatores comportamentais de aprendizagem desses alunos por conta do meio que eles vivem que anda muito violento. [...] Começaram a abrir bares, o pessoal da cidade a ir pra lá, levando, fazendo, vamos dizer assim, transportando né o costume da periferia, da zona urbana para a do campo. Aí andou dando pra gente uma dificuldade né? Trazendo mais dificuldades, cada vez mais.” (PARTICIPANTE B).

Algo que nos chamou atenção e que é importante sublinhar refere-se à concepção de que os costumes da periferia e da zona urbana estão indo para o campo, vindo a influenciar no rendimento escolar do alunado. Fazemos uma conexão com o capítulo anterior, o tópico 5.3 (semelhanças e diferenças do aluno do campo com o alunado da cidade), quando destacamos a ideia de que o campo é um ambiente puro e calmo, distinto da cidade.

Pelo que é exposto no discurso do participante B (acima), os bares e demais hábitos trazidos pelo homem da cidade influenciam no comportamento do aluno do campo, vindo a levar ao seu fracasso escolar. Essa “poluição” que a cidade leva ao campo é trazida por docentes, como a participante J:

“Na zona urbana, eu acho que eles têm um olhar diferente do que é educação, para que serve o estudo, ‘o que é que eu vou ser?’. Eles nem pensam o que eu vou ser. O olhar deles é mais atrativo para música de funk, para droga, ‘ah fulaninho ganhou dinheiro porque deixou droga em tal canto’, porque eu escutava na escola que estava [...]. Existe aquelas crianças que migram da rua para a zona rural né? aí já vai passando, é um comportamento que já tem adquirido aqui na zona urbana, já vai passando para as outras. As outras acham bonito. Acha bonito o funk, a dança, não estou dizendo que é feio, porém tem que saber como trabalhar né?” (PARTICIPANTE, J).

Além de pontos psíquicos e comportamentais, também houve os fatores ligados à ordem de poder público citados como relevantes para a construção do fracasso escolar. Destacou-se a exclusão do campo na tomada de algumas decisões/benefícios no ensino e a falta de recursos didáticos necessários. Abaixo, discursos que apresentam tais conteúdos:

“A gente bate nessa tecla que é mais forte e que todo mundo tem que entrar no barco, mais a parte governamental tem que ter um olhar diferenciado para o campo. É aquela questão da exclusão mesmo, de achar que o povo do sítio não tem capacidade, que sempre lá é o ‘se der certo vai pra lá’, sabe? É assim. Eu acho que nós deveríamos lutar para que fosse diferente, estar sempre em primeiro lugar.” (PARTICIPANTE H).

“Eu vejo, porque eu já fui gestora também, a gente vê que muitas coisas que são prometidas para melhorar o ensino, elas são faladas, mas não são cumpridas começando de lá de cima. E a qualidade do ensino ela já vai começando a perder aí. Porque veja bem, um professor quando ele não tem recursos didáticos, quando eles não têm material para ajudar no desenvolvimento de sua aula, isso já começa a perder a qualidade da aula. É como eu te falei o professor fica blá, blá, blá, falando, falando, falando e o aluno às vezes, ele tem até passado alguma coisa em casa, não dormiu bem, não se alimentou bem, qualquer outra coisa né, da vida secundária dele e ele não consegue assimilar aquele conteúdo. Mas quando você apresenta um material concreto ali para trabalhar aquele conteúdo, o aluno já começa a compreender através daquele recurso.” (PARTICIPANTE I).

Os discursos nos mostram a importância do nível de formação e da experiência para uma compreensão mais crítica e abrangente sobre o fracasso escolar – aqui, tratamos especificamente do papel da política. A participante H tem formação em doutorado e abordou a exclusão do governo com a Educação do Campo. Já a participante I teve a experiência de ser gestora escolar, então, fez uma consideração sobre a falha no compromisso do poder público. Reforçamos sua fala: “a gente vê que muitas coisas que são prometidas para melhorar o ensino, elas são faladas, mas não são cumpridas começando de lá de cima.” (PARTICIPANTE I).

A partir do material em discussão, realizamos a interpretação de quando a participante I usa a expressão “muitas coisas são prometidas [...], mas não são cumpridas começando lá de cima”. Podemos destacar o descomprometimento do poder público com a Educação do Campo, culminando numa influência no tocante ao fracasso escolar. Em seu estudo com professores do Ensino Fundamental, Alves-Mazzotti (2010) relaciona o governo e o fracasso escolar devido ao seu descaso com a escola, suas políticas públicas inadequadas, além das barreiras sociais, como a pobreza, que dificultam o acesso à educação. Com isso, encerramos a presente discussão para tratarmos sobre as características do baixo desempenho escolar, categoria essencial para a compreensão das representações sociais do fracasso escolar do grupo pesquisado.

## **6.2 Caracterização do aluno com baixo desempenho escolar**

No levantamento das representações sociais sobre o fracasso escolar com os docentes, parte da entrevista abordou a temática do baixo desempenho escolar. De acordo com Fernandes, Leme, Elias e Soares (2018), o desempenho escolar é compreendido como a capacidade do aluno em expressar sua aprendizagem e seu conhecimento, sendo, muitas vezes, por meio de um caráter avaliativo, por exemplo, testes e provas. Para as autoras, o desempenho escolar deve ir além da culpabilização do aluno por suas notas, que foram inferiores ao nível esperado, mas “[...] deve ser compreendido como um fenômeno multideterminado, influenciado por aspectos dos estudantes, dos seus contextos familiares e escolares, assim como por fatores socioculturais, institucionais, políticos e econômicos” (FERNANDES, *et. al.*, 2018, p. 217).

Ao tratar acerca do baixo desempenho escolar, o papel da família também foi uniforme para os pesquisados. Houve falas que destacaram a importância do apoio familiar no cotidiano escolar do filho, como a participação nas reuniões institucionais e no auxílio às atividades

escolares submetidas à residência. Essa relação da ausência da família e o baixo desempenho do alunado são verificados nos discursos a seguir:

“Nós temos pais analfabetos, que não sabem ler e escrever, que quando tem algo vêm e coloca a digital. Eles não têm a percepção de que a escola, o estudo, é melhor para o filho dele.” (PARTICIPANTE A).

“Agora felizmente, na maioria das vezes aqueles pais que sempre vão nas reuniões são aqueles que os alunos tem um bom comportamento, fazem as atividades, que tem um bom desempenho. Normalmente aqueles alunos que tem um desempenho menor, os pais não aparecem infelizmente nas reuniões. Mas aí a gente sempre insiste, a direção pede para que esses pais vão, nem que seja em outro momento, para que a gente possa conversar.” (PARTICIPANTE C).

“Então também se não tem esse apoio da família, essa defasagem dele se dá também pelo apoio da família que ele não tem. Os pais também não ensinam e nem procuram uma pessoa para ensinar. Não tem. Porque só a escola em si, só ela não tem como fazer a criança evoluir de fato. Tem que ter essa parceria escola e família. Só se fosse em horário integral. Fosse manhã e tarde aí daria sim para digamos sanar em parte isso. Porque só aquele horário da manhã, porque tem outras crianças para gente. Nós não podemos parar só para um aluno. É um professor para 30 alunos, 25 alunos.” (PARTICIPANTE F).

