

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NÃO-FRACASSO ESCOLAR

Luciene Alves Miguez Naiff¹

Eduardo de Freitas Miranda²

Resumo

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

Palavras-Chave: Representações Sociais. Não-fracasso escolar. Estudo comparativo.

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOL NON-FAILURE

¹Doutora em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ.

²Mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ.

Abstract

The present study aimed to investigate the social phenomenon of non-school failure, seeking to compare individuals from public and private schools. This research is justified by the need to investigate positive factors in the school environment. We use Serge Moscovici's Theory of Social Representations as the main reference for this investigation, seeking from the structural approach of Jean-Claud Abric to identify the central and peripheral nucleus of these social representations. Questions related to the history of school failure, pedagogical ideas, national data of pass and fail were presented. It was a qualitative research, in which we used the Free Word Evocation Task in the data collection, based on the inductive term "New Year", which also allowed a semantic analysis of these responses. The research was carried out in public and private schools in the countryside of the state of Rio de Janeiro, involving 193 individuals, 86 individuals enrolled in public schools and 107 enrolled in private schools attending the last year of high school. The results revealed that the terms "dedication", "college", "grades" and "work" were the most frequently mentioned by public school students, configuring this as the probable central nucleus of social representation and for school students the most evoked terms were "relief" and "effort", these being the probable central nucleus of the social representation of this SAMPLE.

Keywords: Social Representations. Non-school failure. Comparative Stud.

Introdução

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

Minhas atividades profissionais se basearam em palestras em escolas públicas e privadas de diversos temas transversais. Durante 5 anos de atuação, percorri 23 municípios entre o vale do paraíba paulista e fluminense. Debatíamos nas escolas temas como drogas lícitas e ilícitas, sexualidade, violência, família, estudos,

motivação, amizade, entre outros. Percorremos várias escolas públicas e privadas com distintas realidades: escolas rurais, onde a escola era quase o centro da vida da comunidade pois ali os moradores faziam festas, as crianças brincavam no parquinho, os jovens jogavam futebol, as mães se reuniam para fazer seus bordados; escolas públicas em comunidades periféricas, onde professores buscavam enfrentar o problema do tráfico de drogas dentro da escola e o policiamento na porta da unidade escolar era intenso; institutos federais e estaduais com aparatos tecnológicos, professores com extensa formação acadêmica e boa estrutura predial; e também escolas particulares, com público de classe média alta, prontos para receber o produto “educação de qualidade”.

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

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

alunos, não há possibilidade de se pensar em ações efetivas que deem conta do real problema da educação.

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

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

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

Devemos levar em consideração que, em um primeiro olhar as escolas públicas e escolas privadas são universos distintos, ainda que com o mesmo objetivo: educar. Mas, será que aproximando o olhar e aprofundando o interesse em saber, existem tantas distinções entre alunos de escolas públicas e escolas privadas? As inquietações que motivam este projeto de pesquisa nasceram no bojo de uma prática

crítica e inquietante perante a realidade social. O que pensam os alunos sobre o seu próprio desempenho? O que entendem os alunos por obter sucesso escolar?

O documentário “Nunca me sonharam”³ retrata a realidade da educação pública brasileira e traz diálogos de jovens desta rede, matriculados no Ensino Médio, de diversas regiões do país contando suas visões sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, as afetações em suas vidas e o que sonham para o futuro. Misturando as questões da educação do país com as dificuldades pessoais de jovens de escolas públicas, o documentário traz as ansiedades dos jovens por mudanças. Ainda que o jovem da rede pública de ensino saiba que precisa definir sua carreira profissional - sua profissão, sabe também que pode ser que ele não tenha a oportunidade de escolher, pois a vida o empurra por conta das necessidades do cotidiano e ele será engolido pelo sistema e possivelmente terá de trabalhar em vagas de subemprego. Em “Nunca me sonharam”, os jovens afirmam que mesmo lutando e estudando mais, os obstáculos são muito maiores para eles, pois segundos os mesmos, o Brasil é um país onde as diferenças de classe, cor e região influenciam diretamente no futuro do indivíduo.

