



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

As representações do fracasso escolar no ensino técnico pelos docentes do IFB: da caracterização das percepções às propostas de enfrentamento.

Virgínia Barbosa Lobo da Silva

Orientador: Doutor Paulo Coelho Dias
Coorientador: Doutor Cláudio Nei Nascimento da Silva

Maio/2019



Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

As representações do fracasso escolar no ensino técnico pelos docentes do IFB: da caracterização das percepções às propostas de enfrentamento.

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Virgínia Barbosa Lobo da Silva

Orientador: Doutor Paulo Coelho Dias
Coorientador: Doutor Cláudio Nei Nascimento da Silva

Maio/2019

Resumo

O fracasso escolar é um problema que está presente na educação brasileira, desde os seus primórdios. Apesar disso, só há cerca de seis décadas o fracasso escolar vem sendo estudado no Brasil. Diante disso, sabe-se que as estatísticas do insucesso escolar são aterrorizantes, portanto, neste estudo, buscou-se conhecer a percepção dos docentes que atuam nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) sobre a temática, a partir da teoria das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici. Com base nesse pressuposto, esta pesquisa teve como objetivo compreender o fracasso escolar no ensino técnico do IFB a partir das representações dos docentes, com vista a compreender sua manifestação na percepção destes professores e a apresentar propostas de enfrentamento. Para tanto, elegeu-se a Teoria das Representações Sociais como base teórico-metodológica, pela contribuição que seus estudos têm produzido sobre a realidade, na visão de Serge Moscovici, bem como de outros estudiosos como Jean Claude Abric e Denise Jodelet. Autoras como Maria Helena Souza Patto e Alda Judith Alves-Mazzotti contribuíram, igualmente, para a compreensão do fenômeno estudado. A metodologia privilegiou técnicas da estatística e da análise de conteúdo para interpretar dados oriundos das respostas do questionário e dos documentos analisados. Portanto, este estudo foi guiado por análise documental e questionário, com o intuito de realizar uma pesquisa exploratória, em campo empírico, a fim de obter uma visão geral acerca da realidade tomando como base teórica a Teoria das Representações Sociais. O trabalho evidenciou que a percepção docente acerca do fracasso escolar é basilar para a propositura de ações de enfrentamento do insucesso nos cursos técnicos do IFB, visto que as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar no ensino técnico do IFB são capazes de interferir na trajetória do estudante. Ademais, este estudo revelou que o desenvolvimento de políticas, projetos e ações no IFB influencia na constituição das representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar e, por conseguinte, interfere nas ações de enfrentamento desse insucesso. Restou evidenciado nesta pesquisa que a relação professor-aluno possui nexos com o fracasso escolar. Por fim, este estudo ressaltou que as causas do fracasso escolar, na percepção dos docentes do IFB, são multifacetadas e relacionam-se entre si. Além disso, este trabalho destacou que as representações sociais não podem ser compreendidas fora de seu contexto de produção, nem mesmo desconsiderar as funções simbólicas e ideológicas que as compõem, conforme preconiza a Teoria das Representações Sociais.

Palavras chave: Fracasso Escolar; Representação Social; Ensino Técnico.

Abstract

School failure is a problem that has been present in Brazilian education since its beginnings. Despite this, only about six decades ago school failure has been studied in Brazil. Given this, it is known that the statistics of school failure are terrifying, therefore, in this study, we sought to know the perception of teachers who work in the technical courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília (IFB) on the subject, from the theory of social representations, in the perspective of Serge Moscovici. Based on this assumption, this research had the objective of understanding the failure of the IFB's technical education from the teachers' representations, in order to understand their manifestation in the perception of these teachers and to present proposals for coping. For that, the Theory of Social Representations was chosen as a theoretical-methodological basis, for the contribution that his studies have produced on reality, in the view of Serge Moscovici, as well as of other scholars like Jean Claude Abric and Denise Jodelet. Authors such as Maria Helena Souza Patto and Alda Judith Alves-Mazzotti also contributed to the understanding of the phenomenon studied. The methodology focused on statistics and content analysis techniques to interpret data from questionnaire responses and documents analyzed. Therefore, this study was guided by a documentary analysis and a questionnaire, with the purpose of conducting an exploratory research, in an empirical field, in order to obtain a general view about reality, taking as theoretical basis the Theory of Social Representations. The work showed that the teacher's perception of school failure is basic to the proposition of actions to cope with failure in the technical courses of the IFB, since the social representations of the teachers about the school failure in the technical education of the IFB are able to interfere in the trajectory of the student. In addition, this study revealed that the development of policies, projects and actions in the IFB influence in the constitution of the social representations of the teachers about the school failure and, therefore, interfere in the actions of coping with this failure. It remains to be seen in this research that the teacher-student relationship is related to school failure. Finally, this study emphasized that the causes of school failure, in the perception of IFB teachers, are multifaceted and related to each other. Moreover, this work emphasized that social representations can not be understood outside their production context, nor even disregard the symbolic and ideological functions that compose them, as advocated by Theory of Social Representations.

Keywords: School Failure; Social Representation; Technical education.

"Ah, eu estou vivido, repassado.
Eu me lembro das coisas, antes delas acontecerem..."
(Guimarães Rosa)

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço ao onipotente e supremo Deus pela oportunidade de compartilhar conhecimento à luz da ciência. Junto com Ele, agradeço também a Nossa Senhora, que em seu infinito amor intercede por mim.

À minha família, em especial à Marina Lobo e Antônio Filho, meus amadíssimos pais, que com sabedoria, afeto e bondade transformam minha vida em uma eterna alegria. À Carolina, minha irmã, que tanto amo e enche minha vida de felicidade. A vocês toda minha gratidão pelo apoio, alegria e fé que me transmitem incondicional e diariamente.

Ao meu inabalável companheiro de vida, Eduardo Xavier, que com paciência e amor me fortalece nos momentos de dificuldade. Obrigada pelo carinho, acolhimento, doação e sensatez. Sem seu apoio o percurso seria amargo!

Às minhas avós, Clotilde Barbosa e Maria Guilhermina (*in memoriam*), que com dedicação e empenho contribuíram para a minha formação.

Aos meus amigos, especialmente à Andreia, à Caroline Souto, ao Fabrício, ao Jefferson, ao Marciano, à Patrícia que com muito amor colaboraram para a concretização deste trabalho. À Stefany, por regar nossa amizade com muito amor.

À minha *segunda família*, especialmente à Rosângela Xavier, que me faz crescer pelo convívio. Muito obrigada pelo amor que me oferecem cotidianamente.

Aos professores do Instituto Federal de Brasília que se dispuseram a participar desta pesquisa, pois sem eles este estudo não seria possível.

Ao Instituto Federal de Brasília e ao Instituto Politécnico de Santarém/Portugal pela parceria que viabilizou esta pesquisa.

Aos professores do MESIC, especialmente ao professor Dr. Paulo Coelho Dias, que com sua experiência me orientou e me conduziu até aqui.

Ao professor Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva, coorientador deste trabalho, pela sua mais lúcida e qualificada participação.

Por fim, aos meus colegas da Pró-Reitoria de Ensino pelo conhecimento compartilhado diariamente.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBRA – *Campus* Brasília
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CTAG - *Campus* Taguatinga
DF - Distrito Federal
DREP – Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMI – Ensino Médio Integrado
ET AL - Et alia (e outros: expressão latina)
ETC. - Et cetera
FIC - Formação Inicial e Continuada
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos
IPS - Instituto Politécnico de Santarém
MEC - Ministério da Educação
MPPI – Ministério Público do Estado do Piauí
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Econômico
PPI – Projeto Político Institucional
PREN – Pró-Reitoria de Ensino
PREX - Pró-Reitoria de Extensão
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RS – Representação Social
SISNEP - Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB - Universidade Católica de Brasília
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UniCEUB – Centro Universitário de Brasília
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 INTER-RELAÇÃO DO NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO FRACASSO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB	99
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 INDICADOR EDUCACIONAL: MÉDIA POR ALUNO NAS TRÊS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO PARA O ANO DE 2017 NO BRASIL.....	29
GRÁFICO 2 QUANTIDADE DE PARTICIPANTES POR SEXO	47
GRÁFICO 3 INTERVALOS DE FREQUÊNCIA DAS IDADES DOS RESPONDENTES	48
GRÁFICO 4 TITULAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
GRÁFICO 5 FORMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM QUE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA ATUAM.....	53
GRÁFICO 6 CAMPUS DE ATUAÇÃO DOS RESPONDENTES.....	55
GRÁFICO 7 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A REPERCUSSÃO NO FRACASSO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 CARACTERIZAÇÃO E FUNÇÃO DOS SISTEMAS QUE COMPÕEM A REPRESENTAÇÃO	13
QUADRO 2 APRESENTAÇÃO DAS TENDÊNCIAS EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO TOCANTE AO FRACASSO ESCOLAR E COMO TAIS TENDÊNCIAS REPERCUTEM NO CAMPO EDUCATIVO	24
QUADRO 3 APRESENTAÇÃO DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOCENTE	61
QUADRO 4 APRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DOCENTES NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS.....	78
QUADRO 5 APRESENTAÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXISTÊNCIA DE NEXO ENTRE FRACASSO ESCOLAR E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB	89
QUADRO 6 APRESENTAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA MINIMIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB.	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: RELAÇÃO ENTRE UNIVERSO E AMOSTRA, POR TITULAÇÃO	39
TABELA 2 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
TABELA 3 TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO EM ANOS	52
TABELA 4 LEVANTAMENTO DAS AÇÕES, PROJETOS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ENFRENTAMENTO AO FRACASSO ESCOLAR, POR ANO E SETOR DE ORIGEM.....	57
TABELA 5 LEVANTAMENTO DAS AÇÕES, PROJETOS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR, POR SETOR DE ORIGEM, NO PERÍODO 2009 A 2018	58

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	4
1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	4
1.1.1 <i>Breve histórico e conceitos</i>	4
1.1.2 <i>Estado atual da Teoria.....</i>	11
1.1.3 <i>Contribuições da Teoria das Representações Sociais no campo educativo ..</i>	16
1.2 O FRACASSO ESCOLAR	19
1.2.1 <i>A pesquisa educacional no Brasil e o estado da arte do estudo sobre fracasso escolar</i>	20
1.2.2 <i>Concepções acerca do fracasso escolar</i>	25
1.2.3 <i>O fracasso escolar e suas diversas faces</i>	30
1.2.3.1 <i>Sociedade e fracasso escolar</i>	30
1.2.3.2 <i>O papel da escola e dos professores na repercussão do fracasso escolar</i>	31
1.2.3.3 <i>A influência da família na constituição do fracasso escolar.....</i>	32
1.2.3.4 <i>Indivíduo</i>	33
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	35
2.1. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS	35
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	37
2.3 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA	38
2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	39
2.4.1 <i>Questionário.....</i>	39
2.4.1.1 <i>Realização do pré-teste.....</i>	41
2.4.2 <i>Análise documental</i>	42
2.4.3 <i>Procedimentos éticos</i>	44
2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	45
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES	47
3.2 AÇÕES INSTITUCIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR	56
3.3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA ACERCA DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR.....	60
3.3.1 <i>Causas do fracasso escolar de cunho pedagógico</i>	63
3.3.2 <i>Causas do fracasso escolar de cunho social e/ou econômico</i>	67
3.3.3 <i>Causas do fracasso escolar de cunho familiar</i>	68
3.3.3.1 <i>Família.....</i>	68
3.3.4 <i>Causas do fracasso escolar de cunho político</i>	69
3.3.5 <i>Causas do fracasso escolar de cunho político-institucional.....</i>	70
3.3.6 <i>Causas do fracasso escolar de cunho individual.....</i>	73
3.3.6.1 <i>Estudante</i>	73

3.3.6.2 Professor.....	75
3.4 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB PARA PROMOVER APRENDIZAGENS.....	77
3.4.1 Estratégias de natureza pedagógica e metodológica.....	79
3.4.2 Estratégias de natureza institucional.....	83
3.4.3 Estratégias de natureza relacional entre professor e aluno	84
3.5 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB ACERCA DO NEXO EXISTENTE ENTRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O FRACASSO ESCOLAR	86
3.6 AÇÕES DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB	90
3.6.1 Ações metodológicas.....	91
3.6.2 Ações institucionais.....	94
3.6.3 Ações relacionais	97
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	111
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	113

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretendeu conhecer as Representações Sociais dos docentes acerca do fracasso escolar. Destaca-se que esta pesquisa se deteve a perceber as representações de docentes que atuam no Ensino Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Ademais, diante dos resultados encontrados, este trabalho ainda perspectivou apresentar propostas de enfrentamento.

A escolha dessa temática deu-se em virtude da percepção de que as representações advindas do corpo docente sobre o fracasso escolar podem influenciar as ações de enfrentamento e superação do insucesso no âmbito educacional.

A relevância científica do tema em estudo está amparada por um vasto campo de pesquisa que demonstra a importância de se conhecer a causa do fracasso escolar para em seguida enfrentá-lo.

Este trabalho traz elementos importantes para a análise das representações sociais dos docentes do Ensino Técnico sobre o fracasso escolar. Para tanto, articula as concepções de diversos autores que discorrem sobre a temática. Autores como Jodelet (1993), Moscovici ([2000], 2015), Spink (1993), Sêga (2000), entre outros. Salienta-se que as representações sociais são construções que auxiliam na compreensão do contexto em que o sujeito está inserido cotidianamente.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais é de suma relevância para a compreensão dos processos de construção de uma rede de significados sociais e por isso elegeu-se essa teoria como suporte teórico-metodológico para este estudo.

Ainda como arcabouço teórico, neste trabalho, recorreu-se também a alguns estudos que versam sobre o fracasso escolar, tendo em vista que traduzem ideias e concepções que são basilares para compreender a temática alvitada pelo presente estudo.

Diante dessas informações, pretendeu-se responder às seguintes questões: qual é a representação social do docente que atua no ensino técnico do IFB acerca das causas do fracasso escolar? Que propostas de enfrentamento podem ser identificadas na percepção dos docentes para o enfrentamento do fracasso escolar?

Portanto, com o desenvolvimento deste estudo, buscou-se conhecer as representações sociais de fracasso escolar por parte dos docentes que atuam no ensino técnico, com o intuito de caracterizar e elencar propostas de enfrentamento.

Para tanto, delineou-se como **objetivo geral**: compreender o fracasso escolar no Ensino Técnico do Instituto Federal de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento.

E, por conseguinte, para alcançar o objetivo geral proposto acima, traçaram-se os **objetivos específicos**, conforme a seguir:

- ✓ caracterizar os docentes que atuam no Ensino Técnico do IFB, participantes da pesquisa, em relação à/ao: formação acadêmica, titulação, modalidade do curso em que atua, tempo de atuação no ensino técnico, *campus* em que atua;
- ✓ estabelecer a correlação entre formação acadêmica e titulação com as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar;
- ✓ identificar políticas, projetos e ações do IFB desde sua criação que podem ter influenciado a constituição das representações sociais acerca do fracasso escolar;
- ✓ categorizar as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar no ensino técnico;
- ✓ identificar a percepção dos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB acerca do nexo existente entre a relação professor aluno e o fracasso escolar;
- ✓ levantar, a partir das representações sociais dos docentes, propostas de enfrentamento para o fracasso escolar no ensino técnico do IFB.

Sabe-se que o processo de formação acadêmica dos docentes pode influenciar na elaboração das representações sociais acerca do fracasso escolar. Por sua vez, as políticas de enfrentamento do insucesso escolar fomentadas pela instituição em que o professor atua também podem ser determinantes para a representação sobre fracasso escolar. Mormente, mas não menos importante, a relação estabelecida entre professor e aluno também pode ser decisiva na percepção do fracasso escolar por parte do docente.

Assim, compreender o que o professor pensa sobre determinado aspecto que circunda a trajetória do educando é fundamental, visto que o docente é o sujeito que exerce significativa influência sobre as experiências educativas dos alunos. Portanto,

conhecendo a percepção dos docentes sobre o fracasso escolar é possível perspectivar propostas de enfrentamento.

Por fim, este trabalho contribuiu para uma maior reflexão em torno das representações sociais de docentes do ensino técnico, sobretudo aqueles que atuam no Instituto Federal de Brasília. Entende-se que os resultados discutidos por este estudo poderão contribuir para o aprimoramento do processo educativo, em especial, no IFB, tendo em vista que entre os objetivos desta pesquisa está o de identificar políticas, projetos e ações do IFB que podem ter influenciado a constituição das representações sociais acerca do fracasso escolar.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici, em 1961 na França (Moscovici, [2000], 2015). Moscovici inaugura o conceito de Representação Social no livro *La psychanalyse, son image et son public*, publicado em 1961. Nessa obra, Moscovici ([2000], 2015) apresenta um estudo em que busca compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos especializados, adquire uma nova significação pelos grupos populares. O estudo das representações sociais dentro de uma metodologia científica foi motivado pela crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões (Alexandre, 2004). Nesse sentido, Moscovici (1961) inaugura o estudo sobre uma psicossociologia do conhecimento.

Neste capítulo, apresenta-se a Teoria das Representações Sociais, bem como o estado da arte de estudos relacionados ao fracasso escolar e às teorias que circundam a temática em debate.

1.1.1 Breve histórico e conceitos

Para iniciar o estudo de uma psicossociologia, Moscovici apoia-se em bases conceituais de tradição sociológica. Para tanto, a sociologia durkheimiana foi basilar para a consolidação da Teoria das Representações Sociais. Para Durkheim (2000), a sociedade é uma realidade *sui generis*. Nesse contexto, surge o conceito de representações coletivas. Durkheim (2000) compreende as representações coletivas como fatos sociais, coisas existentes por elas mesmas. Assim, entende que as representações coletivas são produto de uma cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, inúmeros “espíritos” se associaram, se misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos, e contribuíram para o acúmulo de experiência e saber por longas gerações. Portanto, em uma perspectiva durkheimiana, qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos sociais incorre em equívoco conceitual.

Ainda sobre as representações coletivas, Durkheim (2000) as vê como formas estáveis de compreensão coletiva, com potencial de integrar a sociedade como um todo.

Moscovici ([2000], 2015), por sua vez, interessa-se em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas.

O delineamento do conceito de representação coletiva busca apoio empírico no estudo das religiões de povos ditos primitivos (Sá, 1995). A teoria de Durkheim assegurava que as formas elementares verificadas naquelas representações religiosas seriam percebidas também em religiões mais elaboradas. Dessa maneira, em uma generalização epistemológica, o mesmo aconteceria com relação às demais formas de conhecimento social, tendo em vista que derivariam todas da própria religião (Sá, 1995). Embora Moscovici busque aporte teórico nos estudos de Durkheim, torna-se evidente que as concepções apresentadas acerca da representação coletiva não são suficientes para compreender toda a complexidade do meio social das sociedades contemporâneas, por isso a proposta de Moscovici ([2000], 2015) traz uma perspectiva psicossociológica para a compreensão de fenômenos sociais.

Para esclarecer a diferença entre os fenômenos de que Durkheim se ocupava e aqueles investigados pela psicossociologia na atualidade, Moscovici ([2000], 2015, p. 48) afirma:

As representações sociais em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, no solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

É possível perceber nesta assertiva do autor um nítido afastamento da perspectiva sociológica para construção de uma nova ordem teórico-conceitual. Entretanto, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, porém adiciona outros fenômenos ao campo de estudos (Sá, 1995). Moscovici ([2000], 2015) ratifica a ideia supracitada ao sintetizar a distinção entre representações coletivas e representações sociais. No sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças. Por outro lado, para Moscovici ([2000], 2015), as representações coletivas são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados; são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – uma maneira que cria tanto

a realidade como o senso comum. E para enfatizar essa diferenciação, Moscovici ([2000], 2015) usa o termo “social” em vez de “coletivo”.

Portanto, Moscovici ([2000], 2015) não nega que o conceito de representações sociais evoluiu a partir da concepção durkheimiana, porém, assume uma visão diferente. Para elucidar a função das representações sociais sob a ótica da sociologia, Moscovici ([2000], 2015) utiliza a metáfora do átomo, assegurando que as representações sociais são para a sociologia o mesmo que os átomos são para a mecânica tradicional: os átomos existem, mas não se dava importância para o que faziam ou com o que se pareciam. Da mesma maneira, sabia-se que as representações sociais existiam na sociedade, porém ninguém se preocupava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna.

Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais pretende compreender o fato ao ponto de invadir a estrutura mais interna do fenômeno investigado.

É por esse motivo que este estudo considera imprescindível a compreensão do conceito de representação social na perspectiva de Moscovici ([2000], 2015), visto que ele busca designar fenômenos múltiplos observados e estudados em termos de complexidades individuais e coletivas ou psicológicas e sociais (Sêga, 2000). É consenso entre os estudiosos (Leme, 1995; Oliveira, 2004; Sá, 1996; Sêga, 2000; Spink, 1995) que o conceito de representação social, da sociologia de Durkheim, havia caído no esquecimento, porém, Moscovici ([2000], 2015) resgatou tal conceito e o ressignificou. Desde então, o conceito de representação social tem sido amplamente utilizado nas ciências humanas.

O termo “representações sociais” designa um conjunto de fenômenos, bem como o conceito e a teoria que foi desenvolvida para explicá-los, perfazendo um vasto campo de estudos psicossociológico (Sá, 1995).

No que se refere à definição de representação social, salienta-se que Moscovici ([2000], 2015) sempre demonstrou resistência em apresentar uma definição precisa para “representações sociais”, pois entende que a realidade das representações sociais é fácil de captar, porém o mesmo não ocorre com o conceito (Sá, 1996). Para Moscovici ([2000], 2015), uma definição altamente precisa acerca das representações sociais poderia acarretar uma redução conceitual desgastante para a Teoria que propusera. Por essa razão

que, Moscovici ([2000], 2015), em seus estudos, apresenta uma concepção de representação social generalista que envolve noções dos campos cognitivos e cultural:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981 apud Sá, 1996, p. 31).

Nessa perspectiva, as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações históricas e também refletem o presente. Possuem a função de orientação, que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social (Spink, 1995). Nesse caso, “a memória predomina sobre a lógica, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo” (Leme, 1995, p. 48). Complementarmente, Moscovici ([2000], 2015) entende que as representações sociais orientam o indivíduo em direção ao que é visível, como àquilo a que se deve responder.

Sobre o ato de representar, Leme (1995), pautando-se pelo pensamento de Moscovici, assegura que o ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, mas como processo ativo, sendo uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Nesse sentido, a função das representações é tornar familiar o não familiar, sem desconsiderar a dinâmica em que objetos e eventos são compreendidos com base em modelos.

Nesse diapasão, tem-se no pensamento de Moscovici ([2000], 2015) que:

Representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe ao texto [sic]. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria impressão de ‘realismo’ (...) Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.

A transformação do não familiar em familiar é um princípio básico que deve ser observado para a compreensão dos conceitos de ancoragem e objetivação. Segundo Moscovici (1961), a dinâmica dos relacionamentos é uma dinâmica de familiarização, em que indivíduos e eventos são compreendidos a partir de paradigmas prévios. Assim, Sá (1995) sustenta que uma realidade social, como a entende a Teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o não familiar vem a ser incorporado aos universos

consensuais. E a partir disso passa a integrar o universo familiar, tornando-se socialmente conhecido.

Logo, a estruturação de cada representação possui faces figurativas, indissociáveis, quais sejam: face simbólica e face figurativa, inseridas num processo simbiótico, que desembocam na compreensão e conceituação dos processos de objetivação e ancoragem. A objetivação surge como um processo capaz de dar materialidade a um objeto abstrato. Enquanto a ancoragem é capaz de fornecer contexto inteligível ao objeto, dando-lhe nome e/ou classificando-o (Sá, 1996).

Há uma simbiose entre a face figurativa e a face simbólica: toda figura possui um sentido e todo sentido possui uma figura, que são indissociáveis.

Para Moscovici ([2000], 2015), as representações são criadas por dois mecanismos: ancoragem e objetivação.

Portanto, em razão da complexidade e relevância desses mecanismos para a Teoria da Representação Social, importa salientar que ancorar, na percepção de Leme (1995, p. 48), “é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado”. Destaca ainda que quando se classifica e rotula atribui-se um valor positivo ou negativo e uma posição em uma ordem hierárquica. Conforme o principal expoente da Teoria das Representações Sociais, Moscovici ([2000], 2015), ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que intriga, em um sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que se pensa ser apropriada.

Já a objetivação consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma ou figura específica sobre o objeto, tornando concreto o conceito ora abstrato (Tacca, 2013). Segundo Moscovici ([2000], 2015), objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade, percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto. A objetivação aparece física e acessível. Objetivar, ainda na perspectiva de Moscovici ([2000], 2015), é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, reproduzindo um conceito em uma imagem. Para ilustrar a definição de objetivação, Moscovici ([2000], 2015) apresenta como exemplo o fato de comparar Deus a um pai, o que leva o sujeito a preencher a mente com sentimentos correspondentes à figura do “pai”.

Assim, os processos de ancoragem e objetivação acima explicitados seguem na proposição ou transformação do não familiar em familiar. As representações surgem como necessidade de transformação daquilo que não é reconhecido em algo familiar.

Assim como os conceitos de ancoragem e objetivação, aspecto também importante para compreender a estruturação das representações sociais é a definição das quatro funções essenciais pensadas por Abric (1998, p. 28):

Função de saber – permite compreender e explicar a realidade; saber prático do senso comum, ela proporciona a oportunidade para que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e com os valores aos quais eles aderem;

Função identitária – define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos; a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social; por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização;

Função de orientação – guia os comportamentos e as práticas enquanto representação social; assim, ao refletir a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;

Função justificatória – permite justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos; as representações sociais, portanto, intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros.

Além das funções supracitadas, as representações sociais também se fundamentam em duas classes de pensamento: os universos consensuais e reificados.

Segundo Sá (1995), os universos consensuais correspondem ao pensamento cotidiano, são as “concepções” do senso comum, que exprimem opiniões para resolver os problemas diários. De outra maneira, os universos reificados são construídos pela ciência e, portanto, possuem objetividade e método, correspondendo ao pensamento científico (Sá, 1995).

Nesse contexto, Moscovici ([2000], 2015) assevera que a representação social é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Para

o estudioso, o ser humano é um ser pensante que formula questões e segue em busca de respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas. Dessa maneira, Moscovici ([2000], 2015) indica sua concepção do social: uma coletividade racional, que não pode ser concebida apenas como um conjunto de cérebros processadores de informações que as transforma em movimentos, atribuições e julgamentos sob a força de condicionamentos externos.

Destarte, confirma-se o afastamento da Teoria da Representação Social de uma perspectiva estritamente sociológica, tendendo à formação de uma teoria pautada por um panorama psicossociológico.

No mesmo sentido, Jodelet (1985 apud Spink, 1993, p.91) apresenta a definição de representação social como modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo.

São, conseqüentemente [sic], formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção (p.91).

Assim, as representações sociais jamais poderão ser compreendidas fora de seu contexto de produção ou desconsiderar as funções simbólicas e ideológicas que as compõem. A representação que um grupo elabora sobre o que deve fazer para criar uma rede de relações contribui para a definição de procedimentos e objetivos comuns entre si.

Ainda no que concerne ao conceito de representação social, Sêga (2000) garante que as representações sociais são maneiras de interpretar e pensar a realidade cotidiana, com o intuito de fixar posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações. Corroborando com essa ideia, Moscovici ([2000], 2015) adverte que as representações sociais, por seu poder convencional sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana.

Além do exposto até aqui, Jodelet (2002), uma das mais expoentes colaboradoras de Moscovici, delimita cinco características fundamentais para a representação social: é sempre representação de um objeto; tem sempre um caráter imagético e a propriedade de

deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; possui um caráter simbólico e significante; possui um caráter construtivo; tem um caráter autônomo e criativo.

Nesse diapasão, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito se relaciona com determinado objeto, logo não existe representação sem objeto.

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Jodelet, 2002).

Dessa forma, as representações sociais podem ser percebidas no modo de agir cotidiano; são tidas como um saber prático que pretende responder questões que aparecem na comunicação, ou seja, na relação interpessoal.

A seguir, expõe-se brevemente o estado atual da Teoria das Representações, considerando ser imprescindível para a sua compreensão dessa. Ademais, cabe salientar que este trabalho pretende compreender o fracasso escolar à luz das representações docentes e, por isso, é forçoso observar a condição em que se encontra a teoria atualmente.

1.1.2 Estado atual da Teoria

Atualmente, considera-se que a teoria que versa sobre as representações sociais possui um cunho essencialmente cognitivista, sendo a Representação Social encarada como um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais. Os grupos de referência sempre influenciaram fortemente na construção individual das representações sociais (Lane, 1995). Observa-se que a teoria passou por dois períodos bem marcados: uma testagem do conceito e uma sistematização teórica.

Após os períodos supracitados, a Representação Social caracterizou-se “como um comportamento observável e registrável, e como um produto, simultaneamente, individual e social, estabelecendo um forte elo conceitual entre a psicologia social e a sociologia” (Lane, 1995, p. 59). Assim, essa caracterização conduziu a teoria para uma expressiva produtividade científica nos últimos anos.

