



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SAMARA CAMINHA DE ALMEIDA

**DESVELANDO O ÊXITO ESCOLAR: NARRATIVAS DOCENTES  
NA ESCOLA MARIA MARQUES DE ASSIS EM SÃO DOMINGOS-PB**

CAJAZEIRAS - PB  
2021

SAMARA CAMINHA DE ALMEIDA

**DESVELANDO O ÊXITO ESCOLAR: NARRATIVAS DOCENTES  
NA ESCOLA MARIA MARQUES DE ASSIS EM SÃO DOMINGOS-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral

SAMARA CAMINHA DE ALMEIDA

**DESVELANDO O ÊXITO ESCOLAR: NARRATIVAS DOCENTES  
NA ESCOLA MARIA MARQUES DE ASSIS EM SÃO DOMINGOS-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras/PB, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

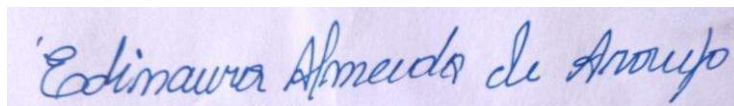
Aprovado em: 13 /05/ 2021

**BANCA EXAMINADORA**

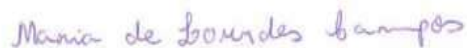
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Gerlaine Belchior Amaral – Orientadora  
Universidade Federal de Campina Grande



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edinaura Almeida de Araújo – Examinadora Titular  
Universidade Federal de Campina Grande



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Campos – Examinadora Titular  
Universidade Federal de Campina Grande



Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva – Examinador Suplente  
Universidade Federal de Campina Grande

---

A447d Almeida, Samara Caminha de.  
Desvelando o êxito escolar: narrativas docentes na Escola Maria Marques de Assis em São Domingos-PB / Samara Caminha de Almeida. - Cajazeiras, 2021.  
76f.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral.  
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2021.

1. Fracasso escolar. 2. Êxito escolar. 3. Superação. 4. Narrativas docentes. 5. Educação. 6. Prática docente. 7. Aprendizagem. I. Amaral, Maria Gerlaine. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 37.091.212.6

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba



*Aos profissionais docentes que acreditam numa mudança educacional e fazem como podem a diferença e, em especial, aos que fizeram essa pesquisa acontecer.*

## AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a Deus por todo cuidado e zelo com a minha vida, pela força e ânimo que me destes em meio aos obstáculos e por conceder-me a sabedoria que preciso. À ti toda honra!

Sou grata aos meus pais Geraldo e Shéfora, que não mediram esforços para que eu chegasse até aqui e sempre me fortaleceram com palavras de ânimos para que eu pudesse encarar todos os desafios da melhor forma possível. Por vocês eu me renovo e me reinvento até chegar onde nunca imaginei, eu tenho muito orgulho de vocês.

À minha irmã Sabrina, que me apoia em cada momento, e me alegra todos os dias com energias positivas e com a certeza de que estou fazendo um bom trabalho. Tenho muito orgulho de ser sua irmã e ter o seu amor.

À minha preta, Érika, que me escuta, aconselha e se faz presente em todas as etapas da minha trajetória.

Aos companheiros(as) de jornada acadêmica, amigos de sala e da vida, quero deixar registrada a admiração que tenho por cada um, pelas boas conversas, pelos risos, pelos silêncios, pelas críticas e por toda a construção de conhecimentos neste decurso, considerando todas as peculiaridades marcantes em que se firmam suas personalidades. Em especial, registro a contribuição direta em muitos momentos de Cristina Dias, Maria Deuziene, Nayane Dias, Iara Bezerra, Renata Lins, Francilene Marques, Maiara. Guardarei cada lembrança boa.

À orientadora deste trabalho, professora Gerlaine Belchior, que me inspira pela sua simplicidade e jeito leve de ser, que me apoiou em todo o processo e fez essa etapa tão importante e por um tempo cansativa, se tornar uma busca prazerosa e significativa. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos e pelas vezes que, sem pretender ensinou-me sobre sensibilidade, amor e cuidado.

Às professoras integrantes da banca, Lourdes e Edinaura, por aceitarem fazer parte desse momento tão especial e significativo. Lourdes, por quem tenho uma imensa admiração como profissional e principalmente, como a pessoa que sempre foi cuidadosa e preocupada com minha formação e bem-estar. Sempre levarei suas palavras, seus conselhos e seu afeto em meu coração. Edinaura, não tive o prazer de conhecê-la ao longo das disciplinas, mas, pela minha experiência como sua monitora em meio ao ensino remoto pude sentir a sua paixão e admiração pela educação e pela aprendizagem de seus alunos. Agradeço suas contribuições e empatia em momentos difíceis.

Às minhas tias, Maria de Fátima e Maria Rejanilda, a quem tenho imensa admiração pelo exemplo de profissionais da educação básica, e pelo empenho em me ajudarem sempre que preciso.

À madrinha Delma e padrinho Iranildo por estarem sempre ao meu lado quando preciso. Ao meu amor, Walmo Santana, que sempre esteve presente em cada momento. Sou grata por sua companhia, e que mesmo distante fisicamente em alguns momentos, não mediu esforços para me ajudar. Com você a caminhada se tornou mais leve e feliz!

Confie no SENHOR de todo o coração e não se apoie na sua própria inteligência. Lembre-se de Deus em tudo o que fizer, e Ele lhe mostrará o caminho certo.

(Provérbios 3: 5,6)

## RESUMO

Este trabalho versa sobre a superação do fracasso escolar na perspectiva de ir além de uma compreensão de múltiplas abordagens a que se atribuem suas causas, refletiu-se então, acerca de caminhos possíveis para alcançar o êxito escolar. Identificar elementos que contribuem para o alcance do sucesso escolar, mesmo diante uma realidade tão desafiadora é a razão de ser deste trabalho. Essa investigação foi norteadada pelo seguinte questionamento: Quais fatores contribuíram para a melhoria dos indicadores educacionais que apresentaram aumentos no ano de 2019 em relação aos resultados de 2017. A pesquisa teve como objetivo geral apreender as concepções docentes acerca dos fatores que contribuem para o êxito escolar na rede municipal de ensino de São Domingos – Paraíba. Buscou-se aporte teórico em Xypas (2014) e (2017); Xypas; Silva e Nascimento (2014); Libâneo (1990) e (2014); Pimenta e Lima (2012); Consenza e Guerra (2011); Forgiarini e Silva (2007); Lahire (2004); Patto (1999), entre outros. A metodologia empregada foi uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa realizada de maneira virtual mediante a captura sonora de narrativas docentes com professores em uma escola Municipal de São Domingos-PB por meio de entrevista semiestruturada. Além de levantamento bibliográfico para fundamentar a análise dos dados produzidos na investigação. A análise dos resultados respaldou-se em Bardin (2016). Na pesquisa realizada constatou-se que a formação continuada, a autonomia docente, o apoio da gestão junto aos professores e famílias, bem como a valorização da educação pelos pais, a motivação docente e discente, as influências positivas de professores na vida escolar, ou, ainda, a afetividade no processo de ensino-aprendizagem são possibilidades para superar ou minimizar o fracasso escolar.

**Palavras-chaves:** Fracasso Escolar. Êxito Escolar. Superação. Narrativas Docentes.

## **ABSTRACT**

This study works with the overcoming of school failure facing into going beyond an awareness of multiple approaches in which its causes are attributed, it was then reflected on possible ways to reach school success. Identifying elements that contribute to the achievement of school success, even in the face of such a challenging reality, is the reason of this study. This investigation was guided by the following question: What factors contributed to the improvement of educational indicators that showed increases in 2019 over 2017 results. The research had as general goal to detain the teachers' conceptions about the factors that contribute to the school success in the Municipal School System of São Domingos - Paraíba. Theoretical contribution was gathered in Xypas (2014) and (2017); Xypas; Silva and Nascimento (2014); Libâneo (1990) and (2014); Pimenta and Lima (2012); Consenza e Guerra (2011); Forgiarini and Silva (2007); Lahire (2004); Patto (1999), among others. The methodology used was a field research, with a qualitative approach recorded virtually through the captured sound of teachers' narratives in a Municipal school in São Domingos-PB by semi-structured interviews. In addition to a bibliographic survey to support the analysis of the data produced in the investigation. The analysis of the results was supported by Bardin (2016). With the research, it was noticed that continued education, teaching autonomy, management support for teachers and families, as well as the appreciation of education by parents, teacher and student motivation, the positive influences of teachers in school life, or still, the affectivity in the teaching-learning process are possibilities to overcome or minimize school failure.

**Keywords:** School success. Overcoming school failure. Teaching narratives.

## **LISTA DE SIGLAS**

- AEE – Atendimento Especial Especializado
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CF – Constituição Federal
- DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- MEC – Ministério da Educação Básica
- QI – Quociente de Inteligência
- PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEDIAE – Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional
- SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 APONTAMENTOS ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>15</b>
<b>3 FATORES QUE POSSIBILITAM A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR ...</b>	<b>23</b>
3.1 DOCUMENTOS, PLANOS, PROGRAMAS E AVALIAÇÕES .....	23
3.2 ALGUNS ENCADEAMENTOS SOBRE FAMÍLIA E ÊXITO ESCOLAR .....	28
3.3 O PAPEL DOCENTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	31
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
4.1 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	38
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA .....</b>	<b>40</b>
5.1 CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PARA MINIMIZAR OU SUPERAR O FRACASSO ESCOLAR .....	40
5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....	45
5.3 ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA PARA O ÊXITO ESCOLAR.....	60
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA .....</b>	<b>76</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a superação do fracasso escolar na perspectiva de ir além de uma compreensão de múltiplas abordagens a que se atribuem as suas causas, pensando então, caminhos possíveis para alcançar o êxito escolar. Por relacionar-se com os momentos vivenciados pela pesquisadora ao longo de seu percurso acadêmico, orienta-se a partir de um olhar reflexivo da realidade observada e vivenciada, considerando os valores que cada sujeito interioriza no mundo diante diferentes modos de pensar e agir.

A intencionalidade da pesquisadora é investigar as possibilidades de sucesso na perspectiva de ir além dos percalços encontrados na trajetória escolar de alunos em uma escola pública situada na cidade de São Domingos -PB. Município com pouco menos de três mil habitantes, a renda de mais de 50% da população é de menos de um salário e meio ao mês, e, dentre as 2.855 pessoas de dez anos a cima, 551 frequentavam a escola, e destas, as pessoas com o Ensino Fundamental completo e o médio incompleto chegava a 284 em 2010 (IBGE, 2010).

Identificar elementos que contribuem para o alcance do sucesso escolar, mesmo diante uma realidade tão desafiadora, é a razão de ser deste trabalho, e dessa forma, apontar situações ou fatores que contribuem para uma melhoria na qualidade do quadro educacional. No presente trabalho apresentar-se-á uma discussão desse fenômeno multifacetado, a partir da literatura vigente e do diálogo junto aos professores/as, como eles/as veem a superação do fracasso escolar e como concebem a ideia de que mesmo diante realidades de vulnerabilidade, os estudantes podem alcançar o êxito em sala de aula.

O estudo em proposição é uma experiência mútua, professores/as e pesquisadora enquanto sujeitos que refletem as dificuldades de um sistema educacional, da escola, de práticas pedagógicas, da família, do entorno social, e em alguns casos, de disposições fisiológicas de cada aluno nesse processo, compreendendo quais determinantes são mais situados e, sobretudo, quais as suas perspectivas de superação (GATTI, 2013).

Esse texto propõe pensar o êxito escolar numa realidade educacional com inúmeras tensões, em que, paulatinamente, podemos experimentar no contato com ambientes educacionais inquietações de professores/as e demais profissionais inseridos no ambiente escolar que expressam o desafio de ensinar.

Como recorda a pesquisadora, ao longo do Ensino Médio, ficou ainda mais nítida a constatação de que cada aluno revela um “universo” distinto. O que alguns professores julgavam

ser problemas cognitivos, déficits de aprendizagem, inúmeras vezes numa conversa e/ou integração desses alunos em atividades fora da sala, percebia-se que, muitos lidavam com problemas de convivência na família, no trabalho e, em outros casos, tinham que lidar com cobranças, envolvimento com drogas, relacionamentos abusivos, entre muitas variáveis que, de certo modo, impediam o desempenho positivo destes/destas alunos/as tanto na aprendizagem quanto nas relações interpessoais.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, houve ainda mais interesse pela educação por parte da pesquisadora, principalmente, ao conhecer novas possibilidades e novas formas de enfrentar situações diversas. Uma construção que interliga o emocional, intelectual, espiritual e a própria concepção de mundo de quem permite-se. As experiências vividas ao longo da graduação deixam marcas inesquecíveis, por exemplo, os projetos desenvolvidos em escolas que apresentam situações desafiadoras, como as que estão localizadas em bairros menos assistidos pelas políticas públicas de investimentos educacionais, ou que enfrentam problemas de violência e criminalidade, crianças carentes e muitas vezes violentas, nos permitem encarar a realidade escolar com outro olhar, sob novas perspectivas.

Considerando que os primeiros estudos indicados na literatura brasileira sobre o fracasso escolar emergem na década de 1940 (PEZZI; MARIN, 2014), ao mesmo tempo que, no cenário atual, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), especialmente o da Paraíba, apresenta índices abaixo do esperado como média nacional. Portanto, esse tema é tratado como relevante e gerador de muitos questionamentos. Nesse sentido, observamos que há necessidade de contribuições dos diferentes campos de estudos como a Sociologia e Psicologia, para uma compreensão mais bem esclarecida do estudo proposto.

Segundo os dados do IDEB (2017), na cidade de São Domingos os índices referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública não atingiram a meta projetada do município de 4,5 para o ano de 2017. Com uma queda de 5,0 em 2015 para 4,4 em 2017 a escola encontrava-se em estado de alerta, uma classificação estabelecida para indicar que não foi atingido a meta projetada e a escola permanece abaixo da média nacional 6.0.

Constata-se também segundo os dados do IDEB (2017) uma diminuição no fluxo: de 0,90 em 2015 para 0,77 em 2017. Esse fluxo corresponde aos índices de aprovação em diferentes aspectos (reprovação, abandono, distorção na idade/série), ou então, podemos dizer que, para cada cem alunos houve vinte e três reprovações. Outro dado preocupante se refere em como o indicador de aprendizagem (referente a Prova Brasil de Português e Matemática) que pouco aumentou, passando de 5,44 em 2015 para uma média de 5,76 em 2017.

Após a divulgação do Ideb feita pelo Ministério da Educação– MEC referente ao resultado de 2019, São Domingos-PB apresentou um desempenho acima da meta projetada para o referido ano. Os resultados do 5º ano do Ensino Fundamental I foi 5,2 enquanto a meta projetada era igual a 5,0 e os resultados do 9º ano, Ensino Fundamental II, tinha uma meta projetada de 4,2, alcançando 4,5 IDEB (2020). O que evidencia avanços significativos nas respectivas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Ante aos dados expostos, essa investigação será norteadada pelo seguinte questionamento: Quais fatores contribuíram para a melhoria desses indicadores educacionais?

A pesquisa tem como objetivo geral apreender as concepções docentes acerca dos fatores que contribuem para o êxito escolar na rede municipal de ensino de São Domingos - Paraíba. Do objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

Compreender múltiplas interfaces que perpassam o fracasso escolar a partir da literatura vigente;

Refletir acerca das contribuições da gestão escolar para a elevação do Ideb na escola investigada;

Identificar as contribuições dos docentes para a melhoria da aprendizagem dos estudantes;

Identificar as contribuições da família na melhoria do êxito escolar.

A produção dos dados para atendimento dos objetivos propostos deu-se por meio de narrativas docentes. “[...] as narrativas possibilitam uma compreensão mais ampla das experiências individuais e coletivas, sendo uma “ferramenta de importante característica colaborativa” (MUYLAERT; GALLO; REIS *et al.* 2014, p.194). Assim, pesquisadora e entrevistado(a) superam as distâncias e fragmentações de uma estrutura pronta de perguntas, como nos questionários. Considera-se, esta, uma abordagem adequada ao atendimento dos objetivos propostos.