Outro fator a se destacar é a estrutura familiar e a relação com o baixo desempenho escolar. Os docentes abordaram que aqueles alunos que não vivenciavam a família tradicional (mãe, pai e filhos) ou vivenciavam escassez de afetividade no seu contexto, poderia chegar a um baixo desempenho escolar. Essa família contrária à organizada, é aquela que, no discurso da nossa sociedade, é desestruturada. Sobre esse assunto, os professores asseguram:

“A gente sabe que eles já vêm com a bagagem de casa. Já tem alguns que tem uma família estruturada. A gente nota mesmo que a educação é a diferenciada daquele que é uma criança que é solta, que é uma criança que vamos dizer assim é criada ‘ao Deus dará’, porque na zona rural tem muito disso também. Muitas vezes é a vó quem cuida, a mãe coitada tem que passar o dia trabalhando para sustentá-lo. E aí aquela criança já chega dentro da escola vamos dizer assim revoltada. Ela não entende ainda o papel dela ali. E com isso fica cada vez mais difícil o papel do professor na sala de aula.” (PARTICIPANTE D).

“Agora os que tem uma família organizada, dita né, entre aspas, a maioria deles se desenvolvem melhor, aprendem mais rápido, cumprem com as obrigações, são mais disciplinados [...]. A gente nota logo quando vê um aluno bem comportado, que cumpre com as obrigações,



com as regras que toda escola tem que ter né, pontuação, pontualidade, comportamento na sala de aula e a gente vê que esse aluno que tem esse perfil eles têm uma boa educação em casa. Essa boa educação que a gente diz normal. Mas realmente, eu sinto isso e vejo meus colegas também falar, ‘ah fulano é filho de cicrano. Cicrano era isso. Cicrano faz isso’.” (PARTICIPANTE B).

“A gente percebe que aqueles alunos que são mais, digamos assim, mais trabalhosos, são justamente aqueles que não tem em casa quando a gente vai fazer aquela pesquisa de: como é em casa? Como é a relação dele com os pais? Muitos às vezes os pais são separados. Tem a questão às vezes da própria violência em casa. Não se dão bem, não tem aquela questão do respeito com os pais. Então, na escola eles também não querem ter esse respeito, incidir as regras é aquela coisa toda. Um dos grandes empecilhos acredito que é essa questão da família.” (PARTICIPANTE C).

“A gente vê muito essa questão dessa falta de afetividade seja por parte materna ou paterna devido os pais serem separados, algumas crianças são criadas pelas avós, então tem essa lacuna entendeu? Então eu procuro pautar meu trabalho pedagógico não só na questão de sistematizar o ensino, só em conteúdos, ser conteudista. Mas sim na afetividade. Porque eu sei que quando a criança tá chorando eu não vou fingir que aquilo não existe né? Eu tenho que parar minha aula, saber o que tá acontecendo, às vezes colocar no colo e fazer um afago até que ela se restabeleça e volte né a assistir o conteúdo.” (PARTICIPANTE F).

Fazemos uma ligação do conteúdo apresentado nos discursos acima com o artigo de Saraiva e Wagner (2013). O estudo das autoras mostra que os professores entendem que as famílias estão desestruturadas, pela sensação de que os pais estão perdidos com seus filhos e por não se seguir mais o padrão de configuração tradicional familiar: pai, mãe e filhos. Ainda segundo Saraiva e Wagner (2013), para os docentes, as famílias estão perdidas com os próprios filhos, não sabendo lidar com os seus comportamentos e faltando a imposição de regras. Além disso, os professores dizem que sabem quando um aluno vem de uma família “estruturada” ou não, pois isso reflete em seu comportamento.

Os pesquisados têm uma concepção do seu alunado como sem perspectiva de crescimento: o sair da zona rural e realizar um Ensino Superior. Para os docentes, essa falta de perspectiva é algo que está relacionado ao baixo desempenho escolar. O aluno sem perspectivas é aquele que está na sala de aula por obrigação social/familiar. É o não pensar possibilidades

para o futuro, como uma profissão não ligada ao campo. Seguem discursos que demonstram essa construção:

“Mal desempenho eu vou dizer a você ele é quando não tem perspectiva de nada, está ali obrigado. Ele muitas vezes tá ali para perturbar o professor, conversar, brigar, vamos dizer assim, atrapalhar muitas vezes a aula. Infelizmente isso acontece ainda e o pior ele não tem perspectiva de melhorar a vida dele, ele acha que tá tudo bom, tá tudo certo. E o professor ali tá sendo como se fosse o castigador dele. Ele queria tá lá na rua, tá lá no facebook, ele queria tá lá jogando videogame, mas ele é obrigado a estar ali olhando para o professor. Esse é o perfil do aluno complicado.” (PARTICIPANTE D).

“Eu acho que já até falei, acham que vão ter a boa vida sempre e vão ser criança a vida toda e se arrepende lá na frente. Quando se acorda já é um pouco atrasado.” (PARTICIPANTE G).

“Muitas vezes eu questiono, eu tento levar você pra refletir: o que você vai querer pra sua vida, para o seu futuro? Você vai querer permanecer? A gente sabe que as dificuldades no campo são muito grandes, então você vai querer permanecer dessa maneira? Continuar seguindo como seu pai? Como seu avô? Ou ter outras perspectivas. Muitos dizem ‘tem mãe, tem pai para sustentar, para me dar as coisas’. Aí eu vou e coloco eles para refletir, ‘mas e quando eles não estiverem mais aqui? Como é que vai ser?’ aí eles param, é como se não quisessem pensar no futuro é só o agora e pronto. O futuro depois virá.” (PARTICIPANTE C).

“São meninos calmos, mas por ser da zona rural não têm muita perspectiva de sair dali. Não tem objetivos grandes de sair dali como, por exemplo, fazer um curso superior. As meninas querem casar. Temos alunos que tem perspectiva. É difícil, mas tem. A maioria não vejo muito sonho.” (PARTICIPANTE G).

Por meio do conteúdo das entrevistas, podemos entender que há construção coletiva entre os docentes de que se manter no campo significa não ter sucesso escolar. Este é um lugar que não proporciona boas oportunidades, e o aluno não pode permanecer ali, realizando profissões praticadas por seus familiares. Ressalta-se a fala da participante G, segundo a qual o corpo discente não pode seguir o modelo de sua família, em termos de nível escolar e escolha profissional: “Continuar seguindo como seu pai? Como seu avô? Ou ter outras perspectivas.”. Pelo discurso dos docentes, podemos analisar que se constrói, nesse processo, uma representação social sobre o viver/residir no campo como um atraso.

Há uma construção de expectativas destes docentes para com seus alunos de sair do ambiente do campo e construir um destino diferente daquele. De acordo com Patto (2015), os professores acreditam que os seus alunos pobres têm as mesmas experiências das crianças de suas próprias famílias, sendo estes de classes diferentes. São, então, taxados como carentes e privados culturalmente, por não irem com as suas expectativas.

Ainda sobre o desempenho escolar, os docentes pontuaram o quesito da evasão escolar como sendo um dos fatores para a ocorrência deste. Junto à repetência, a evasão, historicamente, tornou-se um dos principais indicadores do fracasso escolar (ALVES-MAZZOTTI, 2010; FERREIRA *et al.*, 2014; PATTO, 2015).