Moscovici ([2000], 2015), por sua vez, não isola a relevância dos aspectos afetivos e simbólicos presentes nos estudos sobre representação social; conforme preconiza Moscovici (op. cit.), as emoções e os afetos são impulsionados pelos símbolos que constituem a tradição, a exemplo das bandeiras e fórmulas.

Jodelet (2002) é uma das principais propulsoras do trabalho de Moscovici, e apresenta um panorama atualizado em torno da discussão que versa sobre representação social. Consoante ao pensamento de Moscovici, Jodelet (2002) percebe que as representações sociais devem ser estudadas sem perder de vista elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, junto à cognição, a linguagem e a comunicação, bem como a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.

Corroborando com a elucidação de Jodelet (op. cit.), Lane (1995) explicita a necessidade de englobar aspectos mentais e afetivos quando se trata de estudos que traduzem uma postura inclinada à Representação Social. E como consequência epistemológica, Lane (op. cit.) admite a quebra de barreiras entre as ciências sociais, pois não é possível conhecer o ser humano desconsiderando a sua inserção “numa sociedade, numa cultura, num momento histórico e em dadas condições políticas e econômicas” (p. 61).

Ainda com o intuito de ampliar a percepção em torno do estado atual da Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário conhecer a participação de Abric (1998) para o campo de estudo explorado. Considera-se que sua principal contribuição é a elaboração da teoria do núcleo central.

A Teoria do Núcleo Central pensada por Jean Claude Abric (1998) contribui exponencialmente para o entendimento das representações sociais. Importa salientar que Abric é discípulo de Moscovici. Considera Abric (1998) que, invariavelmente, a representação está organizada em torno de um núcleo central, o qual determina a significação e organização interna. Ainda na visão de Abric (1998), o núcleo central é um subconjunto da representação e possui alguns elementos, cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria outra significação.

A Teoria do Núcleo Central apresenta um aspecto cognitivo pautando-se por um enfoque estrutural de organização interna das representações sociais organizada em dois componentes, sendo eles núcleo central e elementos periféricos (Tacca, 2013).

O sistema central é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e está marcado pela memória coletiva do grupo e pelos sistemas de normas ao qual se refere. A função do sistema central é consensual, por ele que se define a homogeneidade de um grupo social. O sistema central é estável, coerente e resistente à mudança (Abric, 1998).

Complementarmente, para Abric (1998), o sistema periférico é funcional, sendo sua primeira função a concretização do sistema central, guiando-o para a ação. O sistema periférico é bem mais sensível e flexível; colabora para a regulação e adaptação do grupo.

Com o objetivo de elucidar e sintetizar as características e funções de cada um dos sistemas postulados na organização das representações sociais, Abric (1998) propôs o quadro a seguir:

Quadro 1

Caracterização e função dos sistemas que compõem a representação

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável; coerente; rígido	Flexível; suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções	Funções
Gera a significação da representação; determina sua organização	Permite adaptação à realidade concreta; permite a diferenciação do conteúdo; protege o sistema central

Fonte: Abric, Jean Claude (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In.: Moreira, Antonia Silva Paredes & Oliveira, Denize Cristina de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. São Paulo: AB.

A Teoria das Representações Sociais vem sendo estudada por diversos grupos científicos. Entre eles estão os estudiosos da teoria de esquemas Agoustinis e Innes (1990 apud Leme, 1995) que apontam numerosas convergências entre a Teoria das Representações e a teoria dos esquemas.

Nesse sentido, existem vários pontos de convergência entre as duas teorias: ambas compreendem a cognição a partir de estruturas de conhecimento; ambas são concebidas como traços de memória com uma estrutura interna organizada; ambas destacam o uso de atalhos no processamento da informação social; ambas são conceituadas como estruturas afetivas com dimensões avaliativas (Leme, 1995). Outra similaridade entre a teoria dos esquemas e a Teoria das Representações Sociais está nos mecanismos de processamento da informação que se assemelham aos processos de ancoragem. Categorização, comparação, generalização e diferenciação são processos basilares para qualquer estudo que se alinhe com uma tradição cognitivista (Leme, 1995).

Entretanto, há diferenças significativas entre as teorias supracitadas. A teoria dos esquemas segue um modelo individualista de processamento de informação enquanto na Teoria das Representações a ancoragem é um processo social. Outra diferença importante tem a ver com o tratamento dos erros e vieses no julgamento. Para os teóricos dos esquemas, os erros derivam da aplicação errônea de regras, compreendendo os indivíduos como meros processadores de informação. Para Moscovici ([2000], 2015), conforme demonstrado anteriormente, as classificações e rotulações nunca são neutras, pois sempre recebem uma valoração, seja ela positiva ou negativa; ademais, para a Teoria das Representações as classificações e rotulações definem uma ordem hierárquica.

Contudo, a Teoria das Representações Sociais foi alvo de duras críticas, principalmente no tocante à precariedade da formulação conceitual e a falta de rigor das abordagens metodológicas. Entretanto, Moscovici ([2000], 2015) responde da seguinte maneira:

Vários autores me recriminam por ser vago e me recusar a definir o significado das Representações Sociais. Poderia citar vários textos de Bacon a Freud que sustentariam o valor da minha posição. Mas minha recusa também representa um modo de assumir posição contra uma tendência de dar definições fáceis. Quando se pensa nos conceitos de esquema ou atribuições, poder-se-ia dizer que foram definidos adequadamente?

Diante das ponderações acima, resta esclarecido que a não definição de um conceito cerrado para a compreensão de representações sociais é uma opção teórico metodológica do estudioso, pois, na percepção do teórico em comento, a definição restritiva vai de encontro com a abordagem teórica à qual se filia.

Harré (1984) tece críticas aos estudos de Representação Social ao destacar a prevalência de duplicidade de sentidos quando se pretende qualificar uma representação. Para ele, Moscovici não esclarece se a representação é de algo social ou se a representação seria social por estar inserida em um grupo. Segundo Herré (1984), algo é social porque se realiza no coletivo, cada membro possui papel no grupo, porém só existe quando todo o grupo se intercomunica e distribui papéis.

Leme (1995) revela como fragilidade da Teoria das Representações Sociais a questão do consenso. Conforme a autora, mencionar uma representação não significa que, de fato, será utilizada. Nessa perspectiva, Leme (op. cit.) entende que, para a Teoria das Representações Sociais, o consenso parece ser algo pressuposto na análise empírica e não pode surgir por meio da análise.

Ainda com respeito às críticas acerca da Teoria das Representações Sociais, principalmente no que tange à precariedade conceitual, Spink (1995) explica que as questões estão mais centradas no paradigma dominante da ciência, de maneira que a tradição clássica de tornar a teoria uma forma de olhar os fenômenos sociais é vista como sistema formal e, portanto, único parâmetro metodológico possível.

Nesse sentido, Sá (1995) esclarece que a vertente psicossociológica, a qual Moscovici está filiado, condena tradições que se ocupem exclusivamente de processos psicológicos individuais quando influenciados por algo tão social como a presença de outros indivíduos. Entretanto, as críticas apontam que a Teoria das Representações Sociais não são capazes de dar conta das relações informais, cotidianas em um nível mais social ou coletivo.

Por fim, pactuando com a afirmação de Leme (1995), o campo das representações sociais, passando pelo crivo das críticas externas e internas, tem demonstrado cada vez mais a sua efetividade. Na atualidade, a crescente diversidade de questões que tem suscitado em meio às pesquisas, bem como os referenciais teóricos que utilizam a Teoria provam a sua relevância para a ciência.

Diante dessa apresentação da Teoria das Representações Sociais, parte-se para a exposição de aspectos relacionados à educação, quais sejam: as implicações das representações sociais no campo educativo.

1.1.3 Contribuições da Teoria das Representações Sociais no campo educativo

A noção de representação social interessa à educação a partir do momento em que contribui para a compreensão de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo (Gilly, 2002). Ainda que informalmente, toda sociedade educa quando exerce a função de transmitir seus costumes e conhecimentos. A ação educativa pode ocorrer em contextos rudimentares ou tradicionais. A educação é inerente ao homem, visto que a atitude de refletir sobre a cultura é, sobremaneira, uma forma de pensar em educação (Gauthier, 2010).

Nesse sentido, ao buscar compreender o fracasso escolar a partir das representações dos docentes, pretende-se aprofundar o estudo no que se refere à influência do social nas relações cotidianas. O social, por sua vez, intervém de várias formas. A exemplo tem-se: o contexto concreto em que envolvem grupos e pessoas, a comunicação que se estabelece entre os sujeitos, a bagagem cultural, os códigos, os símbolos, os valores e as ideologias.

A representação social dispõe de uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles. A representação social permite a articulação entre psicossociologia e sociologia da educação (Gilly, 2002). Tratando-se de psicossociologia deve-se retomar a ideia de que as representações que importam Moscovici são aquelas que estão inseridas em um contexto histórico-social. Portanto, estando o processo educativo inserido nesse contexto, julga-se possível compreender a educação a partir das contribuições da Teoria das Representações Sociais.

Nessa perspectiva, é possível compreender a trajetória histórica da educação e, por conseguinte, as práticas pedagógicas que a envolvem, bem como as influências sociais, científicas, políticas, culturais que perpassam o processo de educação ao longo da história (Tacca, 2013). Portanto, as representações são interpretações da realidade. Isso quer dizer que as representações sociais não possuem um fim em si mesmas, estão permeadas por um contexto que envolve subjetividade e afetividade. O sujeito relaciona-se com o objeto

da representação social, não existindo, entretanto, representação social sem inter-relação entre sujeito e objeto.

A escola é um espaço de infinitas contradições, e estas refletem a realidade social vigente. Deste modo, o fracasso escolar constitui um aspecto que merece atenção no contexto educativo por se revelar síntese de processos sociais mais amplos. Diante do exposto, revela-se a possibilidade de compreender as representações elaboradas pelos docentes do IFB acerca do fracasso escolar. As representações desenvolvidas pelos docentes deverão ter como foco de análise o próprio contexto em que está inserido, com suas funções simbólicas e ideológicas. As representações se constituem de percepções da realidade e interferem nela, pois suas imagens se refletem nos valores e comportamentos demonstrados pelos atores sociais (Tacca, 2013).

A comunicação é atividade basilar no âmbito educacional, visto que são apresentadas informações científicas e nas interações sociais se constroem os universos consensuais e reificados que alimentam as representações (Alves-Mazzotti, 2005).

Portanto, o estudo das representações focado na área educacional permite uma compreensão da relação professor - aluno, a partir da análise de sistemas simbólicos que repercutem na interação escolar (Rangel, 1999). Nas palavras de Alves-Mazzotti (2008, p. 26), “a intenção propalada de propiciar mudanças através (sic) da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social”.

O estudo das representações indica uma possibilidade para compreender os processos simbólicos, tendo em vista que investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que se utiliza para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade (Alves-Mazzotti, 2008).

Nessa perspectiva, destaca-se o conceito de representação social de Jodelet (2002) que enfatiza que a representação social é uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, em que conteúdos manifestam a operação de processos funcionais socialmente marcados. Expansivamente, a representação designa uma forma de pensamento social.

Da mesma maneira, Alves-Mazzotti (2008, p. 26) assegura que as representações sociais, na perspectiva da Psicologia Social são:

processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio. Procura estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais de sua produção, suas operações e suas funções, permitindo relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. A construção do conceito vai se fazendo por aproximações sucessivas, o que, ainda que possa constituir uma estratégia, é em parte determinada por sua complexidade. O próprio Moscovici admite que, embora as representações sociais sejam entidades “quase tangíveis” na medida em que povoam nosso cotidiano –, a essência desse conceito não é fácil de apreender. Dentre as razões dessa dificuldade, destaca sua interdisciplinaridade, isto é, o fato de se encontrar numa “encruzilhada” formada por conceitos de natureza psicológica e sociológica. Mas é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade, o que justifica o esforço que vem sendo feito para transpor essa dificuldade.

Portanto, o estudo das representações sociais colabora sistematicamente para a compreensão das relações que envolvem a escola. Na escola veem-se claramente fenômenos que merecem atenção no que se refere à representação social. Gilly (2002) elenca alguns desses fenômenos: relações entre o pertencimento a um grupo social dado e às atitudes e comportamentos face à escola; a maneira como o professor concebe o seu papel, dentre outras. Todos esses dizem respeito também aos níveis de análise mais sutis relativos à comunicação pedagógica no seio da classe e à construção de saberes. Assim, a escola é um espaço dedicado à circulação de conhecimentos produzidos historicamente a partir de uma organização complexa do sujeito.

Ainda na perspectiva de Gilly (2002), o campo educativo aparece como um campo privilegiado para que se visualize como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais. Além disso, são capazes de esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

No que se refere ao fracasso escolar, Alves-Mazzotti (2008, p. 20) salienta que o “chamado fracasso escolar das crianças pobres” é, atualmente, a preocupação dominante no campo da educação. E estudos sobre percepções, atribuições e atitudes de professores e educandos têm permitido uma melhor compreensão do problema. As expectativas e comportamentos diferenciados do professor também podem ensejar efeitos na trajetória do aluno.

Em estudo elaborado por Madalóz *et al.* (2012) acerca da percepção de fracasso escolar dos professores confirmou-se que os investigados assumem uma multiplicidade de olhares que se evidenciam nas suas práticas pedagógicas. Por isso a investigação das representações sociais na área educacional se consubstancia com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no âmbito escolar, visto que a “multiplicidade de olhares” é traduzida.

Outros estudos apontam (Madalóz *et al.* 2012) que o fracasso escolar ocorre pela combinação de diversos fatores, podendo ser de cunho pedagógico e/ou sociocultural.

Assim, entende-se que muitos são os conceitos acerca do que é o fracasso escolar. O que se constata é que o fracasso escolar pode gerar no educando diferentes reações. O que se pretende é repensar a forma que ainda hoje se discute e se trata o fracasso escolar (Damasceno *et al.*, 2016).

A sessão seguinte busca refletir os conceitos sobre fracasso escolar, contextualizando-os de maneira a apresentar uma visão contemporânea que indique um caminho para a compreensão do fracasso escolar na perspectiva dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

1.2 O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar tem sido estudado desde a década de 1970 no Brasil por diversos autores da Educação, bem como da Psicologia Escolar. Patto (1993) inaugura as pesquisas no que se refere ao fracasso escolar com um estudo que buscou elaborar uma revisão crítica da literatura relacionada ao fracasso escolar, com intuito de compreender sua constituição ao longo da história e definir sua natureza. Além disso, o trabalho de Patto (1993) teve como objetivo dar continuidade às pesquisas na área em comento, visto que o questionamento das teorias e métodos tradicionais ainda não correspondem a alternativas que superem as maneiras usuais de conceber e pesquisar os problemas escolares.

Portanto, para o estudo atual, interessa conhecer, ainda que panoramicamente, a trajetória da pesquisa educacional no Brasil, para em seguida conhecer as nuances que envolvem o estudo sobre o fracasso escolar.

Em seguida, propõe-se apresentar diferentes concepções sobre fracasso escolar. Para tanto, reúnem-se autores como Patto (1993), Arroyo (1997), Damasceno *et al.* (2016), dentre outros, para apresentar concepções acerca do fenômeno conhecido como fracasso escolar.

Finalmente, exibem-se as principais causas do fracasso escolar identificadas na literatura atual.

Com esse panorama pretende-se compreender a trajetória da pesquisa em torno do insucesso escolar.

1.2.1 A pesquisa educacional no Brasil e o estado da arte do estudo sobre fracasso escolar

Conforme mencionado anteriormente, não se pode investigar o fracasso escolar sem abordar a pesquisa educacional no Brasil.

Estudos revelam que a preocupação com questões relacionadas à educação no Brasil é antiga, desde a década de 20 do século passado. Mas é com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no final dos anos de 1930, que a pesquisa em educação começa a se sistematizar (Gatti, 2002). A criação de um centro especializado em pesquisa educacional colaborou para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a educação em universidades e demais instituições de ensino superior, tendo em vista que a pesquisa nesses espaços, na época, era infrequente. Dessa maneira, cabia às pesquisas trazer subsídios práticos à formulação e avaliação de ações oficiais no campo da educação escolar (Angelucci et al., 2004).

Para Gatti (2002), a pesquisa educacional no Brasil ganhou força com a implementação de programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado. Isso ocorreu no final da década de 1960.

Na perspectiva de Gouveia (1971), as pesquisas educacionais no Brasil, de início – meados da década de 1950 –, tiveram um enfoque psicopedagógico. Nesse período, o país vivia um momento de efervescência social e cultural, com a expansão da escolarização.

A partir da década de 1960, estudos voltados para educação passaram a se preocupar com questões de natureza econômica, como a relação entre educação e investimento, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, dentre outras questões (Gatti, 2002). Salienta-se que nesse período se instalou o governo militar. Corroborando essa ideia, Angelucci et al (2004) considera que

Eram tempos de predomínio da teoria do capital humano, da educação concebida como terceiro fator, até então despercebido, de desenvolvimento econômico, além do capital e do trabalho. O aumento quantitativo e qualitativo da educação passa a ser considerado investimento rentável. Eram tempos de ditadura militar e do desígnio oficial de pôr o país no rumo do “ordem e progresso” nos termos comteanos de desenvolvimento técnico-científico conduzido por um Estado autoritário (p.54).

A educação passou a ter um enfoque predominantemente técnico, sempre com preocupação de atender a escolarização das massas. Essa situação se manteve até meados da década de 1970, de maneira que a educação ainda não era, segundo Gouveia (1971), área de pesquisa em agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir da década de 1970, o cenário da pesquisa educacional no Brasil começa a ser modificado. Três categorias de estudos relacionados à educação ganham destaque na investigação educacional: avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa; características de estudantes ou do ambiente de que provêm, com vistas a contribuir para a solução dos problemas sociais decorrentes do crescimento das matrículas nos grandes centros urbanos (Angelucci et al., 2004).

Gouveia (1971) relata a produção incipiente, ainda na década de 1970, de estudos que encarem a escola como organização social. Da mesma maneira, investigações que estudassem os sistemas administrativos em que as escolas se inserem, bem como a política educacional e os sistemas político-administrativos federais, estaduais e municipais também ficaram alijadas durante o período supracitado. Esses estudos poderiam contribuir para a compreensão dos espaços onde se originam as decisões e se disciplinam os procedimentos que regem o cotidiano nas escolas brasileiras.

Ressalta-se que no final da década de 1970 começam a surgir pesquisas que vão além da análise de técnicas para exercício do magistério. Na segunda metade da década de 1970, os estudos voltados para o campo educativo passam a contemplar, ainda que

timidamente, a representação docente, seja sobre o seu trabalho, seja sobre seus alunos (Angelucci et al., 2004). Dessa maneira, vê-se que começam a ser considerados aspectos que interferem na qualidade da prática educativa, logo estudos sobre o fracasso escolar inauguram debates no âmbito da pesquisa educacional.

Mesmo com uma ruptura tímida em relação ao foco das pesquisas em educação, o campo de pesquisa ainda era um espaço de contradições: de um lado pesquisas que destacavam aspectos psicológicos e atribuíam a esses o insucesso escolar; de outro lado, estudos que enfatizavam a relevância da estrutura e funcionamento da escola no rendimento escolar dos estudantes.

Se no início da década de 1980 a pesquisa educacional no Brasil se depara com o cerceamento da liberdade de expressão, na segunda metade da mesma década, vê-se, por outro lado, o surgimento de movimentos sociais em defesa dos direitos, inclusive direito à educação de qualidade. Gatti (2002) assegura que a pesquisa educacional, na década de 1980, integra-se à crítica social. Porém, do ponto de vista metodológico, notam-se alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas. Ademais, as formas de abordagem e as temáticas começam a ser diversificadas.

Em relação aos estudos voltados para o fracasso escolar, Angelucci et al. (2004) constata a psicologização do insucesso escolar em publicações como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Inep. O lugar social da escola numa sociedade de classes firma-se como objeto de reflexão e pesquisa para estudos relacionados ao fracasso escolar. Ainda na década de 1980 – uma década de rupturas –, o “fracasso escolar” foi ressignificado: agora o fracasso dos alunos na escola passa a ser encarado como uma produção da escola.

Já no fim da década de 1980, a expansão da pós-graduação, bem como do ensino superior, traz para a pesquisa educacional grandes diversificações no que tange à temática e abordagem metodológica relacionada ao fracasso escolar (Gouveia, 1971). Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa educacional também foi alavancado pela criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), visto que essa entidade foi responsável pela integração dos pesquisadores e pela disseminação da pesquisa em educação (Gatti, 2002).

Diante do exposto, vê-se que o histórico da pesquisa educacional, bem como a trajetória da investigação voltada para o fracasso escolar relacionam-se, de maneira evidente, com a circunstância histórica, social, econômica e política vivenciada pelo país.

Um levantamento feito na Universidade de São Paulo (USP) sobre o estado da arte acerca de estudos voltados ao fracasso escolar, revelou que a temática é abordada das mais diversas maneiras (Angelucci et al., 2004). O mais intrigante, segundo as pesquisadoras, é a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno meramente individual.

Entretanto, nesse levantamento foram identificadas outras concepções acerca do fracasso escolar. Esse estudo aprofundado sobre o estado da arte da pesquisa relacionada ao fracasso escolar, apontou alguns aspectos predominantes nos trabalhos que versam sobre a temática. Primeiramente, tem-se o fracasso escolar como problema psíquico, o que gera a culpabilização dos educandos e de seus pais. Entende-se que o estudante possui uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc., fatores que causam problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Aqui, não há associação à antiga e conhecida tese de carência cultural (Angelucci et al., 2004).

Seguidamente, ainda no mesmo estudo, o fracasso escolar aparece como um problema técnico, em que se vê a culpabilização do professor, de maneira que a ocorrência do fracasso escolar está centrada na inaptidão do professor, ou seja, a utilização de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo docente.

Ainda na análise do estado da arte da pesquisa voltada para o fracasso escolar, Angelucci *et al.* (2004) mencionam pesquisas que entendem o fracasso escolar como uma questão institucional, em que a lógica excludente da educação escolar torna-se predominante. A escola é encarada como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, estando a própria política pública entre os determinantes do fracasso escolar.

Por fim, Angelucci *et al.* (2004) identificam mais uma vertente que delineia o estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar no Brasil: o fracasso escolar é apontado como uma questão política, que envolve a cultura escolar, a cultura popular e as relações

de poder. Assim, a violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer e desvalorizar a cultura popular é a base que norteia a dimensão que compreende o insucesso escolar como uma questão política.

Angelucci *et al.* (op. cit.) citam em seus registros exploratórios aspecto que merece destaque, visto que o presente estudo versa sobre o fracasso escolar em uma instituição pública de educação profissional. As pesquisadoras questionam-se acerca de crenças incrustadas no cotidiano escolar, como a de que a inserção precoce no mercado de trabalho é causa de fracasso escolar, e a alardeada “democratização da escola” pela simples passagem dos excluídos do direito à formação escolar à categoria de incluídos nos prédios escolares. Logo, se faz necessário conhecer as causas que circundam o fracasso escolar, para, só então propor ações para o enfrentamento do insucesso presente nas práticas educativas.

Abaixo, apresenta-se quadro que revela as tendências nas pesquisas em educação no que se refere ao fracasso escolar e demonstra de que maneira essas tendências repercutem no campo educativo.

Quadro 2

Apresentação das tendências em pesquisas em educação no tocante ao fracasso escolar e como tais tendências repercutem no campo educativo

<i>Tendência</i>	<i>Repercussão</i>
Psicologização/individualização	Culpabilização dos educandos e pais
Atecnia docente	Culpabilização do professor e inaptidão do docente
Institucionalização	A escola como espaço excludente
Politização	O espaço escolar que desvaloriza a cultura popular
Inserção precoce no mundo do trabalho	Espaço escolar despreparado para recepcionar o aluno trabalhador

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, após esta breve explanação acerca do histórico da pesquisa educacional no Brasil, bem como da trajetória dos estudos voltados para o fracasso escolar, é possível afirmar que há uma forte tendência psicologizante em torno da temática em comento. Contudo, constata-se que as pesquisas têm avançado no sentido de superar a predominância da psicologização do fracasso escolar.

A seguir, são apresentadas algumas concepções presentes na literatura científica acerca do fracasso escolar.

1.2.2 Concepções acerca do fracasso escolar

A literatura educacional comumente utiliza as expressões “fracasso escolar” e “sucesso escolar” para referir-se ao resultado negativo ou positivo obtido pelos educandos no que tange ao desempenho escolar, o qual é expresso pela reprovação ou aprovação ao final de uma etapa (Silva, 1997). As expressões supracitadas demarcam a trajetória do estudante. E é a concepção de uma delas – fracasso escolar – que se pretende compreender neste estudo.

Estudar as concepções de fracasso escolar requer admitir a existência de diversas definições presentes na literatura. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) conceitua o fracasso escolar dividindo-o em três tipos: os alunos que durante um período escolar não alcançam determinado nível de conhecimento; aqueles que deixam a escola sem concluir todas as etapas e ainda os estudantes que após terminarem e ingressarem no mercado de trabalho, não obtêm uma preparação apropriada (Damasceno et al., 2016).

Collares e Moysés (1994) compreendem o fracasso escolar como a reprovação ou evasão do aluno durante algum período de seu percurso educacional, que pode estar atrelado a múltiplos aspectos que se relacionam com várias instâncias da vida dos sujeitos.

Patto (1993), por sua vez, compreende o fracasso escolar como algo produzido na rotina escolar. Além disso, Patto (1993) entende que o fracasso escolar está intimamente relacionado com as relações socioeconômicas estabelecidas em uma sociedade de classes. Para a autora, o fracasso escolar não é produzido apenas pela instituição escolar, mas também pelos profissionais que a compõem e pela sociedade em geral. A mesma autora ainda cita a “teoria da carência cultural”, tendo em vista que muitos profissionais da educação, pautando-se por tal teoria, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos. A autora afirma que há características que envolvem tanto a estrutura como a funcionalidade do sistema educacional e que permeiam a produção do fracasso escolar e que acabam por gerar uma dificuldade no que se refere à escolarização das crianças pobres.

Silva *et al.* (2011) asseguram que o fracasso escolar é um fenômeno que tem diversas vertentes. Entre elas os contextos sociais e educacionais. Portanto, para compreender o fracasso escolar, na perspectiva de Silva *et al.* (2011), é necessário debruçar-se sobre o “todo da realidade”, contemplando o contexto no qual o fracasso ocorre.

Por sua vez, Quadros *et al.* (2015) compreendem o fracasso escolar como a trajetória daqueles estudantes que ao finalizar sua permanência na escola não obtêm os conhecimentos e as habilidades necessárias para desempenhar-se de uma forma satisfatória na vida social, profissional ou mesmo prosseguir seus estudos. Ademais, as autoras acrescentam que o fracasso escolar, não raro, está associado às deficiências individuais de cada aluno, que de alguma maneira podem refletir no desempenho do educando.

Em diversos estudos o fracasso escolar aparece associado aos problemas que surgem a partir de influências familiares que prejudicam o aluno no processo de aquisição de conhecimento, levando-o a apresentar dificuldades ou transtornos emocionais (Casarin e Ramos, 2007)

Diante das diversas concepções expostas até aqui, é possível perceber que o fracasso escolar deve ser estudado de maneira ampliada, ou seja, a produção do fracasso escolar é multifacetada, conforme discorre Damasceno *et al.* (2016, p. 9)

entretanto é necessário olhar o fracasso escolar sob uma ótica amplificada, entendendo que sua produção se trata de um conjunto de fatores, pois do contrário corre-se o risco de atribuí-lo determinados atores sociais, isoladamente. A família, escola e os fatores externos a ela, a questões socioeconômicas, ou a características do sujeito, como cor, raça e etnia, como se percebe na teoria da carência cultural, onde o sujeito é reduzido às suas especificidades, como se unicamente, elas fossem fator determinante ao fracasso [sic].

Portanto, o educando é quem, em sua trajetória escolar, obtém sucesso ou fracasso. Da mesma maneira, o discurso construído socialmente acerca do sujeito bem-sucedido ou fracassado também estabelece regras e determinações. Por conseguinte, na prática pedagógica, o discurso estabelecido socialmente faz funcionar como verdade, e utiliza-se de técnicas e procedimentos para construir a subjetividade do aluno e do professor (Silva, 1997). Nesse sentido, Arroyo (1997) entende que compreender como os professores

percebem o fracasso do aluno, como falam dele, ou se ocultam, parece um caminho promissor.

Uma das dificuldades em compreender o fracasso escolar está relacionada à necessidade de reduzir o fenômeno a características do indivíduo, atribuindo-o somente aos fatores psíquicos e capacidades cognitivas que por serem insuficientes não são favoráveis ao aprendizado, focalizando toda a culpa do não aprender no educando (Damasceno *et al.*, 2016). Acrescenta-se a isso a dificuldade no que tange à avaliação, pois essa se resume a provas, testes, exames que quantifiquem aquilo que o estudante aprendeu, nos moldes antigos da educação, reduzindo-o a quanto ele assimilou ou construiu em determinado espaço de tempo (Madalóz *et al.*, 2012).