A narrativa oportuniza uma maior apreciação dos detalhes na fala de quem narra, supera o modo fragmentado dos pensamentos expressados e, à medida que as falas são proferidas há uma oportunidade de ressignificação por quem a narra. Nas narrativas uma experiência vivida desperta valores e percepções, bem como, conduz o sujeito que narra a fazer novas projeções, numa constante dinâmica entre a práxis docente e sua vida interior. Por serem únicas, cada narrativa é um material exclusivo, repleto de verdades individuais, de verdades não ditas, as

quais constituem a história de vida de cada pessoa. Foram realizadas entrevistas semiestruturada com a participação de seis professores/as.

Assim, essa investigação almeja contribuir, para que educadores/as reflitam suas práticas docentes e percebam como os indivíduos ensinam e aprendem. E, assim, buscar ir além do fracasso escolar, enraizado historicamente, no âmbito da escola pública.

O trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas concepções teóricas acerca do fracasso escolar. No segundo capítulo é evidenciando as possibilidades para a superação do quadro de fracasso escolar postulado a partir de uma análise teórica. No terceiro capítulo registra-se o percurso metodológico, instrumento de produção de dados e sujeitos da pesquisa. No último capítulo são registrados e analisados os dados coletados por meio das narrativas docentes, correlacionando as falas dos/as entrevistados/as à fundamentação teórica estudada.

Por último, as considerações finais apresentam a perspectiva que vai além do fracasso escolar demasiadamente enraizado e culturalmente disseminado ao longo dos períodos que marcaram as pesquisas sobre a educação no Brasil. Assim, a pesquisa busca desvelar as estratégias e resultados que permeiam as possibilidades de êxito escolar.

## 2 APONTAMENTOS ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mediante uma abordagem teórico-conceitual fundamentada nos estudos de Pezzi e Marin (2014), Carvalho (2011), Forgiarini e Silva (2007) e Patto (1999) é que se ancora esta pesquisa, como fundamentos que irão orientar o esclarecimento das diferentes concepções acerca do fracasso escolar. Não restringindo-se apenas a um único fator determinante, mas pelo menos por quatro vertentes principais que buscam esclarecer teoricamente o fracasso escolar, a saber:

O determinismo biopsicológico explica o fracasso a partir da falta de capacidades cognitivas. A carência cultural da família é outro tipo de determinismo [...]. As explicações sociológicas mais conhecidas são as seguintes: a primeira coloca a responsabilidade do fracasso na escola. [...] A segunda, inspirada por Bourdieu, explica o fracasso a partir da falta de capitais cultural e econômico e da inadequação dos valores que a família transmite aos filhos pela educação (*habitus*) (XYPAS; SILVA e NASCIMENTO, 2014, p. 1158-1159).

Segundo Patto (1999) o fracasso escolar estende-se ao longo de toda a história da escola pública brasileira e resiste às ações desenvolvidas no âmbito de sua superação, tornando-se uma problemática atual. A difícil tarefa de encontrar um verdadeiro culpado pela não aprendizagem dos alunos estende-se por diferentes períodos e influências: aptidões individuais, condições hereditárias e, principalmente, contextos culturais, sociais e escolares interagindo. Culpam o entorno social, a organização e os recursos da escola, a metodologia dos professores, as condições socioeconômicas, as relações entre família-aluno e família-escola, as disposições naturais e individuais da criança, as políticas públicas ou o sistema de ensino como um todo.

Segundo o Dicionário Aurélio, o termo fracasso pode ser definido como: desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro (FERREIRA,1998). Relaciona-se com os apontamentos de Pezzi e Marin (2014) sobre as perdas no rendimento escolar, o mau êxito, evasão, a distorção por idade/série, reprovação, os encaminhamentos aos conselhos de classe para a resolução de algum prejuízo ao longo do ano, as notificações aos pais, os baixos índices nos indicadores e avaliações institucionais, nacionais e internacionais. E ainda, segundo Glória (2002, p.41) o fracasso escolar acontece quando os alunos não atingem as expectativas da escola em dominar os conhecimentos valorizados por ela e pela sociedade, no que diz respeito a “saberes fundamentais e legítimos” estabelecendo uma cultura dominante sobre os saberes e o sucesso.

Partindo de fatores determinantes para esse fracasso, a especialista Maria Helena Souza Patto é referência nessa temática, ao tratar em sua obra “A produção do fracasso escolar” uma análise histórica de como as sociedades ao longo dos anos são marcadas pelos rumos políticos e ideológicos que desenham direções e ditam as regras. Em função das instituições historicamente construídas, a escola e o ensino elementar vão ganhando espaço e assumem papéis determinantes no que tange os reflexos culturais e sociais das nações (PONTAROLO, 2008).

Comungando com o ideário de Saviani (2013) no qual enfatiza a importância de um estudo atento aos acontecimentos que nos constituem para que possamos compreender a iminente realidade, aponta que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. É nessa perspectiva que pretendemos recuar dados momentos da história, buscando elementos plausíveis para caracterizar o modelo de educação/educações vigente.

Segundo Patto (1999, p. 51) a reprovação escolar é uma realidade do século XIX em sintonia com as teorias racistas e elitistas em função do cientificismo predominante da época e do lugar marcado pelas estratégias do sistema capitalista. Tais concepções advieram da França, considerada a propulsora das teorias do determinismo racial, marcadamente disseminada no final do século XVIII diante o triunfo da revolução burguesa. Nesse momento, questões voltadas para a aprendizagem escolar emergem diante um “colonialismo cultural” principalmente da filosofia e ciência francesas.

Diante de revoluções nos modos de produção e organização social, a nova ordem que avistava a modernidade concebeu o conceito de fracasso escolar sob o avanço de duas áreas crescentes no século XIX – a Medicina e as Ciências Biológicas. Por meio destas áreas a educação respaldou-se diante uma “visão organicista das aptidões humanas” e as dificuldades de aprendizagem eram explicadas pelos déficits do aluno, na busca constante por uma verificação em que as aptidões intelectuais de um indivíduo poderiam ser superiores a de outro, independentemente de influências externas (ambientais e socioeconômicas), considerando a inatividade dos sujeitos (PATTO, 1999, p. 63-64).

Nesse sentido, o fracasso escolar é pensado a partir das diferenças individuais, uma patologia, onde cada criança predispõe de características herdadas e que poderiam ser prevenidas/tratadas por meio de medicalização (FORGIARINI E SILVA, 2007). Por volta de 1830 é perceptível um aprofundamento nos testes afim de comprovarem de forma empírica as “[...] teses da inferioridade racial de pobres e não brancos” (PATTO, 1999, p. 52-53), período de maior explicitação dos sentimentos de superioridade pela burguesia com relação as classes

consideradas desfavorecidas e destituídas de capacidades para a aprendizagem, e por conseguinte, um aumento na proporção das lutas de raças que conduziam os rumos da história diante um cenário de ordem liberal, condizente com as conspirações a favor das teses racistas.

[...] convém lembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linguagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 1999, p. 61).

Todas essas concepções sociais são determinantes na construção do quadro educacional brasileiro e a teoria racista pode ser identificada em momentos que antecedem esse recorte histórico que dá origem ao fracasso escolar no Brasil, segundo Forgiarini e Silva (2007, p. 7) foi uma condição “[...] marcada, desde a colonização, pelo preconceito em relação aos índios, aos mestiços e aos negros. Já no período imperial, uma Antropologia filosófica evolucionista ‘provava’ a inferioridade das raças não brancas, justificando, assim, a sua sujeição ao branco”, ou seja, as raízes históricas em sua totalidade exigem estudos ainda mais aprofundados e minuciosos.

Dessa forma, nas últimas décadas do século XIX, sob a crescente influência dos testes mentais, um novo modelo educacional se articulava para então conduzir objetivos que se diziam serem inovadores. Um movimento de psicólogos e pedagogos escolanovistas tiveram seus trabalhos desenvolvidos entre 1890 a 1930 com a incumbência de promover socialmente os indivíduos mais aptos, sem distinção por origem social ou étnica. Nesse sentido, faz-se pertinente pontuar acerca de consequências sob a expansão dos sistemas nacionais de ensino que recaem sobre os educadores, os quais teriam que:

[...] explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social (PATTO, 1999, p. 62).

Assim, a forma como era pensada a educação até as primeiras décadas do século XX tinham a ver com as aptidões naturais dos indivíduos, o que tornava próximo um modelo social e educacional com oportunidades justas a uma sociedade de classes. Para isso, contavam com

instrumentos eficazes para garantir as verdadeiras disposições naturais de cada um, bem como, a expansão do sistema escolar (PATTO, 1999). Esses instrumentos davam-se em torno de testes de Quociente de Inteligência (QI) com o intuito de verificar as capacidades cognitivas das crianças ingressantes nos ambientes escolares, diagnosticando-as como “normais” ou “anormais escolares”.

Essas concepções permaneceram em vigor até que concepções de estudos provenientes da Psicanálise fizessem algumas contestações. Diante novas ideias sobre as causas do fracasso escolar, as influências ambientais e sociofamiliares passaram a serem vistas como relevantes, considerando a personalidade, os aspectos emocionais e físicos. É um momento marcado pela aproximação das medidas preventivas sob qualquer “desajuste” ainda na infância, aliando-se às escolas, as clínicas psicológicas atuam nos problemas de aprendizagem, com laudos e tratamentos.

No entanto, há outra dimensão nesse impulso de uma “*higiene mental escolar*” que reflete em “[...] uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental de seus alunos [...]” (PATTO, 1999, p. 67). O que condiz com os estudos de Carvalho (2011, p. 571) ao apontar que,

[...] o “fracasso escolar” tende a ser concebido como resultante de “distúrbios de personalidade” ou de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais – que afetam o indivíduo isoladamente considerado; as relações entre professores e alunos, por sua vez, tendem a ser vistas em abstração do entorno institucional em que ocorrem e dos condicionantes políticos e ideológicos que sobre elas incidem.

Observa-se que há uma ligação acentuada entre a relação professores/as e alunos/as e as causas do fracasso escolar. Quando se destaca a ausência de consideração por aquilo que o/a aluno/a assume fora dos muros da escola, bem como a rotulação a que os professores/as, diretores/as, orientadores/as e médicos/as se propõem a impor sob uma criança ou adolescente em situação de baixo ou nenhum desempenho escolar.

No ano de 1940, foi perceptível a propensão à psicologização das dificuldades de aprendizagem que nitidamente ganhariam uma forma mais perversa sob uma fachada de clínicas com intuitos de “rotular” ao tratar o amplo número de crianças vindas, principalmente dos grandes centros, que por sua vez, compreendia o maior número de fracassados na escola (PATTO, 1999).



Partindo do princípio da psicologização, avalia-se as condições hereditárias de potencialidades ou retardos atribuídos as origens raciais, que serão tratados não mais num sentido biológico e sim cultural, no qual

[...] passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* [...] de *grupos familiares patológicos* e de ambientes sociais atrasados que produziram crianças problemáticas e desajustadas (CHAUÍ, 1981 *apud* PATTO, 1999, p. 68).

Essas “armadilhas ideológicas” alcançaram demasiadas proporções nos anos 60, com a “teoria da carência cultural” carregada de pensamentos elitistas, principalmente sobre os grupos sociais e raciais até então mais oprimidos, sob os comando de um ambiente escolar seletivo e fortemente guiada pelos princípios de uma higienização mental nas escolas, espalha um falso perfil democrático, demasiadamente corroborativo para a reafirmação das desigualdades das classes sociais ligadas aos seus bens culturais.

A teoria da carência cultural é disseminada no Brasil por volta da década de 70, vinda dos Estados Unidos, numa concepção de que, segundo Forgiarini e Silva (2007, p. 8) “[...] as deficiências (déficit) do ambiente cultural das chamadas classes baixas produziam a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, ocasionando as dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar”. Como forma de estereotipar uma condição social e/ou racial, principalmente, a escola pública e as classes populares, segundo essa teoria, há uma cultura universal dominante e as culturas inferiores (classes populares), e dessa forma, somente por meio de uma compensação cultural para essa “carência”, haveria aprendizagem.

Nesse meio tempo, os líderes do movimento da Escola Nova conquista um espaço prestigiado e dissemina a ideia de que o fracasso escolar estaria diretamente ligado “[...] a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem” e que somente por meio desta, seriam possível uma regulação diante as desigualdades sociais, sendo atribuído pelos escolanovistas como atribuição da escola “[...] formar o cidadão democrático e confiante no futuro” já para outra parcela, os neoliberais além dessa formação para a democracia, a educação era vista como forma de construir uma mentalidade fundamentada em princípios tidos como “dura realidade”, entre estes:

1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado aos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar para apenas uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) a ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; (PATTO, 1999, p. 69).

Porquanto, as ideias de igualdade defendidas pelas teses dos educadores até então propagadas, não demonstravam resultados visíveis, e diante uma exploração direcionada às classes mais oprimidas da sociedade, a insatisfação ganha corpo nos movimentos reivindicatórios.

Posteriormente a esse momento, questões relacionadas ao “ambiente” são mais evidenciadas. Dessa vez, aspectos referentes a “estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio”. E nisso, vão sendo construídas e internalizadas concepções referentes aos modos de vida e comportamento social de determinadas classes sociais. (PATTO, 1999, p. 72).

Em consonância com Asbahr e Lopes (2006) essa culpabilização tem fortes influências de uma visão preconceituosa, em que é dito que, famílias pobres acarretam os problemas escolares, e a culpabilização pela não aprendizagem dos filhos, acontece porque estes não valorizam a escola, ou não dedicam tempo aos filhos na correria do trabalho, ou por serem violentos e oferecerem poucos estímulos que os desenvolvam.

Neste sentido, o fracasso atribuído ao contexto cultural que permeia o ambiente vivido comunga com as ideias de Collares & Moysés (1996, p. 26 *apud* SVIECH, 2008, p. 6) em que se faz necessário compreender como se dá essa propensão ao fracasso escolar, vinculando suas causas aos alunos, pais e professores.

A explicação para o fracasso escolar recai sobre o aluno e os seus pais: Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos... Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é de que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam da escola para aprender. Para a criança concreta, que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível, ensinar.

Neste sentido, evidencia-se uma anulação da culpabilização desse fracasso para a escola, e volta-se as atenções para as condições sociais e econômicas dos alunos, suas heranças

éticas e culturais, sendo estas disposições um privilégio ou sentença que rotula como estigmatizados os que não compõe a classe dominante.

Nas condições externas ao espaço escolar percebemos as disposições biológicas, conflitos familiares e de natureza emocional, situações de vulnerabilidade, a desvalorização da educação e a falta de investimento em políticas públicas educacionais e sociais. Essas concepções se fortalecem a partir dos discursos reproduzidos pelos profissionais que atuam no espaço escolar e que alimentam o discurso do fracasso escolar enquanto um produto gerado fora dos muros escolares e mais uma vez os resultados obtidos pelos altos índices de reprovação e evasão escolar são incoerentes com os discursos apresentados pelas instituições, as quais atribuem em quase totalidade as dificuldades aos déficits dos próprios alunos, sendo estes, os principais responsáveis pelo fracasso escolar (PATTO, 1999).

Assim, essas concepções de que o fracasso escolar advinha de causas externas a escola estende-se ao longo dos anos de 1970 e 1980, embora todas as vertentes permeiem de modos alternados diferentes momentos, lugares e concepções dos profissionais sobre os processos educacionais e o papel social da escola.

Predominantemente, observamos que ao longo da década de 1990 duas concepções acerca do fracasso escolar tiveram maior repercussão: a primeira é uma extensão das abordadas anteriormente, onde a família e os alunos eram culpabilizados por tais problemas (ANGELUCCI et al., 2004). A segunda concepção remete-se aos problemas intraescolares, ou seja, a falta de formação dos professores, insuficiência das políticas institucionais (ANGELUCCI et al. 2004) bem como na manifestação das desigualdades sociais que, indubitavelmente, reforçam as dificuldades na aprendizagem (PATTO, 1990). Sobre a ineficiência de um sistema de políticas educacionais que burlam uma educação igualitária. Para Angelucci et al. (2004, p. 62),

Há pesquisas que entendem a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social. Partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil. A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública se encontra entre os determinantes do fracasso escolar.