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

Para os alunos de escola privada a situação é um pouco distinta. Em 17 de maio de 2017 alunos de uma Escola Privada do Rio Grande do Sul, promovem uma festa intitulada “Se nada der certo”, onde se fantasiavam com roupas que, segundo os mesmos, representariam profissões “alternativas”, em outras palavras subempregos, como última saída de vida para quem nada deu certo (WILLMERSDORF, 2017). As fantasias eram as mais diversas possíveis, ambulante,

³Nunca me Sonharam. Direção: Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. DVD (90min).

faxineiro, entregador de jornais, atendentes de supermercado, ambulante, churrasqueiro e até mesmo de ladrão e morador de rua. A escola informou que o evento se tratava de uma simulação de provável cenário de reprovação ou não classificação no vestibular.

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

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

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

Teoria das representações sociais

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

Os vários conhecimentos sobre o mundo são organizados em teorias, que fornecem modelos de explicações para diversas realidades vivenciadas pelo homem.

Dentre os vários tipos de conhecimentos, temos o conhecimento do senso comum, que é o conhecimento de leigos, como a maioria das pessoas pensam, ou seja, um conhecimento do cotidiano.

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

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

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

Durkheim foi o teórico o qual Moscovici mais revisitou para elaborar a Teoria das Representações Sociais. Para Durkheim, existe um conhecimento ordenado que é socialmente produzido e esses conhecimentos são o meio pelo qual cada sociedade, dentro do tempo, compreende seu mundo. Émile Durkheim era sociólogo e buscava aprofundar-se nos estudos da sociedade. Segundo ele a Sociologia deveria ser uma ciência autônoma e objetiva, tratando os objetos sociais como coisas a serem estudadas. Neste sentido, ele defendia uma separação radical entre as representações coletivas e as representações individuais, assinalando que uma representação coletiva não poderia, de maneira alguma, ser reduzida a uma

representação individual. Assim, os fatos sociais só poderiam ser explicados nos termos de outros fatos sociais (MOSCOVICI, 2013).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As Representações Sociais (RS) emergem no tecido social, no cotidiano das relações dissonantes de uma sociedade marcada pela multiplicidade. Este espaço

conflituoso, torna-se campo fecundo para o surgimento de novas representações sociais sobre quaisquer objetos de interesse. Assim, para Moscovici, as RS surgem dentro de um contexto histórico e são dinâmicas, estando diretamente ligadas aos processos psicossociais que indicam rompimentos e/ou diferenças na sociedade de uma época. Dito de outra maneira, qualquer saber especializado quando posto na esfera pública, ou seja, popularizado, torna-se objeto de uma representação.

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

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

Esta afirmação de Moscovici é corroborada pelo estudo realizado por Abric utilizando o dilema do prisioneiro. No dilema do prisioneiro, o participante se encontra participando de um jogo onde ele pode competir ou cooperar com o outro jogador. Neste dilema, pressupõe-se que cada jogador desejará aumentar a própria vantagem sem se importar com os resultados obtidos pelo outro jogador. Entretanto, ambos ganhariam mais se cooperassem.

Em seu experimento, Abric comprovou que os participantes levaram o conhecimento sobre o mundo para a situação do jogo, e este conhecimento é relevante na compreensão do estímulo e na escolha da resposta mais adequada.

Cooperou-se muito mais, quando imaginou-se que o outro jogador era um colega do que quando pensava-se que era uma máquina. Em outras palavras, a ideia de que a máquina está programada, logo as chances de ganhar são menores, levou a uma prática mais competitiva.

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

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

A Teoria das Representações Sociais, desenvolveu várias abordagens de acordo com o pesquisador que a estudava e a ênfase que dava nos estudos. Entretanto, neste artigo vamos nos ater a Abordagem Estrutural das Representações Sociais, que se interessa pelo conteúdo das representações, a forma como se organiza e sua dinâmica. A partir dos autores de Abric (1998), Flament (2001) e Sá (1996), lançaremos olhares sobre esta abordagem.