Para a ocorrência da evasão escolar, três itens surgiram no discurso dos professores: a desistência em prol do trabalho, o casamento e a gravidez precoce. Sobre o primeiro ponto, o trabalho infanto-juvenil, os entrevistados afirmaram que sua ocorrência se dá pela necessidade da carência financeira familiar, como mostram os seguintes trechos das entrevistas:

“Já tivemos alunos que chegou pra gente e disse: eu vou desistir. [...], diz que vai ter que desistir ‘porque meu pai não tá dando de conta de dar comida à família, ou eu trabalho ou eu como’. Diante de uma situação dessa você vai fazer o que? você vai aceitar aquilo que o aluno está lhe propondo, porque não tem como reverter a situação.” (PARTICIPANTE A).

“Eu trabalhei no X (nome de uma comunidade rural), lá as turmas são bem numerosas. Aí começaram a pegar uns meninos com os pais lá que era para ir para o corte de cana. Choveu de menino da escola para ir para esse corte de cana, trabalho infantil né? Aí foi quando eu saí da escola.” (PARTICIPANTE J).

“Uma característica também do aluno que nós temos aqui hoje, uma característica dele é: uma busca. Escola versus sobrevivência. Uma característica do aluno do campo é essa. Ele sai cedo da escola em busca de trabalho.” (PARTICIPANTE A).

Ao tratar sobre o fracasso escolar, o trabalho do aluno está, historicamente, entre os principais elementos para a desistência do discente em sua carreira escolar (GUALTIERI; LUGLI, 2012; PATTO, 2015). No estudo de Alves-Mazzotti (2010) em escolas públicas de São Paulo, ao ser tratada a evasão escolar com os professores do Ensino Fundamental, entre os pontos de maior destaque, está o trabalho infanto-juvenil, oriundo das condições socioeconômicas do aluno.

Já sobre a gravidez precoce e os casos de casamento, os docentes destacaram a desistência de frequentar a sala de aula pela dificuldade de conciliar sua atividade nos dois ambientes (escola e família), principalmente em se tratando da figura materna e/ou da esposa. Além disso, há relatos da proibição, por parte dos maridos, no sentido de que as esposas continuem os estudos. A seguir, participantes que apresentam esse fato:

“Nós temos um índice de casamento muito grande, principalmente das meninas. Por morar no campo, por ter uma mente mais... vamos dizer assim, que quer ser independente, sair da dependência dos pais, acabam casando e tornam-se dependente do marido. Não vem para a escola. Muitas vezes eles (os maridos) as proíbem de virem para a escola.” (PARTICIPANTE A).

“Tinha uma aluna do 8º ano que estava com notas boas, mas casou e tomou a decisão de desistir dos estudos. Fui procurar saber o que estava acontecendo para ter tomado aquela decisão.” (PARTICIPANTE G).

“É o problema da gravidez precoce, sem ter vínculo assim de casamento, ou então sem condições de ter uma criança e sustentá-la. A gente tem esse problema também lá.” (PARTICIPANTE B).

Por fim, pontuamos a ocorrência de uma culpabilização dos anos letivos anteriores como forma de justificar o desempenho do aluno no presente momento. Os docentes atribuíam falhas na aprendizagem do seu alunado, devido a lacunas que foram deixadas com outros professores, em outras etapas de ensino. Sobre o desempenho escolar dos seus discentes, os pesquisados abordaram:

“Porque meus alunos estão no 4º ano, mas eles não têm um perfil ainda de um quarto ano, ou seja, eles tiveram um sofrimento desde o primeiro ano. Eles passaram por alguns problemas como, por exemplo, não tinha um professor certo pra sala, acabava que muitos atuavam na mesma sala e isso foi trazendo um prejuízo e até agora no momento eles não acompanham o conteúdo de 4º ano. É assim, eu preciso fazer milagres sabe? É assim, é trabalhando o 4º ano num nível de 3º porque eles não acompanham. Têm alunos no 4º que eles não sabem ler.” (PARTICIPANTE I).

“Tem que vim desde o fundamental I, se não vier do fundamental II dá trabalho. Temos que ter um trabalho em conjunto. Quando o professor deixa o aluno muito à vontade ele acha que a vida toda é assim. No 6º

ano, saindo do fundamental I, dá muito trabalho eles acham que é para brincar. Botaram na cabeça que matemática é difícil, é um tabu construído.” (PARTICIPANTE G).

“Os alunos quando chegam no fundamental, no 6º ano para a gente, a gente já percebe essas dificuldades que eles trazem lá da base. E aí a gente estava até comentando um dia desses, ficar culpando o professor passado né, eu acho que não é o certo, se os alunos estão nas minhas mãos então sou eu quem tenho que agir.” (PARTICIPANTE H).

Como mostram os discursos anteriores, ocorre que há um passar da responsabilidade para o próximo (sujeito oposto), no caso aqui, os colegas docentes de anos anteriores. A docente H, que é doutora em Linguística, com uma visão mais crítica, destaca que não adianta culpabilizar o docente dos anos passados, mas sim, realizar o seu trabalho de acordo com a realidade do aluno na situação atual.

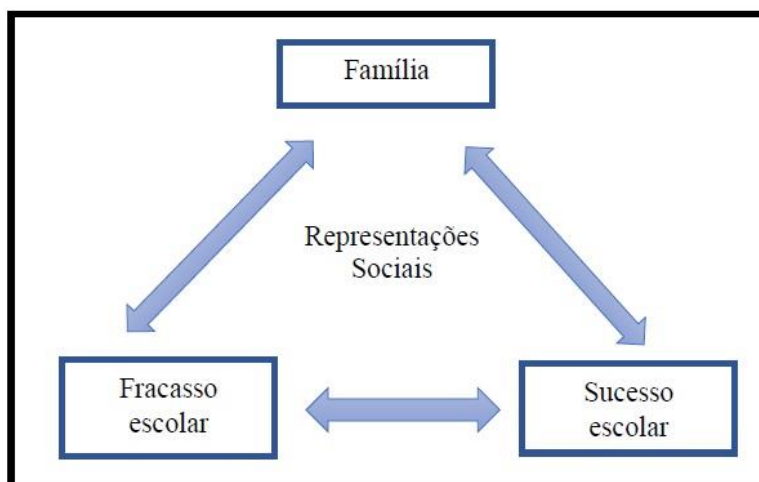
Na construção do fracasso escolar, o jogar a culpa para o próximo foi destacado por Patto (2015), porém, ela mesma ressalta que todos ao redor do aluno – família, escola, política, economia, etc. – estão envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem (inclusive, em situações de falhas e fracasso). Não se pode atribuir a culpa a apenas um aspecto/sujeito. Por fim, pontuamos que, para entender a percepção do fracasso escolar dos docentes pesquisados, é importante compreendermos o que os próprios construíram a respeito do sucesso escolar, sendo este nosso próximo assunto em pauta.

### **6.3 Fatores determinantes do sucesso escolar**

Para a compreensão das representações sociais do fracasso escolar dos docentes, a temática do sucesso escolar também esteve presente na nossa entrevista. O sucesso escolar trata da contraposição do fracasso, referindo-se ao êxito do aluno e/ou do sistema escolar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Perrenoud (2003), o sucesso escolar, nos últimos anos, pode ser compreendido de duas maneiras: a primeira, de maneira geral, refere-se ao desempenho do aluno, quando este satisfaz as normas de excelência da escola e chega a progredir. Já a segunda concepção relaciona-se à “moda das escolas efetivas”, com a publicação das “listas de classificação das escolas”, em que o sucesso escolar se refere ao “[...] sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos

os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros” (PERRENOUD, 2003, p. 119).