Nesse sentido, Patto (1999) direciona os fatores institucionais e sociais muito mais consideráveis do que os problemas emocionais, orgânicos e neurológicos. Para a autora,

predomina-se os estudos do fracasso escolar a partir de uma dimensão cultural, mediante a complexidade da atual sociedade, marcada por uma divisão de classes, sendo essas dificuldades de aprendizagens caracterizadas por três fatores determinantes, principalmente no que diz respeito as crianças de classes populares, sendo primeiramente a condição de vida das crianças, segundo: a falta de adequação de escola pública para trabalhar com esses alunos e por último, a ausência de sensibilidade dos professores e de conhecimentos da realidade, porque existe uma distância cultural entre o professor e o aluno.

### **3 FATORES QUE POSSIBILITAM A SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

Hodiernamente, falar sobre assuntos referentes ao fracasso escolar, pouco interessa aos educadores que diariamente lidam com a árdua tarefa de combatê-lo. No entanto, não refletir sobre os impactos do fracasso e desconhecer suas raízes, não ratifica sua inexistência. De modo que, como cita o famoso filósofo Edmund Burke “um povo que não conhece sua História está fadado a repeti-la”, evidenciando a importância de defrontar nossos problemas com vivacidade em vez de propagar culpas e desculpas.

Em função dos problemas encontrados na educação brasileira, o estudo em proposição anseia, principalmente, apresentar discussões teóricas e práticas voltadas para uma educação de qualidade, que se materialize no sucesso dos alunos diante da iminente necessidade da sociedade em romper com a desigualdades, exclusão e preconceito. É chegado o momento de reunir velhas realidades às novas esperanças e ir para além do fracasso.

A busca pelo sucesso vai além da perspectiva escolar e adentra todas as áreas da vida humana: o sucesso profissional, financeiro, na vida afetiva, pessoal e também espiritual. É uma necessidade intrínseca ao homem, experimentar o prazer de realizar com sucesso seus anseios. Por conseguinte, Ferreira (1998) apresenta seu significado como “resultado”, “conclusão”, “bom êxito”, “resultado feliz”.

Distante de uma única direção, o sucesso da educação deve ser pensado de forma profusa, dado a multiplicidade de fatores que o constitui, o cenário econômico e social mediante as influências históricas de cada lugar, as concepções docentes, o engajamento familiar, as políticas públicas, a motivação dos alunos e suas perspectivas de vida mediante suas realidades.

Outrossim, é imprescindível que haja uma delimitação na discussão para pensarmos o sucesso escolar, dessa forma, respaldando-se nos levantamentos de dados e nos estudos em proposição, serão apontadas algumas considerações relacionadas ao êxito escolar.

#### **3.1 DOCUMENTOS, PLANOS, PROGRAMAS E AVALIAÇÕES**

Partindo das projeções pensadas para a educação brasileira no âmbito dos documentos, políticas e programas que as norteiam, temos como principal documento, a Constituição Federal. O Art. 205, preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para

o trabalho". Desse modo, há uma compreensão de desenvolvimento da pessoa que está inserida no processo de aprendizagem, bem como seu sucesso acadêmico e profissional (BRASIL, 2019, p.166).

Em complementação às leis educacionais existentes, é consolidado outro importante documento que organiza os processos de ensino em todos os níveis da educação brasileira. De acordo com a Lei 9.394/96 foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD), que em seu artigo 22 preconiza que a educação básica deve “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Sob esses princípios, são direcionadas as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, conduzindo-as positivamente, principalmente, na formação de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2019, p.17).

Com a expansão do sistema educacional por volta das décadas de 70 e 80 muitas pessoas tiveram acesso às escolas, e na proporção que aumentavam os números de alunos, vieram os altos números de repetência e evasão. Em função da realidade educacional repleta de disparidades, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), documento este que, propõe uma orientação curricular no âmbito nacional para o ensino fundamental, de modo flexível e adaptável às realidades institucionais e as particularidades de cada sala de aula.

Nesse documento, a preocupação transpõe o direito de ter acesso à escola, mas, sobretudo a permanência dos educandos na instituição de ensino, e os PCN’s compartilham da ideia de que:

Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa (BRASIL, 1997, p.38).

Nesse sentido, há uma preocupação em torno das aprendizagens significativas, o que viabiliza o interesse e participação dos alunos em sala de aula. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe de outra normatização para a educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s), com o objetivo principal de proporcionar condições favoráveis para a efetivação de um ensino de qualidade, possibilitando o

desempenho escolar num processo integrado de todos que compõe as ações realizadas. Daí a importância de considerar o que prevê:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2013, p. 64).

Além de viabilizar o ensino, é preciso garantir que este seja de qualidade, assegurando com que todos os alunos tenham uma garantia educacional satisfatória e emancipatória na sociedade. Ainda nesse âmbito, é possível destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Esse plano propõe vinte metas para serem alcançadas ao longo de dez anos e apresenta um conjunto de estratégias desejáveis ao âmbito educacional. A meta 7 destaca a elevação da qualidade e aumento dos índices de desempenho escolar, propõe:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p. 10).

Além das vinte metas, é preciso destacar as estratégias responsáveis por fazer os desdobramentos necessários, conforme está previsto, a estratégia 2.4 pontua a preocupação com o sucesso escolar, uma vez que essas medidas foram elaboradas para ampliar

[...] o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p. 20).

Desse modo, para que haja uma efetivação de todas as políticas educacionais voltadas para a melhoria da educação é indispensável a colaboração e intervenção da família e órgãos públicos, respectivamente.

Em detrimento da meta 5 contida no PNE, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ganha cada vez mais espaço no âmbito escolar, refere-se a preocupação com a

formação continuada dos professores e disponibilização de materiais de apoio para ampliar os repertórios de ensino, criado em 2012, tem a finalidade de assegurar uma alfabetização plena das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, com no máximo oito anos de idade. O pacto evidencia a importância da formação continuada de professores como política nacional “[...] essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida” (BRASIL, 2016, p. 3) considerando as alternâncias sociais e individuais de todos que fazem parte do contexto escolar.

Desde 2013, as universidades tiveram a incumbência de contribuir com as formações, fazendo com que os professores da educação básica pudessem ampliar seu repertório acadêmico e suas competências como profissional, proporcionando então uma capacidade “[...] de inovar e empreender, desenhando projetos pedagógicos de formação em serviço, marcados pela criatividade, flexibilidade e resolução de problemas, aproximando escolas, redes e instituições formadoras e integrando teoria e prática” (BRASIL, 2016, p. 6). Além dos cadernos de formação, material de apoio e jogos pedagógicos, o pacto ampliou os canais de distribuição de obras literárias nas escolas por meio do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) e ainda, houve um alinhamento dos livros didáticos mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No âmbito estadual, foi instituído por intermédio do Decreto nº 37.234, de 14 de fevereiro de 2017, o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), programa que define ações estratégicas para melhorar os indicadores educacionais das redes públicas e potencializar a alfabetização na idade certa, correspondendo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade com níveis adequados de letramento e a minimização do déficit de aprendizagem nos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental, conforme posto em suas diretrizes operacionais.

O SOMA (BRASIL, 2012) está fundamentado nos seguintes eixos: Alfabetização e Letramento; superação do déficit de aprendizagem; formação continuada e desenvolvimento profissional; eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; direitos de aprendizagem e equidade e o regime de Colaboração entre entes federados.

Com os documentos, planos e programas existentes e por meio das informações extraídas dos processos avaliativos existentes a partir da execução que cada um se propõe é que se tomam medidas para a melhoria dos seus resultados. Nesse sentido, as avaliações em



todos os níveis (municipais, estaduais, nacionais e internacionais) assumem suas responsabilidades em dois momentos: coletar informações acerca dos avanços e retrocessos, bem como avaliar os programas e pactos desenvolvidos para a superação dos problemas encontrados na rede de ensino. Em consonância com o que destaca Vieira (2007 p. 49).

Ao mesmo tempo, estudos e pesquisas no campo do desenvolvimento cognitivo têm evidenciado que, dadas as condições apropriadas, a esmagadora maioria de estudantes tem potencial para alcançar o sucesso escolar. Assim, é preciso prosseguir na busca de alternativas para torná-lo possível. A avaliação de sistemas escolares tem sido uma das estratégias perseguidas nessa direção.

As avaliações na Paraíba tiveram início com a implementação do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) no ano de 2012, a fim de incentivar o desenvolvimento da educação em condições adequadas por meio de políticas públicas condizentes com as realidades educacionais de cada região, analisando os níveis de conhecimentos nas áreas de Português e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Em 2017, o IDEPB foi alterado para SOMA, e desde então tem sido uma ferramenta que apresentam resultados e informam a qualidade e a equidade da oferta educacional, dada a natureza das avaliações “[...] em que se avalia o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de testes padronizados de proficiência” (SOMA, 2017).

De acordo com o portal do Ministério da Educação (2019) tem-se no Brasil como processo de avaliação a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), responsáveis pelo diagnóstico em ampla escala. Foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e busca avaliar a qualidade do ensino mediante a testes padronizados e questionário socioeconômico. As médias obtidas nessas avaliações resultam em um cálculo indicando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação, permanência e distorção por idade/série nessas esferas.

Neste sentido, o IDEB criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como um indicador do desempenho da educação no Brasil, assume critérios de monitoramento do sistema de ensino no Brasil, relacionando tanto informações de rendimento escolar (taxa de aprovação), quanto de desempenho na Prova Brasil com base no aprendizado dos alunos (FERNANDES, 2011).

### 3.2 ALGUNS ENCADEAMENTOS SOBRE FAMÍLIA E ÊXITO ESCOLAR

Considerando as atribuições dadas às famílias sobre a responsabilidade de uma efetivação da educação na vida escolar de alunos em todos os níveis da educação, o Art. 1º da LDB preconiza que,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Ao considerar que as causas do sucesso escolar reverberam com as influências da família, são levantadas algumas considerações, dadas as dinâmicas complexas nas quais a sociedade está inserida. Ainda mais que, segundo Lahire (2004) compreender o papel da família e sua importância junto a vida escolar dos filhos, representa um dos temas mais discutidos quando pensamos o êxito escolar. Longe de uma compreensão esgotada, a natureza do debate tem múltiplas vertentes, as quais exigem futuras pesquisas para maiores descobertas. Sob a égide de tantas transformações, Prado (1981, p. 12) destaca que, “A família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja”. Os modelos de famílias são diversos e as culturas que permeiam cada uma são plurais.

Em destaque, essa discussão enfatiza duas perspectivas distintas: a sociologia geral e a sociologia do improvável. A primeira trata-se dos estudos de Bourdieu e Passeron (1970) sobre capital cultural e a hereditariedade, em seguida, a teoria de Xypas (2017) marcada pelos “sucessos improváveis” de alunos das classes populares.

Partindo das concepções de Bourdieu e Passeron (1970), existe uma diferença no desempenho escolar de alunos pertencentes as classes mais favorecidas em relação aos alunos que vivem em situações de vulnerabilidade. Segundo essa teoria, cada criança traz de berço uma herança que é tratada como capital de cultura, que constituem: valores, crenças e significados que configuram os modos de ser e agir de um determinado grupo social. Assim, as classes que apresentam maior capital cultural exercem um poder de dominação na sociedade e então, os que não tiveram acesso a esse capital (reproduzido na sociedade) dentro da família no sentido de ler livros, visitar museus e lugares históricos, apreciar artes e falar corretamente

a língua culta, dominando os conhecimentos apresentados pela escola, esses não serão valorizados e enfrentarão uma caminhada difícil para a aprendizagem.

Ao apresentar essa teoria, Xypas (2017) assinala que, a escola reproduz as desigualdades da sociedade e marginaliza os alunos de classes populares, privilegiando os alunos com mais capital cultural e dotados de um *habitus* – maneiras de pensar, agir, ser e sentir – que condiz com o que os professores esperam de seus alunos. Assim, em suas obras, o que fica evidente é que “[...] o sucesso depende principalmente da educação que a família dá aos filhos: por um lado, pela transmissão de capital cultural e de capital linguístico e por outro, pela transmissão de um *habitus* compatível com a escola e favorecendo a aprendizagem. Enfim, pela existência de um projeto de promoção social pelos estudos (ethos)”, e essa concepção marcou profundamente a ideia de sucesso e fracasso que permeia os debates educacionais. (XYPAS, 2017, p. 7).

Porém, os estudos de Bourdieu não deram conta de apresentar as possibilidades que emergem de situações improváveis e os casos de sucessos que transpõe as regras ditadas pela teoria apresentada anteriormente. Segundo Xypas (2014) tais constatações procedem de maneira diferente e aponta os aspectos que promovem o sucesso escolar, mesmo em situações de vulnerabilidade social e desestrutura familiar. O autor aborda que mesmo em situações difíceis, o sucesso escolar pode acontecer e, a família atua de modo decisivo para que isso ocorra.

Ao buscar o que não foi pensado anteriormente, o autor supracitado respalda sua fundamentação em teorias para as explicações dos sucessos inesperados e suas constatações, entre elas, algumas contribuições da teoria da herança cultural de Pierre Bourdieu, a teoria do Locus de Controle de Julian Rotter, a teoria de Prêteur, Constans e Féchant e a teoria da relação com o saber de Charlot.

Para Xypas (2014, p. 1161-1162), segundo a teoria do “Locus de Controle” de Julian Rotter é esperado duas reações diante do fracasso: se vitimizar e colocar sempre a culpa do fracasso em fatores externos ou então, assumir a responsabilidade do fracasso e buscar uma mudança de comportamento. Trata-se de como cada pessoa se percebe envolvida nos seus próprios resultados, e quanto mais percebe que seus resultados são frutos de suas ações, mais tem o que Rotter caracteriza como controle interno, ou o contrário, quanto mais uma pessoa atribui seus resultados aos fatores fora de seu controle, mais inclina-se para uma perspectiva de controle externo.

Com base na compreensão da teoria da herança cultural de Pierre Bourdieu, Xypas (2014, p. 1161) aponta nesses estudos a ênfase dada a hereditariedade de aspectos que promovem o êxito escolar. Destaca que o nível de condição social dos pais, determinam a realidade escolar dos filhos, considerando a “atmosfera” de uma cultura que dita os padrões aceitáveis do modelo ideal de aluno para alcançar o sucesso. Essa teoria não considera as individualidades dos sujeitos, descarta a possibilidade de superação e condiciona o futuro a uma perpetuação de pensamentos excludentes e preconceituosos.

Nessa dimensão, temos os estudos de Lahire (1997) em que parcialmente corrobora com os pensamentos de Bourdieu ao tratar sobre como pequenas práticas da família são importantes na vida das crianças e contribuem para a formação de seus hábitos, bons comportamentos sobre respeito, pontualidade, organização, economia financeira, entre outras atribuições que os qualificam para uma boa adaptação e socialização com os saberes escolares em contato com essas habilidades. O que também se relaciona com Xypas (2014) a partir da teoria de Prêteur, Constans e Féchant, tratando as relações positivas estabelecidas entre pais e filhos, bem como um ambiente familiar que assegura um desenvolvimento em diversas áreas incluindo os comportamentos positivos e desejáveis a escola como propulsoras do êxito escolar.

Segundo Lahire (1997, p. 294), quando há uma organização na família, isso se estende a escola e então “[...] essas qualidades familiares são também qualidades escolares”.

Precisão, regularidade, interiorização, calma, autonomia, clareza e minúcia, essas são as qualidades indissociavelmente comportamentais e organizacionais que sobressaem de todo um conjunto de elementos em relação ao contexto da entrevista, o estilo do discurso mais do que seu conteúdo.

No entanto, Lahire (1997) propõe uma crítica ao pensamento encontrado nos estudos de Bourdieu, que reduz as individualidades de cada pessoa, colocando em questão que é preciso considerar um olhar voltado para as singularidades dos indivíduos e a socialização de experiências aplicados a uma única pessoa. Bem como, os estudos apresentados por Xypas (2020, p. 37) no qual refuta a ideia de um determinismo diante das teorias apresentadas por Bourdieu, ele menciona que “correlação não é determinismo”, não desconsiderando que a família tenha influência sobre a condição de sucesso ou fracasso.