Notavelmente, as concepções de fracasso escolar trazem em seu bojo variáveis que envolvem a compreensão de reprovação e evasão. Portanto, discutir acerca do conceito de reprovação e evasão faz-se necessário.

Assim, a reprovação se apresenta como um traço da cultura escolar brasileira; um traço autoritário e antieducativo. De acordo com Paro (2001), a reprovação tem seu início na abordagem equivocada em torno da avaliação. O autor reforça que a avaliação no âmbito educativo é utilizada para penalizar e não para corrigir falhas e procedimentos que não estão contribuindo para a aprendizagem. Importante destacar a concepção semântica do termo “reprovação”. Para Jacomini (2009), a definição está aliada à rejeição, condenação, incapacidade, em uma abordagem complexa, que nega um ideal de sucesso, afetando, de maneira evidente, todos os envolvidos no processo educativo.

Historicamente, a reprovação já era praticada há 2.000 a.C., quando os imperadores chineses examinavam seus soldados com o intuito de promovê-los ou demiti-los. Logo, a reprovação ganhou um novo perfil e o caráter excludente que apresenta hoje está ligado à divisão das classes sociais (Fornari, 2010). Portanto, a cultura da reprovação escolar se retroalimenta a partir de contextos constituídos histórica e socialmente, ou seja, o que se produz em sala de aula é reflexo do que se constitui fora dela.

Paro (2001) reflete acerca da relevância da escola, tendo em vista que no momento da reprovação somente o educando é responsabilizado, pois no espaço escolar são quase

infindáveis o conjunto de atividades e pessoas que se aproximam e participam do processo de aprendizagem, mas somente o aluno é responsabilizado pelo insucesso escolar.

A afirmação de Jacomini (2009) de que a organização escolar (séries, grades, etc.) colabora para processos de não aprovação escolar, de maneira que a reprovação não cause “mal-estar” entre os atores envolvidos no processo educativo, parece estar superada, visto que a reprovação, bem como o fracasso escolar, são preocupações presentes no cotidiano de alunos, professores e pais.

Para superar a cultura da reprovação, Paro (2001) defende que o elemento de estruturação da escola seja o aprendizado. Nesse sentido, a escola deve reconhecer suas falhas e colaborar para a aprendizagem, sendo a reprovação a última saída.

No que concerne ao debate em torno da evasão, Gaiosio (2005) assegura que este é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos, e vem preocupando diversas instituições, visto que a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Patto (1993) enfatiza que já na década de 1930 havia registros de altos índices de evasão escolar nas séries iniciais e baixíssimos índices de conclusão do denominado ensino primário. A democratização da educação veio acompanhada de um elevado número de excluídos: ou pela falta de acesso ao ensino público ou pela evasão escolar.

Gomes (2000), em uma revisão em torno dos estudos que versam sobre evasão escolar, pondera que as investigações permitem, ainda que de maneira simplificada, “estabelecer um quadro geral sobre a evasão escolar nas séries iniciais, configurando-se uma situação na qual o fracasso escolar tem sido o principal problema enfrentado” (p. 91).

Ainda sobre as causas da evasão, Gaiosio (2005) apresenta duas faces distintas: o resultado da decisão do aluno ou de uma combinação de fatores sociais, econômicos e pessoais, que vão desde a necessidade precoce de ingresso do aluno no mercado de trabalho, ou as dificuldades encontradas em razão das condições pouco favoráveis de currículo escolar, professores e organização da escola.

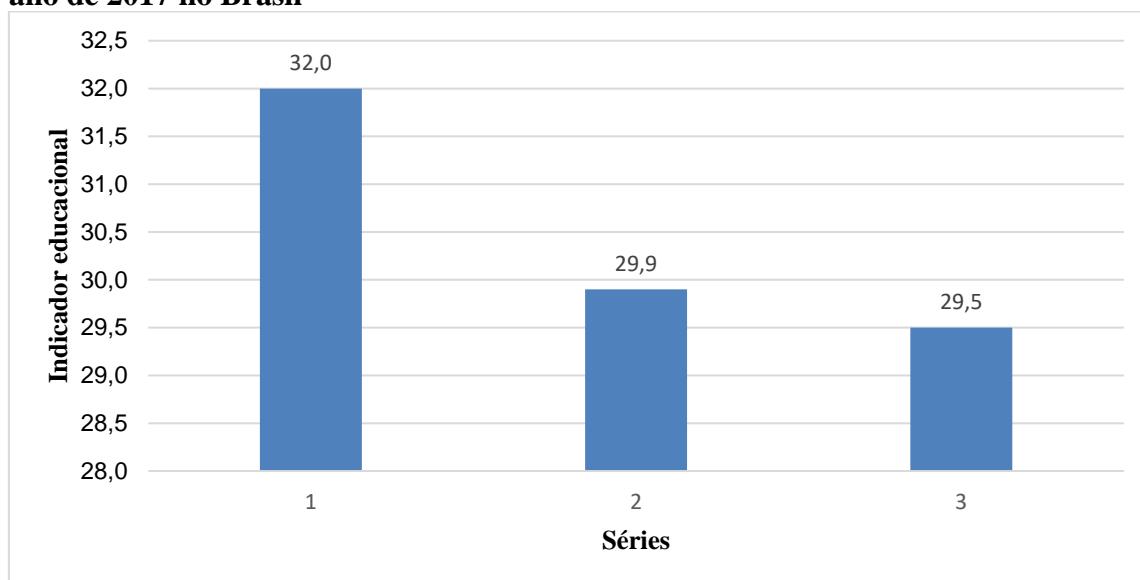
Nessa perspectiva, Fornari (2010, p.118) afirma que

a educação tem a resposta para seus próprios problemas; resposta, não solução, pois a solução dos problemas como evasão e reprovação escolar não necessariamente está na escola, mas na transformação social.

Dados extraídos do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2018a) evidenciam os indicadores educacionais que atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, sem perder de vista o desempenho dos alunos, o contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Cabe destacar, que esses dados referem-se à última etapa da Educação Básica: ensino médio.

Gráfico 1

Indicador educacional: média por aluno nas três séries do Ensino Médio para o ano de 2017 no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos do Portal do INEP 2018 (Brasil, 2018a).

O Gráfico 1 revela que, em 2017, no Brasil, o desempenho dos alunos foi gradativamente diminuindo de uma série para outra. O maior degrau está entre o primeiro e o segundo ano do ensino médio.

O INEP (2018a) compreende que esses dados são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, pois consideram o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, contribuindo para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

Assim, o indicador educacional mede a eficiência pautando-se pela qualidade do ensino, bem como no desempenho dos educandos.

Diante do Gráfico 1, é possível perceber que os números que se referem ao desempenho dos educandos devem ser observados mais detidamente. Com isso, o estudo sobre o fracasso escolar no ensino técnico ganha força e notoriedade, visto que pode contribuir para o enfrentamento do fenômeno.

A seguir, discorrer-se-á acerca das inúmeras causas e influências que circundam a compreensão do fracasso escolar.

1.2.3 O fracasso escolar e suas diversas faces

Como mencionado anteriormente, o fracasso escolar possui causas multifacetadas, desse modo, faz-se necessário discorrer acerca de aspectos relevantes que se relacionam com a investigação sobre insucesso escolar. Para tanto, explana-se sobre o papel da sociedade, professores, escola, família e educando na produção do fracasso escolar.

1.2.3.1 Sociedade e fracasso escolar

Para alguns estudiosos, as causas do fracasso escolar estão intimamente relacionadas ao modelo de sociedade que se apresenta, visto que se tem uma sociedade capitalista que exige um padrão de sucesso. Patto (1993) critica as teorias tecnicistas, bem como a teoria do déficit cultural que tentam explicar o fenômeno do fracasso escolar, pois, para a autora, essas teorias eram permeadas por visões preconceituosas acerca das classes menos favorecidas.

Nesse diapasão, Arroyo (1997) reforça que o fracasso escolar, por vezes, associa-se à cultura da exclusão. Essa cultura faz parte da lógica e da política da exclusão que perpassa toda a sociedade, que é desigual. A cultura da exclusão, bem como a teoria da carência cultural, explicitada por Patto, por muito tempo foi a justificativa do fracasso, e depositava a culpa do não aprender no aluno que, por ser pobre, negro, de uma determinada cultura, se tornaria incapaz de aprender. Para a autora, a teoria da carência cultural significa preconceito disfarçado:

Quando se propõe a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em

preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional (Patto, 1993, p.48)

Assim, Patto (1993) considera importante romper com ideias que excluem as minorias e ainda ressalta que se deve ter um olhar qualificado para os atores que englobam o fracasso, tais como a instituição e a sociedade, como pilares principais no que se refere à produção do fracasso escolar.

1.2.3.2 O papel da escola e dos professores na repercussão do fracasso escolar

Embora o acesso à educação tenha sido universalizado, nota-se que a escola ainda não se estruturou para garantir esse direito de forma adequada, pois ela continua seletiva e excludente há séculos (Arroyo, 1997). Arroyo segue afirmando que a cultura da exclusão, já amplamente estudada por Patto (1993), “está materializada na organização e estrutura do sistema escolar” (p.13). O fracasso, presente no sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns profissionais, mas se materializou como cultura e aqui reside o desafio de propor ações de enfrentamento.

No que tange à cultura do fracasso escolar, Madalóz *et al.* (2012) reforçam os estudos de Arroyo (1997), ao afirmarem que o fracasso escolar é um fenômeno que se relaciona com diversas características presentes no contexto escolar, tais como a reprovação, o erro, a indisciplina, a recuperação e a retenção. Reúne-se à constatação de Madalóz *et al.* (2012), a concepção de Souza (1999), que compreende que a dificuldade da escola em aproximar-se da realidade do educando fortalece a efetivação do fracasso escolar, visto que o distanciamento não estimula a aprendizagem do aluno que, por sua vez, não enxerga sentido nos conteúdos apresentados em sala de aula e a partir disso o educando passa a se enxergar como um incapaz e, portanto, um fracassado. Assim, para Souza (1999), esse distanciamento entre instituição e estudante também pode ser incluído na definição de fracasso escolar.

No que concerne à repercussão do fracasso escolar a partir da concepção docente, Alves-Mazzotti *et al.* (2016) assevera que os professores elaboram individual e socialmente as representações, que por sua vez, se tornam elementares nas relações entre docente e educando, auxiliando no direcionamento de discursos e práticas:

As representações dos professores sobre o fracasso escolar são construídas a partir dos sentidos a ele relacionados que emergem e circulam no dia-a-dia das

conversações e relações sociais, levando-os a tomadas de posição que se articulam às práticas do cotidiano (Alves-Mazzotti, 2016, p. 79).

Retomando o debate em torno da exclusão enquanto mecanismo de consolidação do fracasso escolar, a estigmatização e exclusão das camadas populares podem ser percebidas entre os muros da escola e, certamente, podem colaborar com a cultura do fracasso escolar. O sistema escolar, com suas seriações, grades horárias, disciplinas que retroalimentam a cultura do fracasso escolar continua a se perpetuar. A escola e os professores se limitam a ensinar produções e conteúdos que estão distanciados da realidade de uma parte dos educandos. Por fim, a aprovação e reprovação possuem bases e critérios que foram definidos pela escola e seus atores profissionais.

1.2.3.3 A influência da família na constituição do fracasso escolar

Conforme se vê, são vários os aspectos que podem interferir na trajetória escolar do educando. Entre tais aspectos está a organização familiar. Damasceno *et al.* (2016) destacam que há uma tendência em perceber o aluno como único responsável pelo fracasso escolar, porém há outros culpados por esse fenômeno, como os pais e familiares. Da mesma maneira, Casarin *et. al.* (2007) compreendem que o fracasso escolar e suas manifestações podem associar-se aos problemas que bloqueiam o aluno no processo de aquisição de conhecimento. Para que ocorra a aprendizagem, são necessários contextos favoráveis, e a família exerce um forte papel na construção desses contextos.

No que se refere à educação básica regular, Damasceno *et al.* (2016, p. 11) asseveram que o “acompanhamento das atividades, o auxílio dos pais e a presença deles na escola são de suma importância para a aprendizagem”. Acrescenta ainda que a disponibilidade para as atividades deve ser acrescida pela significância que se dá para o ensino. Portanto, a prática educativa no ambiente familiar deve ser condizente com o que se produz em sala de aula.

Outros estudos apontam que quando as interações entre o educando e a família não são favoráveis à aprendizagem, a culpa do insucesso escolar recai sob os familiares, que passam a ser vistos como negligentes durante o processo de escolarização (Silva *et al.*, 2011).

Sobre a relevância da parceria entre escola e família no enfrentamento do fracasso escolar, Casarin *et. al.* (2007, p. 188) enfatizam “que a família e a instituição escolar

compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa fazer o serviço da outra”

Diversos autores (Casarin *et al.*, 2007; Damasceno, *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2011) concordam que o ser humano busca identificação e aceitação em um grupo. E esse primeiro grupo, via de regra, é a família. Se sua família não promove essa identificação e organização necessária, logo irá buscá-las fora do convívio parental. Dessa maneira, podem surgir os desafios para a aprendizagem, que podem levar o sujeito ao fracasso escolar.

1.2.3.4 Indivíduo

Como mencionado anteriormente, há estudo que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, pelo fracasso escolar, como se verifica no trabalho de Damasceno *et al.* (2016). Muitos estudos (Collares & Moysés, 1994; Angelucci, 2004; Fornari 2010), inclusive, isentam a escola de qualquer responsabilidade. Problemas psíquicos, cognitivos e qualquer dificuldade de aprendizagem passam a ser utilizados como justificativa para o insucesso escolar (Angelucci, 2004). Assim, a patologização do fracasso escolar é frequentemente observada em alguns estudos (Collares & Moysés, 1994).

Contrariamente, Fornari (2010) assegura que há importantes indicativos de que o fracasso escolar não é responsabilidade exclusiva do indivíduo. E pontua dois fatores que podem ser determinantes na consolidação do fenômeno em análise: a maneira como a escola se organiza e, por conseguinte, a postura adotada pelos professores em relação ao aluno e à sua história; a herança cultural, social e econômica disponível ao aluno como base para seu desenvolvimento intelectual. Para a autora, essas maneiras de explicar o fracasso escolar colaboram para a superação de concepções que atribuem somente ao indivíduo a responsabilidade pelo insucesso escolar.

Por fim, nota-se que, embora exista um universo bastante diversificado de causas e justificativas que embasam e explicam o fracasso escolar é fundamental compreender que cada caso deve ser avaliado singularmente e que situações distintas levam os sujeitos ao fracasso escolar. A compreensão equivocada sobre o fenômeno dificulta o enfrentamento e superação de situações de insucesso escolar.

O capítulo seguinte versará sobre a metodologia utilizada para investigar o fracasso escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, com vistas a cumprir o objetivo geral proposto por este estudo: compreender o fracasso escolar no ensino técnico do IFB a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo versa sobre a metodologia utilizada na pesquisa para compreender o fracasso escolar no ensino técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento.

Para tanto, o atual capítulo está estruturado da seguinte maneira: uma breve caracterização da pesquisa qualitativa, visto que este estudo privilegia essa abordagem metodológica, embora se recorra igualmente a procedimentos quantitativos. Em seguida, expõe-se o contexto da pesquisa, bem como o universo da pesquisa, descrevendo, de maneira geral, os respondentes do estudo. E, finalmente, trata-se dos instrumentos utilizados na pesquisa.

2.1. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A compreensão das representações sociais requer observação dos discursos e/ou atitudes nas suas mais diversas maneiras de manifestação (escrita, oral, etc). Por isso, neste trabalho, propõe-se a análise das representações, prioritariamente, por meio de questionário online e de análise documental, tomando a pesquisa de campo como etapa precedida por um estudo bibliográfico. Assim, entende-se que será possível atingir os objetivos propostos pela pesquisa

A pesquisa está orientada pelos pressupostos metodológicos de uma abordagem qualitativa, tendo em vista a peculiaridade da temática. Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa “é um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo, traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

Os dados da pesquisa qualitativa são descritos de forma aberta, o que contribui para uma maior compreensão dos detalhes da pesquisa. Entende-se que este modelo de investigação permite a interpretação dos resultados encontrados em um caráter construtivo do conhecimento.

Assim, o conhecimento é visto como uma construção, uma produção humana (González Rey, 2005). Nesse sentido, Godoy (1995) afirma:

a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Dessa forma, reitera-se a importância e a legitimidade do estudo qualitativo para a compreensão do fracasso escolar, esclarecendo que uma abordagem qualitativa de pesquisa não exclui uma base quantitativa.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, é importante destacar que a mensuração e a padronização não são um objetivo do estudo, por isso a escolha dos participantes da pesquisa se dá conforme a relevância para o caso que está sendo estudado (Flick, 2013). Essa posição de Flick é complementada por Guerra (2006) quando assevera que o sujeito é uma síntese do todo social e, com a pesquisa qualitativa, pretende-se realizar uma análise de conteúdo capaz de interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, as práticas sociais e o contexto social. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa ajusta-se à proposta do presente estudo já que as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar devem ser capturadas no contexto social e humano em que tais representações se constituem.

Por se tratar de uma investigação relacionada à educação, buscou-se embasamento em estudos que tratam da temática de maneira específica. Ludke e André (2013), por exemplo, afirmam que o uso de metodologias de base qualitativa têm se destacado no âmbito dos estudos em educação. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos a partir do contato do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em relatar as perspectivas dos participantes. Assim, em um estudo voltado para a compreensão das representações sociais, considera-se apropriada a utilização de técnicas e metodologias que se relacionem com abordagens qualitativas.

Entretanto, Flick (2013) elenca algumas limitações para a pesquisa qualitativa. A principal limitação, na percepção do autor, é a restrição no que tange à generalização dos resultados, pois para Flick (2013), em pesquisa de aporte qualitativo, as generalizações, via de regra, só são cabíveis diante de uma massa limitada. Em contrapartida, o autor ressalta que a principal vantagem da pesquisa qualitativa é a possibilidade de uma análise detalhada e profunda sobre determinados aspectos da realidade, sendo que os

participantes encontram-se mais livres para expor a realidade e apresentá-la de maneira contextualizada.

Para atingir os objetivos propostos pelo presente estudo, primeiramente, os dados foram coletados utilizando-se de duas principais técnicas: o questionário composto por questões abertas e fechadas, bem como a análise documental focada no levantamento de ações institucionais de enfrentamento ao fracasso escolar.

A segunda etapa da presente pesquisa consistiu na análise dos dados trazidos pelos questionários. A análise objetivou conhecer as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar.

Finalmente, ainda com o intuito de atingir os objetivos propostos por este estudo, fez-se uma análise documental com base nos dados contidos no Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. A análise documental se constitui como uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, inclusive complementando as informações obtidas por outras técnicas (Ludke e André, 2013).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo, conforme mencionado anteriormente, foi conduzido por meio de uma pesquisa bibliográfica, a qual abrange algumas bibliografias já tornadas públicas em relação ao tema em estudo. Para Marconi e Lakatos (2010), a bibliografia pertinente "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente". Logo, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou sobre determinado assunto, mas permite a análise de um tema sob novo enfoque, permitindo novas conclusões.

Considerando que o “interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (Lakatos e Marconi, 2010), entende-se que tal modalidade de pesquisa se ajusta ao presente estudo.

Diante disso, a pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, nos dez *campi* que compõem a instituição, tendo em vista que o

objetivo do presente estudo é compreender o fracasso escolar a partir da percepção dos docentes do IFB que atuam nos cursos técnicos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília foi criado em 2008 e faz parte da política governamental no âmbito Federal, assim compondo a Rede Federal de Educação. Os Institutos Federais (IFs) foram criados para fortalecer a Educação Profissional no Brasil, em todos os níveis (Fundamental, Médio e Superior).

O IFB, atualmente, possui dez *campi* espalhados por todo o Distrito Federal. São eles: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. Cabe destacar que todos os *campi* ofertam cursos técnicos de nível médio, seja na modalidade subsequente, concomitante ou integrada.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, atualmente, em suas dez escolas espalhadas pelo Distrito Federal, oferta 92 cursos técnicos, sendo 10.463 matrículas efetivadas e 27.711 inscritos no processo seletivo, segundo dados apresentados pela Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2018c). Portanto, os números apresentados corroboram a relevância do presente estudo, visto que o fracasso escolar é um fenômeno presente nos processos de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa ocorreu nos dez *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, com o intuito de abranger todos os docentes da instituição, pois o professor do IFB, ao ser contratado, deve atuar em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pela escola.

2.3 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são professores do Instituto Federal de Brasília, de todos os *campi*, que atuam em cursos técnicos. A Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2018) revela que o IFB possui 548 professores, sendo que 151 possuem título de doutor, 267 o título de mestre, 98 possuem formação em nível de especialização, 3 realizaram cursos de aperfeiçoamento como formação posterior à graduação e 29 professores cursaram até a graduação

Ao definir o tema a ser estudado, prognosticaram-se alguns desafios a serem enfrentados no decorrer da pesquisa. O principal é a participação voluntária dos sujeitos

alvos da pesquisa - docentes do IFB –, pois trata-se de um estudo que ocorre no âmbito institucional e os sujeitos alvos poderiam sentir-se desencorajados em razão dos resultados revelados pela pesquisa. Entretanto, participaram deste estudo 137 docentes. A tabela abaixo descreve mais detalhadamente a relação entre universo e amostra.

Tabela 1

Participantes da pesquisa: relação entre universo e amostra, por titulação

Formação	<i>Quantidade</i>	
	Universo	Amostra
Pós doutorado	Sem informação	3
Doutorado	151	53
Mestrado	267	57
Especialização	98	21
Aperfeiçoamento	3	-
Graduação	29	3
Total	548	137

Fonte: Elaborada pela autora. Dados retirados dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa

2.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

O presente estudo utilizou como instrumentos de coleta de dados para a compreensão do fracasso escolar no ensino técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília o questionário e a análise documental.

2.4.1 Questionário

O questionário, na percepção de Cervo *et al.* (2007), é a forma mais usada para coletar dados, visto que possibilita aferir com um pouco mais de exatidão o objeto de estudo. De maneira geral, o questionário é preenchido pelo próprio informante, esse fato possibilitou o envio do questionário por meio eletrônico para um número expressivo de prováveis respondentes.

Neste estudo, o plano de observação para obtenção dos dados para análise contou com a utilização de questionário. Este instrumento, segundo Silva e Silveira (2007), “consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente, e dispostas em itens”. Para Silva e Menezes (2010), questionário “é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”. As autoras destacam

que o emprego de questionário em pesquisas desobriga a presença do pesquisador no momento da aplicação do instrumento. Diante disso, o instrumento utilizado foi encaminhado por meio eletrônico para os docentes do IFB.

O questionário (Apêndice 1) esteve disponível eletronicamente entre os dias 09 de outubro de 2018 e 22 de novembro de 2018. A taxa de retorno foi de 25%, atingindo a média prevista para a devolutiva de questionários registrada pela literatura, visto que Lakatos e Marconi (2010) asseguram que os questionários expedidos pelo pesquisador costumam alcançar 25% de devolução. No que tange à aplicação de questionário online, Flick (2013) afirma que essa tem sido uma tendência em pesquisas. O baixo custo, o tempo de retorno das respostas e a ausência de restrições espaciais são aspectos que fomentam o uso da tecnologia em levantamento de dados em pesquisas atualmente.

O questionário foi composto por doze questões, divididas em dois blocos: Parte I: Dados de perfil (oito questões) e Parte II: Questões abertas (quatro questões). O questionário foi constituído por questões fechadas de múltipla escolha, em que as respostas tendem a ser mais objetivas e questões abertas, em que o respondente pode manifestar-se de forma mais livre, inclusive emitindo opiniões. As questões abertas têm como objetivo desvelar a idiossincrasia dos docentes inquiridos sobre o fracasso escolar. Na percepção de Lakatos e Marconi (2010), as perguntas categorizadas como abertas possibilitam investigações mais profundas e precisas. Nesse sentido, em um estudo de percepção, como esta pesquisa, necessita-se de conhecimento mais aprofundado acerca da realidade estudada para que seja possível analisar e interpretar os dados fornecidos pelos participantes da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2010) elencam algumas vantagens da utilização do questionário como instrumento de recolha de informações. Dentre elas estão: a economia de tempo e a possibilidade de grande número de dados; o maior número de respondentes que participam simultaneamente; o anonimato como forma de liberdade nas respostas e acesso às respostas de maneira mais fidedigna; a natureza impessoal do instrumento. Todavia, o emprego de questionário apresenta algumas desvantagens. Neste estudo, a principal delas foi a devolução tardia dos questionários que, por sua vez, alterou o cronograma previsto para a pesquisa.

Com o objetivo de corrigir possíveis falhas do questionário, estudiosos (Flick, 2013; Lakatos e Marconi, 2010; Ludke e André, 2013) recomendam que o instrumento seja testado antes de sua utilização definitiva. Essa fase do pré-teste permite o aprimoramento do instrumento e fornece mais confiabilidade para a ferramenta. O pré-teste foi realizado entre os dias 24 de junho de 2018 e 06 de julho de 2018, conforme o descrito na sessão seguinte. Assim, o questionário compôs parte da metodologia proposta para este estudo.

2.4.1.1 Realização do pré-teste

O instrumento de coleta de dados – questionário – foi submetido a um pré-teste. Segundo Mattar (2001), os pré-testes podem ser realizados nos primeiros estágios, quando o instrumento ainda está em desenvolvimento, de maneira que o próprio pesquisador pode realizá-lo. O objetivo da aplicação do pré-teste é validar e legitimar o instrumento antes mesmo de levá-lo a campo. Ademais, o pré-teste tem a capacidade de avaliar, medir e testar a eficiência da metodologia utilizada, bem como a clareza do instrumento de coleta de dados. Para tanto, selecionou-se um grupo de seis docentes com experiência na área de investigação educacional (cinco doutores e um especialista). Os docentes responderam ao questionário e, concomitantemente, sugeriram modificações no instrumento, bem como destacaram limitações do questionário. O pré-teste foi aplicado entre os dias 26 de junho e 04 de julho de 2018.

Para uma análise mais criteriosa acerca do instrumento preliminar, os participantes do pré-teste tiveram acesso aos objetivos do presente estudo e, à luz destes, responderam e contribuíram para o aprimoramento do instrumento de coleta de dados. Após aplicação do pré-teste, as sugestões foram analisadas, algumas delas adaptadas e outras acatadas na íntegra.

Uma das limitações ressaltadas pelos pesquisadores participantes do pré-teste foi o meio utilizado para acessar o público alvo da pesquisa. Para os participantes do pré-teste, a utilização somente de e-mail institucional não atingiria todo o público alvo, tendo em vista que pesquisas acadêmicas são ignoradas por alguns quando disponibilizadas somente por meio eletrônico. Diante disso, sugeriu-se que fosse apresentado o instrumento de coleta de dados em ocasiões que reunissem o maior número de docentes presencialmente, a exemplo das reuniões de colegiado. Surgiram ponderações acerca da

organização e disposição das questões no decorrer do questionário e por isso decidiu-se acatar a sugestão de realocar algumas perguntas, bem como a complementação das mesmas.

A aplicação do pré-teste revelou perguntas que, *a priori*, traziam juízo de valor sobre aspecto relevante para essa pesquisa, porém, após uma revisão foram adaptadas e se adequaram à proposta desse estudo.

Por fim, o pré-teste evidenciou a necessidade de elaboração de mais uma pergunta para atender os objetivos propostos.

Diante disso, a realização do pré-teste permitiu uma revisão do instrumento de coleta de dados e trouxe maior segurança e confiabilidade para o tratamento dos dados. Após a detecção de incoerências e correções no instrumento de coleta de dados, partiu-se para o campo de pesquisa.

A partir dos dados coletados pelo questionário e categorização dos dados advindos do material, identificaram-se, nessas produções, elementos que se inter-relacionassem e evidenciassem as concepções que os professores participantes da pesquisa possuem acerca do fracasso escolar no ensino técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

2.4.2 Análise documental

Com o propósito de identificar as políticas, projetos e ações do IFB desde sua criação, que podem ter influenciado a constituição das representações sociais acerca do fracasso escolar, conforme previsto nos objetivos deste trabalho, procedeu-se a um levantamento documental das ações, dos projetos e das políticas fomentadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, registrados no sítio eletrônico oficial da instituição.

A análise foi precedida por um levantamento de dados e devida categorização. Os dados foram obtidos por meio do Portal de notícias do IFB e categorizados a partir da conveniência exigida pela pesquisa. A análise documental aqui referida tem como propósito conhecer as ações institucionais que se relacionam com o fracasso escolar. Portanto, considerou-se variáveis como origem, público alvo e tipo de ação

Em geral, a pesquisa documental realiza estudos em fontes primárias. Os dados podem ser encontrados em arquivos e fontes estatísticas registradas por órgãos. Ademais, os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados (Rampazzo, 2015). Dessa maneira, entende-se que este tipo de análise indica um direcionamento para responder aos objetivos propostos.

Ludke e André (2013) afirmam que a análise documental é pouco explorada em pesquisas na área de educação. Entretanto, a análise documental pode se tornar uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar as informações obtidas por outras técnicas, como na presente pesquisa.