Abric (1998) e Sá (1996) afirmam que as RS tem finalidades próprias com quatro funções fundamentais. A primeira é a função de saber, que nos auxiliam na compreensão da realidade e na explicação do mundo em que vivemos. Esta função nos permite apreender o mundo, adquirir conhecimentos e articulá-los com a cognição e valores. Outra função é a identitária, que nos permite uma elaboração de identidade

social. Dentro do contexto de um grupo, esta função pode atuar como importante meio de controle social. Por terceira função temos a de orientação, pois as RS encaminham nossos comportamentos, produzindo “um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo portanto uma ação sobre a realidade” (p.44). A função de número quatro é a justificatória, pois a partir das RS os sujeitos podem explicar e/ou justificar seus comportamentos com relação a uma situação específica ou com relação a outras pessoas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O fracasso e o não-fracasso escolar

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

Os estudos realizados por Patto (1999) apontam para a fracassalização dos alunos mais pobres, tornando assim claro que as situações de desigualdades que a escola em teoria deveria apaziguar vem sendo acentuadas através dela. Assim, a relação entre escola e estratificação social se refletiria no desempenho escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dentro desse universo multifacetado e multideterminado que é a escola, buscamos identificar os aspectos psicossociais que envolvem o não-fracasso, ou sucesso escolar. Diversos estudos buscam efetuar análises sobre as situações problema, ou seja, o que aquele campo têm de situações estranguladoras, problemáticas, pontos nevrálgicos de contexto negativo.

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

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

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

estudo ainda assinala que 36,1% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade já repetiram ao menos um ano no ensino fundamental ou no ensino médio.

A síntese ainda apresenta dados relevantes quanto a distorção idade-série com alunos da escola pública e alunos da escola privada. Segundo o IBGE, 28,7% dos estudantes da rede pública, com idade entre 15 e 17 anos, possuem distorção idade-série contra apenas 7,9% de alunos da escola privada. 15% dos jovens dessa mesma faixa etária não estudavam, o que totaliza cerca de 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola. Dentre estes jovens que evadiram a escola, mais da metade (61,4%) abandonaram a escola sem concluir o ensino fundamental, apenas 22,1% concluíram o ensino fundamental e 16,4% possuíam o ensino médio incompleto; é dizer que, a maioria dos jovens que evadiram da escola não estão aptos para ingressar no ensino médio (IBGE, 2016). Esses dados nos apontam para a constância do fenômeno do fracasso escolar, o qual podemos caracterizar como uma manutenção de histórico de repetência e evasão nas escolas públicas (NAIFF & NAIFF, 2013b).

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

- a) De maneira geral, a escola não atende às demandas de seus alunos e isso ocorre principalmente pela representação negativa que os discentes e funcionários em geral possuem da capacidade de seus alunos, sobretudo dos mais empobrecidos;
- b) O sistema educacional é gerador de obstáculos para a realização dos objetivos estabelecidos e isso é ponto nevrálgico para o fracasso escolar;

- c) a manutenção do fracasso escolar é realizada por um discurso científico dotado de um poder que o naturaliza ao olhos dos envolvidos no ambiente escolar;
- d) a rebeldia e a contradição é uma constante nos discursos e nas práticas de todos os atores do processo educativo;
- e) a burocracia não pode eliminar o sujeito, pode como máximo amordaçá-lo.

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

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

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

Metodologia

A primeira parte da coleta de dados constituiu a busca por instituições de ensino que autorizassem que seus alunos fossem parte desta pesquisa. Como nosso público eram apenas alunos do terceiro ano do ensino médio esta busca foi de certa dificuldade, pois muitas escolas possuíam apenas 30 alunos matriculados nesta série. Com a devida autorização da administração escolar, cada turma foi abordada de maneira coletiva. O contato com os participantes aconteceu em diversas escolas dos municípios de Resende, Seropédica e arredores.

Foi apresentado e distribuído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais e/ou responsáveis assinassem, assim como também o Termo de Assentimento para que os alunos participantes assinassem. Em dia posterior, os participantes trouxeram os termos devidamente assinados e a pesquisa foi realizada. Participaram do presente estudo 193 pessoas, de ambos os sexos, matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas da rede pública e particular de ensino. Do número total de participantes, 86 são alunos de escola pública e 107 são alunos de escola privada.

A distribuição dos participantes foi majoritariamente feminina: entre o aluno de escola particular 61,7% eram do sexo feminino e apenas 38,3% eram do sexo masculino; entre o alunado de escolas públicas 53,7% eram do sexo feminino e 46,3% do sexo masculino. Quanto a distribuição dos participantes segundo a idade, em ambas as redes, a maioria dos participantes estava na faixa dos 17 anos de idade: escola pública – 43 alunos com 17 anos (52,4%); escola privada – 49 alunos com 17 anos (45,8%).