Desse modo, são pertinentes algumas considerações de Xypas (2020, p. 37) sobre as compreensões de Bernard Charlot acerca de crianças que tem uma motivação própria, em que

“[...] o sucesso e o fracasso escolar não se podem explicar unicamente a partir daquilo que a criança recebe – ou deixa de receber – dos pais, pois para além disso, é preciso se esforçar, trabalhar de forma pertinente em relação aquilo que é solicitado pelos professores”. Esse pensamento aproxima-se da compreensão de Lahire (1997, p.197) quando aponta que algumas crianças se apoiam e seguem firmes em suas “convicções próprias”, reconhecendo suas limitações e buscando cada vez mais superá-las, nisso o autor aponta que, o sucesso escolar pode ser pensado como “[...] uma necessidade interna, pessoal, um motor interior” pensada e vivenciada por qualquer pessoa.

Considerando que, desde os primeiros momentos, a criança participa de um ambiente socializador, a família, e cada ambiente reserva diferentes modelos, Vygotsky (2010) aponta que a aprendizagem resulta tanto dos fatores biológicos e culturais, quanto das múltiplas interações dos sujeitos e as novas situações a que são apresentados. Pensamento que se correlaciona com a hipótese adjacente da obra “Da luta pelo saber à construção do êxito escolar: contribuição à sociologia do êxito improvável do professor Constantin Xypas (2020) ao apontar que

[...]o rendimento escolar de cada aluno depende, além de qualquer herança, da sua relação ao saber e mais amplamente à relação ao aprender através de múltiplas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Envolvem, então, o sentido que a escola e o saber fazem para o mesmo e a consequente mobilização para a atividade intelectual. Em outras palavras, dizer que o aproveitamento escolar depende da relação do aluno ao saber é levar em conta que quanto mais o saber faz sentido, maior será o desejo de aprender e maior a mobilização do sujeito para a atividade intelectual.

A relação dos alunos com o conhecimento precisa ter sentido, o saber oferecido pela escola precisa ser o saber que integra e complementa a vida cotidiana. A aspiração por aprender está intrinsecamente relacionada com os impulsos internos dos sujeitos, o que se relaciona com a motivação e mobilização pessoal.

### 3.3 O PAPEL DOCENTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A necessidade de competência do professor surge a partir dos interesses neoliberais com uma visão de progresso econômico e tecnológico. Doravante, o advento da globalização, o avanço das mídias e das tecnologias, a escola e os professores, lidam com exigências das

famílias, do Estado e do próprio sistema de ensino, sob uma nova configuração de sociedade, há uma intensificação de responsabilidades.

Segundo Charlot (2008, p. 20) “o professor deve, agora, pensar de modo, ao mesmo tempo, “global” e “local”. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de “ligar a escola à comunidade”. Mais do que em qualquer outro momento da história, o professor e a escola são alvos de inúmeras cobranças e bons resultados com relação a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Vianna (2005, p.112-113) descreve sobre a concepção de Charlot.

Charlot (1997) afirma que, a partir do início dos anos de 1980, em consequência das transformações ocorridas no sistema escolar, os professores tiveram que se equilibrar “entre o reconhecimento necessário da heterogeneidade e o cuidado com o universal”. Tendo construído sua identidade profissional no trato com o “universal” – no campo dos valores, das disciplinas e do saber –, esses professores são confrontados, a partir de então, com a necessidade e o dilema de administrar a heterogeneidade, tendo em vista o acesso generalizado das camadas populares e de minorias étnicas ao sistema de ensino. Instaure-se, assim, para eles, um clima de ruptura e de dificuldades reais advindas daí.

Dessa forma, percebemos que o papel do professor está em permanente transformação desde que a escola ampliou as oportunidades de aprendizagem para grande parte da população. Os desafios se ampliam e as diferenças de níveis e conhecimentos de cada aluno são diversos. Os professores vivenciam momentos de demasiados impactos. Hodiernamente, a formação de professores protagonistas e autores de uma nova realidade educacional, encontra-se como principal condição pedagógica favorável para alcançar o sucesso escolar, principalmente na atual sociedade, repleta de contradições.

A partir dos conhecimentos a tratar da formação docente, Imbernón (2006, p.38), descreve o que se espera de um professor,

[...] um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que fazê-lo. É difícil contextualizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas.

Desse modo, a formação docente transpõe a compreensão dos conhecimentos teóricos, firma-se na busca permanente de que o docente se torne um profissional crítico-reflexivo capaz de confrontar as realidades de forma contextualizada. No intuito de desenvolver-se como

professores investigativos e reflexivos, a formação inicial e continuada conduz cada educador a aspirar novos conhecimentos, habilidades e atitudes, ampliando a capacidade de refletir os próprios processos de ensino (IMBERNÓN, 2006).

Outro ponto importante é a compreensão de que o desenvolvimento profissional do professor não se centra unicamente em sua formação pedagógica, para além, faz-se necessário considerar o caráter pessoal do professor e as condições oportunizadas pelo espaço onde ele será desenvolvido. Isso “também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional” (IMBERNÓN, 2006, p. 46), desse modo o desenvolvimento profissional dos professores vai além de práticas formativas, uma vez que, atrela-se com as melhorias sociais e profissionais e sua relação com o trabalho.

Ante o exposto, Imbernón (2006) aborda algumas considerações sobre a compreensão de condições de trabalho que impulsionam as inovações docentes e institucionais na busca por qualidade do ensino e aponta que “não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo” (IMBERNÓN, 2006, p.20), em vez de pensar o professor como técnico/a responsável apenas por aplicar conhecimentos, devemos apresentar a concepção de um/a professor/a ativo, que atua verdadeiramente nos processos de mudanças e inovações. Não pode ser visto como profissional rotineiro, antes

[...]considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2006, p. 21)

Assim, uma prática educativa contextualizada é o cerne de uma inovação e profissionalização docente. Pensar a importância das experiências pessoais dos alunos e profissionais do espaço escolar resulta numa melhor interação do coletivo, e conseqüentemente, uma formação fundamentada na autonomia, valorização cultural e social, além de uma construção democrática do currículo norteador das práticas pedagógicas.

Para além, Patto (1999) aborda que o modo como a educação é pensada e aplicada tem fortes influências de seus condicionantes históricos e sociais. Cada profissional é movido por uma produção social construída ao longo da sua formação e que resulta em suas práticas.

De acordo com Charlot, em sua teoria da relação com o saber (2000, 2001, *apud* Xypas, 2014, p. 1163), o currículo segue uma lógica da cultura escolar que é imbuída de valores, crenças, regras e atribuição de significados de acordo com os conhecimentos produzidos. Um aspecto importante é o que Charlot aponta como implicação ativa do aluno e sua mobilização na atividade.



#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta empregada para este estudo de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na modalidade Monografia é de abordagem qualitativa (CRESWELL, 2007; GÜNTHER, 2006), considerando seu objetivo de apreender as concepções docentes acerca dos fatores que contribuem para o êxito escolar na rede municipal de ensino de São Domingos – Paraíba.

Em consonância com os pensamentos de Creswell (2007) sobre a escolha do *locus* da pesquisa, em que considera que seja preferível um lugar conhecido e confortável, próximo das experiências vivenciadas no cotidiano dos participantes para a coleta de dados, esta, foi desenvolvida na Escola Municipal do Ensino Fundamental Maria Marques de Assis que está situada na cidade de São Domingos – PB.

Quanto a perspectiva adotada no processo dessa pesquisa, é utilizado o método indutivo, sendo propício a uma abordagem qualitativa, uma vez que, os resultados gerados pelo pesquisador se dão a partir de suas investigações e análises dos dados coletados no campo. A análise é ampla, inclui dados objetivos e os comportamentos que surgem nas entrelinhas do que é expresso verbalmente ou não por uma pessoa – suas expressões, suas pausas, seus silêncios. O pesquisador atua filtrando dados, sempre com uma visão ampla da realidade, e “quanto mais complexa, interativa e abrangente a narrativa, melhor o estudo qualitativo” (CRESWELL, 2007, p. 187), de modo que a riqueza de detalhes que extraímos possibilita uma análise que vai além da superficialidade.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, pelos quais “obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 54) foi utilizado uma pesquisa de campo que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.187) configura-se com o intuito de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, mediante a exploração em campo é que encontramos os sujeitos que vivenciam diariamente os desafios educacionais.

O desenho do estudo consiste em seis etapas: 1) Apresentação do tema da pesquisa para a diretora da escola; 2) Convite e planejamento com os participantes-colaboradores (professores das instituições em estudo); 3) Levantamento e tratamento bibliográfico; 4) Coleta de dados com narrativas de forma virtual, por meio de chamadas de voz no WhatsApp; 5) registro e análise de dados; 6) elaboração textual.

A primeira e a segunda etapas se deram simultaneamente. Primeiro foi apresentado o Termo de Anuência para a diretora da instituição, deixando autorizada o desenvolvimento da pesquisa na instituição (anexo 1), em seguida a pesquisadora entrou em contato com os sujeitos, professores da Escola Municipal Maria Marques de Assis, que a pesquisadora já mantém contato e relacionamento profissional. Os participante-colaboradores foram previamente indicados aos critérios da pesquisa e após o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) confirmaram suas participações, deixando agendados os dias e os horários para cada professor/a. Nesse momento foi explicado a pesquisa, havendo o esclarecimento de qualquer dúvida sobre o documento TCLE.

A terceira etapa foi composta por um levantamento bibliográfico sobre a temática. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41) essa etapa é importante para obter “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. A proposta nesta fase é criar um banco de dados diversificado que possa garantir um mapeamento mais rico possível para futuras análises.

Deste modo, os dados foram extraídos de pesquisas em educação sobre o tema entre os bancos de dados como o de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, sites de revistas e/ou periódicos nacionais, com devido reconhecimento na área educacional com os unitermos “êxito escolar”, “superação do fracasso escolar” e “narrativas docentes”.

Na quarta etapa, aconteceu a coleta de dados junto aos professores participantes, e teve como estratégia proporcionar uma ambiência adequada para a conversa e captação das narrativas dos docentes.

Por conseguinte, para uma compreensão ampla do fenômeno investigado, as entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos investigados, e configurou-se de maneira semiestruturada (Apêndice 2) a partir do problema de pesquisa a tratar dos elementos que contribuíram para a melhoria dos indicadores educacionais no município no ano de 2019, em relação ao ano de 2017.

A pesquisadora compreende que a abordagem investigativa aplicada busca, acima de tudo, em seu estudo acolher os/as professores/as de modo que expressem seus entendimentos de maneira confiante e disposta, contribuindo para um avanço no campo educacional.

Dessa maneira, algumas etapas da pesquisa tiveram que se adaptar ao período de pandemia e todos os riscos que a nova realidade apresenta. Com as escolas fechadas e os

professores ainda mais sobrecarregados com todas as demandas do ensino remoto, foi preciso uma nova forma de entrar em campo, dessa vez, o campo virtual. A proposta de uma entrevista online por meio de chamada de voz foi acatada pelos professores participantes e assim, sucedeu a coleta de dados.

O estudo foi realizado com 06 professores e todos lecionam no Ensino Fundamental na Escola Municipal Maria Marques de Assis em São Domingos – PB. A escolha do local se deu pela facilidade de locomoção até a escola para o contato inicial e pela acessibilidade da pesquisadora aos sujeitos da pesquisa, considerando a interação com os/as mesmos/as dado o vínculo como prestadora de serviços junto com a prefeitura do município. Considerando que, posteriormente os contatos com os professores se deram de maneira virtual.

A escola oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) para alunos da zona urbana e rural, alunos vindos de diferentes perímetros rurais em ônibus fornecidos pelo programa Caminho da Escola, o qual ampliou o tráfego de transportes escolares com maior segurança para as escolas da cidade.

As aulas funcionam ao longo dos turnos manhã (1º ao 5º ano) com 148 alunos e tarde (6º ao 9º ano) com 155 alunos. Segundo Fundação Lemann e Meritt (2012) correspondente aos dados de 2018, são 38 funcionários. O espaço da escola está organizado numa estrutura em que apresenta banheiros internos e externos ao prédio com adaptações para alunos com deficiência e/ou com mobilidade reduzida, cozinha, quadra de esportes coberta, biblioteca, sala de leitura, sala de Atendimento Especial Especializado (AEE), diretoria, secretaria, almoxarifado, sala para os professores e 8 salas de aulas (todas climatizadas).

A instituição tem uma extensão ligada a um ginásio esportivo coberto, espaço direcionado para as competições de diferentes modalidades promovida pela equipe gestora e professores/as, bem como, funciona como local para recreação das crianças durante o período de intervalo entre as aulas.

Entretanto, é pertinente ressaltar que, excepcionalmente, neste ano de 2020 as aulas estão acontecendo de forma remota devido a pandemia registrada no Brasil em março pelo novo coronavírus, havendo uma adaptação na condução das atividades escolares que estão sendo desenvolvidas. Os professores planejam suas aulas, elaboram atividades que são impressas e entregues a cada quinze dias aos pais e/ou responsáveis de cada aluno. Alguns professores desenvolvem atividades mediante o uso de tecnologias para retirar dúvidas e/ou complementar as orientações sobre as aulas.

Para a escolha dos profissionais participantes dessa pesquisa foi considerado alguns critérios: o tempo de serviço junto a instituição com ênfase nos professores/as que lecionam desde 2017, pessoas mais próximas e principalmente, que demonstraram mais interesse em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Para manter a identidade dos entrevistados e assim não gerar constrangimentos, utilizou-se pseudônimos para cada professor/a, objetivando assegurar princípios éticos de preservação de dados pessoais.

Acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa, temos 5 (cinco) mulheres e 1 (um) homem, destes, 3 (três) possuem graduação na sua área de atuação na instituição, enquanto 2 (dois) estão no último período de seus respectivos cursos de graduação e 1 (uma) atua em uma área diferente de sua formação e não está cursando nenhuma graduação que esteja relacionada ao campo de atuação. 4 (quatro) professores possuem pós-graduação e uma é mestranda. Todos estão na instituição em um período anterior a 2017, segundo o critério previamente estabelecido.

A quinta etapa, de tratamento das narrativas docentes, apresenta as concepções presentes nos discursos do/as professores/as em forma de narrativas escritas mediante a análise de conteúdo proposto por Bardin (2010).

A última fase foi a elaboração textual da monografia realizada de modo a seguir as normativas do curso de Pedagogia do *campus* de Cajazeiras da UFCG.

#### 4.1 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Essa etapa segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 165) “[...] exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”. A partir dessa constatação podemos dizer que todo planejamento é pouco para uma coleta de dados satisfatória.

Mediante a perspectiva de apreender as concepções docentes presentes nas narrativas das professoras, faz-se condizente com a natureza dos objetivos, a utilização da entrevista semiestruturada como procedimento utilizado. Sobre esse instrumento de coleta de dados Lakatos e Marconi (2003, p. 195) assinalam que tal procedimento constitui-se em

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Para Gil (2002, p. 115) além de uma conversa verbal, a entrevista “possibilita o auxílio ao entrevistado com dificuldade para responder, bem como a análise do seu comportamento não verbal” Sendo uma das técnicas mais flexíveis pode ser caracterizada de diversas formas, dependendo da rigorosidade com que se tem em relação a coleta, nesta pesquisa a entrevista será “[...] focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão”. Dessa forma, após a apresentação do tema, os professores puderam expressar-se sem interrupções e/ou novas perguntas, de modo que, possibilitou a pesquisadora perceber nas falas quais as suas concepções a respeito dessa temática.

Em Paiva (2008, p. 263) a pesquisa narrativa apresenta-se como:

[...] uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Assim, a narrativa vai além de uma conversa formal entre duas pessoas desconhecidas, é o início de um elo, onde, primordialmente deve-se valorizar o encontro, a partilha de informações e as posições ocupadas por ambas (pesquisadora e entrevistada). Os/as professores/as a serem entrevistados/as assumem também um papel de autores/as e narradores/as, sob um processo contínuo entre fontes possíveis ao longo de sua formação pessoal e profissional.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

Nesta sessão foi abordado como a gestão escolar, o(a) professor(a) e a família podem contribuir no âmbito escolar para minimizar ou superar o fracasso existente, apontando novas perspectivas para potencializar o êxito escolar.

### 5.1 CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PARA MINIMIZAR OU SUPERAR O FRACASSO ESCOLAR

Iniciou-se a entrevista com os docentes<sup>1</sup> indagando-os como os gestores escolares contribuem para minimizar ou superar o fracasso escolar. E obtivemos as respostas conforme registro a seguir:

A gestão da escola contribui para reduzir o fracasso escolar em termos de entrar em contato com a comunidade, com a família e dar suporte ao professor que muitas vezes, não dá conta de manter um acompanhamento de todas as situações, e nesse sentido, a gestão busca reduzir a evasão, o baixo desempenho, fazendo com que os alunos melhorem e as famílias participem mais (REGINA).