Qualquer material escrito pode se tornar fonte de informação em uma análise documental, por isso as notícias que constam no portal do IFB foram utilizadas como fonte de dados para esta pesquisa. Destaca-se, ainda, que a pesquisa de base documental muitas vezes não responde definitivamente a um problema, porém aponta um panorama clarificador desse mesmo problema (Rampazzo, 2015).

A utilização de documentos institucionais como fonte de dados está amparada pela concepção de Flick (2013), visto que para o autor, o pesquisador pode valer-se de documentos resultantes de um processo institucional como fonte de dados.

Nesse sentido, para a análise documental dos dados disponíveis no sítio do IFB, fez-se um levantamento de ações, projetos e políticas institucionais que vinculavam-se ao enfrentamento do fracasso escolar. Feito isso, ações, projetos e políticas foram contabilizados e categorizados. Interessou a essa pesquisa a projeção anual das ações, projetos e políticas, bem como a sua origem (*campus*, reitoria ou entidade externa) e o público ao qual se destinava (professor ou estudante).

O levantamento das informações acerca das ações, projetos e políticas ocorreu entre os dias 26 de junho de 2018 e 08 de julho de 2018. O levantamento consistiu na análise das notícias divulgadas no site. Analisaram-se notícias do ano de 2009 – ano em que o IFB passou a utilizar o portal como ferramenta de divulgação de suas ações, projetos e políticas – até ao mês de julho de 2018.

Essa análise possibilitou a percepção de como as práticas institucionais influenciam na constituição das representações sociais acerca do fracasso escolar.

Para o período analisado foram listadas 311 atividades institucionais, sejam elas ações, projetos ou políticas que, de alguma maneira, conduziram para o enfrentamento do fracasso escolar. A escolha deste instrumento de coleta de dados se deu em virtude de a fonte de informação estar contextualizada, além disso a fonte de dados fornece informações sobre o mesmo contexto.

Complementarmente, analisou-se também Projeto Político Institucional – PPI vigente no âmbito do IFB. O objetivo é conhecer a percepção do IFB acerca das políticas para enfrentamento do fracasso escolar por meio de seus documentos oficiais e pactuados com a comunidade escolar.

A seguir, expõe-se sobre os procedimentos utilizados neta pesquisa para atingir os objetivos propostos.

2.4.3 Procedimentos éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brasília - UniCeub, sob o número de registro CAAE 94094418.0.0000.0023 do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), conforme Anexo 1.

Como os dados foram coletados via questionário Google Docs (Online), por meio do email institucional, solicitou-se autorização dos gestores do IFB, portanto, os dez diretores de *campus* autorizaram a utilização do e-mail institucional como ferramenta de coleta de dados. Ademais, a pesquisadora apresentou-se aos Diretores de Ensino, Pesquisa e Extensão de todos os *campi* envolvidos.

A obtenção de participantes para a composição da amostra da primeira etapa da pesquisa foi por meio de contato eletrônico. Entretanto, considerou-se oportuno que a pesquisadora se apresentasse aos docentes.

Para a coleta de dados, foi esclarecido que a participação era de forma voluntária e anônima, explicitando os objetivos do estudo e a obtenção das devidas autorizações, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), de acordo com o disposto na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para que os respondentes autorizassem sua participação na pesquisa e, seguidamente, respondessem aos instrumentos (questionário e, eventualmente, entrevista). Foi garantido todo sigilo e

confidencialidade das respostas dos participantes e ficou esclarecido que a desistência poderia ocorrer em qualquer momento. O tempo necessário para preenchimento do questionário não excedia 30 minutos.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados consiste numa etapa em que pesquisador entra em detalhamento sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico ou dos resultados textuais e discursivos, com o intuito de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos. Estas são comprovadas ou refutadas a partir da análise. Esta concepção é corroborada por Lakatos e Marconi (2010).

Para análise dos dados oriundos da pesquisa de campo utilizou-se o software *Atlas TI* que auxiliou na análise de conteúdo, após estabelecer a metodologia que foi utilizada na presente pesquisa.

No que tange ao questionário, por se tratar de uma técnica de coleta de dados de natureza impessoal, os respondentes sentiram-se mais à vontade para respondê-lo. O questionário possuía questões abertas e fechadas. Perguntas fechadas, conforme Cervo *et al.* (2007), são de simples codificação e análise. Já perguntas abertas, trazem dados e informações mais ricos e variados, porém a codificação e análise se tornam mais complexas.

A análise dos dados textuais, especialmente daqueles oriundos das questões abertas do questionário, obedeceu a um processo de categorização a partir dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

No que concerne à análise dos dados documentais, esta foi feita por meio de estudo da inter-relação entre as ações institucionais e o combate do fracasso escolar. Para tanto, foram analisadas todas as ações, projetos e/ou políticas institucionais disponíveis no *site* oficial do IFB que se vinculavam à possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar. Essa análise deteve-se a todas as notícias disponibilizadas no Portal Oficial do IFB desde sua criação até o mês de julho de 2018.

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo dedica-se à discussão e análise dos dados coletados por meio dos instrumentos propostos. Gil (2008) afirma que a análise tem como objetivo organizar os dados de forma que possibilite a elaboração de respostas ao problema sugerido pela investigação. Assim, a primeira etapa deste estudo deteve-se à caracterização dos participantes. Posteriormente, estudaram-se e sistematizaram-se os dados coletados do sítio oficial do IFB sobre a relação entre as ações institucionais e o fracasso escolar. E por fim, fez-se análise dos dados coletados por meio do questionário.

Cabe destacar que para a construção do questionário, especialmente no que se refere às questões abertas, atentou-se para a detecção de elementos que pudessem ser constitutivos da representação social do docente acerca do fracasso escolar que emerge a partir de uma abordagem mais individualizada. Para tanto, foram elaboradas quatro perguntas abertas capazes de alcançar os objetivos deste estudo. Com as questões abertas pretendeu-se elencar quais são os elementos que circundam as representações que podem ajudar na construção e formação de rede de significados, estando de acordo com a teoria das representações sociais.

A primeira pergunta teve como objetivo conhecer as causas do fracasso escolar na percepção dos professores que atuam nos cursos técnicos do IFB, tornando possível, nesse caso, compreender os elementos que circundam as causas do insucesso escolar.

A segunda questão trouxe a ação docente de forma intencional, com intuito de perceber quais as estratégias são utilizadas pelos professores na promoção da aprendizagem.

A terceira pergunta foi mais reflexiva e, nesse sentido, intencionalmente articulada, tendo em vista obter informação sobre a relação entre fracasso escolar e as contribuições pedagógicas para enfrentamento do insucesso.

Já a quarta pergunta buscou conhecer a rede interativa e interligada – caso houvesse – entre o fracasso escolar e a relação professor aluno.

A organização do material coletado por meio do questionário foi necessária para a construção das categorias de análise conforme os seus significados ou de acordo com a sua semântica. Assim, foram identificados os sentidos dados às ideias surgidas neste

estudo. As categorias foram elaboradas a partir das questões que constavam no questionário, e as classificações foram constituídas de acordo com as respostas apresentadas. Em seguida fez-se o agrupamento das frequências das respostas.

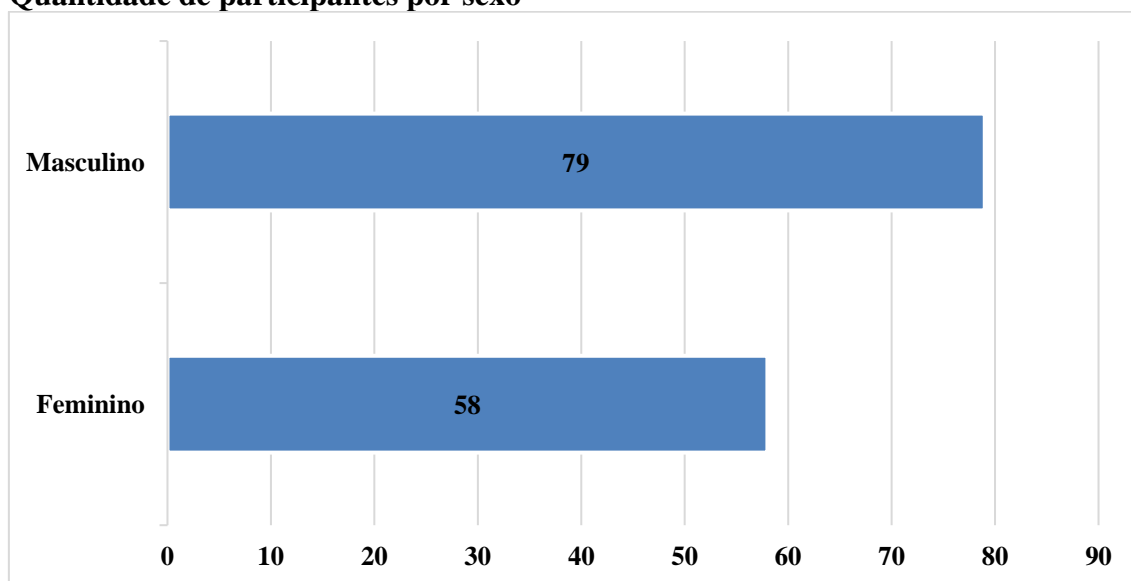
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

A caracterização dos participantes dessa pesquisa auxilia na compreensão das respostas obtidas, tendo em vista que se trata de uma pesquisa que busca investigar as representações sociais que envolvem o fracasso escolar. Nesse sentido, Sá (1998) adverte que há três conjuntos referentes às condições de produção e circulação das representações sociais: cultura, linguagem e comunicação, sociedade.

Participaram dessa pesquisa 137 professores da Rede Federal de Educação, pertencentes ao quadro de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, distribuídos entre os dez *campi* do IFB. Deste total, 58 são do sexo feminino e 79 do sexo masculino, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 2

Quantidade de participantes por sexo



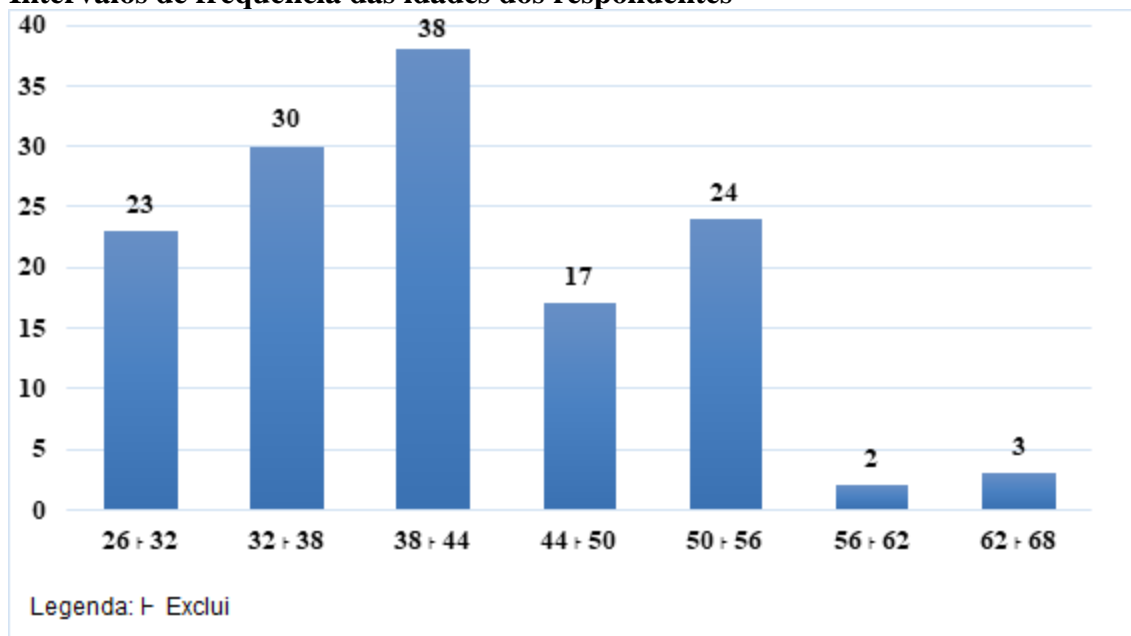
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Conforme se vê, 57% dos respondentes são do sexo masculino e 42% são do sexo feminino. Portanto, nesta pesquisa os respondentes são em sua maioria do sexo masculino. Cabe destacar que os professores se dispuseram em participar da pesquisa levando em consideração critérios como interesse, aceitação e disponibilidade.

No que concerne à idade, os participantes pertencem ao intervalo de 26 a 68 anos, segundo se observa no gráfico seguinte.

Gráfico 3

Intervalos de frequência das idades dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A partir do Gráfico 3 é possível perceber que a faixa etária que atinge o intervalo de 38 a 44 anos de idade prevalece entre os respondentes da pesquisa, representado por 38 professores. A faixa etária com menor representatividade nesta investigação é a de 56 a 62 anos de idade, visto que apenas dois professores representam esse intervalo.

Insta destacar o intervalo que representa a faixa etária mais jovem participante desta pesquisa. A faixa entre 26 e 32 anos é representada por 23 docentes, 17% do total de respondentes.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil, a maior parte dos docentes (52,9%) que atua no ensino médio possui mais de 40 anos de idade (Brasil, 2017a). Esse dado estatístico amplo não é ratificado pelos dados dessa pesquisa, tendo em vista que 49,6% dos docentes possuem mais de 40 anos. Entretanto, a diferença entre as duas amostras é ínfima, pois é apenas de 3,3 pontos.

Ainda sobre a idade dos respondentes, o Gráfico 3 revela um número reduzido de professores participantes na faixa etária entre 62 e 68 anos – apenas 3 respondentes. Esse intervalo representa os professores idosos da instituição.

Sobre a formação acadêmica dos respondentes, a tabela a seguir evidencia que 54,7% dos respondentes possuem bacharelado, 42,3% possuem licenciatura e 2,9% possuem curso tecnológico.

Tabela 2
Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

<i>Formação acadêmica</i>	<i>Participantes</i>	<i>%</i>
Bacharelado	75	54,7
Licenciatura	58	42,3
Tecnológico	4	2,9
Total	137	100,0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

A caracterização da amostra dessa pesquisa no que concerne à formação acadêmica dos docentes consta como um dos objetivos. Dessa maneira, pode-se afirmar que, majoritariamente, os participantes dessa pesquisa possuem formação acadêmica em grau de bacharelado, 75 docentes. A seguir, o grau de licenciatura ganha destaque entre os professores respondentes, sendo 58 docentes. E, quase inexpressivamente, 4 professores que se dispuseram a participar da pesquisa possuem graduação na modalidade de curso tecnológico.

Sobre o baixo número de professores formados em grau de tecnólogo, pondera-se que essa formação foi introduzida no campo educacional brasileiro a partir do ano de 1978, por meio da Lei nº 6.545. Os cursos tecnológicos, na qualidade de uma formação em nível superior, originaram-se na estrutura do ensino profissionalizante brasileiro, da mesma maneira que os cursos técnicos, em nível médio. Essa graduação desenvolveu-se a partir de demandas econômicas e de necessidades do mundo do trabalho (Rosetti Junior e Schimiguel, 2011). Assim, os cursos tecnológicos, no Brasil, possuem apenas 40 anos e por isso ainda possuem uma adesão pouco expressiva entre os brasileiros, tendo em vista a tradição dos cursos bacharelados e licenciaturas.

Destaca-se que por se tratar de uma pesquisa em uma instituição de ensino técnico, o número de respondentes graduados na modalidade bacharelado obter destaque é

plenamente plausível, visto que para a formação técnica são necessários profissionais especialistas das áreas de formação.

De maneira suplementar, ainda sobre a formação docente e com o objetivo de compreender de que maneira tal formação pode associar-se à percepção sobre o fenômeno do fracasso escolar, considera-se relevante conhecer a complementação da formação dos docentes que participaram da pesquisa.

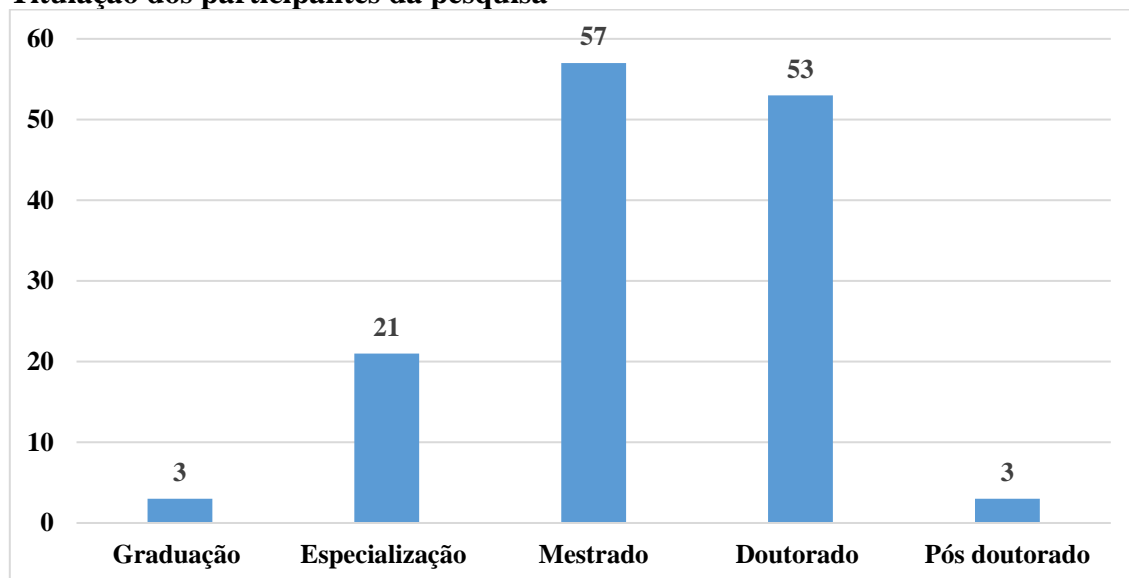
A complementação pedagógica é um aspecto relevante para caracterizar os participantes desta pesquisa já que, no Brasil, a Lei 9.394/1996 em seu Artigo 62, estabeleceu o curso de licenciatura como condição para atuação na educação básica. Do total de 79 professores que possuem como formação o grau de bacharelado, 51 não se submeteram aos cursos de formação pedagógica, ou seja, 64,6% dos professores bacharéis que participaram da pesquisa não possuem conhecimento pedagógico advindo de cursos formais. Por outro lado, 28 professores bacharéis participaram de cursos de formação para complementar seus conhecimentos no que tange às questões pedagógicas. Isso representa 35,4% do total de docentes com formação em grau de bacharelado.

Salienta-se a relevância da complementação pedagógica para conhecer aspectos relacionados à prática docente, visto que estar em sala de aula exige capacidade técnica e profissional.

Considerando a formação docente como um aspecto relevante para compreender o fenômeno do fracasso escolar, o gráfico a seguir trata da titulação dos professores que participaram dessa pesquisa.

Gráfico 4

Titulação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

No que se refere à titulação dos participantes, pode-se inferir que os níveis de mestrado e doutorado são os predominantes no espaço amostral observado. Merece destaque a incidência de 42,6% (57) dos participantes mestres e 38,68% (53) doutores. Verifica-se ainda que há uma incidência de 15,32% (21) dos pesquisados com titulação em nível de especialização. E apenas 2,18% (3) dos respondentes afirmam possuir até a titulação de graduação. O mesmo percentual declara que possui formação em pós-doutorado.

Portanto, o Gráfico 4 revela um alto grau de especialidade por parte dos docentes que atuam no IFB e participaram dessa pesquisa, pois o número total de mestres, doutores e pós doutores é de 113 docentes, o que representa um total de 83,86% dos participantes.

Como mencionado anteriormente, compreende-se que a formação docente pode interferir na percepção sobre o fracasso escolar, inclusive influenciando as ações de enfrentamento por parte dos professores.

Nesse sentido, faz-se necessário saber o tempo de atuação dos professores no ensino técnico, com o objetivo de perceber a experiência desses profissionais. Assim, a tabela seguinte apresenta o tempo de atuação dos participantes dessa investigação acadêmica.

Tabela 3
Tempo de atuação no Ensino Técnico em anos

<i>Tempo de atuação (em anos)</i>	<i>Frequência</i>	<i>%</i>
0 + 6	71	51,8
6 + 12	47	34,3
12 + 18	4	2,9
18 + 24	6	4,4
24 + 32	5	3,6
n/r	4	2,9
Total	137,0	100,0

Legenda: n/r = não resposta; + = exclui

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo

Para uma análise mais criteriosa e capaz de desvelar aspectos que estejam relacionados ao tempo de atuação no ensino técnico e as representações sociais acerca do fracasso escolar, decidiu-se por uma categorização intervalar. De maneira que as respostas conduziram à definição de 5 intervalos, conforme se vê na Tabela 3.

Notadamente, os participantes desta pesquisa atuam no Ensino Técnico há menos de 7 anos, visto que a tabela revela que 51,8% dos respondentes estão atuando no ensino técnico entre 0 e 6 anos. Destaca-se que o intervalo zero deve ser compreendido como atuação por menos de 12 meses.

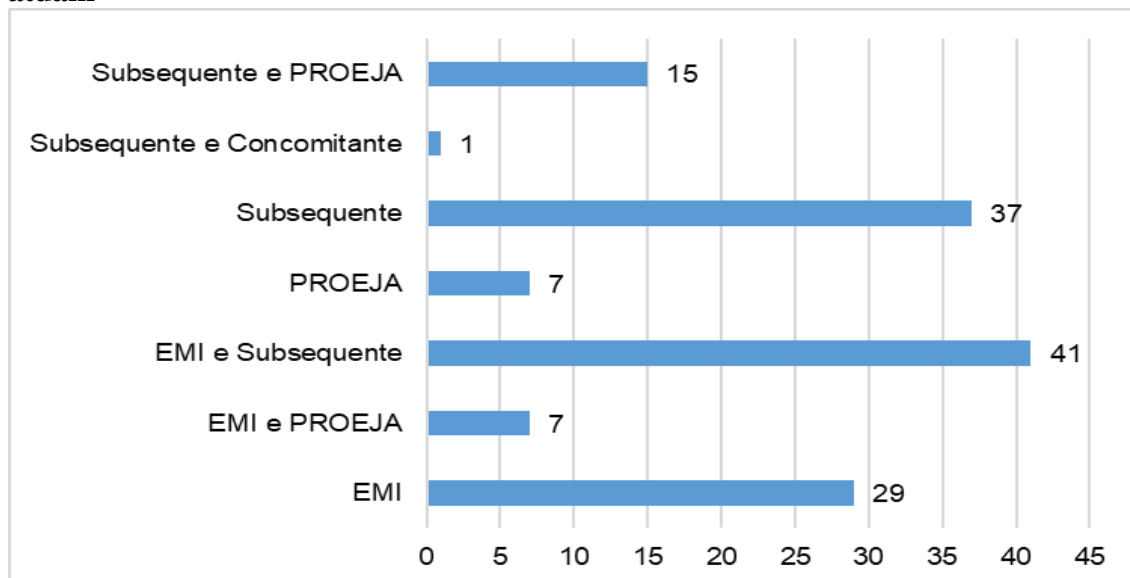
Depois, o intervalo com maior frequência de respondentes é o de 6 a 12 anos de atuação no Ensino Técnico, que totaliza 47 docentes. O intervalo que abarca aqueles que possuem entre 24 e 32 anos de experiência no Ensino Técnico é representado por 3,6% dos respondentes.

Merece destaque o número de abstenções: 2,9%, ou seja, 4 respondentes não declararam a quantidade de tempo em que atuam no Ensino Técnico.

Dando continuidade à caracterização dos docentes que participaram da pesquisa, considerou-se pertinente apresentar a forma de Educação Profissional Técnica em que eles atuam. Para tanto, elaborou-se o gráfico a seguir que foi extraído a partir da compilação das respostas obtidas no instrumento de coleta de dados.

Gráfico 5

Forma de Educação Profissional Técnica em que os participantes da pesquisa atuam



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Para compreender o gráfico acima faz-se necessário discorrer acerca das formas de cursos técnicos ofertados pelo IFB. Em conformidade com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), os Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia têm como objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (art. 7º, I).

Salienta-se que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma subsequente é compreendida como aquela desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio, segundo regulamento do IFB (Brasil, 2013).

A forma concomitante, por sua vez, é ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando. Efetuam-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino (Brasil, 2013).

A forma integrada é ofertada somente a quem já concluiu o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da

Educação Básica (Brasil, 2013). O Ensino Médio Integrado – EMI, é oferecido aos estudantes que, em idade própria, tenham concluído o Ensino Fundamental, sendo-lhes conferido um diploma de técnico de nível médio (Brasil, 2016). O art. 3º, § 1º da Resolução n.º 001-2016/CS – IFB, sobre o Ensino Médio Integrado, assim dispõe:

Trata-se de um único curso com formação integrada e, portanto, seu projeto pedagógico, proposta curricular e matrícula são também únicos, não sendo possível dissociar a formação profissional da formação em nível médio (Brasil, 2016).

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) foi criado pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006. Esse programa visa atender aos estudantes que se encontram em defasagem com a idade-série, ou seja, não concluíram a Educação Básica no tempo regular (Brasil, 2006).

Após explanação acerca das formas de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFB, retomando a análise do Gráfico 5, resta demonstrado que 29,9% (41 professores), dos respondentes atuam na modalidade de Ensino Médio Integrado e na de Subsequente simultaneamente, sendo este a maior incidência entre os respondentes.

Seguem-se os professores que atuam apenas nos cursos de forma Subsequente: 27% (37 professores).

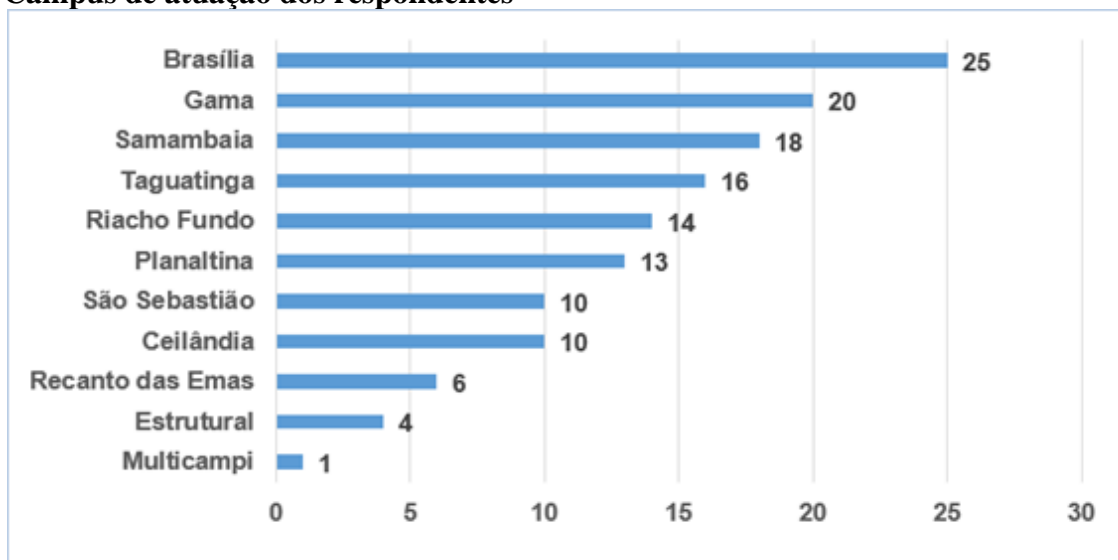
O gráfico ainda revela que 21,2% dos professores (29 docentes) que responderam ao questionário atuam apenas em cursos de Ensino Médio Integrado – EMI. O PROEJA aparece em três categorias: EMI e PROEJA (5,1%, 7 professores), PROEJA (5,1%, 7 professores) e Subsequente e PROEJA (15%, 15 professores). Destaca-se que o PROEJA é considerado uma forma de Educação Profissional de Nível Técnica integrada à Educação Básica, destinada a jovens e adultos.

A categoria mais inexpressiva em termos quantitativos é a que agrega docentes que atuam em cursos de forma Subsequente e Concomitante, simultaneamente (0,7%, 1 professor).

Ainda com o objetivo de conhecer a amostra desta pesquisa, importava saber em qual unidade – *Campus* – os respondentes atuavam. Dessa forma, a partir das respostas obtidas elaborou-se o gráfico abaixo.

Gráfico 6

Campus de atuação dos respondentes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Como se vê, majoritariamente, os respondentes atuam no *Campus* Gama, unidade localizada a 32 km, em média, de distância do centro de Brasília.

Atualmente, o IFB possui um *campus* localizado na zona rural: Campus Planaltina. O *Campus* é sediado em uma Fazenda e fica a 38km quilômetros, de distância do centro de Brasília e possui um acesso restrito, em razão da mobilidade em termo de transporte público.

A incidência de docentes que atuam em diversos *Campi*, segundo o Gráfico 6, é ínfima. Nesta amostra, apenas um docente atua em mais de um *campus* (Multicampi).

Por fim, ressalta-se que a caracterização dos docentes no que se refere à formação acadêmica, titulação, forma do curso em que atua, tempo de atuação no ensino técnico, bem como *Campus* em que atua no Ensino Técnico do IFB compõe o rol de objetivos desse trabalho de pesquisa. Essa caracterização se faz necessária, principalmente por se tratar de um estudo que tem como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, a qual exige uma compreensão do fenômeno baseada em seu contexto de produção (Moscovici, [2000], 2015).