Na discussão acerca do sucesso escolar, a família também foi destacada como um dos fatores centrais para que houvesse a sua ocorrência. Os docentes apresentaram, em suas falas, que a união família e escola é de suma importância para que, de fato, suceda o sucesso no ensino. Refletindo sobre a importância dessa ligação (família, escola e aluno), construímos uma figura representativa para demonstrar como o fracasso escolar e seu oposto, o sucesso escolar, são construídos como tendo influência direta da família, com sua relação cotidiana na escola e/ou acompanhamento/apoio das atividades escolares domésticas. Com isso, segue abaixo uma imagem de representação que mostra essa tríade: fracasso escolar, sucesso escolar e família.



**Ilustração 2 – Triângulo da relação família-fracasso-sucesso no ensino escolar.**

Fonte: Autoria do pesquisador.

Com isso, ressaltamos como a família é destaque nas representações sociais destes docentes como influência no fracasso e sucesso escolar do alunado. Essa percepção é fruto de um modelo científico que predominou por décadas, sendo estas anteriores aos anos 1980 (LIRA; SOBRINHO, 2014; PATTO, 2015). As representações sociais também são influenciadas pela ciência. De acordo com Spink (1993), as representações sociais não são apenas as (re)combinações dos conteúdos arcaicos dos grupos que se dão por meio da pressão vivencial e histórica. As representações são influenciadas pela ciência, que é divulgada por diversas mídias e a sua popularidade. Pode-se analisar que essa construção da união família-

escola como base no fracasso e sucesso escolar foi construída historicamente por meio do discurso compartilhado pelo determinado grupo (WAGNER, 2000).

Além disso, os dados mostraram que, em casa, deve haver o pulso forte (regras rígidas e em execução) dos pais para ocorrer uma valorização do aluno pelo ensino. Pelos discursos, verifica-se que, ao tratar sobre o sucesso escolar, há um reforço na necessidade da presença familiar na escola, principalmente nos momentos das tradicionais reuniões escolares.

“A gente percebe que os alunos que são acompanhados em casa, os alunos que a mãe e o pai, ou um, ou outro, tem um pulso forte, eles têm mais sucesso. Eles dão maior valor à aprendizagem, eles querem aprender, eles são alunos mais eficientes.” (PARTICIPANTE H).

“O sucesso escolar ele vai se dá, na minha concepção, quando a escola e família estão andando juntas. Porque a escola em si ela não faz milagre entendeu? Tem que ter essa parceria é o que a gente bate muito na tecla com os pais. E tem pais que as crianças desenvolvem muito, evoluem muito porque em casa ela tem esse apoio.” (PARTICIPANTE F).

“Você vê longe um aluno quando é apoiado pelos pais o interesse dele. Então esse é uma característica desses alunos: um aluno que ele busca, que ele pesquisa, um aluno que ele tem a preocupação de fazer às atividades, de estudar para uma prova, de ele tirar um 7,0 e ele ir atrás da gente e dizer, e ver ‘o que foi que eu errei? Eu quero fazer uma recuperação’.” (PARTICIPANTE A).

Para Carvalho (2000), no discurso dos docentes que fazem a relação sucesso escolar do aluno com a contribuição da família, há fatores como: o acompanhamento assiduamente da aprendizagem e o rendimento do filho; a organização dos seus horários de estudo; a verificação do dever de casa; o contato frequente com o professor e participação nas reuniões escolares. Tais situações construtivas do sucesso são encontradas em famílias de classe média, diferente no ensino público, com famílias de baixa renda em que não há “cooperação dos pais” (CARVALHO, 2000). “Tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpabilizada pelo fracasso escolar” (CARVALHO, 2000, p. 144). Na pesquisa de Alves-Mazzotti (2010), fundamentada na Teoria das Representações Sociais, a ausência da família no cotidiano escolar é tida como um dos fatores para a construção do desinteresse do discente, culminando na sua ausência física (não ir às aulas, chegar atrasado) ou mental (desatenção).

Para haver o sucesso escolar, pelo discurso de alguns participantes, existe a necessidade de investimento de tempo e recursos financeiros, pela família, como mostra a fala da participante F:

“[...] Não tem esse interesse da família né de promover essa aprendizagem porque se o pai e mãe não sabe, então procure uma pessoa que saiba, um vizinho, ou então pague um reforço. Mas não tem essa preocupação.” (PARTICIPANTE F).

Fazendo uma relação com a fala da participante F, tratamos de um trecho do artigo de Carvalho (2000), em que a autora destaca como, para obter o sucesso escolar, há essa construção de investimento da família com os seus filhos. A autora reforça o papel da mãe, figura socioculturalmente “indicada” para cuidar da trajetória escolar dos filhos e administrá-la:

Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de família dotada de recursos econômicos e culturais, dentre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural de Bourdieu (1987). A família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções, ou conta com uma mãe em tempo integral - ou uma supermãe, no caso daquelas que trabalham muitas horas - exercendo o papel de professora dos filhos em casa, ou contratando professoras particulares para as chamadas aulas de reforço escolar e até mesmo psicólogas e psicopedagogas, nos casos mais difíceis (CARVALHO, 2000, p.144).

Além da relação família-escola, outra condição para o sucesso escolar destacada foi a frequência escolar do aluno. Trata-se das exigências para o discente ser assíduo, que não falte, sendo participativo e ativo na sala de aula. Abaixo, temos a declaração das professoras I e D, que mostram o perfil desse aluno de sucesso:

“Mas levando em consideração a nota é realmente quando o aluno tira notas boas, ele é aquele aluno que é comprometido, responsável, não falta, tá ali participativo e que você começa a perceber que ele realmente está compreendendo o que você está falando e que ele participa com suas contribuições ‘ah professora eu entendi assim, assim, assim...’. Então você começa a perceber que... eu vejo que o aluno realmente tá chegando no que é esperado.” (PARTICIPANTE I).

“É como eu disse a você ele é muito assíduo, ele frequenta às aulas. Agora nas aulas remotas ele é muito presente. Enfim, esse aluno ele tem uma visão de futuro e quer realmente tá ali, ele não tá ali obrigado.” (PARTICIPANTE D).



Outro fator que está presente no discurso dos participantes é a representação de que o sucesso escolar dos seus alunos se dá pela construção de uma profissão, principalmente por meio da prática por um Ensino Superior. Este fato nos viabiliza refletir como os professores querem que seus discentes não sigam as profissões que estão ligadas ao campo. Pelo relato dos pesquisados, são poucos os alunos que chegam ao Ensino Superior, mas, quando esse processo ocorre, compõe-se um sentimento de sucesso. Para confirmar tal construção, trazemos as falas a seguir:

“Ensino Superior. Temos alunos que hoje são engenheiros, fisioterapeutas, professores de matemática, mas comparando ao número total, a nível quantitativo tem mais agricultores, pedreiros e outros. São poucos que buscam o Ensino Superior, muitos ficam por ali mesmo e procuram a mesma profissão dos seus pais.” (PARTICIPANTE G).

“Acaba internalizando e se tornando um grande aluno e a gente já sabe qual o resultado desse alunado chegar à universidade como a gente já teve, tem dentro do X (nome de uma localidade rural), mesmo sendo pouco.” (PARTICIPANTE E).