A gestão tem que participar da vida do aluno, no sentido de entender as necessidades que existem. Nós temos um grande número de alunos que enfrentam uma realidade desafiadora, nem todas as famílias atribuem importância a educação, acham que seu papel é apenas matricular, e o mais grave, é que algumas famílias só fazem isso porque podem ser penalizadas (LAURA).

A gestão tem que ter um diálogo com os professores, tem que estar preparada também, para entender as diferentes situações. A gestão atuante ela facilita o trabalho (JOELMA).

O êxito depende dessa tríade: a família acompanhar, os professores terem metodologias que abordem a realidade do aluno e a escola ser um espaço acolhedor (REGINA).

Deve se preocupar para proporcionar um ambiente acolhedor e profissionais capacitados. Propondo uma merenda de qualidade, materiais pedagógicos de qualidade, ambientes de informática com acesso à internet e laboratórios, bibliotecas, incentivo aos projetos de monitoria desde a educação básica, ou seja, acesso à diversos recursos que irão contribuir para a que os alunos tenham um bom desempenho (JOSÉ).

Acredito que, dando apoio e o suporte que os educadores necessitam. Uma gestão influencia muito, como ela trata os educandos ao chegarem na escola e que tenham uma boa relação com os educadores, que esteja por dentro de todas as situações que acontecem, os problemas que existem, ajudando a solucionar, fará toda a diferença para os bons resultados na educação (ANA).

---

<sup>1</sup> Vimos ratificar que os nomes aqui registrados são nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

As falas das professoras Regina, Joelma e Ana apontam que consideram a gestão escolar um apoio indispensável para os educadores, uma vez que, atribuem à gestão, a diligência de instruir as famílias quanto a importância da participação na vida escolar dos filhos, desenvolver um trabalho democrático com a participação de toda a comunidade escolar, inclusive, orientar os professores sobre a organização do Projeto Político Pedagógico da instituição e as particularidades que compõe a estrutura curricular.

Como menciona Regina, aos professores é dada a incumbência de inúmeras responsabilidades no âmbito escolar, e, muitas vezes, chegam a não dar conta de todas as atribuições que lhe são direcionadas, seja com novos programas institucionais a serem desenvolvidos, cursos de capacitações, elaboração de atividades, reuniões, planejamentos, entre tantos outros afazeres, que impossibilita um acompanhamento detalhado de todas as situações institucionais.

Para isso, a gestão que se empenha no trabalho junto ao professor, realiza uma troca mútua de saberes e experiências. Nesse sentido, a gestão e os docentes enquanto membros de um único corpo escolar assumem uma responsabilidade conjunta sobre suas ações. Esse posicionamento relaciona-se com a concepção de gestão apresentada por Lück (2008, p. 21).

Gestão é um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Nesse sentido, quando a equipe gestora é articulada e atuante, vai ao encontro das necessidades dos/as educadores/as, auxiliando-os/as com suporte pedagógico. Ainda mais que, em função das constantes transformações no novo milênio, as direções escolares precisam superar seus modelos centralizados e inacessíveis, e as escolas, mais do que em qualquer outro momento, precisam de gestores democráticos que promovam a resolução de situações desafiadoras no âmbito escolar, e que sejam capazes de desenvolver um trabalho conjunto com os professores, funcionários e alunos.

Para isso, a gestão deve ter um olhar abrangente entre a unidade e o todo, conforme nos apresenta Luck (2009, p. 102) sobre a importância de uma liderança que conecte unidade e diversidade. Desse modo “[...] é essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos

e complexos que se fazem representar na escola e a constituem”. A unidade escolar se configura no compromisso e respeito com as diferenças que permeiam a comunidade escolar.

As professoras Joelma, Ana e Laura demonstram em suas falas uma preocupação que a gestão deve ter, a de compreender as realidades individuais e os contextos culturais, familiares e econômicos aos quais os alunos estão inseridos, para que, dessa forma, o trabalho pedagógico respeite as particularidades de cada um, em detrimento da pluralidade da comunidade escolar. Esse pensamento é consoante com os dizeres de Libâneo (2014, p. 6) ao considerar que, “o currículo focado em experiências educativas por vivências socioculturais com base na experiência corrente dos alunos traz consigo, sem dúvida, muitas virtudes”. A gestão que demonstra indiferença não pode resolver os problemas educacionais existentes, pois desconhecem a natureza destes e nada pode proporcionar com devida propriedade.

Com ênfase na participação da gestão na vida cotidiana dos alunos, algo que nos chama a atenção é a preocupação da professora Laura com a situação de vulnerabilidade de muitos alunos, e como muitas famílias não valorizam a educação. Segundo Laura, é comum alguns pais só procurarem a escola quando advertidos ou ameaçados de perderem seus direitos de algum benefício assistencialista. E nisso, observamos que tal concepção é descrita por Bourdieu (2007, p. 264).

A esperança subjetiva de ganho tende a se conformar à probabilidade objetiva de ganho, comanda a propensão para investir (dinheiro, trabalho, tempo, afetividade etc.) nos diferentes campos. Destarte, a propensão das famílias e das crianças para investir na educação [...] depende do grau em que dependem do sistema de ensino para a reprodução de seu patrimônio e de sua posição social, bem como das oportunidades de sucesso prometidas a tais investimentos em função do volume de capital cultural que possuem.

Nesse sentido, além do ponto de vista apresentado, o que percebemos é uma necessidade da gestão em mobilizar as famílias em relação a um projeto educativo que objetive ampliar a participação da comunidade nos projetos escolares, além de proporcionar cada vez mais serviços educacionais que vá de encontro com esse público em questão. A professora Laura, embora compreenda que os pais não valorizam a educação e nem a escola, ainda apresenta uma concepção limitada das trajetórias individuais e culturais que cada membro vivencia no grupo familiar.

Faz-se importante o envolvimento da escola com as famílias e a comunidade, bem como, a busca constante pelo conhecimento da realidade que permeia a vida dos alunos. Assim,



como estratégia do SOMA (2017) em detrimento das atribuições da gestão para a melhoria do processo de aprendizagem das crianças, encontra-se o respeito às singularidades, desejos e necessidades de cada educando.

Conforme determina o Art. 12 da LDB, a gestão escolar assume uma importante dimensão em relação a comunidade e a família, sendo responsabilidade da escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração” entre esta e o meio social, ao modo que deve “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”. A partir do momento que o contexto social e familiar no qual cada sujeito está envolvido é considerado, observa-se a capacidade de realização de aulas mais atrativas e significativas, encaminhando ações educacionais para resultados exitosos.

Em consonância com o pensamento de Vieira (2007, p. 48-49) uma gestão escolar eficiente é aquela que contempla o sucesso dos alunos, e não pode existir sem tal.

Sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo o esforço nela realizado deve convergir para a aprendizagem daqueles para quem foi criada estudos avançados – sejam crianças, desde a mais tenra idade, sejam jovens e adultos. Por óbvia que tal afirmação pareça, é necessário nela insistir. Tantos são os problemas da prática, que a gestão corre o risco de desviar-se dessa finalidade aparentemente tão simples. De perder-se no emaranhado dos fios do novelo do cotidiano. E isso, bem se sabe, não pode nem deve ocorrer. O sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos.

Essa concepção de ambiente escolar integrado e da valorização de ações pedagógicas com as pessoas que contribuem tanto de forma direta quanto indireta para um funcionamento interrelacionado de todos, marca um novo modelo de gestão participativa, oportunizando vez e voz a todos, de modo que desenvolvam a autonomia. Pensar a escola como um conjunto indissociável é o que garante a unidade e a participação individual, com o objetivo de alcançar os objetivos institucionais, a aprendizagem de cada aluno.

Analogamente, a fala de todos os professores é marcada pelo fato de que a gestão não deve ficar imersa nos afazeres burocráticos do cotidiano e, que, deve atuar juntamente com os professores para alcançar o objetivo primeiro da educação, garantir que os alunos aprendam e desenvolvam habilidades diversas em diferentes áreas do conhecimento.

Outro ponto mencionado, trata-se da organização do espaço escolar. O professor José e a professora Regina mencionam que, o sucesso dos alunos vincula-se à necessidade de investimentos em diferentes esferas físicas, o que complementa o bem estar destes na escola.

Quando o espaço oferece características acolhedoras e estimulantes, os alunos tem desempenhos mais significativos. Dessa forma, as falas dos professores supracitados sobre a importância dos estímulos externos, relacionam-se com o que Cosenza e Guerra (2011, p. 34) aborda em sua obra *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*:

Muitas pesquisas têm mostrado que a estimulação ambiental é extremamente importante para o desenvolvimento do sistema nervoso. [...] Isso tem levado a uma discussão sobre a vantagem da estimulação precoce das crianças, para que elas desenvolvam um sistema nervoso mais complexo.

No âmbito educacional, um ambiente rico em experiências faz toda diferença para a promoção de aprendizagens e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano. É possível assegurar que os estímulos externos quando intencionalmente e pedagogicamente selecionados configuram-se como eficientes na promoção das aprendizagens humanas, o que de algum modo, contribui para o êxito escolar.

Prosseguindo a análise, José também considerou a importância da gestão no âmbito da formação continuada dos professores, e apontou que a gestão deve promover capacitações para os professores. A partir desse ponto de vista, vemos a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas para o aperfeiçoamento profissional permanente dos docentes, considerando as rápidas mudanças decorrentes da sociedade contemporânea. Esse pensamento comunga com as reflexões de Collares e Moysés (2011) sobre a relevância dos investimentos na formação dos professores, possibilitando aos mesmos, uma compreensão mais ampla dos conhecimentos científicos.

Além desse ponto de vista, podemos pontuar que a escola também deve reconhecer a importância de apresentar conhecimentos necessários para as exigências acadêmicas posteriores e para o mercado de trabalho. Poderíamos acrescentar que, a gestão como facilitadora das formações continuadas aos professores, precisam, por meio destas formações orientar aos educadores a interferirem no cotidiano da escola. Desse modo, a gestão escolar juntamente com os professores, necessitam promover uma articulação das culturas, desde a que é vivenciada no cotidiano até a mais elaborada, instigando os alunos a interpretar e intervir na própria realidade. Posto que, as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança conforme aponta Vygotsky (2010), em sua obra “A formação social da mente”. A partir da fala da professora Regina, percebemos uma ampla compreensão acerca da existência de vários fatores que mutuamente contribuem para o sucesso escolar. Evidenciando a

importância da gestão, mas, destaca que sem o apoio dos docentes e da família, nenhum trabalho pode ser completamente efetivado. Ao tratar o papel da gestão em específico, atribui valor ao modo como a escola deve ser um espaço que acolhe.

Além da perspectiva da professora, podemos inferir que, o modo como a escola proporciona uma boa recepção, um momento recreativo satisfatório e refeições de qualidade, garantindo assim, o envolvimento, valorização e respeito aos discentes e profissionais no decorrer de atividades individuais e coletivas no interior da escola e na comunidade, até a organização física e disponibilidade de recursos adequados ao trabalho planejado. Em síntese, a gestão possibilita a organização de uma estrutura agradável, atrativa e estimulante para todos que integram o espaço escolar, principalmente os educandos/as.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS DOCENTES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na sequência da entrevista, indagamos aos professores como percebem a importância do papel docente para proporcionar melhorias na aprendizagem e, conseqüentemente, uma prática exitosa em sala de aula. Nas falas registradas, destacaram-se as seguintes constatações: a valorização do histórico familiar e cultural dos alunos, uma permanente formação docente, o professor(a) que se relaciona positiva e afetivamente com os alunos em sala e o ato de ensinar com motivação.

Inicialmente, será apresentada a importância da formação profissional segundo os professores entrevistados.

Uma coisa fundamental é a formação profissional. É o professor não paralisar, não focar nos afazeres para cumprir requisitos, se permitir realizar estudos de forma autônoma, para levar para a sala de aula o seu melhor, para que isso prenda os alunos às aulas e aos processos de ensino (REGINA).

Acredito que esse sucesso acontece com o conhecimento do professor para que possa passar uma boa aula, com domínio dos conteúdos e entusiasmo, e isso, depende de sua formação. (JOSÉ)

O professor hoje, precisa está se especializando a cada dia, pois o que temos é uma realidade cada vez mais complexa, uma demanda de conhecimentos cada vez maiores sobre algumas dificuldades de alguns alunos. Os alunos de hoje têm uma percepção incrível, mesmo crianças, percebem se os professores são preparados, se buscam coisas inovadoras e até mesmo se valorizam a sua profissão. (ANA)

Na concepção de Regina, José e Ana a formação inicial e continuada dos professores, apresenta-se como um princípio determinante para o êxito escolar dos alunos. No âmbito legal, sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, o parecer nº 2/2015 determina em seus Artigos 3 e 16 respectivamente, que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Art. 16º A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A garantia de uma educação de qualidade nesse sentido, relaciona-se com a carreira docente e o desenvolvimento de saberes indispensáveis ao fazer pedagógico. É assegurado aos educadores a garantia de uma formação inicial, responsável por conduzir as atribuições destinadas a cada campo de atuação dos profissionais da educação. Também, se faz necessário ao plano de carreira no magistério a condição de contínua aprendizagem, no intuito de confrontar antigos saberes com as novas realidades e assim, no processo reflexivo, é oportunizado ao(a) professor(a) refazer suas práticas e aprimorar sua condição de educador(a).

Logo, a busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento dos saberes no processo de ensino é considerado o fator principal para a condução de uma boa aula, o que comumente é chamado de “domínio de conteúdos”. Nesse sentido, Libâneo (1990, p. 96) identifica que alguns aspectos são fundamentais para a estrutura de uma aula significativa, e aponta que estas, darse-ão mediante,

[...]a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino. Toda atividade humana implica um modo de ser realizada, uma sequência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir seu objetivo. O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos da aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado.

Esses saberes profissionais são adquiridos ao longo de todo o processo formativo, o que possibilita a condução de suas ações docentes, resultando no processo de aprendizagem dos alunos. O ato de escolher adequadamente os conteúdos e metodologias propicia um diferencial na formação oferecida às crianças e, de modo direto, influencia no processo de aprender. Isso é perceptível quando o docente se empenha em aplicar em sala de aula as teorias as quais tem domínio.

Correlacionando com a fala da professora Ana, é dito que para uma prática docente exitosa é necessária uma constante atualização no currículo que se materializa na sala de aula e orienta as suas práticas em detrimento de realidades demasiadamente desafiadoras no cenário educacional. Sobre esse desafio, Moreira (2013, p. 547) adverte que, diante das complexidades e desafios é preciso “promover uma educação que garanta a apropriação de conhecimentos, habilidades e visões de mundo que se mostrem indispensáveis para poder viver, conviver, lutar e sobreviver no mundo contemporâneo”. Mais uma vez, a apropriação dos saberes necessários à prática docente facilita a construção de um novo modelo de escola e sociedade, partindo de uma abordagem democrática e um currículo teoricamente fundamentado.

Sob o mesmo ponto de vista de Perrenoud (2020) o educador deve reconhecer as suas próprias competências individuais, ao ser encarregado de promover o ensino-aprendizagem dos educandos, condiz identificar suas limitações e possibilidades para efetivar o trabalho pedagógico. E em caso de limitações com relação a algum saber ou desenvolvimento prático de uma ação educativa em sala de aula, o autor supracitado aponta que a busca por desenvolver essas competências que não são completamente dominadas faz parte do agir docente. Convém estender essa perspectiva de autoanálise até mesmo às competências que consideramos ter domínio, diante as transformações sociais que exigem ajustes destas. Isso facilitará o trabalho do professor em sala, e o impulsionará a buscar cursos de formação continuada que o(a) desenvolva como educador(a).

Além disso, reconhecemos que as transformações sociais implicam nas transformações do cenário educacional e assim, na necessidade de cada educador contribuir para novos estudos e descobertas no cotidiano escolar, propiciando melhorias para a realidade do ensino. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (1990, p.21), o professor precisa acompanhar essas transformações e

[...]compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que

se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram.