Posteriormente, apresentam-se ações institucionais coletadas do sítio do IFB que se relacionam ao fracasso escolar.

3.2 AÇÕES INSTITUCIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR

Desde 2009 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília vem desenvolvendo atividades que, de alguma maneira, contribuem para o enfrentamento do fracasso escolar e podem ser vistas como ações, projetos e políticas.

Segundo Silva (2016), ação é o ato de estabelecer, de fixar algo para que se exercitem ou se cumpram as finalidades ou as disposições impostas. Portanto, a ação possui objetivos predefinidos, em que se vislumbram a sua finitude.

Já projeto é definido por Daft (2014) como um conjunto de atividades temporárias, destinadas a produzir um produto, serviço ou resultado únicos. Um projeto é temporário, visto que tem um início e fim definidos no tempo. E um projeto é único por não se tratar de uma operação de rotina, mas um conjunto específico de operações destinadas a atingir um objetivo em particular. Assim, o projeto é uma atividade menos esporádica que uma ação, mas também se constitui como um movimento finito.

No que tange à compreensão de política institucional, pode-se afirmar que são diretrizes gerais que expressam parâmetros em que as ações institucionais devem se desenvolver, cumprindo a missão e os objetivos propostos pela entidade, sem perder de vista a dimensão ética e de valores (Brasil, 2018a).

Diante disso, este estudo fez um levantamento na página oficial do IFB (www.ifb.edu.br) para compreender de que maneira a instituição contribui para o enfrentamento do fracasso escolar, mediante ações, projetos e políticas.

Para a análise dos dados disponíveis no sítio oficial do IFB, buscou-se catalogar as atividades que foram divulgadas pelo IFB que contribuem para o enfrentamento do fracasso escolar. Listaram-se notícias divulgadas no período de janeiro de 2009 até julho de 2018.

A categorização consistiu em analisar todas as notícias compreendidas pelo período supracitado e registrar as ações, projetos ou políticas que auxiliam no combate ao fracasso escolar, informando a origem da atividade registrada, bem como o público alvo ao qual se destina.

Feito isso, foi possível elaborar a Tabela 4 que relaciona o ano das atividades institucionais e o setor de origem da ação, conforme tabela seguinte.

Tabela 4

Levantamento das ações, projetos e políticas institucionais de enfrentamento ao fracasso escolar, por ano e setor de origem

Ano	Origem		
	Reitoria	<i>Campi</i>	Instituições externas
2009	4	0	1
2010	19	6	4
2011	20	12	1
2012	27	5	8
2013	18	15	8
2014	26	7	2
2015	18	4	4
2016	30	4	3
2017	35	4	3
2018	20	3	0
Total	217	60	34
Total Geral			311

Fonte: Elaborada pela autora. Dados retirados do sítio oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

Assim, a Tabela 4 revela que a maioria das ações emanam da Reitoria do IFB, tendo em vista indicar que a Reitoria do IFB registrou 217 atividades, enquanto os *campi* apontam 60 atividades e as Instituições Externas registram 34 atividades ao longo do período analisado (2009 a 2018).

Ademais, a Reitoria ampliou as atividades de apoio ao combate ao fracasso escolar no ensino técnico ao longo dos anos de 2009 a 2018, pois a partir da análise da Tabela 4, vê-se que as atividades promovidas pela Reitoria do IFB se avolumaram paulatinamente, decaindo, perceptivamente, somente nos anos de 2013 e 2015. Em contrapartida, cabe destacar que no ano de 2013 os *campi* apresentaram o maior volume de atividades que conduzem à superação do insucesso escolar no ensino técnico. Contudo, cabe destacar, que não é possível afirmar que todas as iniciativas foram publicadas no Portal do IFB.

No que se refere ao apoio das instituições externas, assegura-se que essas contribuíram com um número menor de ações, projetos e políticas. O que não significa

dizer que essas instituições contribuíram, em termos qualitativos, de maneira menos contundente para o enfrentamento do fracasso escolar em cursos técnicos do IFB.

Ainda sobre a influência de atividades que ensejam o enfrentamento do fracasso escolar no ensino técnico do IFB, considerou-se relevante conhecer a relação entre as ações, os projetos ou políticas e o setor de origem, bem como o público ao qual se destina a atividade. A Tabela 5 traduz a relação entre as ações de enfrentamento do fracasso escolar e o setor de origem e exprime também o vínculo entre as atividades institucionalizadas e o público alvo ao qual as ações são direcionadas. Salienta-se que esses dados se referem aos anos de 2009 a 2018.

Tabela 5

Levantamento das ações, projetos e políticas institucionais de enfrentamento do fracasso escolar, por setor de origem, no período 2009 a 2018

	<i>Público alvo</i>		
	Estudantes	Professores	Ambos
Reitoria	5	43	169
<i>Campi</i>	4	1	55
Instituições Externas	3	7	24
Total	12	51	248
Total Geral			311

Fonte: elaborada pela autora. Dados retirados do sítio oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

Os dados revelam, portanto, que todos os setores de onde se originam as atividades destinam suas ações, majoritariamente, a ambos os públicos (professores e estudantes). Entretanto, salienta-se que o IFB – *Campi* e Reitoria – direciona suas ações aos docentes, mesmo tratando-se de ações, projetos e políticas para enfrentamento do fracasso escolar. Destaca-se, portanto, que em uma proposta que afeta diretamente o estudante, o IFB, tem priorizado o docente. Para a Teoria das Representações Sociais, essa priorização pode ser explicada a partir da influência do social nas relações cotidianas. Ora, os docentes possuem um relacionamento social mais próximo e diário com as instâncias responsáveis pela institucionalização de ações, projetos e políticas de enfrentamento do fracasso escolar, sendo a razão por que essas atividades possuem destino que privilegia os docentes.

Mais uma vez, a Reitoria destaca-se ao assentar 43 atividades destinadas aos docentes como forma de encarar o fracasso escolar no ensino técnico do IFB. Os *campi*, por sua vez, registram apenas uma atividade destinada, exclusivamente, aos docentes ao longo dos anos analisados (2009 a 2018). Nota-se, entretanto, que os *campi* concentram suas ações, projetos ou políticas de enfrentamento do fracasso escolar em atividades que envolvem docentes e estudantes, simultaneamente (55 registros).

Às instituições externas foram atribuídas sete ações, projetos ou políticas destinadas, exclusivamente aos docentes, que colaboram para o enfrentamento do fracasso escolar no ensino técnico do IFB.

De um total de 311 ações, 248 são destinadas aos professores e educandos concomitantemente. E desse total, 169 atividades são promovidas pela Reitoria, demonstrando, portanto, a inquietude da instituição no que tange ao enfrentamento do fracasso escolar no ensino técnico.

Ademais, essa prática de enfrentamento do fracasso escolar no IFB é corroborada pelos documentos institucionais. Dentre eles está o Projeto Político Institucional – PPI. O Projeto Político Institucional orienta os fundamentos das políticas adotadas no âmbito do IFB e apresenta a missão, os princípios e as diretrizes norteadoras de suas ações pedagógicas e administrativas, suas políticas de ensino, de pesquisa, de extensão, de assistência estudantil, de avaliação para a aprendizagem e institucional e demais políticas gerais no âmbito institucional (Brasil, 2017b).

O PPI evidencia o interesse do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília na garantia do sucesso do estudante em sua trajetória escolar:

No IFB, entende-se que as ações de promoção de permanência e êxito do estudante levam em consideração o direito de todos à educação e visam garantir a trajetória desses estudantes de maneira a promover seu desenvolvimento, reconhecendo seus saberes, suas experiências de vida e seu conhecimento de mundo.

Para garantir o sucesso das ações de permanência e êxito no IFB, é importante observar aspectos de ordem social, cultural, econômica, territorial, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, de acessibilidade, entre outros, visando a formação integral do indivíduo como cidadão, sua inserção no mundo do trabalho e a consequente melhoria da sua qualidade de vida. Deve-se, ainda, considerar que a permanência e o êxito estão intimamente articulados com as questões que envolvem o acesso aos cursos e a inserção sócio profissional. Para tanto, a promoção dessas ações dialoga diretamente com a Política de Assistência

Estudantil, com a política de Acesso e Ingresso e as coordenações dos *campi*. (Brasil, 2017, p. 40)

Assim, o documento supracitado reforça os dados encontrados na página oficial do IFB: a instituição demonstra atenção aos paradigmas que envolvem o fracasso escolar. Por isso desenvolve ações, projetos ou até mesmo políticas que cooperam para a superação do fracasso escolar, conduzindo os educandos para trajetórias de sucesso. Contudo, o IFB não se afasta da compreensão de que as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar podem ser determinantes no desvelamento das causas do insucesso.

A seguir apresentam-se os dados coletados por meio do instrumento de recolha de dados junto aos docentes do Instituto Federal de Brasília. Cabe ressaltar que este instrumento está aliado com o objetivo geral deste estudo: compreender o fracasso escolar no Ensino Técnico do Instituto Federal de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento.

Sendo este um estudo de percepção docente acerca das representações sociais para o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, considerou-se pertinente promover redes de associação, valendo-se das palavras evocadas com mais frequência no instrumento de recolha de dados. As palavras e termos sem densidade semântica foram excluídos. Assim, desenvolveram-se as categorizações que se passa a expor.

3.3 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA ACERCA DAS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR

As causas do fracasso escolar podem ser identificadas de diversas formas. Para este estudo, pretendeu-se compreender as causas do fracasso escolar a partir da elucidação dos respondentes. Para tanto, os 137 participantes desta pesquisa responderam à pergunta: *“Nos cursos técnicos do IFB, alguns problemas persistem e um deles é o fracasso escolar. A que você atribui o fracasso escolar no(s) curso(s) técnico(s) em que atua?”*

Desta maneira, objetivou-se conhecer a opinião dos docentes sobre as causas do fracasso escolar e as respostas obtidas no instrumento de recolha de dados foi categorizada e disposta conforme quadro a seguir.

Quadro 3

Apresentação das causas do fracasso escolar a partir da percepção docente

Pedagógicas	Social e/ou econômica	Familiares	Políticas	Político-institucional	Individuais
Inadequação da matriz curricular	Desvalorização da educação	Interesse familiar	Baixo investimento	Acolhimento da escola	<i>Estudante</i>
Utilização inadequada da EaD	Escola excludente		Mobilidade urbana	Meritocracia	Falta de identidade com o curso
Avaliação da aprendizagem	Relação escola e sociedade			Divulgação dos cursos	Desconhecimento sobre o curso
Complexidade do curso				Estímulo	Desinteresse do aluno
Cultura escolar equivocada				Falta de apoio financeiro do IFB	Dificuldade de aprendizagem
Desnívelamento dos alunos				Falta de capacitação para servidores	Falta de bons hábitos
Falta de pré-requisito				Forma de ingresso	Falta de compromisso, dedicação e motivação
Distanciamento entre professor e aluno				Incapacidade da escola de lidar com a heterogeneidade	Falta de tempo
Ausência de aulas práticas				Infraestrutura e localização do <i>campus</i> inadequados	Muito tempo fora da escola
Formação docente inadequada					Perfil do estudante
Metodologia utilizada em sala de aula					<i>Professor</i>
Falta de rotina de estudos					Desmotivação
					Expectativas dos docentes
					Perfil docente

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2018

Foram identificados, entre as causas do fracasso escolar, seis categorias que merecem análise. Sendo elas: pedagógicas, social e/ou econômica, familiares, política, político-institucional e individuais (estudante e professor). A distribuição do conjunto dessas causas, com o objetivo de uma visão panorâmica, foi disposta no Quadro 3, acima.

A seguir, passa-se ao desdobramento e explicitação dessas causas do fracasso escolar segundo a percepção docente.

Considerando as respostas dos participantes desta pesquisa acerca das causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB e à luz da Teoria das Representações Sociais, especialmente a partir das considerações presentes nos estudos de Jodelet (2002), foi possível apreender que as representações sociais dos docentes do IFB sobre o ensino técnico são reflexos das relações, interações entre professores e alunos. E tais representações podem ser determinantes nas transformações sociais (Jodelet, 2002), ou seja, podem interferir nos índices relacionados ao insucesso escolar.

As respostas dos participantes apontaram para seis categorias referentes às causas do fracasso escolar, conforme se vê no Quadro 3. Essas categorias preservam plena similaridade com o exposto pela literatura, ou seja, as categorias explanadas neste estudo repetem as proposições de estudos anteriores, principalmente pautados em Moscovici ([2000], 2015).

O quadro apresenta seis categorias capazes de acolher as respostas obtidas nos questionários. Essas categorias estão em conformidade com a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, tendo em vista que para extrair as representações sociais de um grupo acerca de um fenômeno é necessário descrever e explicar, pois aquelas estão intimamente relacionadas com um modo particular de compreender e de se comunicar. Por isso, para este estudo, foram definidas seis categorias representativas para a identificação das causas do fracasso escolar, com intuito de explorar as percepções dos docentes acerca das causas do insucesso escolar.

Este estudo revelou que as causas do insucesso escolar de cunho social e/ou econômico de fato estão presentes dentre os motivos do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Patto (1993), corrobora esta constatação ao afirmar que parte da produção do fracasso escolar está resguardada por questões relacionadas à sociedade. O mesmo ocorre com a escola. Madáloz *et al.* (2012) afirma que a instituição escolar possui grande influência nas trajetórias escolares; nesse mesmo sentido, o Quadro 3 evidencia essa perspectiva ao registrar as causas do fracasso escolar de cunho pedagógico e político-institucional.

Ainda sobre a similitude entre os achados desta pesquisa e estudos precedentes, ressalta-se que Casarin *et al.* (2007) atribui à família certa responsabilização pelas trajetórias escolares de insucesso. No presente estudo, os respondentes também atribuem à família a causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. No que tange à responsabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, Collares e Moysés (1994) já evidenciaram essa perspectiva, atualmente superada por outros estudos. Entretanto, os participantes desta pesquisa elegeram causas relacionadas às questões de cunho individual como causa do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB.

Conforme se vê, o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB possui causas multifacetadas, segundo percepção dos participantes desta pesquisa – docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB. Tais causas encontram-se explicitadas a seguir. Essa explicitação se faz necessária, pois este estudo orienta-se pela Teoria das Representações Sociais e esta, por sua vez, indica a explicação e a descrição de um fenômeno como necessárias para a compreensão deste.

3.3.1 Causas do fracasso escolar de cunho pedagógico

O grande número de respostas que relacionam as causas do fracasso escolar aos aspectos pedagógicos demonstra uma clara preocupação dos respondentes com tais aspectos. Destaca-se ainda que as causas do fracasso escolar de cunho pedagógico se relacionam entre si, demonstrando, mais uma vez, que o fracasso escolar possui causas multifacetadas.

A elaboração e execução de uma **matriz curricular inadequada** para o curso e/ou público pode colaborar para o fracasso escolar nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Os equívocos da matriz curricular vão desde carga horária excessiva até desconexão entre projeto pedagógico e o perfil docente, conforme mencionado por estes participantes: “Matriz curricular com carga horária exagerada onde não permite que o aluno tenha horários para estudos paralelos” (Participante nº 35) e “Desconexão do projeto pedagógico do curso com as necessidades e o perfil dos discentes” (Participante 51). Nesse sentido, a elaboração de matriz curricular adequada pode ser preponderante no enfrentamento do fracasso escolar no âmbito do IFB.

A **má utilização das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem**, na percepção dos participantes, pode colaborar para o fracasso escolar,

sendo essa, portanto, mais uma causa. É o que afirmam os Participantes nº 96 e 117 respectivamente: “Pouca ou nenhuma utilização das ferramentas de educação a distância, sobretudo para as disciplinas não técnicas” e “A maior parte dos cursos têm percentuais a ser desenvolvido a distância. Os estudantes não têm habilidades com ambientes virtuais de trabalhos acadêmicos e quando solicitados a realizar tarefas além do horário da escola, nem 50% as realizam”.

Diante disso, cabe ressaltar que o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia prevê a fomentação de uma base sólida para a Educação à Distância.

Para os participantes deste estudo a **avaliação da aprendizagem** repercute de maneira marcante nas causas do fracasso escolar. Para os professores, a maneira como se avalia os estudantes pode ser determinante na corroboração do insucesso escolar, pois, segundo este participante: “Há também questões relacionadas à avaliação da aprendizagem que não são resolvidas, por mais que sejam oferecidas capacitações” (Participante nº 117) e “A avaliação da aprendizagem pode ser outro problema para a desmotivação dos estudantes, quando não conseguem êxito” (Participante nº 137). Assim, a avaliação da aprendizagem merece atenção no que tange o enfrentamento do fracasso escolar no âmbito do IFB.

Uma das causas do fracasso escolar elencadas pelos docentes nos cursos técnicos do IFB está associada à **complexidade do curso ofertado pela instituição**. Para alguns docentes, os estudantes não acompanham de maneira satisfatória o curso, não explorando todas as possibilidades disponibilizadas pela instituição. A ideia expressa nas participações a seguir exemplifica bem essa preocupação: “Os cursos técnicos são complexos, possuem disciplinas que vão além do ensino médio tradicional e exigem grande dedicação dos alunos” (Participante nº 16) e “Trabalham conteúdos dos cursos técnicos como se estivessem em um curso superior. Ou seja, cursos técnicos são encarados como superiores” (Participante nº 15).

As causas do fracasso escolar podem estar relacionadas à **cultura escolar** admitida pelos estudantes. É o que afirmam os participantes desta pesquisa: “Outro problema que vejo é a cultura instituída, e que os estudantes trazem consigo, de que ele não é sujeito de sua aprendizagem e que tudo que está relacionado à escola é base de troca. Por exemplo,

quando falta, pede para o professor passar um trabalho para compensar a falta, não consegue perceber a consequência de ter perdido uma atividade que pode contribuir para sua aprendizagem” (Participante n° 137). “Cultura de que não podem estudar fora dos limites da escola” (Participante n° 117).

Outro fator preponderante na causa do fracasso escolar perante os cursos técnicos do IFB é o **desnívelamento dos estudantes**. Para os docentes participantes desse estudo o desnívelamento entre os estudantes, ou seja, um aluno encontra-se em determinado nível de aprendizagem enquanto outro estudante encontra-se em um nível diferente é determinante para o fracasso escolar. Portanto, a heterogeneidade atendida pelo IFB é vista como um fator indutor do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB. Corrobora essa ideia a afirmação dos Participantes n° 6, 36, 44, respectivamente: “Desnívelamento da turma”; “Eu vejo alguns alunos com dificuldade em função da falta de uma seleção para nivelamento dos mesmos” e “Falta de nivelamento dos alunos”.

Associado ao desnívelamento dos estudantes acha-se a **falta de pré-requisito**, que foi amplamente apontada como um fator capaz de ocasionar o fracasso escolar. A ausência de pré-requisito ao qual se referem os respondentes está relacionada à formação anterior dos estudantes. Para os docentes, os alunos chegam aos cursos técnicos “sem base”, e por essa razão não conseguem acompanhar de maneira satisfatória o curso técnico. Para os respondentes, a ausência de pré-requisito é preponderante nas causas do fracasso escolar. A formação escolar anterior incipiente, na percepção dos docentes, inviabiliza a continuidade dos estudos nos cursos técnicos do IFB de maneira que atenda aos objetivos propostos pelo curso. Essa percepção é ilustrada nas afirmações dos participantes: “Fracca formação de base” (Participante n° 27); “Deficiência na formação básica o que dificulta acompanhar o curso” (Participante n° 52); “Falta de base escolar” (Participante n° 55); “Alunos sem base para cursar um curso técnico” (Participante n° 56); “Falta de pré-requisito” (Participante n° 100) e “Defasagem dos alunos, devido a um histórico escolar deficitário” (Participante n° 110).

Conforme se vê, a falta de pré-requisito, na percepção dos docentes, é determinante nas causas que conduzem ao fracasso escolar. E, embora seja uma causa de cunho pedagógico, a falta de pré-requisito demonstra uma educação deficitária anterior ao ingresso em curso técnico do IFB.

O **distanciamento entre professor e aluno** também é visto como uma causa para o insucesso escolar no âmbito dos cursos técnicos do IFB. Para os professores a falta de relacionamento entre o docente e o estudante ocasiona o fracasso escolar. É o que afirma o Participante nº 8: “Em primeiro lugar, o fator mais relevante para o fracasso escolar é o distanciamento que alguns professores ainda insistem em ter em relação aos estudantes”.

Ainda associada às questões pedagógicas, os docentes consideram que **a ausência de aulas práticas** pode ser causa indutora do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. As aulas práticas são fundamentais em cursos técnicos, visto que são a partir delas que o estudante se aproxima da realidade vivenciada no mundo do trabalho. É o que dizem os Participantes nº 25, 30 e 47, nessa ordem, quando inquiridos acerca das causas do fracasso escolar: “Falta de prática”; “Pequeno número de atividades práticas em relação a parte teórica” e “Desvinculação entre teoria e prática”.

A **formação docente inadequada** também aparece como causa pedagógica capaz de conduzir ao insucesso escolar. Para os respondentes, a falta de preparo pedagógico dos docentes retroalimenta o processo de fracasso escolar: “A que mais me incomoda é a falta de preparo dos docentes para lidarem com nossa clientela” (Participante nº 83); “Também considero que os professores não sabem ensinar no ensino técnico” (Participante nº 95); “Falta de preparo pedagógicos dos professores para lidar com este o público” (Participante nº 99) e “Falta de capacitação pedagógica dos professores de áreas técnicas” (Participante nº 124). Diante das ponderações, notadamente os professores entendem que o fracasso escolar está associado a própria formação do docente.

A **metodologia utilizada em sala de aula**, muitas vezes pautada pelo tradicionalismo, sustenta a lógica do fracasso escolar e, portanto, é apontada como uma das causas de cunho pedagógico do insucesso escolar. O Participante nº 85 aponta essa compreensão: “Metodologias desatualizadas”. No que se refere à utilização de metodologias tradicionais como causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB os Participantes nº 3, 73, 111 e 130, respectivamente, afirmam: “Mentalidade ainda passiva como aluno”; “Modelo puramente tradicional de ensino”; “Possivelmente a adoção de metodologias tradicionais”; “A predominância da pedagogia tradicional” e “Metodologias de ensino tradicionais”.

As causas do fracasso escolar nos cursos técnicos dos IFB podem estar relacionadas à **rotina de estudos dos educandos**. De acordo com o Participante nº 3 essa categoria pedagógica é causa propulsora do fracasso escolar: “Falta de rotina de estudos dos alunos”. Assim, a rotina de estudos dos alunos pode determinar o sucesso ou insucesso do estudante.

3.3.2 Causas do fracasso escolar de cunho social e/ou econômico

O fracasso escolar possui causas de cunho social e/ou econômico, conforme sustentado por autores como Patto (1993). Desse modo, os participantes desta pesquisa corroboraram essa perspectiva ao apontar causas do fracasso escolar relacionadas aos aspectos sociais e/ou econômicos. Esses aspectos muitas vezes estão para além dos muros da escola, entretanto refletem de maneira acentuada nos índices vinculados ao insucesso escolar. Diante disso, a seguir apresentam-se os dados obtidos pelo instrumento de recolha de dados.

Os professores indicam como uma das causas do fracasso escolar a **desvalorização da educação**. Entretanto, essa causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB apontada pelos professores está associada ao social. A valorização da educação no Brasil é um desafio e os respondentes entendem que o baixo nível de valorização da educação acarreta danos à trajetória escolar, ocasionando histórias de insucesso. É o que pondera o Participante nº 104: “Desvalorização social do estudo de maneira geral”.

Fator preponderante para o ensejo do fracasso escolar em cursos técnicos do IFB é a **escola excludente**. Os professores participantes desta pesquisa entendem que o fato de a escola se constituir como um espaço de exclusões assevera os processos de fracasso escolar. De acordo com um respondente a causa do fracasso escolar está amparada pela função excludente da escola que foi socialmente constituída: Participante nº 79 “À perpetuação da função social excludente da escola”. No mesmo sentido, garante o Participante nº 135: “O IFB replica as exclusões históricas da sociedade”.

A **relação escola e sociedade** também foi apontada como uma das causas do fracasso escolar. Estudar e compatibilizar os estudos com o mundo do trabalho é uma das funções da escola. Desse modo, para os docentes participantes desta pesquisa, a incompatibilidade entre a escola e o mundo do trabalho é causa do fracasso escolar em

cursos técnicos do IFB. O Participante nº 47 atribui a causa do fracasso escolar à “Desvinculação da instituição com o setor produtivo”. Assim, a falta de similaridade entre o que se aprende na escola e o que espera o setor produtivo é causa de insucesso em cursos técnicos do IFB. Complementarmente, no que se refere aos desafios socioeconômicos apontados pelos docentes como causa do fracasso escolar no IFB, é possível dizer que esses estão relacionados à condição econômica e social do estudante em frequentar o curso de forma satisfatória. Muitos estudantes precisam priorizar o trabalho, visto que este diz respeito à sua sobrevivência e, para tanto, precisam abandonar a escola. Na percepção do Participante nº 110 são as “Condições socioeconômicas, que obriga o estudante a abandonar os estudos”, sendo essa uma causa para o fracasso escolar. Nesse sentido, as relações socioeconômicas tornaram-se pungentes na análise das causas do fracasso escolar, visto que essa causa apontada pelos docentes é tão desafiadora que, por vezes, a escola por si só é incapaz de enfrentar, já que está relacionada ao social e/ou econômico, da mesma maneira a falta de perspectiva de empregabilidade após o curso é um dos motivos que levam o estudante a buscar formação técnica. Portanto, a ausência de tal perspectiva é apontada como causa do fracasso escolar pelos respondentes desta pesquisa. De acordo com o Participante nº 59 (“Falta de perspectiva de empregabilidade”), a incerteza de empregabilidade aproxima a possibilidade de fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB.

3.3.3 Causas do fracasso escolar de cunho familiar

Na literatura, o fracasso escolar muitas vezes está associado aos aspectos de cunho familiar. Não diferente disso, os participantes desta pesquisa elencam fatores que sustentam essa categoria; de maneira que a família passa ter papel fundamental no enfrentamento do fracasso escolar.

3.3.3.1 Família

O Quadro 3 revela ainda como causa do fracasso escolar aspecto de cunho familiar. Quando inquiridos sobre as causas do insucesso nos cursos técnicos do IFB (*“Nos cursos técnicos do IFB, alguns problemas persistem e um deles é o fracasso escolar. A que você atribui o fracasso escolar no(s) curso(s) técnico(s) em que atua?”*), os docentes apontaram causas familiares como instigador do fracasso escolar. Salienta-se que essa percepção do professor acerca da causa do fracasso escolar é corroborada por

estudo (Silva *et al.*, 2011) utilizado como referencial teórico neste trabalho, visto que o autor entende que quando há ruídos entre a relação família e estudante, a culpa do insucesso escolar recai sob a família.

Diante disso, o apoio familiar, bem como a constituição de família, sendo o estudante arrimo de família, na percepção dos participantes, colabora para o fracasso escolar. Na visão do Participante n° 34, a ausência da família no universo escolar é decisiva para o sucesso ou insucesso escolar:

Falta da ação familiar para que o aluno tenha compromisso com a escola e enxergue-se como estudante. Muitos responsáveis ‘largam’ o menino aqui no primeiro bimestre e só aparecem – e quando aparecem – no último para reclamar da reprovação. A escola virou um depósito de meninos e a responsabilidade dos pais foi transferida para ela”.

Da mesma maneira, o Participante n° 94 afirma: “Falta de envolvimento da família no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes”.

3.3.4 Causas do fracasso escolar de cunho político

Destaca-se que as causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, no que se refere ao aspecto político, advém de causas exógenas, portanto exteriores ao IFB. Porém, não foram omitidas pelos docentes participantes desta pesquisa e por isso considerou-se apropriado apresentá-las, visto que essas causas do fracasso escolar apontada pelos respondentes podem margear propostas de enfrentamento.

O **baixo investimento** em Educação Profissional foi apontado como uma das causas do fracasso escolar no âmbito dos cursos técnicos do IFB: “Investimentos parcos na modalidade” (Participante n° 130). Entretanto, o investimento no ensino técnico não depende exclusivamente do IFB, visto que os aportes financeiros são distribuídos pelo Governo Federal.

A **mobilidade urbana** foi apontada massivamente como causa do fracasso escolar. Para os professores participantes dessa pesquisa, a falta de apoio ao direito de ir e vir dos estudantes ocasiona situações de insucesso escolar. A ausência de transporte público na região em que se localiza o *campus* inviabiliza a frequência às aulas que, por conseguinte, desemboca no abandono ou retenção dos estudantes.