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

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

Tabela 1. Grau de Formação da Mãe/Responsável

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

Fonte: Pesquisa do Autor

Tabela 2. Grau de Formação do Pai /Responsável

Grau de Formação		Estudantes Públicas (N - %)	Escolas Privadas (N - %)
Ensino Fundamental Incompleto		16 – 19,3%	10 – 9%

Ensino Fundamental Completo	13 – 15,8%	2 – 1%
Ensino Médio	43 – 51,9%	47 – 44%
Ensino Superior	10 – 13%	50 – 46%

Fonte: Pesquisa do Autor

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

Os dados coletados por meio da Tarefa de Evocação Livre de Palavras foram submetidos a processamento no *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC), criado por Vèrges (2002). Este *software* nos permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* de texto e sobre tabelas de indivíduos e palavras. O EVOC identifica discrepâncias derivadas da multiplicidade de palavras ou locuções do material coletado e realiza o cálculo das médias simples e ponderadas das palavras evocadas, construindo um quadro de quatro casas.

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

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, no processo 23083.028281/2017-44, atendendo os princípios éticos de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Resultados e discussão

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

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

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

Figura 1. Alunos de Escola Pública: Quadro de Quatro Casas /

Termo Indutor: Passar de Ano

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

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

Fonte: Pesquisa do Autor

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

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

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

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

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

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

O termo “notas” aparece também dentro do provável núcleo central, com 16 repetições e expressa a lógica mais básica do sistema de avaliação educacional brasileiro, ou seja, só se pode ser aprovado se obtiver notas dentro da média aceita pelo sistema de ensino. O aparecimento desta palavra dentre os elementos do provável núcleo central demonstra a preocupação em atingir a aprovação a partir de notas boas, dentro ou acima da média. Como 31% dos entrevistados dessa amostra já foram reprovados ao menos uma vez, podemos acreditar que o elevado nível de

repetição da palavra “notas” traz também consigo o significado de notas ruins, preocupação com reprovação.

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

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

No quadrante inferior esquerdo estão os elementos que integram a chamada zona de contraste, “estudar” e “responsabilidade”, com 10 e 9 evocações respectivamente. Na zona de contraste encontram-se elementos evocados por menor quantitativo de discentes, mas que são referidas por eles como muito importantes. Segundo Abric (2003), as evocações da zona de contraste podem indicar duas possibilidades: podem ser complementos da primeira periferia, ou podem indicar a existência de um subgrupo que valore de forma consistente elementos distintos dos da maioria, podem até mesmo possuir um núcleo central diferente. Neste sentido,

acreditamos que as evocações dos termos “estudar” e “responsabilidade” complementam de alguma forma as evocações do provável núcleo central pois no cotidiano a vida exige que o jovem de escola pública estude e tenha muita responsabilidade frente as escolhas que realizará e ao futuro que construirá.

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

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

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

A evocação da palavra “formatura” traz o objetivo a curto prazo, uma finalidade, a conclusão de um período. Assim expressa um desejo, uma meta, todavia pode ter sentido de receio de formar-se ou não. Diante das dificuldades do dia-a-dia relativas a questões de ordem financeira, familiar, de estrutura escolar e/ou dificuldades de

aprendizagem, a formatura é o caminho para qual todos os alunos do terceiro ano inevitavelmente estão fadados a encarar, de forma positiva ou negativa.

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

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

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

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

ELEMENTOS CENTRAIS		PRIMEIRA PERIFERIA	
Alívio	14 2,286	Futuro	19 2,579
Esforço	25 2,200	Férias	21 3,048
		Notas Boas	15 2,733
		Frequência Média ≤ 14	

ZONA DE CONTRASTE		SEGUNDA PERIFERIA	
Estudar	8 2,125	Preguiça	9 2,556
Felicidade	11 1,909	Esperança	7 2,429
Trabalho	10 1,800		
Frequência Média ≤ 14		Frequência Mínima ≤ 7	

Fonte: Pesquisa do Autor

A Figura 2 explicita a seguinte distribuição de palavras:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Encontramos na palavra “esperança” sentido de crença no futuro, expectativa otimista (FERREIRA, 1999). Nada obstante a preguiça vivenciada pelos discentes de escola privada, o otimismo não lhes falta. Isto nos sinaliza que existe uma crença de que no final tudo dará certo, serão aprovados e as férias chegarão em breve.