Conforme o exposto, o professor tem essa potencialidade de mudar o contexto escolar. Suas ações podem reforçar ou superar as lacunas que permeiam o campo educacional. Ao considerar as particularidades e os diferentes modos de ser e permanecer na profissão, vão traçando um modo particular de relacionar-se com dimensões pessoais e profissionais, evidenciando uma identidade docente. Tais constatações fundamenta-se na ideia de que nunca saberemos tudo ou aprenderemos tudo, estamos sempre em processo de descobertas e aperfeiçoamento de nossas habilidades. Como pontua Perrenoud (2002, p.50)

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana.

Desse modo, é possível depreender que além dos conhecimentos, habilidades e modos de organizar a prática docente ao longo da formação, há uma experiência vivenciada no cotidiano, com as tentativas de erros e acertos, satisfação e frustrações que se torna complementar ou até mesmo interrelacionada à efetivação do constituir-se docente. São essas vivências que ressignificam as práticas docentes, possibilitando o alinhamento dos saberes produzidos e reproduzidos ao longo das formações e a construção dos próprios saberes extraídos de sua prática.

Tal situação assemelha-se à fala de Regina quando aponta que a formação docente ultrapassa o nível acadêmico ou institucional obrigatório, e considera a necessidade de uma busca autônoma e pessoal, tecendo saberes para a valorização da condição humana. Aborda que os professores não podem “paralisar”, todavia, devem confrontar suas próprias concepções de ensino, para que assim, reflita outras possibilidades para conduzir os processos de aprendizagem dos alunos.

Ao mencionar que estava participando de um curso sobre neurociência na internet a fala da professora Ana evidencia o seu interesse em aprimorar seus conhecimentos, uma vez que não corresponde as exigências de seu local de trabalho. Ela relata “Eu compreendi melhor ao assistir um seminário sobre neurociência, fui percebendo que é importante o professor ter um momento de interação com a turma, deixá-los relaxados, nossa, os alunos amam!” (ANA). De

forma autônoma, buscou ampliar seu repertório intelectual por meio de uma formação continuada, além de um crescimento pessoal, como comenta em outras falas que aprendeu ensinamentos valiosos que levará para a vida. Assim, para Moreira (2013, p. 548) “as estratégias de mudança são decididas e construídas com os professores, garantindo-se sua autonomia profissional e seu controle sobre o processo de trabalho”. O que conduz por exemplo, o professor ao processo de obter segurança sobre os modos de ensinar e avaliar seus alunos.

Sobre a prática docente, é necessário ainda fazer algumas considerações acerca do movimento dialético na visão Marxista, nisto, compreendemos que a atividade docente se resume em práxis. Nessa dimensão, a práxis é a condição de transformação da realidade e da natureza por meio da relação entre teoria e prática. Não há transformação sem essa junção, visto que, a atividade teórica por si não se materializa, como a prática sozinha não se explica, para que seja práxis a realidade não pode permanecer estática, teoria e prática não se dissociam enquanto práxis (PIMENTA, 2005).

*Produzir a vida do professor* implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar no nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (PIMENTA, 1999, p. 29-30).

No entanto, é pertinente destacar que os conhecimentos teóricos não são vazios, ao contrário, servem de sustentação para uma formação de qualidade, fundamentada em conhecimentos cientificamente e historicamente validados, no constante movimento de reflexão das nossas próprias ações humanas. A formação docente integra um conjunto de relações, vivências e experiências dentro e fora da universidade e do ambiente escolar que determinam a identidade docente ao longo de sua formação, além de outros fatores destacados por Pimenta e Lima (2012, p. 68):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotandoas de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Considerando que os princípios norteadores de uma prática pedagógica significativa seja: a integração da teoria à prática e a busca por aproximar o cotidiano da instituição formativa, espera-se que a escola seja incumbida de propor aos educandos a oportunidade de superar as limitações encontradas na aprendizagem, na organização escolar e posturas profissionais, desenvolvendo um trabalho com a equipe de profissionais para a promoção da valorização de cada momento vivenciado, numa troca mútua de conhecimentos e aprendizados.

Embora a teoria e a prática sejam aspectos que se diferem vistos isoladamente, estão intrínsecos quando se conceitua um em relação ao outro, nessa perspectiva de entendimento, Saviani (2007, p. 108) assevera que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera”. Dessa forma, para o autor, quanto mais consistente for a teoria que fundamenta a prática, mais eficiente será essa prática.

Sobre a relação teoria e prática, a professora Laura ressalta que “Não saímos com a fórmula pronta da universidade, o que vai nos fazer um bom profissional é a prática, a partir dela vamos tendo mais segurança no nosso trabalho, estudamos muita teoria e na prática é completamente diferente”. A fala da professora nessa dimensão demonstra que ela apresenta uma compreensão limitada acerca da indissociável relação entre a teoria e prática na formação docente em detrimento da necessidade de ter uma prática em sala de aula fundamentada. Em contraste ao pensamento da professora, Pimenta (1999, p. 27-28) explica que

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

A prática escolar e os saberes que fundamentam essa prática não podem ser vistos como opostos, por mais que, alguns professores apresentam discursos voltados para essa lógica é o desafio da formação inicial e continuada romper com tais pensamentos, resignificando os conceitos que permeiam a construção dos conhecimentos apreendidos.

Outro aspecto abordado na entrevista, foi a percepção dos professores participantes com relação a sensibilização dos docentes às diferentes realidades existentes entre os alunos e os problemas familiares enfrentados.



A partir do momento que vamos conhecendo o histórico familiar do aluno, nós passamos a ver a realidade de outra forma, intensificamos nossas forças, e temos em mente ir além e pensamos que poderíamos fazer mais, trabalhar melhor um conhecimento com esse aluno, buscando entender. Porém, as vezes as condições de vida dos alunos não permitem de ir muito além e alguns acabam desistindo no caminho (JOELMA).

O professor tem que planejar uma aula de acordo com a realidade de cada aluno, a convivência social, a sua realidade financeira, estudar o aluno para que atinja os objetivos de uma excelente aula esperada por esses alunos e assim acabaria com o fracasso escolar (JOSÉ)

O ciclo social onde o aluno está inserido, o meio familiar desse aluno influencia nesse rendimento escolar, eles trazem para a sala de aula, às vezes, reflexos do que eles vivem fora (ANA).

Conforme menciona Joelma, José e Ana somente com a compreensão da realidade social dos(as) alunos(as), proporcionando uma prática significativa dos saberes compartilhados em sala de aula é que se efetiva uma real construção de conhecimentos. Cada educando(a) advém de uma condição social, cultural, geográfica e econômica própria, dada essa perspectiva, convém a progressiva busca por incluir essas particularidades numa abordagem de múltiplas representações.

Ao apontar a necessidade de “estudar o aluno”, o professor José elucida uma preocupação em engajar as vivências individuais dos alunos na sala de aula para alcançar êxito na aprendizagem. O que se relaciona com as considerações de Gadotti (2003, p. 8): “Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto”, somente a partir de uma significativa relação de interesse pessoal e os saberes compartilhados é que decorrerá o aprendizado.

Outro aspecto abordado, é o fato de que o educador precisa “ir além” (JOELMA). No ato de pensar romper o que está colocado como atribuição docente, ir além do que se espera que seja feito em cumprimento da proposta pedagógica, do currículo e das metodologias planejadas coletivamente, trata-se de compreender o que não foi dito e explorado, as ações que se aplicam tanto ao desenvolvimento das práticas educacionais, quanto, nas práticas para a vida.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2000, p.46)

Desse modo, na medida em que assumimos nossa condição de ser social, percebemos a importância de desempenhar um relacionamento saudável com as pessoas a nossa volta, os conhecimentos passam a encher-se de sentido quando a percepção de mundo se amplia em detrimento de nossa participação no meio social. Além dos conhecimentos sistematizados, as práticas docentes são constituídas de valores sociais, respeito às diferentes maneiras de pensar, agir e educar. Nessa junção, há uma percepção ativa e participativa nas tomadas de decisões e a escola efetiva a sua contribuição para a sociedade e evidencia a sua função social transformadora.

Outra questão mencionada pela professora Joelma é com relação à influência familiar. A cada dia o campo educacional se configura com novas perspectivas e desafios, e é progressivamente notável a disparidade cultural, econômica, social e outras presentes em um contexto de sala de aula. No entanto, o professor não pode excluir o aluno por estar em uma situação de desvantagem em relação às exigências da instituição, da sociedade e do mercado de trabalho. Pelo contrário, deve garantir que o ensino conduza esse(a) aluno(a) a uma assimilação dos conhecimentos, bem como outras tarefas como destaca Libâneo (1990, p. 89).

Para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos do ensino, explicar a matéria, puxar dos alunos conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Deve transformar a matéria em desenvolvimentos significativos e compreensíveis, saber detectar o nível da capacidade cognoscitiva dos alunos, saber empregar os métodos mais eficazes para ensinar, não um aluno ideal, mas alunos concretos que ele tem à sua frente.

Dessa forma, é preciso pensar o modo como cada aluno vivencia o processo de desenvolver habilidades e assimilar os conhecimentos de modo individualizado e singular, e nesse sentido, espera-se que o educador trace estratégias que conduzam o aluno a refletir e interagir com suas próprias ações, de modo a questionar-se, e a lidar com as contradições que o cerca. Nesse sentido, o ato de desenvolver a criticidade e o pensamento democrático está intimamente ligado ao modo como o educador conduz suas técnicas de ensino. Em relação ao que foi mencionado, Libâneo (2020, p. 23) explica que,

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino.

O saber configura-se na capacidade de adequar o ensino ao melhor processo, considerando as individualidades de cada educando e as diferentes realidades sociais. Nessa dinamização dos saberes a serem ensinados, há uma necessidade de garantir sólidas competências pelos educadores.

Embora, alguns apontamentos externados pelas professoras Joelma, Ana e Laura salientam que alunos que recebem influências negativas na família apresentam dificuldades na aprendizagem. Essas professoras concordam que há uma certa dificuldade dos alunos em aprender, apesar dos esforços do professor em sala. Neste sentido, para elas, as famílias determinam as condições de aprendizagem dos alunos na maioria dos casos. No entanto, não descartam a possibilidade de que uma minoria, possa superar. Inicialmente, as falas refletem uma percepção equivocada dessas professoras, considerando que os professores José, Amarílis e Laura refutam a ideia de que o aluno carente de apoio em casa não alcançará êxito.

Ante esses posicionamentos, podemos pontuar algumas características evidenciadas por Xypas (2017) a partir dos achados de sua pesquisa sobre as condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular e destaca quatro características marcantes. A primeira relaciona-se com o *habitus* descrito por Bourdieu e trata-se dos valores, atitudes e comportamentos que os filhos recebem de suas famílias e que são valorizados pela escola. O segundo ponto diz respeito à autoestima e ao valor atribuído a si. Posteriormente o incentivo de um professor que acredita no seu potencial e, por fim, a importância de alguma orientação marcante com relação a oportunidade de evoluir, seja qual for a área da vida. Conforme assevera Xypas (2017, p. 13) “o sucesso escolar de alunos de origem popular, ou seja, sem capital cultural familiar, depende de ao menos quatro conjuntos de condições: da família; da ação de professores; de condições sociais extraescolares, enfim, da vontade e dos esforços do aluno”. Apesar de situações de vulnerabilidade social, negligências familiares e desvalorização da educação pela família, podemos perceber que outros fatores podem reorientar um novo olhar sob a prática docente.

Embora seja um campo de diferentes percepções, o que está em análise é que todos os professores evidenciam uma concepção de influências da família, ora positivas, ora negativas para a aprendizagem. Metade dos professores acreditam que sem o apoio das famílias os professores não podem desenvolver um trabalho eficaz, enquanto a outra parte acredita na

importância do apoio da família, porém não descarta que alguns alunos superam a condição de negligência ou descaso com a educação vinda da família.

O que observamos em algumas situações decorrentes das práticas docentes que se tornam conhecidas para a pesquisadora, alguns alunos podem expressar uma superação da realidade por meio de seus esforços. Em consonância com esse ponto de vista, Xypas (2017, p. 14) esclarece que além das condições de não aprendizagem dos alunos de origem popular existe “a predominância do *locus* de controle interno sobre o externo que permite, em caso de fracasso, não parar, mas sim, redobrar os esforços”. Nisso consiste a busca por apresentar uma perspectiva que confronta os debates de aplicações gerais das teorias já apresentadas na primeira parte dessa pesquisa.

Destarte, não se trata de condicionar o sucesso ao modo como os alunos são incentivados pela família, considerando que as motivações podem partir de outras referências e estímulos. Prosseguindo a análise, a partir de algumas falas dos professores é mencionado a motivação docente como uma contribuição para a superação do fracasso escolar.

O professor tem que chegar na sala de aula motivado, sempre levando algo novo, que desperte a atenção de cada aluno. Os alunos precisam de motivação, de novos métodos e estratégias que proporcione momentos produtivos e felizes (ANA).

Eu penso que a motivação dos alunos depende muito também da minha motivação. (JOSÉ)

Enquanto professora, eu sou uma agente de motivação dos meus alunos, sou uma pessoa de autoestima, eu acho que para conseguirmos algo temos primeiro que querer, e eu digo sempre a meu esposo que, amor próprio é tudo, primeiro você tem que se amar, para depois amar ao próximo. Eu tenho que me achar capaz para querer que o outro também seja. (LAURA)

Diante das falas, é perceptível que a motivação segundo os professores se apresenta em duas dimensões. A dimensão pessoal e material. A primeira firma-se na percepção de que o professor influencia o estado de motivação dos alunos, mediante uma construção identitária, tanto do aluno – agente transformador na sociedade, como também dos docentes no constituirse como educador dentro de sua condição de mediador dos saberes. Enquanto a segunda dimensão está voltada para estímulos concretos (metodologia diferenciada e inovadora, materiais pedagógicos, uso de tecnologias, recompensa visível de seus esforços). Nessa perspectiva, a compreensão de motivação para Libâneo (1990, p. 88) parte de duas condições.

[...]A motivação é intrínseca quando se trata de objetivos internos, como a satisfação de necessidades orgânicas ou sociais, a curiosidade, a aspiração pelo conhecimento; é extrínseca, quando a ação da criança é estimulada de fora, como as exigências da escola, a expectativa de benefícios sociais que o estudo pode trazer, a estimulação da família, do professor ou dos demais colegas. Na aprendizagem escolar, a motivação, intrínseca precisa ser apoiada, muito frequentemente, na motivação extrínseca, a fim de manter de pé o interesse, a atenção e o envolvimento dos alunos no trabalho docente.

Assim, para Libâneo (1990) a motivação pode ser apresentada a partir dois princípios: motivação intrínseca e extrínseca, a primeira explica que o aluno encontra motivação em sua própria satisfação de necessidades sociais e/ou orgânicas, o desejo por conhecer e a curiosidade, enquanto no princípio de motivação extrínseca, os alunos são motivados pelos estímulos que vem de fora – as oportunidades escolares, apoio da família, incentivo do professor, entre outros.

Conforme é mencionado pela professora Ana, o(a) professor(a) precisa chegar na sala de aula motivado, além de apresentar metodologias inovadoras, para que o aluno perceba o momento da aula com demasiada atenção. Na sua concepção, o professor é responsável por motivar seus alunos. Porém, ao referir-se à motivação como um produto acabado, a professora Ana apresenta uma concepção que se distancia de outros estudos teóricos sobre motivação, como exemplo, as concepções apresentadas por Balancho e Coelho (1996) que apresentam a motivação como processual. Ante algumas aproximações dos autores e dos professores percebemos a compreensão da essencialidade da motivação para/na aprendizagem escolar, de maneira que, há uma necessidade de desenvolver um trabalho de forma motivacional, buscando despertar cada aluno para o interesse pelos conhecimentos compartilhados.

Segundo Garrido (1999 *apud* PAIVA E LOURENÇO, 2011) a motivação é um processo psicológico, algo que não vem de fora, antes, se origina interiormente, no indivíduo. Assim como para Murray (1986) a motivação é tudo que impulsiona, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. O que para Paiva e Lourenço (2011) marca a importância da motivação no processo de aprendizagem, não somente como característica própria de cada aluno, mas também conduzido no processo mediado pelo professor a partir da cultura escolar.