“Olhe, eu fico muito gratificado. Eu acho muito interessante quando a gente vê um aluno, ele saiu do fundamental e saindo do Ensino Médio e terminando uma profissão e eu encontrei muitos. Isso aí é um sucesso escolar. Que eu sei que nunca vai ser em sua maioria, mas assim, quando a gente encontra esses alunos que a gente já tem quase como família, é muito gratificante. Isso que eu chamo de sucesso.” (PARTICIPANTE B).

Para os docentes, há sentimentos de que seu alunado cresça profissionalmente e que, para esse processo suceder, deve haver o Ensino Superior. Os professores se sentem satisfeitos, realizados, quando ocorre essa conquista. Ressaltamos que as representações sociais são também afeto, e não apenas conteúdo cognitivo (pensamentos, crenças, ideologia, etc.). Segundo Jodelet (1993), as representações sociais exteriorizam o afeto do sujeito, sendo a sua observação, em muitas situações, de fácil acesso, pois está circulando por discursos (por meio das palavras), lançadas nas mensagens e imagens, impregnadas nas condutas dos seres e pelos agenciamentos de materiais.

Também este fato nos viabiliza refletir a influência que o capital cultural no estado *institucionalizado* tem sobre o aluno. É o poder do diploma perante a sociedade (BOURDIEU, 2007). Como afirma Bourdieu (2007, p. 78), “Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente

garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao ser portador [...]”. Com isso, “Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na sucessão)” (BOURDIEU, 2007, p. 78). Para tanto, segundo Bourdieu (2007), é possível haver uma convertibilidade do capital cultural (construído por meio do reconhecimento institucional e do seu diploma) em capital econômico.

Ao tratar sobre o sucesso excepcional de alguns sujeitos, Bourdieu (2007) destaca que estes “[...] escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons” (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Tal panorama nos permite concluir que há uma compreensão na qual o aluno cuja jornada escolar é de sucesso é aquele que opera em sala de aula, é assíduo, frequente, tem boa performance e constrói uma carreira profissional posterior ao ensino básico, de preferência vindo a cursar um Ensino Superior. Outro elemento essencial no perfil do discente com sucesso refere-se ao seu ambiente familiar estruturado. A família deste aluno é presente no contexto escolar.

#### **6.4 Caracterização do aluno com bom desempenho escolar**

Comprendemos o aluno com bom desempenho, aquele que alcançou as metas de aprendizagem e expectativas (exemplo: alcançar o Ensino Superior) previstas pelo sistema de ensino, no ritmo que foi planejado. Segundo Ferreira *et. al.* (2018), as habilidades sociais, assim como sua presença ativa (pedir ajudar, oferecer apoio, iniciar questionamentos), são características do aluno com um bom desempenho. Assim, para os participantes entrevistados, um dos traços que compõem o perfil do aluno com bom desempenho escolar é apresentar-se como questionador e participativo. Aqui, destaca-se a imagem do discente ativo. Também se trata da realização das atividades escolares de maneira eficaz e com agilidade, sendo estas maneiras de demonstrar essa atividade em sala. Observa-se nos trechos a seguir:

“Ele é questionador. Questiona muito. Ele é muito preocupado, eu sempre digo a responsabilidade de um aluno a gente vê mesmo que denota diferença.” (PARTICIPANTE D).

“A participação. Participa muito, tudo ele quer ajudar, na distribuição da atividade ‘tia deixa eu ajudar’ e ele faz a dele rapidamente. Tem um aluno que ele termina rápido a atividade dele e ele fica quietinho lá, já faz em letra cursiva. [...] Essas são as características que eu vejo: o interesse, a participação na aula, de fazer a atividade com capricho, sempre participar, traz sempre a atividade feita de casa, ‘tia já fiz’ (a atividade) aí coloco os parabéns e elogio.” (PARTICIPANTE F).

O respeito e o bom comportamento também são características que se presentificam na identificação do aluno com bom desempenho. Há uma menção do que vai contrário ao “aluno problema”. São aqueles discentes bem-comportados, com respeito, dedicados e que seguem as normas da instituição. Os participantes afirmaram:

“Como característica é de um aluno comportado, um aluno dedicado, um aluno que ele busca, um aluno que ele lê, um aluno que ele te respeita, um aluno que ele não te dá trabalho em sala de aula, um aluno que ele te ajuda dentro da sala de aula, nos termos, por exemplo, de incentivar um colega. Um aluno que é pontual, que ele entrega as atividades, então, esse é o perfil do aluno.” (PARTICIPANTE A).

“Tem a educação como um caminho de construção pessoal e profissional. Valoriza muito a educação. Tem a consciência que deve respeitar aquele profissional que tá ali. Respeitar todos da escola, preservar o patrimônio escolar. Esse aluno além desse foco e desse respeito ele é assíduo, responsável.” (PARTICIPANTE E).

Relacionando com os discursos acima, segundo Magalhães e Tancredi (2002), muitas vezes, a imagem de um bom aluno, não problemático, está ligada diretamente ao sucesso. Nesta concepção, o bom aluno seria aquele que inclui estereótipos, como disciplinado, estudioso, respeitador, comportado, atento, dedicado, sendo, portanto, mais enquadrados nestas categorias aqueles oriundos de classes sociais privilegiadas. É a imagem de um aluno ideal, para o qual não há conflitos em sala de aula. Para Patto (2015), nos anos últimos anos, ao tratar sobre o fracasso escolar, encontramos obras que mostram que: “A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” (PATTO, 2015, p. 146).

## **6.5 Representações sociais acerca do fracasso escolar: considerações gerais**

Utilizando como linha teórica as Representações Sociais, fazemos aqui um levantamento geral do que as categorias traçadas na análise de conteúdo trouxeram a respeito do fracasso escolar. Spink (1993) aborda dois pontos essenciais a serem destacados em estudos com representações sociais: a relação indivíduo-sociedade e a subjetividade. O primeiro ponto ressalta a relação do indivíduo com a sociedade que foge do determinismo social (em que o homem é produto da sociedade) e do voluntarismo puro (em que o homem é um sujeito livre). Já o segundo ponto, vai abordar a subjetividade do sujeito, como a sua afetividade, portanto, as representações sociais deixam de ser apenas expressões cognitivas, mas também conteúdos com marcas sentimentais. Com isso, os dados desta pesquisa permitiram-nos abarcar algumas reflexões sobre as representações sociais acerca do fracasso escolar construídas pelos docentes entrevistados, trazendo esses dois elementos na construção de tais representações: a relação indivíduo-sociedade e a subjetividade dos participantes.

Em primeiro lugar, ressaltamos como a família esteve associada à visão de responsável na construção do fracasso escolar dos seus filhos/responsáveis. Em algum momento, no discurso de todos os participantes, ela foi citada como integrada ao processo do fracasso escolar, desempenho escolar e sucesso escolar do aluno. Mostra-se que a família estruturada de modelo tradicional (pai, mãe e filho), e com imposição de regras claras no seu cotidiano, forma crianças com menores chances de fracassar no ensino. Observamos, então, que há uma metáfora da família desestruturada como não sendo a incapaz de educar e controlar os seus filhos. As representações sociais apresentam-se mediante metáforas e comparações, as quais, segundo Arruda (2014), devem ser percebidas de maneira crítica pelo pesquisador que atua com base na Teoria das Representações Sociais, pois estas podem ser indícios de ancoragem e objetivação.