Portanto, a impossibilidade de acesso à escola se traduz em circunstâncias de fracasso escolar. O Participante nº 13 afirma que a causa do fracasso escolar no IFB são as “Dificuldades de permanência na sala de aula (falta de transporte)”. Diante disso, a mobilidade urbana impacta diretamente nas políticas de permanência do IFB. Da mesma maneira, o Participante nº 117 afirma o desafio colocado pela mobilidade urbana diante da organização escolar: “O transporte público não ajuda, pois, dependendo do local de moradia ou de trabalho do estudante, o transporte é mais reduzido e ele não consegue chegar em tempo. Nenhum estudante do turno noturno chega na aula às 19h, geralmente, chegam entre 19h30 e 20h”. Entretanto, salienta-se que as causas do fracasso escolar relacionadas à mobilidade urbana são de cunho externo ao IFB, o que pode dificultar a superação desse aspecto.

3.3.5 Causas do fracasso escolar de cunho político-institucional

Merece destaque a quantidade de causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB relacionadas aos aspectos de cunho político-institucional assinaladas pelos respondentes desta pesquisa. Ressalta-se que as questões político-institucionais são administradas a nível de gestão, porém passam pelo crivo e participação docente. Dessa maneira, os respondentes sustentam que o enfrentamento do fracasso escolar deve considerar ações de forma institucionalizada.

Ser capaz de **acolher o estudante** é uma condição determinante para o sucesso escolar. É o que defende o Participante nº 63 ao apontar as “Estratégias de acolhimento do *campus*” como uma das causas do fracasso escolar. O grau de acolhimento da escola/*campus* depende muito de iniciativas personificadas. Portanto, o acolhimento da escola, muitas vezes, fica a cargo de ações individuais de servidores (técnicos ou docentes). Em razão disso, as ações individuais se perdem diante das demandas cotidianas do *campus* e ações de acolhimento do estudante não são institucionalizadas.

Para os participantes desta pesquisa, a **meritocracia** enquanto política institucional é um desafio diante do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Diante disso, o Participante nº 79 atribui “À crença do corpo docente na meritocracia” como causa do fracasso escolar. Da mesma maneira, o mesmo Participante, complementa: “Reprovação como resultado das escolhas do aluno ou de sua incapacidade irresolúvel”. Na visão dos respondentes, a crença na meritocracia, sendo o estudante o único

responsável por sua trajetória malsucedida, sendo essa fruto de suas escolhas retroalimenta o processo de fracasso escolar.

A **divulgação dos cursos do IFB** foi apontada como causa do fracasso escolar nos cursos técnicos. A divulgação dos cursos junto à comunidade auxilia no conhecimento da instituição, bem como de seus cursos de qualificação profissional “Divulgação” (Participante nº 112). Na visão dos respondentes, a divulgação dos cursos técnicos por parte da instituição deve ser percebida como causa do fracasso escolar.

O **estímulo** advindo da instituição foi apontado como causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Estimular a participação docente, bem como a participação estudantil é fundamental para o combate ao fracasso escolar, tendo em vista que este foi apontado como uma de suas causas. É o que afirma o Participante nº 02 “Falta de estímulo tanto por parte da instituição em participar de projetos junto à comunidade, projetos de extensão”. Dessa maneira, vê-se que a ausência de política institucional que incentive a participação em projetos junto à comunidade é uma causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Cabe destacar que a participação em projetos junto à comunidade citada pelo Participante nº 02 relaciona-se com a divulgação dos cursos.

Como causa do fracasso escolar, na percepção docente, a **falta de apoio financeiro por parte do IFB** surge como um propulsor. Participante nº 64 afirma: “Apoio financeiro para os alunos é escasso” e isso ensejaria o insucesso nos bancos escolares dos cursos técnicos do IFB. Sobre a falta de apoio financeiro, importa dizer que o patrocínio do IFB junto aos estudantes depende de política institucional, bem como de apoio do Governo Federal.

A **ausência de capacitação para servidores fomentadas ou mesmo promovidas pelo IFB** foi apontada pelos professores como causa do fracasso escolar nos cursos técnicos. A falta de capacitação para aqueles que atuam na escola pode trazer implicações na qualidade do atendimento ao público alvo que, por conseguinte, pode asseverar processos de insucesso escolar. O Participante nº 104: “Falta de formações para preparar servidores para lidar com o Ensino Médio” ilustra a falta de capacitação para os servidores como causa do fracasso escolar. De maneira similar, o Participante nº 118 assevera: “Falta de formação do professor para trabalhar com esses alunos”.

A **forma de ingresso** nos cursos foi amplamente citada pelos respondentes como causa ensejadora do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Atualmente, o IFB possui como política institucional de acesso e ingresso aos cursos técnicos o sorteio de vagas, conforme previsto no Projeto Pedagógico Institucional – PPI (Brasil, 2017b). Dessa maneira, os candidatos às vagas nos cursos técnicos devem se inscrever e, posteriormente, são submetidos a um sorteio de vagas. Portanto, diante dessa política institucional, a meritocracia fica afastada, visto que não importa a essa forma de acesso e ingresso a qualidade da formação anterior do estudante. Entretanto, a forma de ingresso aparece como causa do fracasso escolar, conforme Participante nº 15 “O processo seletivo por sorteio pouco ajuda. Dizer que é um processo inclusivo é falácia. Fosse inclusivo não haveria tanto abandono”. Ademais, a forma de acesso e ingresso nos cursos técnicos do IFB não é vista como inclusiva. O Participante nº 19 alega que a forma de ingresso permite a entrada de alunos despreparados: “O sorteio faz com que alunos não preparados para o curso entrem”. No mesmo sentido, afirma o Participante nº 37: “Entrada por sorteio gera desnível que desmotiva os estudantes mais avançados”. Contudo, as ponderações acerca do processo de seleção ou de acesso e ingresso aos cursos técnicos parece ir na direção oposta do discurso que atribui à meritocracia causadora do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB.

Na percepção dos docentes, a **incapacidade do IFB de lidar com a heterogeneidade** dos educandos também ensina processos de fracasso escolar. Ressalta-se que este aspecto apontado pelos docentes como causa do fracasso escolar está, de alguma maneira, relacionado à falta de capacitação para os servidores. A incapacidade da escola em lidar com a heterogeneidade como causa do fracasso escolar está presente na fala dos Participantes nº 06 e 07, respectivamente: “Incapacidade de servidores de lidar com turmas heterogêneas” e “Falta de preparo pedagógico de professores e técnicos para lidar com um público diversificado”.

Outro aspecto apontado como causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, na percepção dos professores, é a **infraestrutura e a localização da escola**. Participante nº 50, quando inquirido sobre as causas do fracasso escolar, pondera: “Infraestrutura do *campus* deficiente (salas inadequadas, carência de insumos e ferramentas nos setores de produção, etc)”, no mesmo sentido, sobre a infraestrutura, Participante nº 128 afirma: “Laboratórios precários também atrapalham”. Diante disso,

resta claro que os docentes do IFB participantes da pesquisa consideram que a infraestrutura inadequada colabora para o fracasso escolar. No que se refere à localização do *campus*, salienta-se que há *campus* do IFB localizado na área rural, conforme mencionado no parágrafo que versa sobre a caracterização dos respondentes. A mobilidade urbana, também elencada como causa ensejadora do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB, relaciona-se com a inadequação da localização do *campus*.

3.3.6 Causas do fracasso escolar de cunho individual

Ainda sobre as causas do fracasso escolar, os participantes elegeram os aspectos de cunho individual como motivação para o ensino de trajetórias de insucesso. Entretanto, as causas individuais podem advir da conduta do professor, bem como da conduta do estudante, na percepção dos respondentes. Por isso, para as causas do fracasso escolar relacionadas às condutas individuais, considerou-se pertinente dividi-las em dois grupos: aquelas relacionadas ao estudante e outro grupo que agrega as causas do fracasso escolar de cunho individual relacionadas ao professor, conforme se vê no Quadro 3.

3.3.6.1 Estudante

Para os participantes dessa pesquisa, identificar-se com o curso é fundamental para que o estudante obtenha sucesso. Assim, essa identificação com o curso depende, majoritariamente, do aluno. Ainda na visão dos respondentes, **a falta de identificação com o curso** é fator relevante para o fracasso escolar, sendo, portanto, elencado como uma das causas do insucesso escolar. Entretanto, essa causa do fracasso escolar apontada pelos respondentes associa-se claramente ao desconhecimento do curso – que também foi apontada como uma causa do fracasso escolar. O Participante nº 01 aponta a falta de identidade com o curso como principal causa do fracasso escolar: “Falta de identidade com o curso”.

Outra causa que, na percepção dos docentes, é determinante para o fracasso escolar é o **desconhecimento sobre o curso**. Para os respondentes, a falta de conhecimento acerca do curso técnico em que o estudante está matriculado tem o condão de acarretar trajetórias de fracasso escolar. Como mencionado anteriormente, o desconhecimento acerca do curso inter-relaciona-se com a falta de identidade com o curso. O Participante

nº 04 aponta diretamente o desconhecimento do curso como causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB: “Desconhecimento do curso”. O Participante nº 60 “Desconhecimento do aluno em relação à área de atuação do curso”, da mesma maneira, elenca o desconhecimento do curso como causa do insucesso.

Outra causa apontada pelos professores para o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB é o **desinteresse do aluno**. Os Participantes nº 16, 44, 48, 88, respectivamente, quando inquiridos sobre as causas do fracasso escolar, afirmam: “Desinteresse em cursar formação técnica”; “Falta de interesse dos alunos”; “Um certo desinteresse pelo estudo também” e “Desinteresse dos alunos pelo curso e/ou conteúdo da disciplina”. Assim, o desinteresse estudantil recai sobre vários aspectos da vida escolar, como conteúdo, curso ou mesmo pelos estudos.

A aprendizagem está presente em todo o processo escolar do educando. Diante disso, dificuldades que surgem perante a aprendizagem passam a ser desafiadoras no âmbito escolar. Para os participantes desta pesquisa, **a dificuldade de aprendizagem** é propulsora de situações de fracasso escolar. O Participante nº 105 pondera que o fracasso escolar é sustentado pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, porém, essas estão associadas ao processo de escolarização anterior: “Às dificuldades de aprendizagem que os alunos trazem do ensino fundamental”.

A **falta de bons hábitos** foi apontada como uma causa para o fracasso escolar. Os hábitos, na percepção dos professores, deveriam apenas ser complementados na escola, conforme afirmação do Participante nº 34 que afirma que “Falta de bons hábitos, higiene, palavrões, gritaria e tantas outras coisas são vistas por aqui, e o professor que deveria apenas complementar com a educação de tais questões - porque tem seu conteúdo para lecionar - torna-se "algo" desgastado e ao final do ano exaurido”.

Ainda como causa do fracasso escolar de cunho individual relacionada à conduta do estudante, a **falta de compromisso, empenho e dedicação** foram assinaladas pelos docentes, conforme elucidado nas falas dos Participantes nº 71, 89 e 117, respectivamente: “Falta de dedicação dos alunos”; “Desmotivação” e “poucos têm comprometimento com os estudos”.

A **falta de tempo** dos estudantes também foi apontada como uma causa do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. A pouca disponibilidade de tempo dos

estudantes acarreta a pouca dedicação aos estudos, principalmente extraclases. A falta de tempo dos alunos pode estar associada às razões de vida cotidiana como trabalho e dedicação à família. A falta de tempo como causa do fracasso escolar está apoiada na afirmação do Participante nº 107 “Poucas horas dedicadas ao estudo”, bem como na ponderação do Participante nº 114 “Falta de tempo/estudo dos alunos”.

O retorno aos bancos escolares é desafiador. Por isso o fato de estar **muito tempo fora da escola** foi elencado como uma das causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. O Participante nº 04 afirma como causa do fracasso escolar: “Muito tempo fora da escola”. O Participante nº 92, no mesmo sentido, “Alunos muito tempo fora da escola” e, por último, o Participante nº 108 “A dificuldade é o tempo muito longo longe da escola”. Estar muito tempo fora da escola, na visão dos professores, é capaz de ensejar processo de fracasso escolar, tendo em vista que a escola, por vezes, exige do estudante conhecimentos atualizados.

O Participante nº 133 (“Perfil dos alunos”) afirma que o **perfil do aluno** é causa motivadora de trajetórias de fracasso escolar. Diante dessa afirmação, vê-se claramente que as características e ações individuais dos estudantes são apontadas como causas do fracasso escolar. Nesse sentido, estudo de Carvalho (1997) sustenta a posição que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, pelo fracasso escolar.

3.3.6.2 Professor

A **desmotivação** é apontada pelos respondentes como causa intrínseca aos professores capaz de principiar processos de fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Essa constatação está consubstanciada pela fala do Participante nº120 “desmotivação por parte dos alunos e dos professores”. Cabe destacar que a desmotivação aqui citada advém dos docentes e afeta os estudantes.

“Falsa expectativa frente ao nível de conhecimentos básicos dos alunos, seu capital social, suas dificuldades socioeconômicas, sua disponibilidade de tempo para o curso, suas posturas comportamentais e hábitos de estudo” (Participante nº106). Diante do apontamento do Participante nº106, nota-se que **a expectativa docente** também é causa do fracasso escolar, segundo os respondentes, para os cursos de nível técnico no IFB.

O **perfil docente** também é apontado como causa do fracasso escolar. Ou seja, não somente o perfil do estudante é causa ensejadora do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB: “Há professores sem perfil para atuar nos cursos técnicos” (Participante nº 117). No que se refere ao perfil docente, cabe destacar que, majoritariamente, os professores do IFB são contratados por meio de concurso público. Ademais, o plano de carreira dos docentes do IFB prevê atuação em todos os níveis e modalidades de ensino: Educação Básica, Técnica e Superior. Portanto, o perfil docente no IFB é selecionado de maneira que atenda aos níveis e modalidades supracitados.

Após essa detalhada apresentação acerca das percepções docentes sobre as causas do fracasso escolar, cabe destacar que a Teoria das Representações Sociais compreende que o fenômeno só pode ser compreendido se apresentado e explicado, por isso fez-se necessário expor as evocações dos docentes e organizá-las conforme Quadro 3, dividindo-as em seis blocos.

Dessa maneira, apoiando-se na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, [2000], 2015, Jodelet, 2002) apreende-se que os docentes participantes desta pesquisa, ao elencarem as causas do fracasso escolar apoiam-se em protótipos que servem de base comparativa para aquilo que trazem como definição de causa do insucesso escolar.

Nesse sentido, as causas de cunho pedagógico, sócioeconômico, familiar, político, político-institucional e individual, conforme descrito no Quadro 3, convergem para uma compreensão das causas do fracasso escolar a partir do que já é conhecido pelo professor no âmbito de sua vivência e experiência, e assim representam socialmente. Logo, estando a representação organizada em torno de um núcleo central (Abric, 1998) recorre-se ao Quadro 1, presente no referencial teórico deste estudo, para analisar as respostas dos participantes deste.

Desse modo, as categorias eleitas como dimensionadoras das causas do fracasso escolar na percepção dos docentes representam os dois sistemas que compõem o núcleo central: sistema central e sistema periférico (Abric, 1998). O sistema central, sendo um sistema estável e rígido tem a função de gerar a significação da representação e, por conseguinte, determinar sua organização. Isso é o que fazem os respondentes desta pesquisa quando elegem as causas do fracasso escolar, pois trazem de conceitos, definições petrificadas socialmente, ou seja, os participantes dão significado ao fracasso

escolar. De outro lado e simultaneamente, o sistema central encontra-se protegido pelo sistema periférico, tendo em vista que as evocações acerca das causas do fracasso escolar, segundo a percepção dos docentes, são fruto de um processo evolutivo que permite adaptações à realidade concreta. Portanto, as causas mencionadas pelos docentes do IFB como ensejadoras do insucesso escolar estão submetidas a um processo socializante que pode ser modificado.

Por fim, pautando-se em Moscovici ([2000], 2015), é possível afirmar que as representações sociais são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados, por isso foram descritos de maneira criteriosa os achados na pesquisa de campo. As respostas assumidas no instrumento de recolha de dados revelaram uma latente preocupação dos participantes com as causas do fracasso escolar e, claramente, este estudo revela que o fracasso escolar possui causas multifacetadas, que vão desde aspectos pedagógicos, passam por questões institucionais amplas e chegam a aspectos de cunho político externos ao IFB. Essa perspectiva admitida pelos respondentes desta pesquisa é corroborada pela literatura. Pesquisadores como Patto (1993), Arroyo (1997), Damasceno *et al.* (2016) asseguram que as causas do fracasso escolar possuem inúmeras facetas. Assim, este estudo considerou imprescindível a compreensão do conceito de representação social na perspectiva de Moscovici ([2000], 2015), com o intuito de designar fenômenos múltiplos observados e estudados em termos de complexidades individuais e coletivas ou psicológicas e sociais (Sêga, 2000).

3.4 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB PARA PROMOVER APRENDIZAGENS

Neste estudo acerca do fracasso escolar, perante as representações dos docentes, considerou-se pertinente conhecer as estratégias utilizadas pelos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB para a promoção de aprendizagens, visto que essas estratégias apontam para possíveis propostas de enfrentamento do insucesso escolar. Para tanto, os docentes foram submetidos à seguinte pergunta: *“Quais estratégias você utiliza em suas aulas dos cursos técnicos para promover as aprendizagens dos estudantes?”*

Quadro 4

Apresentação das estratégias docentes na promoção de aprendizagens

Pedagógicas e Metodológicas	Institucionais	Relacionais
Apoio da EaD Articulação com o mundo profissional Atendimento extraclasse Modelos de aula (Aula dialogada, aula dialógica, aula expositiva, aulas dinâmicas, aulas práticas) Tipos de avaliação (Autoavaliação, avaliação diagnóstica) Contextualização dos conteúdos Atividades escolares Integração com outras disciplinas Monitoria Participação dos alunos Práticas pedagógicas Projetos Teoria e Prática	Atividade de acolhimento	Relação cordial Valorização do aluno Diálogo com os estudantes

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2018

O Quadro 4 apresenta três categorias que representam as estratégias docentes para a promoção de aprendizagens, quais sejam: estratégias de natureza pedagógica, estratégias de natureza institucional e estratégias de natureza relacional entre professor e aluno.

As três categorias apresentadas no Quadro 4 encontram aporte na Teoria das Representações Sociais, visto que a representação social é tida como um saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais. Portanto, as estratégias pedagógicas e metodológicas, as estratégias institucionais e as estratégias relacionais foram assim

relacionadas por compreenderem aspectos do cotidiano docente e convergirem para a promoção de aprendizagens.

Salienta-se que a representação social se caracteriza como um comportamento observável e registrável, bem como um produto individual e social. Assim, a representação social dos docentes do IFB acerca das estratégias para a promoção de aprendizagens, invariavelmente, está permeada por comportamentos registráveis e observáveis, inclusive, comportamentos estes, que estão apoiados pelo núcleo central e os sistemas central e periférico.

Para esta análise, abandonou-se a Teoria dos Esquemas, visto que essa segue um modelo apenas individualista de processamento da informação. A Teoria das Representações Sociais, por outro lado, admite a ancoragem que é um processo social, que está preservado ao interpretar as respostas dos participantes no que se refere às estratégias utilizadas pelos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB para a promoção de aprendizagens.

Mais uma vez, ressalta-se a necessidade de descrição e explicação do fenômeno estudado, em razão da utilização da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico. Portanto, para uma análise pautada na Teoria das Representações Sociais se faz necessário elucidar as evocações dos participantes, como se faz a seguir.

3.4.1 Estratégias de natureza pedagógica e metodológica

Os respondentes elencaram estratégias que colaboram para o desenvolvimento de aprendizagens. Dentre essas estratégias identificou-se a ocorrência de habilidades de natureza pedagógica e metodológica. Portanto, ao conhecer as estratégias para a promoção de aprendizagens utilizadas em sala de aula pelos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB, percebeu-se que essas estratégias são capazes de auxiliar no enfrentamento do fracasso escolar, visto que os docentes já utilizam essas estratégias em busca de fomentar aprendizagens e, por conseguinte, mitigar trajetórias de insucesso.

O **uso do ambiente virtual** é apontado como estratégia utilizada pelos docentes como forma de promover aprendizagens. A educação a distância (EaD) possui ferramentas capazes de auxiliar no desenvolvimento do educando. Cabe destacar que, nesta pesquisa, os docentes apontaram como causa do fracasso escolar a inutilização dos

ambientes virtuais de forma adequada. Concomitantemente, apontam que utilizam a EaD como estratégia para a promoção de aprendizagens que, por conseguinte impacta nas ações que ensejam o insucesso escolar. O Participante nº108 elenca: “Uso de recursos EAD para revisão de conteúdo” como estratégia para promoção de aprendizagens em sala de aula. TICS são tecnologias da informação e comunicação. TIC é um bloco de recursos tecnológicos integrados entre si, capazes de proporcionar, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, os respondentes consideram que a utilização dessas tecnologias são estratégias que, quando usadas em sala de aula, são capazes de promover aprendizagens. O Participante nº 04 assegura que a “utilização de ferramentas de TIC” é uma estratégia utilizada em sala de aula capaz de promover aprendizagens. Da mesma maneira, o Participante nº 133 – “Utilização de softwares” – promove a aprendizagem utilizando como estratégia o uso das tecnologias da informação e comunicação.

A **articulação com o mundo profissional**, pelos respondentes, é assinalada como estratégia utilizada em sala de aula para promover aprendizagens nos cursos técnicos do IFB. Essa articulação com o mundo profissional se faz necessária em razão da necessidade de contextualização dos conteúdos. Salienta-se que a falta de articulação com o campo profissional foi citada como causa do fracasso escolar na variável anterior. De acordo com o Participante nº 45, quando perguntado sobre quais eram as estratégias utilizadas por ele para a promover aprendizagens, sua resposta foi: “Articulação com o mundo profissional”.

Estratégia pedagógica e metodológica utilizada pelos professores participantes deste estudo é o **atendimento extraclasse**, como forma de ocasionar aprendizagens. A pergunta indutora, inicialmente, refere-se às estratégias em sala de aula. Entretanto, os respondentes consideraram pertinente posicionar-se acerca das mais diversas estratégias. Participante nº28 (“Recuperação de conteúdos em horário de atendimento extraclasse”) assegura que a revisitação aos conteúdos em horário de atendimento extraclasse é uma estratégia que auxilia na promoção de aprendizagens.

Os respondentes desta pesquisa apontaram como estratégia utilizada em sala de aula para promover aprendizagens **os modelos de aula**, apontando alguns modelos: aula dialogada, aula dialógica, aula expositiva, aulas dinâmicas e aulas práticas. A aula dialogada prevê um amplo diálogo entre docente e estudante (Aulas dialogadas, buscando

a participação do estudante – Participante nº41). A aula dialógica, por sua vez, pauta-se na concepção de Freire (1987) de educação, em que o estudante é sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem. A aula expositiva também foi pontuada como estratégia de fomento da aprendizagem, conforme afirmaram os Participantes nº 78, 115 e 123, por exemplo. A dinamicidade da aula também foi marcada como estratégia capaz de induzir a aprendizagem. É o que afirma Participante nº 102 “Aulas dinâmicas com atividades lúdicas”. Aulas práticas também foram elencadas como estratégias metodológicas que subsidiam as aprendizagens em sala de aula. Nessa perspectiva, destaca-se que, anteriormente, os modelos e tipos de aulas foram apontados como causas ensejadoras do fracasso escolar pelos participantes desta pesquisa.

Os participantes desta pesquisa apontam os **tipos de avaliação** como estratégias utilizadas em sala de aula para a promoção das aprendizagens. As avaliações citadas pelos docentes foram a autoavaliação e a avaliação diagnóstica. A autoavaliação consiste em o educando avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e sobre isso o Participante nº 99 destaca a utilização da autoavaliação. A avaliação diagnóstica ocorre no início do processo escolar e tem como objetivo conhecer e mapear o nível dos estudantes. Para o Participante nº 8, a avaliação diagnóstica possibilita o estabelecimento de atividades mais direcionadas: “Inicialmente uma avaliação diagnóstica simples, com base em uma redação, onde devem responder 3 perguntas. 1- De onde eu vim; 2 - Por que eu vim; e 3 - Para onde eu vou. A partir das redações consigo ter uma ideia do nível de articulação/elaboração/estruturação dos conhecimentos e aprendizados da turma. Em função dos resultados eu estabeleço uma carga de atividades (leituras, trabalhos em grupo, pesquisas, projetos, etc.) que seja compatível com o diagnosticado. A estratégia mais utilizada é o estudo de caso”.

Sobre a **contextualização dos conteúdos**, os respondentes desta pesquisa entendem que esses servem de estratégia para a promoção de aprendizagens. É o que afirma os Participantes nº 76 e 132, respectivamente: “Nas aulas, tento contextualizar os conteúdos com a vida cotidiana dos alunos” e “Procuro contextualizar os conceitos técnicos com questões cotidianas para que os alunos criem uma referência entre os conhecimentos que estão aprendendo e o que já sabem”. Assim, a contextualização dos conteúdos em aulas para o curso técnico é uma estratégia facilitadora de aprendizagens, o que pode desembocar na diminuição de situações de fracasso escolar.

Os participantes apontaram as **atividades escolares** como estratégias capazes de promover aprendizagens. Diante disso, elegeram-se as atividades como dinâmicas, escrita de textos, estudo dirigido, estudo de caso, exercícios de fixação, metodologias ativas e simulados como as mais evocadas perante o instrumento de recolha de dados

Integrar o conteúdo de uma determinada disciplina a outras disciplinas é uma estratégia capaz de promover aprendizagens. O desafio está na interrelação dessas disciplinas. Outro desafio é planejar conjuntamente os conteúdos a serem ministrados entre as disciplinas envolvidas. Participante nº 22, ressalta, inclusive, a importância de avaliações de forma integrada: “Avaliações integradas com outros professores”. Nesse caso, não é apenas a apresentação do conteúdo que é uma estratégia utilizada, a avaliação integrada também serve como estratégia.

A **monitoria** para os cursos técnicos no IFB encontra-se institucionalizada. E essa ação do IFB é amplamente divulgada entre a comunidade acadêmica. Portanto, essa estratégia de promoção da aprendizagem apontada pelos participantes desta pesquisa é uma ação do IFB que pode colaborar para o enfraquecimento do insucesso escolar. A monitoria consiste em estudantes acompanharem os docentes no desenvolvimento das disciplinas, dando apoio, inclusive, aos demais estudantes. Entretanto, o Participante nº 40 destaca o “bom desempenho” do estudante para tornar-se monitor: “Alunos com bom desempenho como monitores de grupo”.

A **participação dos alunos em sala de aula** é vista pelos respondentes como uma maneira de promoção de aprendizagens. De acordo com o Participante nº 78 – “A participação dos estudantes é de suma importância. Tento não me basear apenas em aulas expositivas, mas busco envolver os alunos em discussões e debates” – a participação é uma estratégia utilizada em sala de aula para promover aprendizagens. E neste estudo é compreendida como uma estratégia de natureza pedagógica e/ou metodológica. Cabe destacar que a pouca participação estudantil foi apontada como causa do fracasso escolar, segundo análise da variável anterior.

Os respondentes desta pesquisa consideraram que determinadas **práticas pedagógicas** são determinantes enquanto estratégias utilizadas nos cursos técnicos do IFB para a promoção de aprendizagens. Práticas como uso de laboratórios, revisão de conteúdos, elaboração de trabalhos em grupo, uso de bibliografia adequada, visitas

técnicas. A utilização de visitas técnicas como estratégia de apoio ao desenvolvimento de aprendizagens é uma estratégia que consiste em conduzir os estudantes a processos de aprendizagem por meio de idas a campo para conhecimento de aspectos aprendidos em sala de aula. Para o Participante nº 56, a visita técnica, além de ser uma boa estratégia para promoção de aprendizagens, também é capaz de apresentar a realidade do mundo do trabalho: “Faço uso das visitas técnicas (que mostram como é e como se comporta o mercado de trabalho”.

A utilização de **projetos** como estratégia pedagógica em busca de aprendizagens é elencada por muitos participantes desta pesquisa, como os Participantes nº 29, 70 e 128, respectivamente: “Aprendizado baseado em projetos”; “Manuseio dos conteúdos na elaboração de projeto de mecanização agrícola” e “Projetos que dialogam com a propedêutica e com a formação profissional”

Aliar **teoria e prática** é uma conduta muito comum entre os respondentes desta pesquisa. De maneira que compreendem essa conduta como uma estratégia capaz de levar às aprendizagens no âmbito de sala de aula. Participante nº 86 afirma: “Todas as aulas apresentam relação entre teoria e prática”. O Participante nº 130 garante que a conexão entre teoria e prática é uma estratégia que promove a aprendizagem: “Ligação de teoria com prática”. Ademais, cabe destacar que a ausência de atividades que privilegiem a teoria e a prática foi destacada como uma das causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB.

3.4.2 Estratégias de natureza institucional

Os participantes dessa pesquisa elegeram apenas uma estratégia de promoção de aprendizagens que pode ser classificada como de natureza institucional. Porém, o número reduzido de estratégia dessa natureza não retira a importância do estudo de tal estratégia, principalmente porque entre as causas do fracasso escolar encontram-se causas de cunho institucional, por isso, para enfrentar o insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB faz-se necessário conhecer as estratégias de natureza administrativa.