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

Algumas características dos públicos enredados nesta pesquisa valem ser ressaltadas e analisadas como sinal de possível interveniência nos resultados, são elas: sexo, reprovação, idade e nível de formação de pai/responsável e mãe/responsável. Dessa maneira, o número de discentes do sexo feminino é expressivamente maior nos dois públicos – escolas particulares e escolas públicas, 61,7% e 53,7% respectivamente. O percentual de participantes com histórico de reprovação escolar foi baixo – 31% de reprovação entre alunos de escolas públicas e 25,2% entre alunos de escolas privadas; o que é confirmado pela distribuição percentual das idades dos participantes, pois 52,4% dos alunos da rede pública e 45,8% dos alunos da rede privada estavam na média esperada de idade para o terceiro ano do ensino médio, 17 anos.

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

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

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

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

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

Assim, conforme encontrado na literatura de Gadotti (2009), a articulação da educação com o sistema macroeconômico cumpre funções de reprodução de uma ideologia dominante, gerando condições necessárias para a manutenção dos níveis

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

Sobressaem-se informações relevantes quando cruzamos os dados socioeconômicos e a estrutura das representações sociais dos discentes pesquisados. Era esperado que, com nível socioeconômico familiar maior e formação dos pais/responsáveis predominantemente de grau superior, os alunos de escolas particulares tivessem como primeira “preocupação” ingressar na faculdade, sem embargo o encontrado como possível núcleo central da representação social do não-fracasso escolar para este alunado foram as palavras “alívio” e “esforço”. A evocação destas palavras se diferem demasiadamente das evocações do provável núcleo central da representação social do não-fracasso escolar para os alunos de escolas públicas, onde encontramos os termos “dedicação”, “faculdade”, “notas” e também a palavra “trabalho”.

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

Em contraposição, as palavras encontradas no provável núcleo central da representação social do não-fracasso escolar dos alunos de escolas públicas são congruentes com as dificuldades encontradas para que os participantes possam

alcançar o sucesso escolar: dificuldades com o sucateamento da educação pública, com o transporte público que se tem que utilizar para chegar até a escola, com as questões econômicas que os atravessam a todo momento; quer dizer, com tantos atravessamentos, é necessário dedicar-se ao máximo, ter boas notas e inserir-se no mercado de trabalho para garantir contribuição financeira no lar para assim conseguir o ingresso na universidade.

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

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

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

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

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

Outrossim, compreendemos que, conceber o sucesso escolar como gozo do alívio após o esforço – evocado pelos alunos de escolas privadas, e a preocupação

com as “notas” obtidas – palavras evocadas pelos dois públicos, vai de encontro com noções da qualidade da educação, onde a pedagogia considera que apenas a qualidade dos aspectos funcionais e estruturais, garantem o não-fracasso escolar (PATTO, 1999).

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

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

Considerações finais

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

Através da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, 2009, 2013) e das contribuições da abordagem estrutural (ABRIC, 1998, 2003; SÁ, 1996) foi possível avaliar a estrutura das representações sociais do não-fracasso escolar em

alunos de escolas públicas e privadas e compreender as aproximações e os distanciamentos entre as representações dos referidos públicos.

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

Foi na imbricação da escola, estudante, família e sociedade, que esta pesquisa se estruturou e tomou forma. Ao detectarmos que os alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas constroem o conhecimento sobre o fenômeno do não-fracasso escolar sob o desejo de cursar um curso superior e a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho e que os alunos de escolas particulares constroem o mesmo conhecimento através da marca do alívio após o esforço, conseguimos compreender que as questões socioeconômicas são pontos centrais para os dois públicos. Para os discentes de escolas públicas a ausência de recursos financeiros os desafia a conquistar o ingresso no mercado de trabalho a curto prazo para poder assim serem independentes e/ou colaborarem com os pais no sustento do lar; em contraposição, os discentes de escolas privadas, com mais condições financeiras podem postergar as preocupações com trabalho e universidade para médio prazo, buscando usufruir do alívio após o período de vida escolar. Outrossim, a experiência cotidiana dos discentes também se diferem, pois enquanto os alunos da rede pública vivenciam o desejo de independência e de conquista de um futuro melhor, os alunos da rede privada vivenciam a preguiça diária em cumprir com suas obrigações e a esperança de que no final tudo vai dar certo. Desse modo,

compreender a realidade em que estes alunos estavam inseridos foi primordial para este estudo.