Além da família, outros fatores externos à instituição escolar apresentaram-se como culpabilizantes ao fracasso escolar, como o interesse do aluno pelo ensino (incluindo a realização de atividades e a frequência/assiduidade escolar), desordens psíquicas e comportamentais, falhas do poder público e a evasão escolar (gravidez precoce, casamento e trabalho infante-juvenil). Tratando-se do alunado, do seu perfil e do que vem a influenciá-lo a não alcançar o sucesso escolar, está a falta de perspectiva de crescimento, que, para os docentes, relaciona-se à ação de sair do campo. Na visão dos participantes, continuar no campo exercendo as mesmas atividades que os pais desempenham gera um sentimento de fracasso.

A análise dos dados mostra como os fatores extraescolares (como o ambiente familiar) e individualistas (como o interesse do alunado) foram sendo considerados pelos docentes como determinantes para o fracasso escolar. Entre os elementos que culpabilizam a família e o aluno, estão a ausência dos pais em reuniões escolares, a falha na imposição de regras familiares, o desinteresse da família pelas atividades escolares, o trabalho de maneira precoce do aluno, as dificuldades na aprendizagem, etc. Tais aspectos de ordem familiar e do alunado desde décadas atrás (em destaque nos anos que antecedem a década de 1980) são considerados como responsáveis pelo fracasso escolar (LIRA; SOBRINHO, 2014; PATTO, 2015) Com isso, percebemos que há uma cristalização de crenças, imagens, teorias, sentimentos em que o motivo do fracasso escolar está no aluno e na família, ausentando-se deste processo a escola, o docente, a política, demandas sociais, etc. De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são expressas através de palavras e condutas cristalizadas, com isso observamos nos participantes uma maneira de posicionamento que predominou durante anos e se mantém estático, mesmo com docentes com boas formações, em sua maioria a nível de pós-graduação.

Ressaltamos, porém, que as representações sociais estão em processo contínuo de construção e desconstrução, estando a compreensão da família e o aluno como elementos básicos para o processo do fracasso escolar possíveis de problematizações. Ocorre que, nesse período de pandemia, de acordo com os professores, vem havendo uma maior preocupação dos pais pela aprendizagem dos filhos e uma maior proximidade família-escola, podendo tal situação trazer alterações na maneira perceptiva sobre o fracasso escolar no campo. “Essa pandemia serviu para unir a gente mais ainda. [...] os pais eles estão mais presentes. Eles ligam, eles perguntam como é que o filho está, eles querem saber o andamento e eu acho isso muito importante.” (PARTICIPANTE D).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, o nosso sistema de ensino construiu um processo de categorização dos bem-sucedidos (ou alunos com a aprendizagem esperada) e aqueles que são fracassados (o alunado com baixo desempenho, a evasão, repetência, etc.). A partir desta distinção, temos o fracasso escolar, que hoje é compreendido como construído por diversos fatores que envolvem o cotidiano do aluno, desde pontos econômicos, sociais, de cunho biológico, psíquico, questões familiares, gestão política, na estrutura escolar, na docência e sua metodologia, etc. Em cada momento histórico e espaço sociocultural, aspectos destes se mantiveram predominantes sobre outros.

O desempenho escolar do aluno na atualidade é considerado como um reflexo de sua produção, atuação e exercício sobre o ensino. Se o discente está de acordo com o que é esperado pela ordem de origem familiar, escolar e social, o aluno teve um bom desempenho. Se não, se apresentou um baixo desempenho na escola, pois não cumpriu as expectativas consignadas à sua idade e ao estágio de ensino, há uma abertura para o fracasso escolar. Também se deve destacar o poder do quantitativo que ainda hoje se encontra no espaço escolar, pois as notas nas avaliações, construídas por disciplinas e formações curriculares, distinguem o aluno que aprendeu daquele que é incapaz. Além disso, o tempo em sala também tem o seu poder quantitativo, pois se espera um prazo estipulado para adquirir determinado conhecimento, num modelo padrão, global, desconsiderando a subjetividade de cada aluno.

Assim, os discursos dos docentes nesta pesquisa nos mostraram o que, na concepção deles, constrói o processo do fracasso escolar. Em princípio, é importante destacar o laço afetivo destes professores com a atuação no campo. Identificamos, pela fala dos participantes, que tais gostam de lecionar no campo, havendo uma preferência até quando existe comparação com a atuação na cidade. Entre os fatores apontados para esse sentimento, estão questões como a calmaria do campo, histórico familiar e de amizades que residem no contexto rural, também o destaque do alunado tido como quieto e comportado. Este foi, inclusive, um pressuposto rompido pelo presente autor, que acreditava que a Educação do Campo no município era composta por docentes em sua maioria contratados (dado que não confere), que estariam atuando ali, mas com o interesse de lecionar na cidade, já que a maior parte dos docentes origina-se da zona urbana. Os dados mostraram o oposto.

Com base na Teoria das Representações Sociais, a representação do fracasso escolar apresenta ancoragens que ressaltam o papel da família, interesse do aluno, evasão escolar, poder público e oposto ao sucesso escolar. Portanto, são ancoragens baseadas na configuração de interpretações históricas, nas quais o fracasso escolar é construído pelo apoio da família no âmbito escolar e nas atividades escolares com seus filhos, com a figura do aluno interessado e apresentando bons comportamentos em sala, com a desistência no ensino e com o oposto ao baixo desempenho, que é o sucesso escolar.

Por meio dos discursos, fez-se a análise no sentido de que há uma representação social por parte dos participantes, do elemento familiar como sendo a influência central no fracasso escolar do alunado. Os dados mostraram que todos os docentes citam, em algum momento da entrevista, a importância da família no desempenho do aluno. Entre os fatores pontuados e que estão ligados à família, destaca-se a estrutura familiar, a ausência desta no âmbito escolar e o baixo índice de formação escolar dos pais, o que acaba dificultando no auxílio do ensino dos filhos. Como bem trata a Teoria das Representações Sociais, essas justificativas (referentes à família) ocorrem de modo espontâneo e foram construídas por determinado grupo ao longo da história.

Notamos, então, que, para os professores participantes, a família é uma peça principal na aprendizagem dos seus alunos, sendo a ausência desta (na escola e/ou nas atividades cotidianas do filho) uma das justificativas do fracasso escolar dos discentes. No geral, os profissionais afirmaram ter um bom relacionamento com os familiares do seu alunado. Porém, destacam que justamente os familiares que se mantêm ausentes são aqueles cujos filhos apresentam um baixo desempenho escolar. Nesse momento, entra o tradicional encontro nas reuniões escolares. Pelos discursos dos docentes, os pais que vão às reuniões são justamente aqueles cujos filhos têm um bom comportamento em sala, conquistam notas boas e apresentam perspectiva de crescimento profissional.

Os resultados da pesquisa sugerem que há uma compreensão dos docentes pautada no quanto o interesse e a perspectiva de crescimento do alunado são importantes. A imagem do crescimento refere-se ao aluno sair do campo, ter novas profissões (diferentes da dos pais), além de cursar o Ensino Superior. Ademais, os dados nos alertam para a evasão escolar, um elemento clássico quando tratamos do fracasso escolar. Nos discursos dos participantes, menciona-se a gravidez precoce, o casamento e o trabalho infante-juvenil. São questões socioeconômicas que consistem numa reprodução passada por gerações, como o trabalho desde cedo na vida do rural, sendo uma forma de ajudar na renda familiar. O poder público foi destacado por

professores que tiveram experiência na gestão do ensino e viram políticos não darem a devida, singular e necessária atenção ao ensino do campo.