A **atividade de acolhimento** foi uma das estratégias relacionadas pelos docentes como forma de promover aprendizagens. Considera-se, portanto, que essa atividade possui um cunho institucional, e deve ser pensada administrativamente, pois o acolhimento não depende apenas da ação em sala de aula por parte do docente, visto que

este acolhimento é apontado como causa do fracasso escolar. O Participante n° 65 elenca que o acolhimento é estratégia utilizada em sala de aula para promover aprendizagem: “Atividades de acolhimento e de desenvolvimento da sensação de pertencimento são fundamentais”. Entretanto, frisa-se a necessidade do apoio institucional para o desenvolvimento dessa estratégia, pois acolhimento e pertencimento não se sustentam somente por ações em sala de aula.

3.4.3 Estratégias de natureza relacional entre professor e aluno

No que refere às estratégias de natureza relacional entre professor e aluno, destaca-se que os respondentes assinalaram de maneira contundente que a relação professor-aluno possui influência ao estabelecer estratégias para a promoção de aprendizagens. Aqui, destaca-se que a relação professor-aluno, na percepção dos docentes tem nexos com o fracasso escolar. Ora, se os docentes elegem estratégias vinculadas à relação professor-aluno como capazes de favorecerem as aprendizagens é porque essa relação, sobremaneira, vincula-se ao próprio insucesso no âmbito da escola.

A perspectiva relacional é amplamente elencada como estratégia utilizada pelos professores do IFB nos cursos técnicos para promover aprendizagens. Uma **relação cordial**, na visão dos respondentes, é capaz de conduzir os educandos a processos de aprendizagem facilitados. De acordo com o Participante n° 107 “Relação cordial e respeitosa com os alunos, sem deixar de ser criterioso na avaliação” é estratégia utilizada para provocar aprendizagens em sala de aula.

Ainda na perspectiva relacional entre professor e aluno, os docentes participantes desta pesquisa entendem que a **valorização do aluno** é também uma estratégia utilizada em sala de aula capaz de promover aprendizagens. Segundo o Participante n° 30, a valorização do aluno passa pela valorização de seu conhecimento prévio: “Valorização do conhecimento prévio que cada aluno traz consigo”. Ainda assim, os professores utilizam a estratégia de valorizar o aluno como fomentadora de aprendizagens. Essa estratégia está vinculada à relação estabelecida entre professor e aluno.

Participante n° 121 aponta o **diálogo com os estudantes** como estratégia para a promoção de aprendizagens dentro de sala de aula dos cursos técnicos do IFB: “O diálogo para identificar as dificuldades individuais”. Para o participante, o diálogo, na condição de estratégia, desvela as dificuldades individuais. Da mesma maneira, o Participante n°

84 afirma que desenvolve várias estratégias: “Diversas estratégias, entre as quais a principal é o diálogo com discentes”. A estratégia em comento está vinculada à natureza relacional entre professor e aluno.

Diante dessa explanação acerca das estratégias docentes na promoção de aprendizagens, recorre-se a Teoria das Representação Social para analisar e compreender as respostas dos docentes. Nesse sentido, apoia-se no conceito de objetivação e ancoragem para analisar as respostas obtidas no instrumento de recolha de dados. As representações são criadas por dois mecanismos: ancoragem e objetivação (Moscovici, [2000], 2015). Assim, ao dar nome ou classificar as estratégias de aprendizagem os participantes da pesquisa acionam o mecanismo de ancoragem. De outro lado, a materialização, a prática dessas estratégias como ensejadoras de aprendizagens corresponde à objetivação.

As estratégias de natureza pedagógica e metodológica, à luz da Teoria da Representação Social representa faces figurativas indissociáveis, em que há uma face figurativa e uma face simbólica, de maneira que as estratégias de natureza pedagógica e metodológica apresentadas pelos docentes são indissociáveis entre si e encontram-se num processo simbiótico em que as elucidações dos participantes possuem figura e significado.

As estratégias de natureza institucional indicam, conforme a Teoria das Representações Sociais, fenômenos compreendidos com base em modelos. Assim, a atividade de acolhimento, sendo uma estratégia de natureza institucional, é uma atividade reconhecida pelos respondentes como capaz de enfrentar o fracasso escolar, a partir de representações que são constituídas socialmente e de maneira precedente àqueles que responderam ao questionário. As estratégias institucionais devem ser assumidas de maneira ampla e administrativa pelo IFB, visto que socialmente elas representam duas classes de pensamentos: os universos consensuais e os universos reificados (Sá, 1995). Os universos consensuais correspondem ao pensamento cotidiano, o senso comum. Já os universos reificados são construídos pela ciência. Portanto, as estratégias institucionais elencadas pelos docentes nesta pesquisa, *a priori*, representam o senso comum e ao receberem tratamento dado pela ciência, como parte integrante de um trabalho científico como este, passam a compor o universo reificado.

As estratégias de natureza relacional entre professor e aluno, por sua vez, esbarram na dificuldade da escola em aproximar-se da realidade do aluno, pois o fomento à relação cordial, à valorização do aluno e ao diálogo com os estudantes somente será possível se a escola compreender o contexto em que está inserida.

Ainda sobre as estratégias de natureza relacional, os respondentes elaboraram individual e socialmente as representações acerca das estratégias que conduzem à aprendizagem. E essas representações tornam-se elementares nas relações entre docentes e estudantes. Esta constatação é apresentada também pelos estudos de Alves-Mazzotti *et al.* (2016).

Portanto, essas estratégias para a promoção de aprendizagens apontadas pelos respondentes no Quadro 4, à luz da Teoria das Representações Sociais, representam a relevância dos aspectos afetivos e simbólicos, pois elas preconizam emoções e afetos, conforme assevera Moscovici ([2000], 2015) e não devem ser desconsideradas ao tratar de propostas de enfrentamento do fracasso escolar. Diante disso, as estratégias de aprendizagem são determinantes no enfrentamento do fracasso escolar. A utilização de mais de uma estratégia favorece o alcance de maior número de estudantes, pois trata-se de grupos de alunos heterogêneos – conforme referido neste estudo – que o uso de estratégias diversificadas pode compreender.

3.5 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB ACERCA DO NEXO EXISTENTE ENTRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O FRACASSO ESCOLAR

A relação professor-aluno surge em todas as variáveis descritas neste estudo. Entretanto, o instrumento de recolha de dados possuía pergunta que estava relacionada ao nexo existente entre fracasso escolar e a relação professor-aluno. Portanto, mesmo as respostas obtidas revelarem o nexo entre a relação professor-aluno e o fracasso escolar, considerou-se pertinente expor as respostas obtidas acerca da influência dessa relação nos cursos técnicos do IFB.

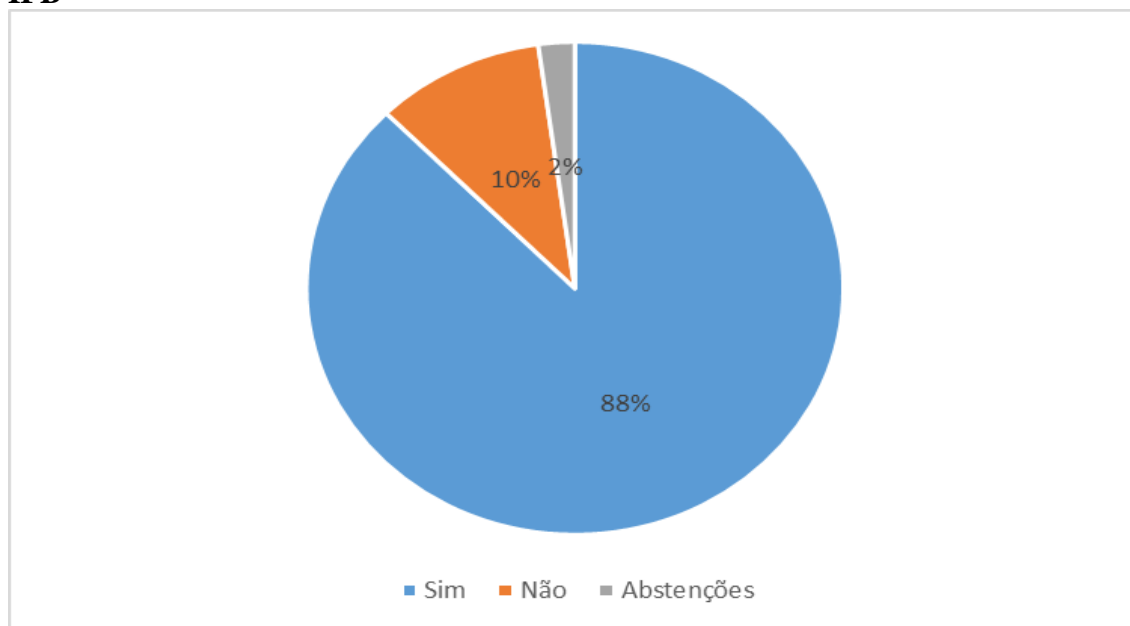
Os participantes desta pesquisa responderam a seguinte pergunta: “*Na sua opinião, existe alguma relação entre a relação professor-aluno e o fracasso escolar? Explique*”. Salienta-se que essa pergunta, bem como todas as demais que compõem o instrumento de recolha de dados, preserva estreita relação com os objetivos deste estudo,

visto que entre eles, pretendeu-se identificar a percepção dos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB acerca do nexó existente entre a relação professor-aluno e o fracasso escolar.

Diante disso, elaborou-se o gráfico a seguir que revela as respostas obtidas pelo questionário sobre a existência de nexó entre fracasso escolar e relação professor-aluno.

Gráfico 7

Relação professor-aluno e a repercussão no fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, 2018.

O Gráfico 7 evidencia que 88% dos participantes desta pesquisa (120 professores) acreditam que há nexó entre a relação professor-aluno e fracasso escolar, sendo que 10% (4 docentes) não acreditam que a relação professor-aluno interfere nas situações de insucesso no âmbito da escola. E somente 2% (3 professores) não responderam. Esse dado é facilmente percebido pelas respostas às questões anteriores. Em todas as variáveis analisadas anteriormente, a relação professor-aluno surge como apontamento, seja como causas do fracasso escolar, seja como estratégia utilizada em sala de aula para promover aprendizagens, ou mesmo como contribuição pedagógica. E, por fim, é corroborada de maneira explícita pelas respostas obtidas perante a pergunta supracitada. Assim, resta esclarecido, que para os docentes do IFB que atuam nos cursos técnicos, existe nexó entre fracasso escolar e relação professor-aluno.

Considerando que a Teoria das Representações Sociais de Moscovici ([2000], 2015) busca compreender fenômenos múltiplos observados e estudados individual e coletivamente ou psicológica e socialmente, entende-se que o fenômeno que descreve a relação professor-aluno e a repercussão no fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB pode ser entendida a partir da citada teoria.

Nesse sentido, sendo as representações sociais dinâmicas e produto de determinações históricas, bem como orientadoras para o indivíduo em direção ao que é visível, como àquilo que se deve responder (Moscovici [2000], 2015), as repostas dos participantes desta pesquisa, quando questionados acerca da existência de nexos entre a relação professor-aluno e fracasso escolar pode estar eivada por aquilo que se deve responder, ou por aquilo que comumente se responde. Entretanto, o Gráfico 7 revela que, na percepção dos docentes do IFB, há nexos entre o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB e a relação professor-aluno.

Ademais, os participantes foram instados a explicar sua resposta. A seguir expõe-se quadro com algumas dessas explicações. A apresentação do Quadro 5 se faz necessária por se tratar de uma pesquisa baseada na Teoria das Representações Sociais, em que o ato de representar aproxima-se da transformação do não familiar em familiar (Moscovici, 1961). A dinâmica dos relacionamentos é pautada pela familiarização, de maneira que fenômenos como o fracasso escolar e a relação professor-aluno são compreendidos a partir de paradigmas já conhecidos.

Quadro 5

Apresentação dos depoimentos dos participantes sobre a existência de nexos entre fracasso escolar e relação professor-aluno nos cursos técnicos do IFB

Explicações dos participantes	Manifestação dos Participantes
“Sim. A relação professor-aluno deve ser horizontal e fluida. A escola deveria ser um espaço vivo e estimulante e a sala de aula um palco para experiências que desenvolvessem a consciência e autonomia dos alunos. Quando a relação possui entraves e gargalos e o desrespeito é legitimado, a desconfiança e o fracasso escolar torna-se fato” (Participante nº 25).	Sim, há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.
“Sim, existe. Quando há falta de empatia do aluno pelo professor isso afeta o rendimento daquele pela desmotivação com relação à matéria estudada. Se a relação é muito distante ou desinteressante, o retorno do aluno é muito baixo” (Participante nº 61).	Sim, há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.
“Sim. Quanto mais distante é essa relação maior tende a ser o fracasso escolar” (Participante nº 94).	Sim, há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.
“Certamente. A dimensão afetiva é um componente fundamental para a aprendizagem. Quando discutimos a não-aprendizagem o fator emocional está constantemente presente” (Participante nº 107).	Sim, há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.
“Acredito que a distância professor -aluno aumenta as chances de fracasso” (Participante nº 137).	Sim, há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.
“Não, uma vez que se não há base dos alunos não podemos definir o fracasso escolar” (Participante nº 35).	Não há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.
“Não creio. Avalio que o perfil da maioria dos estudantes inviabiliza qualquer estratégia” (Participante nº 80).	Não há nexo entre fracasso escolar e relação professor-aluno.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2018

Diante dos dados e explanações presentes no Quadro 5, inegavelmente, na percepção dos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB o fracasso escolar e a relação professor-aluno se inter-relacionam. Segundo alguns depoimentos, outras

variáveis, também explanadas neste estudo em categorias anteriores, participam da produção do fracasso escolar. Essa percepção de que o fracasso escolar possui causas e relações multifacetadas é corroborada por Patto (1993). O insucesso escolar está associado a causas intrínsecas ou extrínsecas ao estudante e professor.

3.6 AÇÕES DE ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO IFB

Para atender aos objetivos propostos por este estudo, especialmente no que se refere à apresentação de propostas de enfrentamento do insucesso escolar, foi necessário conhecer as contribuições pedagógicas dos professores que atuam no ensino técnico do IFB. Diante disso, os participantes desta pesquisa responderam à pergunta: *“Como você pode contribuir, pedagogicamente, para a minimização do fracasso escolar no(s) curso(s) técnico(s) em que atua?”*. As respostas dos participantes a essa pergunta foram organizadas e encontram-se apresentadas no quadro a seguir. Destaca-se que o Quadro 6 elenca três categorias às quais as repostas foram ordenadas: contribuições de cunho metodológico; contribuições vinculadas à ação institucional; contribuições advindas da relação professor-aluno.

As ações de enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB coincidem com os apontamentos dos participantes acerca das causas do insucesso escolar, bem como das estratégias de promoção da aprendizagem e, invariavelmente, com a relevância da relação professor aluno no enfrentamento do fracasso escolar. Essa coincidência na Teoria das Representações Sociais é explicada como uma maneira de interpretar e pensar a realidade. Portanto, as respostas para as diferentes categorias são coincidentes porque compõem um mesmo contexto de produção e funções simbólicas e ideológicas de mesma hierarquia. Assim, orientando-se pela Teoria das Representações Sociais, as ações de enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB são criadas em rede e permitem a definição de procedimentos e objetivos comuns entre si, conforme preconiza Moscovi (1961).

Quadro 6

Apresentação das contribuições pedagógicas para minimização do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB

Ações metodológicas	Ações institucionais	Ações relacionais
Aplicação de avaliação diagnóstica	Alimentação estudantil	Apoio da família
Articulação entre escola e mundo profissional	Ampliação do horário de atendimento	Atendimento pessoal
Atualização metodológica	Apoio à monitoria	Autonomia dos estudantes
Diversificação das aulas	Avaliação dos estudantes sobre o trabalho docente	Boa relação com os estudantes
Integração dos conteúdos	Concessão de bolsas	Compreensão das necessidades e dificuldades dos estudantes
Plantão de dúvidas	Capacitação docente	Diálogo com os estudantes
Prática e Teoria	Integração entre os setores	Empatia
Relação entre o conteúdo e a realidade	Modificação da forma de ingresso	Incentivo aos estudantes
Revisão das práticas pedagógicas	Participação do estudante	
Utilização das tecnologias		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2018

Destaca-se que este estudo possui como um de seus objetivos específicos a identificação da percepção dos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB acerca do nexos existente entre a relação professor-aluno e o fracasso escolar. Assim, a categoria “relação professor-aluno” encontra-se presente em todas as variáveis até aqui apresentadas.

Mais adiante, são apresentadas as respostas obtidas no instrumento de coleta de dados distribuídos entre as categorias supracitadas. Ademais, as contribuições apresentadas pelos docentes podem colaborar para a proposição de ações de enfrentamento do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB.

3.6.1 Ações metodológicas

Sobre as ações de enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, os professores elegeram contribuições pedagógicas que foram classificadas, posteriormente, como sendo de cunho metodológico. Essas contribuições pedagógicas

foram capazes de apontar propostas de enfrentamento, sendo este um dos objetivos deste estudo. As contribuições pedagógicas de cunho metodológico, em grande parte, preservam relação com as estratégias utilizadas em sala de aula para promover aprendizagens e com as causas do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB.

Quando inquiridos sobre as possíveis ações para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos em que atuam, os participantes elencaram a **aplicação de avaliação diagnóstica** como uma maneira de auxiliar nesse processo. Cabe destacar que a avaliação diagnóstica foi apontada como uma estratégia já utilizada pelos docentes em sala de aula na promoção de aprendizagens. O Participante nº 35 reforça que a avaliação diagnóstica auxilia na percepção do “nível” da turma: “prova de sondagem pedagógica, para determinar o nível da turma”. Já o Participante nº 109 aposta na reorganização da aula a partir da avaliação diagnóstica para enfrentar o fracasso escolar: “Adaptação da estrutura da aula baseada em avaliação diagnóstica”.

Para os respondentes, **a articulação entre escola e mundo profissional** é uma grande contribuição pedagógica para o enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. O Participante nº 98 afirma “Articulando a proximidade dos alunos com o mundo do trabalho”, sendo essa uma contribuição pedagógica de cunho metodológico capaz de encarar o fracasso escolar.

A **atualização metodológica** por parte dos docentes é apontada como uma ação de cunho pedagógico que pode auxiliar no combate de trajetórias de fracasso escolar entre os cursos técnicos do IFB. Atualizar-se metodologicamente quer dizer buscar apoio em metodologias de ensino diferenciadas. O Participante nº 15 garante como contribuição ao enfrentamento do fracasso escolar: “Me atualizar sempre com relação às metodologias e ferramentas pedagógicas”. No mesmo sentido, o Participante nº 106 “Melhorando cada vez mais as técnicas de sala de aula”.

A **diversificação das aulas** representa uma das ações pedagógicas para enfrentamento do fracasso escolar. É o que afirmam os participantes desta pesquisa. Diversificar as aulas é uma maneira de apresentar o conteúdo de forma diferenciada, ao ponto de colaborar para o desenvolvimento de aprendizagens. O Participante nº 61 – “Oferecendo mais opções de avaliação e atividades” – aposta na diversidade de avaliações, bem como de atividades.

Integrar conteúdo é uma ação desafiadora, visto que envolve mudança de paradigma no ato de ensinar. Entretanto, os docentes que participaram desta pesquisa afirmam que essa é uma contribuição pedagógica capaz de minimizar a ação devastadora do insucesso escolar no âmbito do IFB, mais especificamente nos cursos técnicos. O Participante nº 99 alega: “Tentar integrar as atividades entre componentes curriculares”. Mais uma vez, essa é uma contribuição pedagógica que requer alterações no tocante ao uso de metodologias de ensino.

Uma ação pedagógica também apontada pelos respondentes como forma de enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB é a **instituição de plantão de dúvida**. Esse consiste em estabelecer horário de atendimento do aluno para que possa expor suas dúvidas de maneira direcionada e reservada. A instituição de plantão de dúvida é defendida pelo Participante nº 134, pois quando solicitado a elencar contribuições para enfrentamento do fracasso escolar, responde: “Plantão para tirar dúvidas”.

Outra contribuição pedagógica elencada pelos respondentes como forma de enfrentamento do fracasso escolar é aliar a **teoria à prática**. Em cursos técnicos, utilizar metodologias capazes de vincular prática e teoria é fundamental, pois cursos técnicos estão relacionados à educação profissional e, invariavelmente, exigem que os estudantes conheçam e acessem o mundo profissional. O Participante nº 19 afirma “Tornando as questões acadêmicas cada vez mais práticas na sala de aula”. Logo, se vê uma preocupação com a relação entre teoria e prática. O Participante nº 81 pondera: “Tentando integrar o conteúdo a alguma ação prática”, reafirmando a preocupação com a prática e a teoria.

Mais uma vez, a relação entre o que se aprende na escola e a realidade surge como variável deste estudo. A **contextualização entre escola e realidade** é apontada, recorrentemente, neste estudo como causa do fracasso escolar, como estratégia utilizada em sala de aula para promover aprendizagens e agora como ação pedagógica para o enfrentamento do insucesso escolar. O Participante nº 02 afirma como contribuição pedagógica para minimização do fracasso escolar a realização de “estratégias de ensino integrado entre as disciplinas, na qual se torna mais visível a conexão do que está sendo ensinado com a realidade da prática social”. No mesmo sentido, o Participante nº 75:

“Contextualização com a realidade do estudante”. Assim, resta claro a relevância da contextualização entre conteúdo escolar e realidade estudantil.

A **revisão das práticas pedagógicas** foi apontada pelos participantes desta pesquisa como contribuição pedagógica capaz de enfrentar o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. É o que assegura o Participante nº 79: “Readaptar e revisar constantemente as práticas pedagógicas. O plano de ensino é modificado várias vezes de modo a contemplar o nível adequado da turma”. Isso significa que as práticas pedagógicas se adequam ao perfil da turma e na visão dos professores, essa adequação pode aprimorar os processos de enfrentamento do fracasso escolar.

A **utilização das tecnologias** como aporte pedagógico para minimização do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB também foi apontada como uma contribuição que, por sua vez, está relacionada às contribuições de cunho metodológico. As tecnologias colaboram para os processos de aprendizagem. Dessa maneira, o uso de tecnologias contribui para a redução de trajetórias de insucesso escolar. Participante nº 101 assevera que utilizar as tecnologias contribui para a diminuição do insucesso escolar: “Usar ferramentas tecnológicas, as quais possibilitem a interação com os estudantes, também é fundamental no cenário atual”.

3.6.2 Ações institucionais

Mais uma vez, a ação institucional surge como representativa nas evocações dos respondentes desta pesquisa. Na percepção dos participantes as ações para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB estão atreladas à ação institucional. Essas, por sua vez, necessitam de aporte administrativo e da gestão para serem implementadas.

Institucionalmente, o IFB pode contribuir para a minimização do fracasso escolar. Na visão dos respondentes, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília deve fornecer **alimentação estudantil** que, por sua vez, auxiliará na diminuição dos índices que remetem ao fracasso escolar. O Participante nº 07 – “Precisamos de alimentação no IFB” – aponta a questão da alimentação como significativa na minimização do fracasso escolar.

Ação também vinculada à instituição é a **ampliação do horário de atendimento dos professores** dedicado aos estudantes, pois somente política institucional pode alterar

o horário de atendimento dos professores. Para os respondentes, a ampliação do horário de atendimento é uma das contribuições pedagógicas, no caso, orquestrada pelo IFB, capaz de reduzir os números relacionados ao fracasso escolar. Participante nº 28 assim sustenta quando inquirido sobre a contribuição para enfrentamento do insucesso nos cursos técnicos do IFB: “Aumentando os horários de atendimento e atuando quase como aula de reforço”.

A **monitoria** aparece como estratégia utilizada pelo professor capaz de induzir a aprendizagem. Da mesma forma, surge como contribuição pedagógica para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. A monitoria é fomentada por política institucional e por isso encontra-se no rol de contribuições vinculada à ação institucional. O Participante nº 134 admite que o “Uso de monitoria” é capaz de ensejar a diminuição do fracasso escolar. Entretanto, essa deve ser apoiada pela instituição, a única capaz de estabelecer regramentos para as políticas educacionais nos cursos técnicos no âmbito do IFB.

Perspectiva interessante apontada pelos respondentes como ação de enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB é a **avaliação dos estudantes acerca do trabalho do professor em sala de aula**. Porém, essa ação, para surtir o efeito desejado, precisa ser discutida de maneira institucionalizada, pois o resultado da avaliação ocorrida sobre o trabalho docente deve servir de parâmetro norteador para políticas institucionais. Por isso, entendeu-se que essa contribuição possui vínculo com ações institucionais. O Participante nº 22 afirma que “Pedir feedback aos alunos sobre a metodologia” contribui para a diminuição do fracasso escolar no ensino técnico.

Ainda sobre as ações de enfrentamento ao fracasso escolar vinculadas às práticas institucionais, os respondentes apontam que o apoio estudantil advindo da **concessão de bolsas** pode colaborar para o enfraquecimento do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB. Pelo menos é o que aponta o Participante nº 09 quando instado a pontuar as contribuições pedagógicas para minimização do fracasso escolar: “Bolsas de estudo do IFB, do MEC, de empresas, bancos etc”. Nesse sentido, o atendimento a essa demanda passa, prioritariamente, pelo crivo institucional, visto que somente o IFB pode firmar parcerias e fomentar políticas de distribuição de bolsa.

Os respondentes desta pesquisa atribuíram à **capacitação docente** a tendência em minimizar o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. O Participante nº 49 afirma: “Participando de cursos de formação continuada” pode contribuir, pedagogicamente, para a diminuição dos índices de fracasso escolar no âmbito dos cursos técnicos do IFB. Salienta-se que a formação docente aparece como causa do fracasso escolar, assim a capacitação dos professores é vista, pelos participantes, como uma ação necessária para o enfrentamento do fracasso escolar. Nesse caso, essa ação é de cunho institucional e por isso deve ser pensada conjuntamente: professores, técnicos e gestores.

“Interagir mais com a CDAE e buscar soluções conjuntas” (Participante nº 67) e “Trabalho conjunto com a Coordenação de Assistência Estudantil (Participante nº 112), foram respostas advindas a partir da pergunta *“Como você pode contribuir, pedagogicamente, para a minimização do fracasso escolar no(s) curso(s) técnico(s) em que atua?”* Portanto, os docentes entendem que a **integração entre os setores**, especialmente com o setor que lida com a assistência estudantil, pode colaborar para a diminuição de índices vinculados ao fracasso escolar.

A **forma de ingresso aos cursos** do IFB foi amplamente apontada como uma das causas do fracasso escolar. Logo, surgiu como uma ação para enfraquecimento do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB. Para os respondentes desta pesquisa, a modificação da forma de ingresso aos cursos técnicos do IFB é ação improrrogável para a diminuição dos números relacionados ao fracasso escolar. O Participante nº 08 – “Repensar o processo seletivo” – sugere como ação para o enfrentamento do fracasso escolar repensar a forma de ingresso dos cursos técnicos do IFB. Essa é uma medida da instituição estabelecida por meio de política educacional. Contudo, ressalta-se que a modificação da forma de ingresso por si só é incapaz de reduzir os números relacionados ao fracasso escolar, pois, como se vê neste estudo, o fracasso escolar possui causas diversas, assim, o seu enfrentamento depende de múltiplas ações.

Contribuição também apontada pelos docentes como capaz de enfrentar o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB é a **participação do estudante**. Para os respondentes, ao participarem ativamente das atividades escolares, os educandos são conduzidos a processos de aprendizagem e, por conseguinte, há diminuição de trajetórias de insucesso escolar. O Participante nº 26 acrescenta que a participação dos alunos dos cursos técnicos,

especialmente nas aulas, colabora para a minimização do fracasso escolar: “Levando aos alunos uma aula participativa”.

3.6.3 Ações relacionais

Ainda sobre as ações para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, os participantes pontuaram contribuições que advêm da relação professor-aluno. Essa categoria reforça a percepção docente acerca da existência de nexos entre o fracasso escolar e a relação professor-aluno. Salienta-se que essa percepção enseja um olhar mais criterioso para ações de enfrentamento do insucesso escolar no que concerne a relação supracitada.

Sobre as contribuições de cunho relacional, foram encontradas respostas que atribuíam à família a possibilidade de redução do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. De maneira que os respondentes entendem que o **apoio familiar** é preponderante enquanto contribuição pedagógica para minimização do fracasso escolar. Pois o incentivo à aprendizagem também pode ocorrer no âmbito familiar, conforme prevê o Participante nº 115: “Fomento ao incentivo à aprendizagem também no ambiente familiar”.

O **atendimento pessoal** do estudante está intimamente relacionado à relação professor-aluno pois, muitas vezes, no atendimento individualizado, o estudante sente-se à vontade para expor as questões mais delicadas que envolvem seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o atendimento pessoal do estudante foi identificado pelos respondentes como uma contribuição para a minimização do fracasso escolar. O Participante nº 06 destaca a importância do atendimento individualizado como contribuição para o combate do fracasso escolar: “Tento ao máximo atender individualmente os alunos com maior dificuldade para suprir suas carências em Matemática e Interpretação de texto, principalmente”.

Trabalhar a **autonomia dos estudantes** apareceu entre as respostas obtidas pelo instrumento de recolha de dados quando os docentes foram inquiridos sobre as ações para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. O Participante nº 83 diz: “Criando condições para que o aluno adquirira princípios de autonomia intelectual, senso crítico e postura profissional cidadã”. Portanto, essa proposição está vinculada à relação professor-aluno, visto que a autonomia do estudante repercute severamente no ambiente de sala de aula.