Realizar estudos na perspectiva da psicossociologia, sobretudo sob a luz da Teoria das Representações Sociais é compreender como se estruturam as cognições e por consequente, as ações e comportamentos sobre determinado tema. Assim, podemos afirmar que, embora de meios sociais distintos, existe uma aproximação em suas preocupações com o futuro e a formação universitária. A partir das questões supramencionadas, podemos inferir que a temática desta pesquisa é um campo pouco investigado, entretanto muito abrangente e relevante para a compreensão dos fenômenos que atravessam a instituição escolar. Assim, faz-se necessário o aprofundamento das pesquisas sobre a temática do não-fracasso escolar para trazer à luz da ciência os fenômenos positivos do universo escolar.

Este estudo deixa encaminhamentos para futuras pesquisas, dentre eles: possibilidade de estudo longitudinal para comparar o desenvolvimento da perspectiva sobre o sucesso escolar nos três anos do ensino médio e um estudo sobre as representações sociais que os professores possuem sobre a temática. Debruçar-se sobre as representações sociais no campo escolar é também implicar-se com diversas outras áreas da sociedade, pois a escola é reflexo e modelo da sociedade atual, mas também embrionária para a sociedade futura. As efetivas micro-mudanças que podem existir nas estruturas sociais atravessam o campo educacional e por este motivo o campo científico deve desenvolver uma especial dedicação às questões produzidas no seio da escola.

Referências

- ABRAMOVAY, M. (2003) *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *Estudos interdisciplinares de representação social*, v. 2, p. 27-38, 1998.
- ABRIC, J.-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In. P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs) *Representações sociais e práticas educativas*. (pp. 35-56). Goiânia: Editora da UCG, 2003.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.
- DURKHEIM, É. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FLAMENT, C. Estrutura Dinâmica das representações sociais. In. Denise Jodelet (org) *As Representações Sociais*. p. 177-186. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. p. 965-987, *Educação e sociedade*, n. 28, 2007.
- GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1973.
- GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016*. Coordenação de População e Indicadores Sociais – Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In.: As representações sociais*. p. 17-44. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI S. O fenômeno das representações sociais. in S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: investigações em psicologia social*. p. 29-109. Petrópolis, Vozes, 2003.

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

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2013.

NAIFF, L. A. M., NAIFF, D. G. M. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. 2008a Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/viewFile/2922/1743>

NAIFF, L. A. M., SÁ, C. P., NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. (pp. 125-138) Paidéia, nº 18, 2008b. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>

NAIFF, D.; NAIFF L. A. M. O fracasso escolar na educação brasileira: olhares psicossociais. In: Valéria Marques; Rosane Melo (org) *Psicologia e Educação: conexão e diálogos*. 1 ed. Seropédica: EDUR, 2013a, p. 82-96.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. As representações sociais do bullying entre professores e estudantes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. (p. 1) In: Congresso Norte Nordeste Psicologia, 2013b, Fortaleza. Revista do IEEE América Latina. Fortaleza: CONPSI, v. 1.

NAIFF, L. A. M., & Naiff, D. G. M. A evasão escolar nas representações sociais de professores do ensino fundamental. *Psicologia Argumento*, 32, 2014a.

NEVES DE JESUS, S.; MOSQUEIRA, J.; REZENDE, M.; MASCARENHAS, S. Avaliação da motivação e do Bem-estar dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *Revista Amazônica*, 7, p. 7-18, 2011.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolas: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

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

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

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

RODRIGUES, M. Após cotas, universidades federais ficam 'mais populares e negras', diz estudo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 de Agosto de 2016. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-cotas-universidades-federais- ficam-mais-populares-e-negras-diz-estudo.ghtml> Acesso em: 12 dez. 2017.

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

SÁ C. P., OLIVEIRA; D. C., CASTRO; R. V., VETERE, R.; & CARVALHO, R. V. C. A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(2), 159-171, 2009.

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

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