Outra questão que se mostrou presente nos discursos dos participantes refere-se aos critérios para o sucesso escolar, em oposição ao fracasso escolar. Questões clássicas construídas no sistema de ensino são reproduzidas na fala de tais docentes: frequência escolar, aluno questionador e ativo, o que realiza as atividades e alcança notas satisfatórias nas avaliações. É o aluno que apresenta bons comportamentos em sala (exemplo: quieto, respeita o docente) e aquele que demonstra interesse em continuar os estudos após o Ensino Fundamental. Com isso, vemos aqui a representação do aluno titulado com sucesso, sendo aquele com a imagem de possuidor de vastas qualidades, fugindo do perfil “aluno problema”.

Ademais, acreditamos que a nossa questão norteadora de pesquisa foi respondida, já que esta tratou das representações sociais sobre o fracasso escolar construídas pelos professores da Educação do Campo em Cajazeiras, Paraíba. Porém, vale destacar as limitações e dificuldades encontradas durante o estudo, por exemplo, as barreiras resultantes do momento de pandemia da COVID-19. Com o isolamento social necessário, vieram mudanças na metodologia do projeto de pesquisa e obstáculos nos encontros entre pesquisador e pesquisado, para a realização das entrevistas. Além do mais, podemos abordar como limitação da pesquisa o número de participantes, que poderia ter sido maior, vindo a oferecer mais dados sobre os professores do campo do município. Isso não foi possível devido à aceitação dos docentes que afirmavam medo/receio do contato social.

A partir dos dados encontrados, e em consonância com nossos objetivos, é importante pontuarmos as contribuições de nossa pesquisa. Primeiro, há o fato de colocar em pauta um estudo com dois assuntos tão relevantes na educação: fracasso escolar e Educação do Campo. Segundo, tem o poder de ver qual a realidade da Educação do Campo no município de Cajazeiras, podendo a pesquisa vir a contribuir na construção de projetos municipais, políticas públicas, ou intervenções diretas nas próprias escolas em prol da melhoria da aprendizagem do alunado. Terceiro, há a retribuição para com os respectivos professores que foram pesquisados entenderem quais são as representações construídas sobre o fracasso escolar em seu meio de atuação. E, por fim, contribuir para os cursos de formação dos docentes da região (UFCG e instituições privadas), para que possam entender como está sendo tratado o assunto sobre do fracasso escolar na prática cotidiana dos profissionais, em especial na Educação do Campo.



A Educação do Campo e o fracasso escolar são temáticas que devem estar em contínuo processo de estudos, sendo este apresentado apenas como uma parcela de muitos que deverão ser construídos, em diferentes momentos e espaços sociogeográficos. Observamos, por meio de nossas buscas, em ambientes de materiais acadêmicos, que são poucas as pesquisas que unem tais assuntos, em especial, pautadas pela Teoria das Representações Sociais, podendo ser esse o momento da abrangência de estudos nesta linha. Além disso, destacamos a importância de o presente trabalho atingir novos espaços, como outras cidades do sertão, ou mesmo outras regiões da Paraíba, sendo uma possibilidade para novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Sousa. A Teoria das Representações Sociais. *In*: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. (org.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista. Aproximación metodológica desde la psicología social a la investigación en zonas rurales. **Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros**, v. 191, n. 1, p. 225-233, 2001.

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista. Psicologia social e formas de vida rural no Brasil. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 37-41, 2002.

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista; PIMENTEL, Carlos Eduardo. Uma aproximação aos conceitos de urbano, rural e cooperativa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.20, n.2, p.175-182, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar: representações de professores e alunos repetentes. *In*: Reunião Anual da ANPED, 26., 2010, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poço Caldas: ANPED, 2010. p: 1-17. Disponível em: [http://26reuniaio.anped.org.br/?\\_ga=2.79865555.552110938.1594421113-465211040.1594421113](http://26reuniaio.anped.org.br/?_ga=2.79865555.552110938.1594421113-465211040.1594421113). Acesso em: 08 de julho de 2020.

ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de. (org.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANI, Elizabete. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. *In*: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. Notas sobre a contribuição da obra de Maria Helena Souza Patto em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Psicologia USP**, v. 22, n. 3, 551-567, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 32-33, 09 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 n. 81, p. 25-26, 29 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, p. 1-26, 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República: casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD) 9394/96, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República: casa civil. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

CAJAZEIRAS. Prefeitura Municipal de Cajazeiras. Dados do município. Disponível em <https://cajazeiras.pb.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 15/02/2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expresso Popular, 2012. p. 259- 266.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a Educação do Campo. *In: SANTOS, Clarice Aparecida*. (org.). **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna*. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, v. 110, n.1, p. 143-155, 2000.

COSTA FILHO, Joaquim Alves da; GALVÃO, Josias de Castro. A reestruturação urbana de Cajazeiras – PB como consequência da presença do setor de Ensino Superior. Encontro Nacional de Geógrafos, 8., 2016, São Luís. **Anais eletrônicos [...]**. São Luís: UFMA, 2016. Disponível em: [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467990852\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_ENG\\_definitivo.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467990852_ARQUIVO_Artigo_ENG_definitivo.pdf). Acesso em: 15/02/2020.

COUTINHO, Maria da Penha Lima. Análise de conteúdo: breve histórico, conceitos e sua aplicabilidade. *In: COUTINHO, Maria da Penha Lima; SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque Saraiva* (org.). **Métodos de pesquisa em psicologia social**: perspectivas qualitativas e quantitativas. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

DAMASCENO, Monica de Araújo; COSTA, Tatiane dos Santos; NEGREIROS, Fauston. Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.7 n.2, p. 8-21, jul./dez. 2016.

DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. *In: Formação de profissionais e a criança sujeito*, 7., 2009, São Paulo. **Proceedings online [...]** São Paulo: LEPSI. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100056&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100056&lng=en&nrm=abn). Acesso em 07 de julho de 2020.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do desempenho escolar ao final do Ensino Fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 1, p. 215-228, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2358-18832018000100215](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832018000100215). Acesso em 10 de maio de 2021.

FERREIRA, Alisson Vinícius Silva; BRANDÃO, Matheus de Freitas; FERNANDES, Carine Suder; PENTEADO, Alexsandro. Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 24, p. 111-134, 2014.

FERREIRA, Eva Lúcia Mainardes; FERREIRA, Rafael Henriques Mainardes. Agentes (des)construtores do processo de aprendizagem infantil: análise do fracasso escolar de uma escola rural de Ponta Grossa-PR. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 12, n. 1, p. 115-130, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONEC. **Em defesa do Pronea e do direito à Educação do Campo**. Brasília, 25 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronea/>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

FORQUIN, Jean Claude (1995). Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. *In*: FORQUIN, Jean Claude (org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 20- 76.

FREITAS, Janierk Pereira de; BARBOSA, Marx Prestes; SILVA NETO, Manoel Ferreira da. As condições socioambientais dos assentamentos rurais: O papel da Comissão Pastoral da Terra/Sertão no Processo de Reforma Agrária Cajazeiras/PB. **Revista Espacios**, v. 38, n. 19, p. 29-44, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALTIERI, Regina, Cândida Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese**. Distribuição da população por situação de domicílio- Brasil 1980 a 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-situacao-de-domicilio.html>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise; ULUP, Lilian. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2001.