A **relação professor-aluno** é compreendida como uma contribuição para a diminuição do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, de acordo com os participantes deste estudo. Assim, a boa relação com os estudantes é apontada como uma contribuição de cunho relacional entre docente e educando. O Participante nº 01 – “Mantendo boa relação com os alunos” – assegura que a boa relação com o estudante é capaz de ensejar o enfraquecimento do insucesso escolar.

Compreender **as necessidades e dificuldades dos educandos** é fundamental. O público atendido pelo IFB é extremamente heterogêneo, principalmente em razão da forma de ingresso dos cursos técnicos: sorteio de vagas. Por isso, compreender as necessidades e dificuldades dos estudantes é desafiador para os docentes. Porém, conforme se vê, é um apontamento entre os respondentes desta pesquisa: “Busco compreender as dificuldades dos alunos como um todo e deixo um canal aberto para comunicação, esclareço às regras a que estamos submetidos e tento achar um meio termo” (Participante nº 47) e “Realizando uma educação mais focada nas necessidades dos alunos” (Participante nº 58).

Complementarmente, os respondentes elencaram como ação para enfrentamento do fracasso escolar o **diálogo com os estudantes**. Este apontamento vincula-se às contribuições advindas da relação professor-aluno, tendo em vista que o diálogo com o estudante se assevera na relação cotidiana e no que se refere à aprendizagem, o diálogo estabelecido em sala de aula entre docente e educando é capaz de induzir aprendizagens e, por conseguinte, diminuir situações de fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. O Participante nº 69 alega: “Respeitar e dialogar com os estudantes, apontando suas dificuldades, indicar soluções e ter paciência para acompanhar a sua evolução”. Claramente, uma ação advinda da relação professor-aluno.

A **empatia**, de acordo com o Participante nº 70 – “Acolhimento dos alunos e muita humildade para aprender com o aluno todos os dias” – também é uma ação para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Colocar-se no lugar do aluno, bem como compreender que o professor também aprende com o estudante são ações de empatia vinculadas à relação professor-aluno.

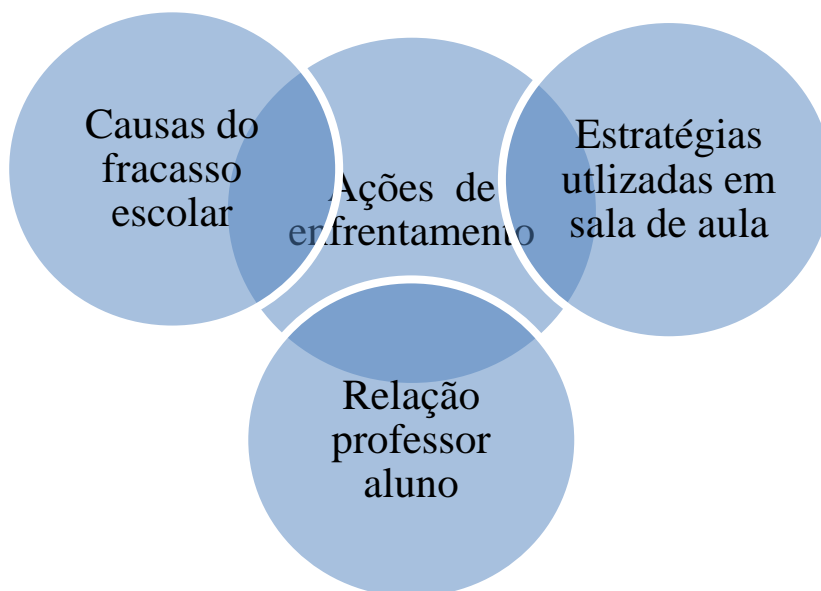
Incentivar os estudantes também surgiu como ação para enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Segundo o Participante nº 106 –

“Incentivando o aluno a não desistir” –, incentivar o estudante a não abandonar o curso é uma ação capaz de desacelerar os processos de insucesso escolar. Mais uma vez, essa ação apontada pelos docentes está listada entre as ações de cunho relacional entre professor e aluno.

Diante do que foi apresentado e discutido até aqui, buscou-se traduzir na figura abaixo as representações sociais dos docentes do IFB sobre o fracasso escolar, considerando o elemento que apresenta destaque no núcleo central, diante das evocações dos respondentes: ações de enfrentamento.

Figura 1

Inter-relação do núcleo central da representação social do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2018

A partir das elucidações dos respondentes, as causas do fracasso escolar, as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula e a relação professor-aluno inter-relacionam-se, tendo como ponto de intersecção as ações de enfrentamento do fracasso escolar, conforme se vê na Figura 1.

Considerando o objetivo de compreender o fracasso escolar no ensino técnico do Instituto Federal de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento, os dados deste estudo revelam que o fracasso

escolar é compreendido como um fenômeno multifacetado, visto que as causas do insucesso advêm de inúmeros fatores.

No que se refere à apresentação de proposta de enfrentamento do fracasso escolar, este estudo revelou ações que apontam possibilidades de superação do fracasso escolar na percepção dos docentes do IFB que atuam nos cursos técnicos. As ações de enfrentamento apresentadas orbitam em torno de ações metodológicas, ações institucionais e ações relacionais.

As ações metodológicas afetam diretamente o trabalho docente desenvolvido, em sua grande maioria, no âmbito de sala de aula. As metodologias, segundo os respondentes desta pesquisa, devem conduzir à aprendizagem. Garantir a aprendizagem parece ser basilar quando o assunto é fracasso escolar (Gualtieri & Lugli, 2012). Entretanto, revelou-se que a concepção de uma aprendizagem adequada está permeada pela dinamicidade de fatores de cunho social e/ou econômico, de cunho familiar, de cunho político e de cunho individual.

Ainda sobre as ações de enfrentamento, este estudo mostrou que ações institucionalizadas são fundamentais para a superação dos índices de insucesso escolar. Os respondentes, por exemplo, afirmam com veemência que o apoio aos estudantes por meio de bolsas pode ser determinante no fortalecimento do sucesso escolar nos cursos técnicos do IFB. Da mesma maneira, os docentes afirmam que a utilização de sorteio como forma de acesso aos cursos técnicos do IFB é ensejador do fracasso escolar e por isso consideram a revisão desta política institucional como importante para o enfrentamento do insucesso escolar. Porém, cabe destacar que, garantir o acesso não é suficiente para a superação do fracasso escolar. É necessário um trabalho pedagógico amplo capaz de fomentar a aprendizagem. Conforme mencionado anteriormente, este estudo evidencia a relevância das questões metodológicas para o enfrentamento do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB. Essa dimensão reforça a diversidade das causas do fracasso escolar e, portanto, deve ser encarada de maneira diversificada. Collares & Moysés (1996) ratificam a ideia de que concentrar as causas do fracasso escolar em apenas um fator não colabora para o enfraquecimento do insucesso:

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de

propostas possíveis, imediatas e, a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (Collares & Moysés, 1996, p.217)

O enfrentamento do fracasso escolar, para os participantes desta pesquisa, não está contido apenas sob a perspectiva metodológica e institucional, perpassa as relações humanas. Este estudo evidenciou que os aspectos relacionais impactam claramente a mitigação do fracasso escolar. A relação entre professor e aluno fornece subsídios para a superação do fracasso escolar. Pautando-se em Bourdieu & Passeron (1970), a violência simbólica existente na relação entre professor e aluno configura-se pelo reconhecimento dos professores como uma autoridade por parte dos estudantes. Assim, os educandos legitimam a mensagem que é transmitida pelos docentes. Essa relação garante a reprodução social e cultural da classe dominante; pensamento também corroborado por Patto (1993).

A relação professor-aluno, na percepção dos participantes, repercute nos índices que versam sobre o fracasso escolar. Assim, as propostas de enfrentamento do insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB estão consubstanciadas também nas ações relacionais, sendo que estas, por sua vez, deverão apoiar-se em uma relação horizontal entre professor e estudante. Assim, o enfrentamento do fracasso escolar passa pela revisão de metodologias, ações institucionais e ações relacionais e, mais uma vez, as representações sociais, segundo Moscovici ([2000], 2015), são constitutivas de pensamentos e, neste caso de ações, desenvolvidas na vida cotidiana, em seu poder convencional.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender o fracasso escolar no Ensino Técnico do Instituto Federal de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento. Para tanto, analisou-se a inter-relação entre a percepção dos docentes do ensino técnico acerca do fracasso escolar e as causas desse insucesso, à luz da Teoria das Representações Sociais.

No contexto desta pesquisa, juntamente com o conjunto dos instrumentos estabelecidos perante os objetivos delineados para o estudo – a metodologia, bem como os instrumentos de recolha de dados – possibilitou depreender que:

1. Os docentes que participaram desta pesquisa em sua maioria são do sexo masculino, possuem bacharelado como formação primeira. A maioria dos docentes possuem a titulação de Mestrado. No que se refere à experiência em cursos técnicos, grande parte dos professores possuem entre 1 a 6 anos de experiência. Além disso, os respondentes atuam, majoritariamente, em cursos de ensino médio integrado e cursos subsequentes.
2. O desenvolvimento de políticas, projetos e ações do IFB influenciam na constituição das representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar e, por conseguinte, interfere nas ações de enfrentamento desse insucesso.
3. As representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar no ensino técnico do IFB são capazes de interferir na trajetória do estudante, tendo em vista que muitos respondentes apontam como causa do fracasso escolar a relação entre professor e aluno.
4. Os docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB reconhecem a incidência do fracasso escolar em suas salas de aula e diante disso são capazes de apresentar propostas de enfrentamento.

Os resultados dessa pesquisa, tendo como referência a Teoria das Representações Sociais e sendo o objeto de estudo o fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB na percepção docente, permitiram compreender o insucesso escolar a partir das representações sociais dos professores, apresentando propostas de enfrentamento.

O fracasso escolar, na percepção dos participantes desta pesquisa, tem causas multifacetadas, por isso o grande número de categorias que apontam para as causas do insucesso escolar. Ressalta-se que os respondentes, massivamente, não apontaram apenas uma causa para o fracasso escolar; pelo contrário, em sua grande parte, indicavam mais de uma razão para o insucesso escolar. Entretanto, percebeu-se que as causas do fracasso escolar estão relacionadas entre si, sempre vinculadas a um aspecto pedagógico ou mesmo escolar. Essa inter-relação entre as causas do fracasso escolar, a partir da percepção dos docentes, deve ser vista como um contributo deste estudo para a compreensão do insucesso escolar. Além disso, esta pesquisa revelou que as causas do fracasso escolar, na percepção dos docentes do IFB, são socializantes e, portanto, podem ser modificadas ou apontadas diversamente perante outros grupos.

Percebeu-se que a compreensão do fracasso escolar não está associada apenas à aprendizagem. Antes dos números relacionados ao fracasso escolar, este trabalho revelou que há seres sociais, que não podem ser desprezados ao se explicar as causas do insucesso escolar, pois a exclusão desses sujeitos inviabiliza qualquer proposta de enfrentamento do fracasso escolar. Isso encontra-se demonstrado quando os participantes desta pesquisa relacionam as causas do fracasso escolar a aspectos sociais e individuais. Da mesma maneira, os docentes que participaram deste estudo também revelam que as ações de enfrentamento se relacionam com aspectos sociais, tanto que utilizam em sala de aula estratégias de promoção da aprendizagem que se unem a questões sociais, individuais e relacionais, de maneira que os aspectos afetivos e simbólicos estão representados neste estudo de representação social.

Ao identificar políticas, projetos e ações do IFB desde sua criação que podem ter influenciado na constituição das representações sociais acerca do fracasso escolar, notou-se que o IFB, em âmbito institucional, promove muitas ações, políticas e/ou projetos que se destinam ao enfrentamento do fracasso escolar, e em sua maioria tem como público alvo os professores. Para os participantes, a ação institucional é basilar na mitigação dos índices que apontam para o insucesso escolar nos cursos técnicos do IFB, tendo em vista que a ação institucional está presente nas causas do fracasso escolar, nas estratégias utilizadas em sala de aula para promover aprendizagens e nas ações de enfrentamento do insucesso escolar indicada pelos docentes.

Ação institucional citada por grande número de participantes como uma medida capaz de atacar o fracasso escolar é a modificação da forma de ingresso nos cursos técnicos do IFB. Para os docentes, o sorteio permite a formação de turmas muito heterogêneas no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes. Dessa maneira, para os participantes desta pesquisa, o IFB deve promover um processo seletivo apto a equalizar essas diferenças de desenvolvimento entre os estudantes. Esta medida é contraditada em face das estratégias utilizadas em sala de aula pelos professores, pois quando se referem às estratégias de natureza institucional, a principal estratégia é a de acolhimento dos estudantes por parte da instituição.

No âmbito da percepção de docentes que atuam em cursos técnicos do IFB, a relação estabelecida entre professor e aluno conserva vínculo com situações de fracasso escolar. Tanto que ao indicarem ações de enfrentamento, sugerem ações relacionais, que, em sua maioria, imbricam a atitude do docente à superação do fracasso. Nesse sentido, este estudo também evidenciou que as ações de enfrentamento perpassam por vários campos de atuação, desde ações metodológicas assumidas, em grande parte, no contexto de sala de aula, até ações de cunho relacional, estabelecidas entre professor e aluno. Pondera-se ainda que os aspectos sociais devem ser vistos de maneira criteriosa, em projetos, políticas ou ações que visem o enfrentamento do fracasso escolar. Portanto, a percepção do professor acerca do fracasso escolar interfere na concepção de propostas e ações que têm como objetivo o enfrentamento do insucesso.

No que tange às limitações desta pesquisa, afirma-se que, do ponto de vista metodológico, as limitações estiveram ligadas à dificuldade em obter retorno estatisticamente representativo de professores que atuam nos cursos técnicos do IFB. Diante de tal desafio, esta pesquisa contou com uma amostra de 25% do universo possível. Porém, destaca-se que este percentual é o mínimo recomendado pela literatura. O desafio deteve-se à obtenção dos dados em tempo razoável para a conclusão deste estudo.

Como sugestão para estudos futuros, a análise de políticas, projetos e ações do IFB desde sua criação, aprofundando-se na natureza e qualidade das ações para enfrentamento do fracasso escolar, seria um desdobramento que poderia advir desta dissertação. Ademais, esta pesquisa não teve o condão de explorar a concepção de fracasso escolar

assumida pelos docentes. Conhecer a concepção de fracasso escolar dos docentes pode auxiliar na proposição de ações capazes de enfrentá-lo.

Por fim, este estudo fez sobressair a importância da relação entre professor e estudante no enfrentamento do fracasso escolar, bem como a relevância de ações institucionais que proporcionam o enfrentamento do insucesso. Diante disso, sugere-se um estudo que averigue o impacto da forma de ingresso na mitigação do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB, tendo em vista que a forma de acesso e ingresso nos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia repercutiu em todas as variáveis deste estudo.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das Representações Sociais. In *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27–38). Goiânia.
- Alexandre, M. (2004). Representação Social: uma genealogia do conceito. *Comum*.
- Alves-Mazzotti, A. J.; Wilson, T. C. (2016). Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura*, 1(1), 75–87.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2005). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia Da Educação*, 14(15), 17–37.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18–43.
- Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R.; Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar: um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51–72.
- Arroyo, M. (1997). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In Papius (Ed.), *Para além do fracasso escolar* (p. 208). Campinas.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa.
- Brasil. (2006). *Presidência da República. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.html Acesso em agosto de 2018.
- Brasil. (2008). *Presidência da República. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.html. Acesso em agosto de 2018.
- Brasil. (2013). *Conselho Superior. Resolução 010/2013, de 07 de junho de 2013. Altera o Regulamento do Ensino Técnico de nível médio do Instituto Federal de Brasília – IFB, aprovado pela Resolução nº 014-2012/CS-IFB*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from [http://www.ifb.edu.br/attachments/4298_010_Alteração%20do%20RET_resolução%20014_2012%20\(2\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/4298_010_Alteração%20do%20RET_resolução%20014_2012%20(2).pdf). Acesso em setembro de 2018.
- Brasil. (2016). *Conselho Superior. Resolução 001/2016, de 17 de fevereiro de 2016. Aprova o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio do IFB*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from

- http://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/Rresolução_001_Regulamentação%20dos%20Cursos%20Técnicos%20de%20Educação%20Profissional%20Técnica%20Integrados%20ao%20Ensino%20Médio.pdf. Acesso em agosto de 2018.
- Brasil. (2017a). *Ministério da Educação. Notas estatísticas: censo escolar 2017*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em setembro de 2018.
- Brasil. (2017b). *Conselho Superior. Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedagógico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>. Acesso em setembro de 2018.
- Brasil. (2018a). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, DF, Brasil. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em setembro de 2018
- Brasil. (2018b). Ministério Público do Estado do Piauí. Retrieved July 31, 2018, from http://www.mppi.mp.br/internet/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=115&Itemid=581.
- Brasil. (2018c). Plataforma Nilo Peçanha. Retrieved from <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em novembro de 2018.
- Casarin, N. E. F. R.; Jacques, M. B. (2007). Família e aprendizagem escolar. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 182–201.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A.; Silva, R. da. (2007). *Metodologia científica*. (P. P. Hall, Ed.). São Paulo.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1994). A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico. *Série Ideias*, (23), 25–31.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização* (Cortez). São Paulo.
- Daft, R. (2014). *Organizações: teoria e projetos*. (C. Learning, Ed.). São Paulo.
- Damasceno, M. A. ; Costa, T. S.; Negreiros, F. (2016). Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Revista de Psicologia*, 7(2), 8–21.
- Durkheim, É. (2000). *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. (Martins Fontes, Ed.). São Paulo.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. (Penso, Ed.). Porto Alegre.
- Fornari, L. T. (2010). Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(1), 112–124.

- Freire, P. (1987). *A Pedagogia do Oprimido* (Paz e Terra). Rio de Janeiro.
- Gaio, N. P. de L. (2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Universidade Católica de Brasília.
- Gatti, B. A. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília.
- Gauthier, C. (2010). Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In Vozes (Ed.), *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (Atlas, Ed.). São Paulo.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar*, (19), 231–252. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018108015%0A>Como
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29.
- Gomes, A. A. (2000). Considerações sobre evasão escolar no ensino superior. *Nuances*, 6, 90–106.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. (P. T. Lerner, Ed.). São Paulo.
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (1), 11–47.
- Gualtieri, R. E., & Lugli, R. G. (2012). *A escola e o fracasso escolar* (Cortez). São Paulo.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. (Princípios, Ed.). São João do Estoril/ Portugal.
- Harré, R. (1984). Some reflections on the concept of Social Representation. *Social Research*, 51(4), 927–938.
- Jacomini, M. A. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, 35(3), 557–572.
- Jodelet, D. (2002). Representação Social: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais*. São Paulo. Retrieved from http://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html#show_full_text
- Lane, S. T. M. (1995). Usos e abusos do conceito de Representação Social. In M. J. P. Spink (Ed.), *O conhecimento no cotidiano* (Brasiliens, pp. 58–84). São Paulo.
- Leme, M. A. da S. (1995). O impacto da teoria das Representações Sociais. In M. J. Spink (Ed.), *O conhecimento no cotidiano* (pp. 46–57). São Paulo.
- Ludke, M.; André, M. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (EPU, Ed.). Rio de Janeiro.
- Madalóz, R. J.; Scalabrin, I. S.; Jappe, M. (2012). O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos.

- Lakatos, E. M., Marconi, M. A.; (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (Atlas, Ed.). São Paulo.
- Mattar, F. N. (2001). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*. (Elsevier, Ed.).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. (P. U. de France, Ed.) (1^a). Paris.
- Moscovici, S. ([2000], 2015). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (Vozes, Ed.) (11^a). Petrópolis, RJ.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e procedimentos. *Caderno de Pesquisa Em Administração*, 1(3), 1–5.
- Oliveira, M. (2004). Representações sociais e sociedade: as contribuições de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(55), 180–186.
- Paro, V. H. (2001). *Reprovação escolar: renúncia à educação*. (Xamã, Ed.). São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar*. (T.A. Queiroz, Ed.). São Paulo.
- Quadros, M. M. X. De, Quadros, E. X., & Santana, E. E. C. (2015). Causas e consequências do fracasso escolar: no início da escolaridade. São Paulo. Retrieved from <http://www.webartigos.com/artigos/causas-e-consequencias-do-fracasso-escolar-no-inicio-da-escolaridade/137351>
- Rampazzo, L. (2015). *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. (Loyola, Ed.). São Paulo.
- Rosetti Junior, H.; Schimiguel, J. (2011). Histórico e contexto econômico dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. *Observatorio de La Economía Latinoamericana*, (152).
- Sá, C. P. de. (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In Brasiense (Ed.), *O conhecimento no cotidiano* (pp. 19–45). São Paulo.
- Sá, C. P. de. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. (Vozes, Ed.). Petrópolis, RJ.
- Sá, C. P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. (EdUERJ, Ed.). Rio de Janeiro.
- Sêga, R. A. (2000). O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista Anos 90*, (13).
- Silva, Cármen Duarte da; Barros, Fernando; Halpern, Sílvia, L. D. da. (1997). De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação de crianças negras. In Papirus (Ed.), *Para além do fracasso escolar* (p. 208). Campinas.
- Silva, G. C. Resende Fernandes; Mascarenhas, S. A., & Nascimento; Silva, I. R. (2011). *Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus*.

- Silva, J. M. da; Silveira, E. S. (2007). *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. (Vozes, Ed.). Rio de Janeiro.
- Silva, D. P. e. (2016). *Vocabulário jurídico*. (Forense, Ed.). Rio de Janeiro.
- Silva, E. L. da; M. E. M. Zkat. (2010). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (L. de E. a D. ia da UFSC, Ed.). Florianópolis.
- Souza, D. T. de. (1999). Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In Summus (Ed.), *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 115–129). São Paulo.
- Spink, M. J. P. (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3). Retrieved from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017
- Spink, M. J. P. (1995). O estudo empírico das Representações Sociais. In Brasiliense (Ed.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 85–108). São Paulo: Brasiliense.
- Tacca, G. F. (2013). *As representações sociais de professores da escolarização inicial acerca da infância e da criança*. Universidade de Brasília.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Pesquisa de Mestrado - Representação Social do fracasso escolar nos cursos técnicos do IFB

Parte I - Dados de perfil

1. Gênero

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade:

3. Formação acadêmica

☐ Bacharelado

☐ Licenciatura

☐ Tecnológico

4. Titulação

☐ Graduação

☐ Doutorado

☐ Especialização

☐ Pós doutorado

☐ Mestrado

5. Caso tenha cursado bacharelado ou tecnológico, realizou complementação pedagógica?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica

6. Modalidade do curso em que atua

☐ Integrado

☐ Concomitante

☐ Subsequente

☐ PROEJA

7. Tempo de atuação no ensino técnico (em anos).

8. Campus em que atua

☐ Brasília

☐ Recanto das Emas

☐ Ceilândia

☐ Riacho Fundo

☐ Estrutural

☐ Samambaia

☐ Gama

☐ São Sebastião

☐ Planaltina

☐ Taguatinga

Parte II - Questões abertas

9. Nos cursos técnicos do IFB, alguns problemas persistem e um deles é o fracasso escolar. A que você atribui o fracasso escolar no(s) curso(s) técnico(s) em que atua?

10. Quais estratégias você utiliza em suas aulas dos cursos técnicos para promover as aprendizagens dos estudantes?

11. Como você pode contribuir, pedagogicamente, para a minimização do fracasso escolar no(s) curso(s) técnico(s) em que atua?

12. Na sua opinião, existe alguma relação entre a relação professor-aluno e o fracasso escolar? Explique.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, docente do Instituto Federal de Brasília, tendo sido convidado(a) a responder um questionário sobre minha experiência docente, recebi de Virgínia Barbosa Lobo da Silva, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que se trata de um estudo acadêmico.
- Que o resultado que se deseja alcançar é o de compreender o fracasso escolar no Ensino Técnico do Instituto Federal de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento.
- Que esse estudo começou em junho de 2018 e terminará em outubro de 2018.
- Que eu participarei, respondendo ao questionário, de modo anônimo e voluntário.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental se reduzem ao preenchimento do questionário.
- Que deverei contar com a assistência da pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que eu poderei recusar a participar do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas por meio de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Tendo concordado com os termos acima, **acesse o questionário.**

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As representações do fracasso escolar no ensino técnico pelos docentes do IFB: da caracterização das percepções às propostas de enfrentamento.

Pesquisador: VIRGINIA BARBOSA LOBO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94094418.0.0000.0023

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.933.574

Apresentação do Projeto:

Segundo os autores, este trabalho traz elementos importantes para a análise das representações sociais dos docentes do Ensino Técnico sobre o fracasso escolar. Salienta-se que as representações sociais são construções que auxiliam na compreensão do contexto em que o sujeito está inserido cotidianamente. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais é de suma relevância para a compreensão dos processos de construção de uma rede de significados sociais e por isso elegeu-se essa Teoria como suporte teórico metodológico para este estudo. Ainda como arcabouço teórico, neste trabalho recorreu-se também a alguns estudos que versam sobre o fracasso escolar, tendo em vista que traduzem ideias e concepções que são basilares para compreender a temática alvitrada pelo presente estudo. Diante dessas informações, pretendeu-se

responder à seguinte pergunta: qual é a Representação Social do docente que atua no ensino técnico do IFB acerca do fracasso escolar? Complementarmente, a partir das respostas obtidas em torno da questão mencionada anteriormente, perspectivaram-se propostas de enfrentamento. Portanto, com o desenvolvimento deste estudo buscou-se conhecer, de maneira aprimorada, as representações sociais de fracasso escolar por parte dos docentes que atuam na Educação Profissional, com o intuito de caracterizar e elencar propostas de enfrentamento. A metodologia proposta é a aplicação de questionário. O questionário será aplicado eletronicamente, enviado para todos os docentes do IFB. O questionário possui 11 perguntas, sendo 6 questões de múltipla escolha e 5 de questões de resposta livre (questões abertas). Vale destacar que o sigilo dos dados dos respondentes será rigorosamente mantido. Os pesquisadores apresentaram cronograma e orçamento. Por se tratar de um estudo de percepção, serão analisadas as respostas dos participantes à luz da Teoria das Representações Sociais, pautando-se por autores como Moscovici, Abric, Jodelet, entre outros. A análise pretende explicitar a percepção do docente acerca do fracasso escolar e, seguidamente, apresentar propostas de enfrentamento. A amostra é de 500 docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: compreender o fracasso escolar no Ensino Técnico do Instituto Federal de Brasília a partir das representações dos docentes, com vista a apresentar propostas de enfrentamento.

Objetivos específicos a seguir: • caracterizar os docentes que atuam no Ensino Técnico do IFB, participantes da pesquisa, em relação à: formação acadêmica, titulação, modalidade do curso em que atua, tempo de atuação no ensino técnico, campus em que atua; • estabelecer a correlação entre formação acadêmica e titulação com as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar; • identificar políticas, projetos e ações do IFB desde sua criação que podem ter influenciado a constituição das representações sociais acerca do fracasso escolar; • categorizar as representações sociais dos docentes acerca do fracasso escolar no ensino técnico; • identificar a percepção dos docentes que atuam nos cursos técnicos do IFB acerca do nexos existente entre a relação professor aluno e o fracasso escolar; • levantar, a partir das representações sociais dos docentes, propostas de enfrentamento para o fracasso escolar no ensino técnico do IFB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores, riscos desse estudo são mínimos uma vez que trata-se de preenchimento do questionário via meio eletrônico. Como benefícios indiretos, os resultados desse estudo podem contribuir, sistematicamente, para o desenvolvimento do trabalho docente, visto que a pesquisa pretende apresentar propostas de enfrentamento para o fracasso escolar. Ainda sobre os benefícios, salienta-se que os participantes possuem interesse nos resultados desta pesquisa, tendo em vista que os resultados podem colaborar para o bom andamento do trabalho docente. Os dados serão analisados qualitativa e quantitativamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com tema, relevante e que pode oportunizar reflexões sobre o processo ensino-aprendizado, na instituição pesquisada se os resultados forem divulgados na instituição onde serão coletados os dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados. E o TCLE foi adequado ao modelo preconizado pelo CEP.

Recomendações:

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- desenvolver o projeto conforme delineado;
- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa atende os aspectos éticos e os pesquisadores estão aptos a iniciar a coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 2.896.408/18, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 6 de setembro de 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_PROJETO_1176362.pdf	23/08/2018 11:06:13	VIRGINIA BARBOSA LOBO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento/Justificativa de Ausência	TCLEparaParticipante.pdf	23/08/2018 11:05:04	VIRGINIA BARBOSA LOBO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoVirginiaLoboIFB.pdf	16/07/2018	VIRGINIA BARBOSA LOBO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PropostaDePesquisaVirginiaLobo.pdf	12/07/2018 17:27:39	VIRGINIA BARBOSA LOBO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 02 de Outubro de 2018

Assinado por:

Marilia de Queiroz Dias Jacome (Coordenadora)