As relações interpessoais proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma activa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam receptivo a tudo aquilo que os outros lhe possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos (PAIVA E LOURENÇO, 2011, 395).

A motivação ultrapassa a ideia de ser produto, remete-se a um processo de busca para alcançar determinados objetivos. Assim, a motivação tem implicação direta no processo de aprendizagem, ressaltando a importância de considerar as peculiaridades de cada contexto escolar. Ao estar motivado(a), os(as) alunos(as) e professores(as) são movidos a buscarem conhecimentos e oportunidades de avançar em suas habilidades no processo de aprendizagem, nesse sentido, a motivação impulsiona a participação ativa e entusiasmada para superar limitações e os desafios encontrados. Nesse sentido, conforme Consenza e Guerra (2011, p. 48) assinala,

Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significante. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante.

Na prática, a professora Ana considera demasiadamente importante uma abordagem inicial de interação e descontração com a turma, menciona também que inicia a aula com um contato prático e lúdico sobre o assunto abstrato e explicativo que será dado posteriormente. A professora cita que os alunos valorizam coisas novas, diferentes e diversificadas, o que coloca em questão a sua iniciativa de aplicabilidade desses saberes de modo confiante, mesmo antes de conhecer os princípios norteadores dessa prática. Nessa dimensão, Consenza e Guerra (2011, p. 141) advertem,

Comumente, diz-se que alguém aprende quando adquire competência para resolver problemas e realizar tarefas, utilizando-se de atitudes, habilidades e conhecimentos que foram adquiridos ao longo de um processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, aprendemos quando somos capazes de exibir, de expressar novos comportamentos que nos permitem transformar nossa prática e o mundo em que vivemos, realizando-nos como pessoas vivendo em sociedade.

Se considerarmos a motivação da professora expressa em todos os seus esforços e técnicas diversificadas para que haja uma interação dinâmica da turma com os conhecimentos apresentados objetivando a aprendizagem de seus alunos, de fato, é perceptível que essa professora é motivada a desempenhar seu agir docente, e dessa forma, capaz de promover ações que, positivamente, resultam em estímulo objetivando alcançar o interesse dos alunos em sala.

Se a professora consegue relacionar seu espírito de motivação à responsabilidade de motivar os alunos e de pensar estratégias que irão despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, podemos inferir que a professora Ana se sente responsável pelo processo de

motivação de seus alunos e, assim, consciente da sua responsabilidade e contribuição no sucesso escolar destes.

Haja vista, Ana relata que nas aulas presenciais, antecedente a pandemia, costumava desenvolver habilidades artísticas e motoras antes das atividades de leitura e escrita, o que em sua concepção impulsiona a aprendizagem. Dessa forma, apresenta uma ampla compreensão de como os processos neurais e cerebrais acontecem, isso é explicado pela neurociência. Cosenza e Guerra (2011, p. 68) esclarecem que,

As informações na memória explícita são organizadas sob a forma de redes. Um determinado estímulo ou pista trará à consciência os registros de que necessitamos, além de ter o potencial de se espalhar, trazendo a um nível de ativação mais alto outros registros em redes relacionadas.

Dessa forma, a fala da professora Ana condiz com a ideia dos autores e, considera importante a ampliação do repertório de estímulos oferecido aos alunos por meio dos diferentes sentidos durante o processo de aprendizagem. O que nos permite refletir sobre a forma como as vivências dos alunos são incluídas nos conteúdos, se é considerado a importância de sentirem prazer na escola e na partilha dos conhecimentos durante as aulas, ou ainda, se há a valorização da oportunidade de aplicação prática desses saberes em diferentes situações de sua vida cotidiana.

Por vezes, ao longo das experiências da pesquisadora, é perceptível que alguns professores realizam diversas atividades, e comumente não sabem a sua finalidade primeira, o que está sendo estimulado e o que irá ser beneficiado depois da aplicação de determinada atividade. Porém, nas narrativas ao longo das entrevistas, a maioria dos professores expressaram posturas inovadoras e reflexivas ao demonstrarem clareza sobre o desenvolvimento de competências e cumprimentos dos objetivos educacionais a que se propõem. Desse modo, por meio de um conhecimento amplo dos diferentes processos de aprendizagem o professor pode concretizar um trabalho significativo. Assim, para Cosenza e Guerra (2011, p. 143)

Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola, junto ao aprendiz e à sua família.

Mesmo que ainda pareça ser desconhecido na educação e cotidiano das escolas, os conhecimentos da neurociência apontam orientações evidentes para pedagogos e professores, assim como para a família, todos que se encontram envolvidos nos processos de educação, para uma compreensão da organização e potencialidades do sistema nervoso, permitindo identificar como as crianças aprendem e se desenvolvem, bem como o corpo pode ser influenciado por todos os sentimentos experimentados, percebendo a influência dos estímulos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo (COSENZA E GUERRA 2011).

Por conseguinte, na concepção de José, o professor ao assumir-se como responsável pelo processo de ensino, deve conduzir experiências positivas em sala de aula, estendendo práticas respeitadas e igualitárias a todos os alunos, logo, ao mencionar que o professor motiva o aluno, algumas considerações devem ser feitas. Lourenço e Paiva (2010) ao abordar estudos levantados nesse campo, apontam que a motivação vem sendo considerada um dos temas mais relevantes para o sucesso dos alunos, outro ponto, há uma limitação em atribuir os resultados de rendimentos escolares apenas a fatores familiares, condições socioeconômicas e inteligência. O que mais uma vez, reafirma a necessidade de refletir a importância da motivação nos processos de aprendizagem.

[...]As metas têm o papel de orientar a acção do indivíduo, cujo ponto basilar seria o de que os sujeitos sempre têm algo em mente, que procuram atrair ou evitar ao concretizar uma acção; a necessidade de uma actividade física (e.g., esforço, persistência) e/ou mental (e.g., acções de natureza cognitiva como o pensar, planear e avaliar) e por fim, o último elemento estaria relacionado com o facto de a motivação iniciar e sustentar uma acção. Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e actividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas (LOURENÇO E PAIVA, 2010, p. 133).

De modo que, as teorias sobre motivação ainda que tragam diferentes abordagens, não podem ser consideradas sem antes, considerar as características do ambiente. Adiante, a professora Laura aborda a importância de os professores abordarem conteúdos e recursos metodológicos que propiciem uma funcionalidade na sociedade, algo que transponha o ambiente da sala e a superficialidade da compreensão de valores desenvolvidos. Destarte, os professores deixam claro que os processos motivacionais influenciam a aprendizagem significativamente, a motivação dos alunos acontece à medida que o professor esteja disposto



e disponível para estimular essa motivação, de modo que os professores também estejam motivados.

Dando continuidade aos dados da entrevista, a afetividade é, também, apresentada como elemento que impulsiona o sucesso dos alunos.

Os professores precisam ter um olhar mais afetivo para os alunos, compreender a sua realidade e suas dificuldades para poder realizar um trabalho efetivo (AMARÍLIS)

Na minha visão, um dos grandes fatores do baixo desempenho na escola é vindo de famílias que não valorizam a educação e não veem futuro na escola. O aluno em nossa realidade ele tem um histórico de negligências familiares com relação à escola, então, a forma como o professor trata os alunos na sala de aula faz toda a diferença e é determinante para cativar ou afastar esse aluno (LAURA).

Conforme apontam as professoras, a afetividade é um fator indispensável na condução de uma aprendizagem significativa. Expressam em suas falas que, hodiernamente, as realidades educacionais apresentam-se ainda mais desafiadoras, considerando as negligências familiares e a desvalorização da educação, o ato de demonstrar afetividade exprime uma possibilidade de superação de tais problemáticas. A forma como os educadores conduzem suas aulas e os processos educacionais na instituição apontam uma compreensão de olhar afetivo para com as especificidades dos alunos em seus distintos modos de vida.

O campo afetivo para as professoras entrevistadas configura-se numa dimensão de proximidade, receptividade, atenção e confiança que os professores devem ter em relação aos alunos, na perspectiva de estabelecer compromisso na condução de aprendizados significativos e afetuosos. As professoras reconhecem a importância de acreditar no potencial do aluno, apesar de qualquer influência externa, é preciso pensar o ensino para a autonomia, instruindo cada sujeito a resolver problemas do cotidiano, participar das decisões tomadas na comunidade e interagir com o mundo a sua volta. Assim, além de reconhecer que tais mecanismos facilitam a aprendizagem, concordam que tal sentimento é fundamental para a construção do sujeito social.

Fundamentando-se nos estudos de Henri Wallon, precursor da abordagem acerca da importância da afetividade ao longo do desenvolvimento dos processos cognitivos da criança considerando sua integralidade, bem como, ao longo do processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, é que discorre algumas de suas considerações conforme pontua Mahoney e Almeida (2005, p. 12)

Sua teoria psicogenética dá uma importante contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento e também contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Dá subsídios para compreender o aluno e o professor, e a interação entre eles. [...] o processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante. Esses atores são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhe ofereceu até então; estão em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente.

Nessa dimensão, a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa, numa constante ressignificação de pensamentos e emoções, o que por meio do movimento dão origem a afetividade e orientam as boas relações em sociedade. Conforme descreve Mahoney e Almeida (2005, p. 19-20) para Wallon, a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis; ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta”. As mais diversas emoções são despertadas ao longo das vivências escolares, professores e alunos vivem numa permanente interação de saberes compartilhados e, nesse sentido, as relações vão sendo delineadas na medida que se permitem relacionar-se positiva ou negativamente.

Em conformidade com as possibilidades de cativar ou afastar o aluno das possibilidades de aprendizagem, a professora Laura destaca que o modo como o professor empenha-se para cativar, acolher e integrar os alunos em processos significativos, podem resgatá-los de realidades difíceis que estejam vivenciando. No sentido de que, há evidências de como a relação que permeia a afetividade entre professor-aluno contribui para o bom desenvolvimento do processo pedagógico. Para Freire (1996, p. 19) os detalhes são importantes, mesmo que pareçam mínimos, pequenos gestos podem impulsionar significativas mudança na vida de alguém.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades [...].

Em conformidade com o pensamento de Freire, é possível uma reflexão acerca da importância do papel docente no ato de contribuir para uma formação que impulsionará o êxito

e as futuras conquistas em sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Entre todas as formas de educar, “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 1996, p. 52). O olhar do professor pode conduzir os(as) educandos(as) à inúmeras oportunidades, bem como, negações; pode atrair a possibilidades impensáveis ou distanciá-los de seus objetivos, pode estreitar laços afetivos e consolidar processos de ensino-aprendizagem pautados no sucesso mútuo de quem ensina (educador) e aprende (educandos).

### 5.3 ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA PARA O ÊXITO ESCOLAR

Ao longo da entrevista com os professores, foram apontadas muitas atribuições do sucesso dos alunos à família e, desse modo, suscitaram questionamentos acerca da importância da família na superação ou permanência do fracasso escolar. Algumas dessas falas são transcritas a seguir,

A família pode contribuir muito, quando ela está atenta, junto com a escola, a gente sabe que a família é o pilar (ANA).

A família é a base, o alicerce para sustentar o aluno dentro da escola, a não ser os casos que encontramos de crianças que são exemplos de superação dentro da sala de aula, por se destacarem mesmo quando são de famílias que não apoiam a sua vida escolar (LAURA).

Conforme mencionam as professoras, a escola é um dos principais pilares da educação, e, sendo a família o primeiro local de aprendizagem da criança, pode contribuir significativamente para impulsionar os processos de aprendizagem escolar. No âmbito dos fatores extraescolares, Lahire (2004) menciona que a família é percebida como principal fator de influência para a condução do êxito na escola. O campo educacional pensado para uma educação de qualidade efetiva-se numa tríade interrelacionada: família-escola-professores. Segundo as compreensões de Panza (2011, p. 31)

[...] pais interagindo com a escola e com os professores auxiliam seus filhos na elaboração de suas aprendizagens, não fazendo o papel dos professores sendo meros repetidores do trabalho escolar, mas sim colaborando para que a educação escolar possa ter continuidade no espaço familiar. Já a escola necessita ser uma instituição responsável pelo ensino dos conhecimentos, atentando-se para o fato de que a constituição da subjetividade da criança se faz tanto na interação com a família quanto na interação com a escola.

Tanto a família, quanto o ambiente escolar promovem a socialização dos alunos nos diferentes níveis de seu desenvolvimento, a família, primeira instituição a orientar sobre a vida em sociedade por meio de seus valores, crenças, cultura e saberes.

Ante tal importância, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola para impulsionar a participação da família na vida escolar dos filhos, o que funciona como uma via dupla, recíproca, de aproximação tanto da família com a escola, quanto do professor com as individualidades de cada aluno, contribuindo para uma compreensão e conhecimento mais amplo de suas realidades, o que é positivo para reorientar o processo pedagógico e as ações que determinam uma aprendizagem satisfatória.

Outra medida no âmbito das políticas públicas direcionadas à aproximação entre família e escola foi a cartilha “Educar é uma tarefa de todos nós”, publicada em 2002, que apresenta um guia prático e detalhado de como a família pode participar e contribuir na/para a educação das crianças. A partir do material, uma das orientações aos pais é:

Conversem todos os dias com seus filhos sobre a escola, a professora, os colegas, o que eles estão aprendendo, o que mais gostam de fazer. Perguntem a eles uma coisa interessante que eles aprenderam na escola e podem ensinar para o resto da família. (É muito importante conversar em casa, falar das novidades, comentar os assuntos do momento, ouvir os palpites de todos.) Prestem atenção: seus filhos não devem faltar nem chegar atrasados às aulas (BRASIL, 2002).

Dessa forma evidencia-se como a participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos pode ser conduzida de modo simples e natural, partindo de ações que orientem essas práticas, como a disponibilização de um material informativo, o que poderá implicar numa melhora dos índices educacionais.

A partir dos estudos sobre as relações entre a família e a escola, Carvalho (2000) aponta que essa temática ainda é pouco explorada quando se trata de desconstruir paradigmas enraizados que permeiam os debates educacionais. A ideia de que a família ora promove o sucesso, ora é responsável pelo fracasso dificulta uma delimitação de sua importância para a construção de uma concepção unificada de sua funcionalidade.

Além desses impasses, há possibilidades de sucesso escolar, apesar das condições de participação e envolvimento da família, conforme menciona a professora Laura. A professora aborda uma situação pouco provável de acontecer, mas ainda assim, possível. Apesar da ausência dos pais nos processos educacionais, alguns alunos de sobressaem e aspiram alcançar

êxito em sua trajetória escolar. Conforme é apresentado por Xypas (2014, p. 1161) em suas pesquisas sobre os sucessos improváveis,

No seio das teorias da aprendizagem social, Julian B. Rotter criou a teoria de “Locus de Controle” (1996). Diante de um fracasso, há duas reações possíveis: uma consiste em atribuir o fracasso a qualquer coisa que nos ultrapasse e nós seremos vítimas, como por exemplo: a falta de sorte, o olho grande, a hostilidade de um inimigo... A outra consiste em refletir sobre nossa própria parte de responsabilidade e mudar de comportamento.

O que explica a concepção de Laura sobre alguns alunos que superam as dificuldades que poderiam ser agravadas pela falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. O que não descarta a importância de busca por essa integração família-escola. Considerando que os estudos estão sempre a reiterar a importância da família para o sucesso dos alunos. O que é percebido por parte de pesquisas abordando essa temática é que, quanto mais envolvimento dos pais em casa com as atividades escolares, maior o aproveitamento e permanência dos alunos na escola (CARVALHO, 2000).

As falas das professoras também expressam suas experiências sobre a participação e acompanhamento da família na vida escolar dos filhos e a valorização da educação, nesse segmento:

Quando a **família busca o professor e acompanha a vida escolar dos filhos, apoiando e incentivando** o filho, o desempenho é bem superior em comparação aos pais que só procuram a escola quando os filhos estão em situação de quase reprovação (REGINA, GRIFOS DA AUTORA).

É papel da família fazer esse diferencial, a família tem que estimular a criança a estar ali, ela tem que valorizar o espaço da escola e dar a devida importância que a educação merece, para que a criança também venha a valorizar a educação, eis a importância do exemplo (LAURA).

Tem alguns pais que não tiveram oportunidade de estudar, mas tem um conhecimento de mundo e reconhecem a importância da educação. E nesse sentido tem vários fatores que podem influenciar (JOSÉ).

É importante abordar que, em nenhum momento os impactos positivos das famílias em detrimento de uma parceria com a escola, permeou o campo da composição de um modelo específico de família. O que é percebido nas falas dos professores, principalmente, é a ausência das famílias na escola e seus impactos negativos e por outro lado, os impactos positivos em função da colaboração, compromisso e envolvimento dos pais e/ou responsáveis pela vida escolar dos alunos e o que isso implica na comunidade escolar.

Independente das condições de vida das famílias, das oportunidades de avançar nos estudos ou de acompanhar as atualizações que permeiam as novas estruturas do ensino, a participação consciente, o engajamento recíproco entre família e escola pode se dar também sob diferentes maneiras. O fato do pai, mãe ou responsável não ter domínio completo dos conteúdos que se passam em sala, não impede que os estudantes possam alcançar sucesso escolar.

Diante desses registros, os professores entrevistados pontuam a importância da participação dos pais para o sucesso escolar, mesmo os que são oriundos de classes populares e com pouca escolarização. Os sujeitos desta pesquisa apontam que os elementos: incentivo e apoio, são essenciais no desempenho dos filhos e na busca destes, pelo êxito escolar. Tais constatações são identificadas por Xypas (2014, p. 1170) em suas pesquisas sobre os sucessos improváveis de alunos de classes populares, e descreve que:

O projeto dos pais para os filhos de “se tornar alguém”, ou seja, mudar de classe social fazendo os estudos que eles não tiveram a oportunidade de fazer é outro aspecto identificado nos discursos, confirmando assim o pensamento de Bourdieu. Porém, esse aspecto precisa de duas condições que não foram estabelecidas por Bourdieu: a permissão dos pais de romper com o *habitus* deles, herdada pela classe social dominada, e a aceitação por parte dos pais da aquisição pelos filhos de um *habitus* diferente, transmitido pela escola e por outros grupos que compartilham valores similares [...]. Pertencer a um grupo que pratique o *habitus* que viabiliza novos valores, e oferece reconhecimento social e proteção.

Nisso, evidencia-se uma superação da condição de fracasso escolar ainda no ambiente familiar, quando os pais projetam futuros promissores para os filhos, e reconhecem que por meio da educação é possível reverter suas condições sociais e econômicas. Mesmo com *habitus* incompatíveis, a família tem a possibilidade de superação por meio dos estudos.

Outros estudos também discorrem sobre a valorização da escolarização dos filhos na busca de melhoria de vida pelos estudos, como exemplo a pesquisa “Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares” realizada por Pereira (2005, p. 41) que trata do papel da família como um fator relevante para o sucesso dos filhos. Em sua pesquisa descreve como os debates postos desde os anos cinquenta e sessenta ainda permeiam nossas realidades educacionais, aponta que

[...] nesse período: as características do ambiente familiar, o desenvolvimento e o estilo lingüístico, a cognição e a inteligência, a percepção e os estilos perspectivos,

as características motivacionais e aspiracionais e o rendimento escolar encontravam-se entre os tópicos mais pesquisados (PATTO, 1997, p. 259).

E em sua pesquisa sobre a produção do fracasso escolar, apresentada na primeira parte desse trabalho, Patto (1999) descreve que nos casos de fracasso na escola, os pais aparecem como modelos inadequados de adultos e incapazes de suprirem às necessidades cognitivas de seus filhos. Noutra perspectiva, Xypas (2014, p. 1170) fala sobre a ascensão social de alunos apesar das dificuldades, inclusive falta de apoio e capitais culturais favoráveis oriundos do âmbito familiar.

[...] nos casos de sucessos inesperados, os jovens de origem popular assumem um papel determinante quanto ao seu próprio êxito: a vontade deles de sair da pobreza, de ter melhores condições de vida, um futuro mais digno (“de ser alguém”) e de ajudar seus pais, especificamente no caso onde as mães criam os filhos sem o pai.

Muitos pais, possuem uma ampla compreensão dos saberes socialmente valorizados e domínio da linguagem, o que, vista os saberes valorizados pela escola impactam positivamente o sucesso dos alunos no percurso acadêmico. No entanto, é de conhecimento das professoras entrevistadas e da pesquisadora que muitos alunos vivem em ambientes familiares que não valorizam as possibilidades de crescimento pessoal, acadêmico e profissional pelos estudos, antes, criticam e desvalorizam a educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, analisamos a superação do fracasso escolar mediante o aumento da nota do IDEB e das concepções docentes que podem ser condizentes ou não com práticas exitosas. A partir da experiência pessoal e acadêmica da pesquisadora em diferentes realidades desafiadoras no âmbito escolar ao longo da formação inicial, houve a necessidade de sistematizar os conhecimentos que permeiam as concepções dos docentes em torno das possibilidades para o sucesso dos alunos na escola.

Objetivou-se apreender as concepções docentes acerca dos fatores que contribuem para o êxito escolar na rede municipal de ensino em São Domingos – Paraíba, de modo que a pesquisa descreveu um contraste entre fracasso e sucesso escolar, considerando os debates que permeiam os dois campos de estudo. A partir da compreensão sobre o fracasso escolar no Brasil propomos uma nova perspectiva, ir além deste.

O estudo teórico realizado permitiu compreender que tanto o fracasso, quanto o sucesso escolar dar-se-ão das interações de fatores que se interrelacionam. Mediante as análises obtidas sobre o fracasso escolar são apontadas quatro vertentes principais: determinismo biopsicológico, a carência cultural, explicações sociológicas, nesse contexto, a escola e a dimensão que considera os valores transmitidos pela família.

Sobre o sucesso escolar o estudo realizado apontou alguns caminhos de superação: a importância das políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino, os documentos que norteiam as práticas docentes e os programas de formação para os professores, bem como de avaliações que traçam metas para serem alcançadas; outro aspecto relevante é a relação participativa e atuante da família na vida escolar dos educandos; ainda, foi apresentado as contribuições do papel docente no alcance do êxito na escola. Ante o exposto, houve maior esclarecimento sobre o tema em estudo e sobre novas perspectivas que nortearam a análise dos dados encontrados nas entrevistas.

Ao refletirmos sobre as contribuições da gestão escolar para a elevação do Ideb na escola investigada, percebemos a clareza dos professores quanto as responsabilidades dos gestores, apresentando a relevância de uma gestão democrática e atuante em todas as esferas do trabalho desenvolvido tanto tratando-se das ações pedagógicas, quanto das relações escola-família. Em seguida, foram apresentadas as contribuições dos docentes para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e, no ponto de vista dos professores, há uma convicção da importância da formação inicial e continuada como essencial para o sucesso. Embora tenha havido contrastes



nas falas de alguns professores com relação a discussão de teoria-prática no cotidiano escolar, a maioria dos educadores demonstrou-se consciente de uma busca autônoma e permanente por conhecimentos e novas perspectivas de ensinar, considerando as eminentes mudanças ocorridas na sociedade e no perfil de aluno que a escola recebe. Por isso, é evidenciado em todas as falas, a importância de considerar as realidades de cada aluno, seus desafios e suas potencialidades. Nesse sentido, os professores revelaram a preocupação em conhecer os processos individuais de desenvolver habilidades e assimilar os conhecimentos, traçando diferentes estratégias de ensino.

Quanto as contribuições da família para o êxito escolar, foi mencionado pelos professores a indissociável relação que deve haver entre família e escola, considerando que ambas efetivam um processo educacional exitoso. Embora os relatos apresentem uma interação escassa e conflituosa dessa participação, principalmente nas famílias em situações de vulnerabilidade, também há perspectivas positivas de famílias atuantes e participativas, e dos impactos presentes nessas relações. Ainda uma terceira perspectiva foi evidenciada, a possibilidade de sucesso escolar, mesmo na ausência de boas relações familiares e participações desta na escola.

Em relação ao problema apresentado na pesquisa: Quais fatores contribuíram para a melhoria desses indicadores educacionais? Os dados aqui registrados sobre gestão, papel docente e família mostram clareza de que são determinantes para a melhoria dos indicadores na instituição e, conseqüentemente, pode se estender às outras realidades educacionais como fatores potencializadores do êxito escolar.

Nesta pesquisa, constatou-se que a formação continuada, a autonomia docente, o apoio da gestão junto aos professores e famílias, bem como a valorização da educação pelos pais, a motivação docente e discente, as influências positivas de professores na vida escolar, ou, ainda, a afetividade no processo de ensino-aprendizagem são apontados como possibilidades para a superar ou minimizar o fracasso escolar, na perspectiva dos professores entrevistados, o que converge também, com as fundamentações teóricas aqui apresentadas.

Alguns desdobramentos são naturais quanto a natureza da pesquisa, para tanto, propomos algumas sugestões: desenvolver estratégias de envolver os pais na escola, principalmente, com intervenções sociais, que impactem e provoquem uma reflexão acerca da valorização pela educação, por meio de um envolvimento direto dos pais na construção dos saberes dos filhos. Outra garantia de ampliação dos resultados dos alunos, é mediante a oportunidade da definição de um projeto pessoal de cada aluno/a, auxiliando-os/as a expressar

seus objetivos e perspectivas quanto ao futuro, assim, os professores podem intervir nesses objetivos, mesmo quando a família se faz ausente. Ademais, promover a ampliação dos canais de formação continuada ofertada nas plataformas digitais de maneira gratuita, possibilitando assim, o aperfeiçoamento profissional e pessoal dos docentes.

Por fim, o trabalho procurou apresentar uma perspectiva que vai além do fracasso escolar demasiadamente enraizado e culturalmente disseminado ao longo dos períodos que marcaram as pesquisas sobre a educação no Brasil. Assim, espera-se contribuir para a superação das lacunas existentes nas redes de ensino, principalmente das escolas que recebem, cotidianamente, alunos de diferentes realidades sociais, culturais e econômicas.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar: Um estudo introdutório.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 5172, 20 04. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 27 Abr. 2021.

As causas do fracasso escolar na percepção de professores do ensino fundamental. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A culpa é sua”. Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 3. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Paul. A reprodução. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 27 Abr. 2021.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 27 Abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 de Abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNAIC em ação 2016: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP nº1, de 9 de Agosto de 2017. Acesso em: 27 Abr. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Educar é uma tarefa de todos nós. Um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Assessoria Nacional do Programa Parâmetros em Ação. 2002.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **A produção do fracasso escolar:** a trajetória de um clássico. Psicologia USP. São Paulo, 2011, p. 569-578.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 110, p. 143-155, julho 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **Preconceitos no cotidiano escolar:** a medicalização do processo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; grupo interinstitucional queixa escolar. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 193-214, 2011.

COLL, César; MIRAS, Mariana. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação, v.2. Porto Alegre: ArtMed. Tradução: Angélica Mello Alves. 1996.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2., Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia, v.7, n.2, p.371-378, 2002. Disponível em: [scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf](http://scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf). Acesso em: 27 Abr. 2021.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FORGIARINI, Solange Aparecida. SILVA, Bianchini João Carlos da. **Escola pública:** fracasso escolar numa perspectiva histórica. Simpósio de Educação, de 26 a 28 de novembro de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 50ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: 25ª. Paz e Terra, 1996.

Fundação Lemann e Meritt. **Portal QEdu.** 2012. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola>. Acesso em: 28 Abr. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, escola e formação de professores:** políticas e impasses. Educ. rev. [online]. 2013, n.50, pp.51-67. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 28 Abr. 2021.

GLORIA, Dilia Maria Andrade. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Maio-Ago. 2006. Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBANEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. EBOOK: **Didática e Prática de Ensino:** diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. 2014. UECE. p. 1-2.

LOURENÇO, Abílio Afonso. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.

MARIA, José Braga Vianna. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a05v2690.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2021.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. Série: Cadernos de gestão. 2002.

LUCK, Heloísa. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Ed. Positivo. Curitiba. 2009.

BALANCHO, Maria José; COELHO, Filomena Manso. **Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica:** conceitos e práticas. 2ed. Porto, Portugal: Texto; 1996.

COSENZA, Ramon Moreira.; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e Educação-Como o Cérebro Aprende. Porto Alegre, Artmed, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a09v21n80.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas:** as avaliações de inteligência. *Psicol. USP* vol. 8 n. 1. São Paulo, 1997.

Murray, Edward. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan. 1986.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8 n 2. 2008. p. 261-266. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 01 de maio. 2021.

PANZA, Bruna Andriotti. A importância da participação da família no âmbito escolar. 2011. 38 p. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade Cenecista De Capivari, Capivari-SP, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Adriana da Silva. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares:** mobilização pessoal e estratégias familiares. Dissertação de Mestrado defendida na PUCMINAS. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_PereiraAS\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf). Acesso em: 01 maio. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. - Porto alegre: Artmed, 2002.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski. MARIN. Angela Helena. PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Emani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed -São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia:** o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. – Campinas, São Paulo: Autores associados, 2013.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão, avaliação e sucesso escolar**: recortes da trajetória cearense. Estud. av. vol.21 n. 60. São Paulo. Maio-Ago. 2007.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB



Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR: NARRATIVAS DOCENTES EM SÃO DOMINGOS-PB**, coordenada pela professora **MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL** e vinculado a **Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Centro de Formação de Professores- UAE/CFP/UFCG**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. **Este estudo tem por objetivo geral:** apreender as concepções docentes acerca dos fatores que contribuem para o êxito escolar na rede municipal de ensino de São Domingos - Paraíba, **assim sendo, definiramse objetivos específicos para o estudo da temática, sendo eles:** Compreender múltiplas interfaces que perpassam o fracasso escolar a partir da literatura vigente; refletir acerca das contribuições da gestão escolar para a elevação do Ideb na escola investigada; identificar as contribuições dos docentes para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e identificar as contribuições da família na melhoria do êxito escolar.

Assim, essa investigação almeja contribuir, para que educadores/as reflitam suas práticas docentes e percebam como os indivíduos ensinam e aprendem. E, assim, buscar ir além do fracasso escolar, enraizado historicamente, no âmbito da escola pública em uma realidade de desenvolvimento.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **participar de uma conversa via Meet ou chamada de voz no WhatsApp**. O risco envolvido com sua participação são: constrangimento e/ou desconforto durante a conversa. Para minimizar quaisquer riscos ao final do preenchimento do questionário, você ter a possibilidade de pedir a exclusão de qualquer trecho ou adicionar qualquer informação que achar pertinente ao estudo. Os benefícios da pesquisa será: mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.



Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

#### **DADOS PARA CONTATO COM O RESPONSÁVEL PELA PESQUISA**

**Nome:** MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL

**Instituição:** Universidade Federal de Campina Grande

**Endereço Profissional:** Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

**Horários:** Manhã e Noite

**Telefone:** (83) 3532-2000

**E-mail:** gerlaine.ufcg@yahoo.com.br

#### **DADOS DO CEP**

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

**E-mail:** cep@cfp.ufcg.edu.br

**Telefone:** (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

#### **LOCAL E DATA**

---

Assinatura ou impressão datiloscópica  
do voluntário ou responsável legal

---

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

## **APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

### **ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA**

#### **1 - Dados específicos do(a) professor(a):**

Gostaria que falasse um pouco de sua formação acadêmica e atuação na instituição em que leciona.

#### **2 – Perguntas específicas:**

- ✦ Como a gestão contribui para minimizar ou superar o fracasso escolar?**
- ✦ Como os docentes podem contribuir para o Sucesso escolar?**
- ✦ Como a família pode contribuir na superação do fracasso escolar?**

## ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARIA MARQUES DE ASSIS

### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **FABIANA LEANDRO DE SÁ**, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Marques de Assis, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **PARA ALÉM DO FRACASSO ESCOLAR: NARRATIVAS DOCENTES EM SÃO DOMINGOS-PB**, nesta instituição, que será realizada no período de 07 de Janeiro de 2021 07 de Fevereiro de 2021, tendo como pesquisador(a) responsável(a) o(a) Prof(a). Dr(a) **MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL** e orientando(a) **SAMARA CAMINHA DE ALMEIDA**.

São Domingos, 20 de Dezembro de 2020.



NOME COMPLETO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

ASSINATURA E CARIMBO

CNPJ: 03.211.853/0001-60  
E.M.E.F. Maria Marques de Assis  
Fabiana Leandro de Sá  
Diretora Escolar / Mat. 054