KANASHIRO, Áurea Regina. **Minidicionário moderno da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2010.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

LIRA, André Augusto Diniz; SOBRINHO, Moisés Domingos. Fracasso escolar, identidades e formação docente: incursões no campo científico. *In*: RAMALHO, Betânia Leite.; NUÑEZ, Isauro Beltrán. (org.). **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de letras, 2014. p. 55-72.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo e diversidade. **Perspectiva**, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun., 2010.

MACHADO, Maria Rita Ivo de Melo; ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de. O desafio da atualização dos conceitos de rural e campo nos livros didáticos de geografia frente às dinâmicas atuais de transformação espacial. **Rev. Tamoios**. v. 12, n. 1, p. 114-129, 2016.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; TANCREDI, Regina Maria Simões. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002. p. 29-49.

MAGALHÃES, Maria Marlene Dantas de. Um estudo sobre a realidade dos educandos do campo e o currículo prescrito na escola Monsenhor João Milanês, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. *In*: II Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal de Tocantins: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas. **Anais [...]** Palmas: Universidade Federal de Tocantins, 2018, p. 122-130.

MAINARDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Rev. Bras. Est. Pedago.** v. 79, n. 192, p. 16-29, 1998.

MARCHESI, Álvaro; LUCENA, Ricardo. A representação social do fracasso escolar. *In*: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. (org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 10, p. 124-135.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. *In*: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. (org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 1, p. 17-33.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 215-228, 2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, jan./jun., 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida. (org.) **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília: Incra, 2008. p. 19-31

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. *In*: MOREIRA, Roberto José. (org.) **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do Campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR Online**, v. 1, n. 38, p. 150-168, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

PAIVA, Dalva Infantini de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de pesquisa**, n. 119, v. 1, p. 9-27, 2003.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, v. 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun., 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expresso Popular, 2012. p. 295-301.

RODRIGUES, João Freire. O rural e o urbano no Brasil: uma proposta de metodologia de classificação dos municípios. **Análise social**, n. 211, v. 49, p. 430-456, 2014.

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Rev. Educ. Públ.**, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan./abr., 2013.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

SILVA, Andreia Ferreira da. A avaliação nacional e as escolas do campo: tecendo reflexões e perspectivas. *In*: SILVA, Andréia Ferreira da (org.). **Índice de desenvolvimento da**



**educação básica (IDEB):** avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais. Campina Grande: EDUFPG, 2013.

SILVA, Byanca Eugênia. Duarte; MARQUES, Emília Rodalat Ribeiro; SOUSA, Abrão Vitoriano; MENEZES, Maria Aparecida Ferreira; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; MOREIRA, Henry Witchael Dantas. Considerações acerca do fracasso escolar de escola pública no Alto Sertão da Paraíba. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v.6, n. 3, p. 01-04, 2016.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVÉRIO, Leandra Domingues; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e6894, p. 1-23, 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n.120, p. 745-763, jul./set., 2012.

SOUZA, Marilene Proença Rebello As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello (org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 137-151.

SOUZA, Rafael Benedito. Formas de pensar a sociedade: o conceito de *habitus*, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars. Histórica**, v. 1, n. 7, p. 139-151, 2014.

SPINK, Mary Jane Paris. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul/sep, 1993.

TRINDADE, Zeide Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 135-163.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize, Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos, sociedade e agricultura**, v. 1, n. 15, p. 87-146, 2000.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retrato de assentamentos**, v. 1, n. 11, p. 283-293, 2008.

ZONTA, Celso; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Educere et Educare: Revista de educação**, v. 2, n. 4, p. 205-217, jul./dez. 2007.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestrando: Giordano Bruno Messias Rolim  
Orientador: Doutor André Augusto Diniz Lira

#### **EDUCAÇÃO DO CAMPO (ASPECTOS AMPLOS)**

1. Como foi o seu ingresso para atuar na Educação do Campo? Você tem alguma relação com o campo (familiar, estudou, vive/reside no campo)? [verificar a identificação]
2. Na sua experiência como professor(a), como tem sido trabalhar na Educação do Campo?
3. Quais são as principais características do trabalho pedagógico na Educação do Campo?
4. Quais são as características dos seus alunos?
  - a) verificar o perfil do alunado;
  - b) verificar os alunos como sujeitos de aprendizagem.
5. Como são as relações com as famílias dos alunos?
6. Você observa alguma semelhança ou diferença com o alunado da zona urbana?

#### **FRACASSO ESCOLAR**

1. Na sua experiência como professor(a), o que você considera que seja o fracasso escolar?
2. Como você caracteriza os alunos com um baixo desempenho escolar?
3. Como você tem atuado para lidar com o fracasso escolar?
4. Como a secretaria/coordenação tem atuado para lidar com o fracasso escolar do alunado?
5. Em algum momento de sua formação inicial e/ou continuada, você teve discussões direcionadas à temática do fracasso escolar?

#### **SUCESSO ESCOLAR**

1. Qual a sua visão acerca do sucesso escolar?
2. Como você caracteriza os alunos com um bom rendimento escolar?

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd/UFCG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM  
CAJAZEIRAS – PB: A PERSPECTIVA DOCENTE  
Mestrando: Giordano Bruno Messias Rolim (UFCG)**

### **APRESENTAÇÃO**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem por finalidade melhor conhecer o alunado da Educação do Campo, a partir da opinião do(a) professor(a) que atua com esse público em Cajazeiras, Paraíba. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós. Por meio de sua participação, haverá uma discussão do perfil e desempenho escolar do alunado de Cajazeiras, Paraíba, ampliando o conhecimento sobre a temática do fracasso escolar no campo. Com esta pesquisa, e sua importante participação, você terá a oportunidade de associar os dados que serão levantados para com a sua prática docente cotidiana. Além disso, com os resultados que serão apresentados após a conclusão, os(as) participantes terão como benefício uma maneira de conhecer ainda mais a sua área de atuação, podendo fazer uma leitura crítica de situações que envolvem a Educação do Campo.

As informações solicitadas são, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. É necessário que seja sincero(a) nas respostas. O objetivo geral da pesquisa será o de analisar as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental da Educação do Campo de Cajazeiras, Paraíba, sobre o fracasso escolar. Será realizada uma entrevista de acordo com sua disponibilidade e intenção. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

A participação nesta pesquisa é livre e não implica nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que essa pesquisa pode se configurar como sendo de natureza opinativa, apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder às perguntas. Para minimizar tais riscos, o participante será acompanhado durante a pesquisa e após o seu término. Além disso, o participante poderá tirar suas dúvidas e desistir da sua participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo, havendo a compreensão e o apoio do pesquisador. Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto à finalidade da mesma, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Caso haja uma sensação de desconforto, estou ciente da liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;
- III) Concordo que os resultados sejam divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados, mantendo, assim, o sigilo;
- IV) Caso eu deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, por meio de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- V) Caso seja necessário, eu, entrevistado(a), autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;
- VI) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Você receberá uma via assinada deste termo pelo pesquisador.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Giordano Bruno Messias Rolim

Nossos contatos:

Giordano Bruno Messias Rolim.

E-mail: giordano.psicologia@hotmail.com / telefone: (83) 99655-0903

Programa de Pós-Graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

### **Autorização de participação**

Eu \_\_\_\_\_,  
e-mail \_\_\_\_\_ Telefone ( ) \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “Representações do fracasso escolar na Educação do Campo em Cajazeiras – PB: a

perspectiva docente”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, a mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,  
Cajazeiras, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa