

Eliete Belotto Soares

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS  
FATORES DE RISCO PARA O INSUCESSO ESCOLAR



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Docência e Gestão da Educação

Porto, 2018



Eliete Belotto Soares

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS  
FATORES DE RISCO PARA O INSUCESSO ESCOLAR



Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Mestrado em Docência e Gestão da Educação

Porto, 2018

Eliete Belotto Soares

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS  
FATORES DE RISCO PARA O INSUCESSO ESCOLAR

Assinatura: \_\_\_\_\_

Trabalho de projeto apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, realizada sob orientação da Professora Doutora Tereza Ventura.

Universidade Fernando Pessoa,

Porto 2018

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os fatores que, segundo a percepção dos professores contribuem para o insucesso escolar, dentre eles destacando os fatores sociais, fatores emocionais e fatores orgânicos. Para cada fator foram encontrados subfatores que colaboraram no enriquecimento desta pesquisa, nomeadamente para correlacionar com a perspectiva dos professores em relação aos fatores de risco para o insucesso escolar com esse mesmo insucesso.

Dentre os principais fatores de risco para o insucesso escolar foram destacados pelos professores os fatores sociais atribuindo a falta de envolvimento da família com a escola, conflitos familiares e baixa qualidades dos cuidados básicos, que apontam como os agentes majoritários desta situação. Desta forma, concluiu-se que as práticas pedagógicas como currículo escolar, avaliação e retenção escolar referenciadas nesta pesquisa não são aspectos que os professores apontem como relevantes promotores de insucesso escolar. Esta situação deu origem à proposta de um projeto de intervenção que se afigura necessário.

**Palavras-Chaves:** Insucesso Escolar. Reprovação. Índices.

## **ABSTRACT**

This research aimed to identify the factors that, according to teachers' perceptions contribute to school failure, among them highlighting social factors, emotional factors and organic factors. For each factor, subfactors were found to collaborate in the enrichment of this research, namely to correlate with the teachers' perspective regarding the risk factors for school failure with this same failure.

Among the main risk factors for school failure, the social factors attributed the lack of involvement of the family to the school, family conflicts and low quality of basic care were highlighted by the teachers, who point out that they are the main agents of this situation. Thus, it was concluded that the pedagogical practices such as school curriculum, evaluation and retention of school referenced in this research are not aspects that teachers point out as relevant promoters of school failure. This situation has given rise to the proposal for an intervention project which seems necessary.

**Keywords:** School failure. Disapproval. Indexes.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esta pesquisa a todos os alunos que já vivenciaram a tristeza de reprovar e aos que ainda irão passar por este desconforto que a escola oferece.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer a Deus, a força maior que me rege, por olhar o meu caminho e por me fortalecer para alcançar mais uma etapa dos meus estudos.

Agradeço ao meu filho Cassio Souza, que sem saber, enche meus dias de fé, força e determinação, e mais, sempre ao meu lado me fortalecendo nos momentos difíceis, e alegrando ainda mais os dias bons com seu sorriso abençoado por um grande coração.

Agradeço a minha amada família, pais, irmãs e sobrinhos que estiveram ali, emprestando seus ouvidos e ombros nos momentos que quase desabrochei.

Um agradecimento muito especial para minha orientadora Professora Doutora Tereza Ventura, por orientar-me de uma maneira impar, com suas poucas palavras, mas que diziam muito, ou melhor, diziam tudo, estas poucas palavras que inicialmente me angustiavam, fizeram com que aos poucos eu fosse descobrindo o meu verdadeiro aprender.

Há um outro agradecimento que jamais poderia deixar de citar, minha estimada colega de trabalho Vanessa Henrich, fonoaudióloga, a qual, dedicou seu tempo com muito carinho para me co-orientar, mas, de uma forma diferenciada e muito profissional.

Agradeço ao corpo docente da Universidade Fernando Pessoa, por contribuírem de maneira grandiosa na minha jornada acadêmica.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Igrejinha/RS - Brasil que acreditou e muito apoiou esta pesquisa.

As escolas do município que doaram o seu tempo a favor desta pesquisa.

A todos os professores que se dispuseram a responder o questionário e que permitiram a concretização desta pesquisa.

## INDÍCE GERAL

<b>RESUMO .....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>VIII</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>XII</b>
<b>I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA CIENTÍFICA.....</b>	<b>- 4 -</b>
<b>1. A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO TEMPO .....</b>	<b>- 5 -</b>
<b>2. APRENDIZAGEM.....</b>	<b>- 12 -</b>
<i>ii.i Conceitos e Teorias .....</i>	<i>- 12 -</i>
<i>ii.ii Dificuldades de aprendizagem .....</i>	<i>- 16 -</i>
<i>ii.iii Dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar .....</i>	<i>- 18 -</i>
<b>3. FATORES DE RISCO PARA O INSUCESSO ESCOLAR .....</b>	<b>- 22 -</b>
<i>iii.i Aspetos sociais e familiares no insucesso escolar .....</i>	<i>- 22 -</i>
<i>iii.ii Aspetos individuais no insucesso escolar.....</i>	<i>- 27 -</i>
<i>iii.ii.i Definições de inteligência .....</i>	<i>- 31 -</i>
<i>iii.iii Aspetos académicos no insucesso escolar .....</i>	<i>- 32 -</i>
<i>iii.iii.i O Currículo.....</i>	<i>- 32 -</i>
<i>iii.iii.ii A Avaliação.....</i>	<i>- 34 -</i>
<i>iii.iii.iii A Reprovação.....</i>	<i>- 37 -</i>
<b>PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>- 40 -</b>
<b>1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>- 41 -</b>
<b>i. Justificativa.....</b>	<b>- 41 -</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>- 42 -</b>
<i>ii.i Objetivo Geral.....</i>	<i>- 42 -</i>
<i>ii.ii Objetivos específicos .....</i>	<i>- 42 -</i>
<b>3. CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO.....</b>	<b>- 42 -</b>
<b>4. CONTEXTO DO ESTUDO. AMOSTRAGEM. ....</b>	<b>- 43 -</b>
<b>5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>- 46 -</b>
<b>III– ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO.....</b>	<b>- 48 -</b>

<b>2. PONTOS FORTES E FRACOS DA SITUAÇÃO DIAGNOSTICADA.</b>	
<b>PROPOSTA DE MEDIDAS DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>- 61 -</b>
<i>ii.i. Pontos fortes e fracos .....</i>	<i>- 61 -</i>
<i>ii.ii Linhas de orientação sobre medidas a tomar .....</i>	<i>- 65 -</i>
<b>3. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>- 66 -</b>
<b>IV – BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>- 70 -</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>- 78 -</b>
<b>ANEXO 01 – GUIÃO DE PERGUNTAS .....</b>	<b>- 78 -</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Aspetos Familiares .....	- 49 -
Gráfico 02- Aspetos Sociais .....	- 50 -
Gráfico 03- Características da NEE individuais.....	- 51 -
Gráfico 04- Fatores Escolares.....	- 54 -
Gráfico 05- Fatores de Reprovação ponderados pela escola.....	- 55 -
Gráfico 06- Uso dos fatores de reprovação pelos professores.....	- 57 -
Gráfico 07- Fatores de Reprovação do professor .....	- 58 -
Gráfico 08- Índices do Ensino Fundamental 2017 – Rede Municipal de Ensino – Igrejinha/RS.....	- 67 -

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Gênero .....	- 43 -
Quadro 02 – Idade .....	- 43 -
Quadro 03 – Tempo de trabalho .....	- 44 -
Quadro 04 – Idade Atuação em 2016 .....	- 45 -
Quadro 05 – Área de atuação nos anos finais.....	- 45 -
Quadro 06 – Qual a taxa média de avaliações negativas (reprovação) você deu na(s) turma(s) que lecionou em 2016? .....	- 46 -
Quadro 07 – Aspetos familiares e sociais relacionados pelos professores.....	- 48 -

Quadro 08 – Aspetos Individuais .....	- 50 -
Quadro 09 – Aspectos Escolares .....	- 52 -
Quadro 10 – Quadro síntese de Aspectos Escolares.....	- 53 -
Quadro 11 – A Reprovação X Desenvolvimento do aluno .....	- 59 -

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01- Fatores de Risco para o Insucesso Escolar .....	- 64 -
--	--------

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

## I. INTRODUÇÃO

Determinar uma causa isolada para o insucesso escolar é uma atribuição difícil de atender, dado que muitas são as possibilidades que compõem o sintoma, oriundas das esferas orgânicas, sociais e emocionais. O sintoma não denuncia a causa, portanto, a investigação se faz necessária para identificar o possível fator que estimule o baixo desempenho na escola e, assim, tomar decisões metodológicas que fortalecerão a aprendizagem.

A transmissão do conhecimento sempre existiu, porém, em cada período se exige o que se considera necessário e importante. As comunidades primitivas utilizavam a ação para transferir o conhecimento; o fazer era o melhor exemplo que podia ser dado para que ocorresse a aprendizagem; nesta época, os ensinamentos se voltavam para as técnicas de caça e pesca essenciais à sobrevivência e perpetuação da espécie.

O conceito de aprendizagem tomou corpo com as correntes que buscavam entender quais eram os mecanismos essenciais para que o conhecimento acontecesse de forma significativa. Existem diversas concepções que envolvem o processo de aprendizagem. Algumas abordam o sistema nervoso central como sendo o responsável pela aprendizagem, outras descrevem que, em caso de envolvimento do sujeito com o meio, também ocorrerá a aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem, tema do capítulo três, aborda características apresentadas pelas crianças/alunos em relação ao não atingir a aprendizagem escolar, ou seja, não dar conta dos conteúdos ensinados na escola. Isto não quer dizer que apresentem dificuldades para aprender, mas que se deve repensar a metodologia utilizada nestes casos.

Para alguns autores o insucesso escolar está relacionado com o meio social ao qual o aluno está inserido, e seus sentimentos de pertencimento a tal grupo socioeconômico. Outros aspectos que contribuem para o insucesso escolar têm origens orgânicas, atribuídas a disfunções neurológicas.

A família exerce um papel primordial no desenvolvimento da criança. Ela se ocupa em constituir e fortalecer os valores éticos e morais potencializando a criança para que tenha autonomia, liderança e autoconfiança diante das circunstâncias que se apresentem.

É importante levar em consideração as características individuais de cada aluno, bem como aspectos interpessoais e intrapessoais e condições físicas, pois que norteiam as atitudes e atividades futuras.

Para alguns autores, a inteligência está correlacionada a fatores emocionais com capacidade de resolver problemas e conflitos.

O currículo componente essencial que rege as funções a serem executadas na escola é o responsável direto pela organização de todas as propostas a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo assim o currículo sempre deve ser repensado para atingir a todos, sem exclusão.

Embora a palavra avaliar tenha muitos significados, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a avaliação deve ser contínua e cumulativa, valorizando as características qualitativas sobre as quantitativas. É importante estar atento à caminhada que o aluno realiza, analisando mudanças de comportamentos provenientes de muitos fatores, os quais interferirão na avaliação.

A reprovação foi naturalizada pela escola, sendo indispensável para o processo de ensino aprendizagem dos alunos que indicam baixo rendimento escolar, não obstante alguns escritores achem que a reprovação não contribua para a aprendizagem, tampouco para o progresso do aluno.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os fatores que, segundo a percepção dos professores, contribuem para o insucesso escolar, dentre os quais se destacam os fatores sociais, os emocionais e os orgânicos. Para cada fator foram encontrados sub-fatores que colaboraram no enriquecimento desta pesquisa.

Destacaram-se pelos professores, fatores sociais que atribuem a falta de envolvimento da família com a escola, conflitos familiares e baixa qualidade dos cuidados básicos como os agentes majoritários desta situação. Tal situação deu origem à proposta de um projeto de intervenção que se afigura necessário.

**PARTE I – REVISÃO DE LITERATURA CIENTÍFICA**

## 1. A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA NO TEMPO

A educação existe desde que o ser humano habita a Terra, porém não temos registro de como se dava a educação nas sociedades primitivas. O que se pode inferir pelos aspetos hitóricos é que a Educação não tinha uma organização de estudo propriamente dito, embora se desenvolvida de forma natural, a partir da observação das atividades essenciais realizadas pelos mais velhos como caçar, pescar, colher, pastoreios, plantar, dentre outras (Luzuriaga, 2001).

Gadotti (2008) relata que a educação na comunidade primitiva ficava sob a responsabilidade de todos que pertenciam ao grupo, em benefício da vida para a vida. Desta feita, para que uma criança aprendesse a utilizar o arco e flecha deveria caçar, para aprender a nadar, nadava. Em suma, “a escola era a aldeia”.

Cabe ressaltar que a história da educação faz vistas à diferença entre os povos primitivos e povos civilizados. Há ditos em que os que não possuíam cultura eram nomeados selvagens ou bárbaros, deste modo confundindo-se cultura e civilização. Na verdade, qualquer povo - primitivo ou não - possui uma característica cultural, entendendo-se por cultura a instituição familiar, idiomas, usos e costumes, utensílios, armas e outras formas de expressão peculiar que identifiquem tal grupo. Para ser considerada uma civilização, o grupo deve desenvolver manejos de uma organização política, Estado ou município (Luzuriaga, 2001).

A educação oriental, ancorada nos séculos xxx ao século x, antes de Cristo, caracteriza-se pelas civilizações marcadas pelo estilo autocrático, erudito e religioso. Fazem parte destas civilizações pioneiras, os povos orientais, dentre eles a China, Índia, Egito e Palestina; todos dispõem de semelhanças, possuem uma organização política, um Estado, um chefe supremo único e gestão pública. Encontram-se nestas civilizações as camadas sociais determinadas de acordo com a função social bem como os guerreiros, sacerdotes e a população de trabalhadores (Luzuriaga, 2001).

Marca estas civilizações o surgimento da escrita, que acomoda o saber, e fica a cargo de um grupo específico - a dos letrados - para a disseminação desta ideia, chamados

de escribas. Estes grupos específicos carregavam determinados ofícios culturais e religiosos, administrativos e governamentais e possuíam muito poder (Luzuriaga, 2001).

Nestas civilizações nascem grandes líderes espirituais, como Buda, Confúcio e Moisés, os quais influenciam na vida, construindo uma cultura religiosa. Estas peculiaridades denunciam a necessidade de um sistema educacional organizado, e também mais adiante as instruções de caráter público. Emergem nesta esfera as escolas e os mestres, e as metodologias de ensino utilizadas apoiavam-se nas técnicas de memorização mecânica (Luzuriaga, 2001).

No antigo Egito, a criança ou o adulto com alguma deficiência física ou intelectual, não padeciam sequer de algum tipo de discriminação, esta condição não os impedia de participar das atividades promovidas pelo seu povo, presentes que estavam em todas as camadas sociais (Gugel, 2007).

De acordo com Gadotti (2008) a civilização egípcia foi a pioneira em perceber o valor da educação. Dentre outras benfeitorias destacam-se a organização do método bibliotecário, os estabelecimentos de instruções, local em que se ensinava a ler, escrever, histórias, astronomia, música e medicina.

Nas palavras de Luzuriaga (2001) por volta de seis ou sete anos os meninos egípcios começavam a frequentar a escola que funcionava nos templos. De início ela se destinava aos filhos de classes abastardas. Somente mais tarde ela foi oferecida aos filhos dos empregados, sendo que, para o povo, nas escolas elementares, superiores ou eruditas, ensinava-se a ler, escrever, calcular, práticas de astronomia, agricultura etc. Também a música, a poesia e a dança, artes plásticas, arquitetura, pintura e escultura faziam parte desse currículo variado e rico.

Para Gadotti (2008) de acordo com a categoria social do trabalho, emerge a desigualdade na maneira de promover a educação. Assim, era oferecida uma para os aproveitadores e outra para os aproveitados, uma para os bem sucedidos, e outra para os não bem sucedidos.

As escolas superiores empenhavam-se em ensinar técnicas específicas e artes que eram fossem úteis para a vida do país. Têm-se indícios de que estas escolas podem ter funcionado em formato de internato (Luzuriaga, 2001).

A educação na civilização ocidental transcorreu entre os séculos X a.C e V da era cristã. Aponta um formato humanizado, valorizando a vida cultural e independente, priorizando a educação para o desenvolvimento da vida social e pessoal, física, intelectual, ética e estética (Luzuriaga, 2001).

As aulas não eram ministradas em escolas ou instituições no formato de que dispomos atualmente, mas sim em palácios e castelos, locais em que os jovens eram remanejados para desempenhar outras funções no benefício deste local, exercendo então a atividade de escudeiro. A educação e as questões pedagógicas da nossa atualidade são oriundas da educação grega (Luzuriaga, 2001).

Gadotti (2008) acrescenta que o universo grego contribuiu em abundância com tendências pedagógicas, fazendo parte destas tendências as ideias de Pitágoras, Isócrates e Xenofontes; este último se debruçou sobre a educação da mulher, mesmo num recorte doméstico e com devoção ao marido, porém ninguém mais que Sócrates, Platão e Aristóteles que desempenharam mais abrangente influência no universo grego.

Logo, a Grécia chegou ao ápice nos parâmetros educacionais e culturais desta época, tendo a Paidéia como uma educação completa, cujos princípios incluíam aspetos da cultura social e a formação individual de outra cultura num nível mútuo, desta forma se constituindo uma pedagogia eficiente e singular, e ao mesmo tempo, libertária e de convívio social e político. Decorre, pois, a educação integral, passando pelo corpo, através da ginástica, e da mente, através da filosofia e ciências; dos princípios morais, por meio da música e arte (Gadotti, 2008).

Diferentemente dos egípcios, os gregos não aceitavam pessoas com deficiência orgânica, fosse ela de origem física ou intelectual. Levavam-nas ao sacrifício ou abandono. Em Esparta corria a lei que obrigava os pais dos recém-nascidos, a apresentá-los a um comitê, que reconheceria se o bebê era normal, sadio e bonito. Assim sendo, a

família poderia criá-lo até os sete anos de idade; em seguida ele era entregue às incumbências do Estado, sendo treinado para a arte da guerra. Caso o comitê julgasse o bebê anormal, frágil e ou feio, o mesmo era atirado em um abismo com uma altura de 2.400 metros, numa cordilheira de nome Taygetos, nas redondezas de Esparta (Dicher e Trevisam, 2015).

Desta forma percebe-se que a civilização ocidental apontava um reconhecimento voltado para o desenvolvimento humano, cultural e social, porém, de forma contraditória, indicava uma brutal desumanização em relação às pessoas com deficiências físicas ou intelectuais.

Signatário do sistema Grego de extermínio das pessoas com deficiência, os romanos tinham a crença acerca de seres híbridos ou inumanos oriundos do coito entre mulheres e animais. A criança que nascesse com uma aparência deformada, era-lhe tirado o direito à vida, cabendo aos genitores a obrigação de exterminar este filho (Dicher e Trevisam, 2015).

Por meio das conquistas o império romano determinou o latim para muitas cidades. No apogeu do império havia um modelo de educação dividido em três níveis de ensino o primeiro nível eram as escolas do ludi-magister, que atendia à educação elementar (Gadotti, 2008). Luzuriaga (2001) acrescenta que a escola primária do Ludi-magister se iniciava aos sete anos de idade, e apresentava o formato da educação elementar, que abordava a leitura, escrita e cálculo. Exercitavam algumas canções mas apresentava um regime muito rigoroso, com práticas de castigos físicos. O segundo nível de ensino eram as escolas do gramático, que equivale ao nosso atual ensino médio (Gadotti, 2008). Nas palavras de Luzuriaga (2001) no ensino secundário, marcado pelo gramaticus - o qual se faz perceber o prestígio da cultura grega, evidencia-se o estudo da retórica e oratória, matemática e gramática latina e grega. Iniciava-se aos doze anos e concluía-se aos dezesseis. Por fim, o terceiro nível representado pelas instituições de ensino superior (Gadotti, 2008). Luzuriaga (2001) acrescentam que no terceiro grau eram promovidas aulas de teor jurídico-político, oratória e retórica.

Roma detinha um número significativo de teóricos da educação. Dentre eles destaca-se o mestre Marco Fábio Quintiliano, assegurando que o ensinamento precisava ser ofertado em ambientes alegres (Schola) e o ensino elementar ministrado pelo ludi-magister, mestre do brinqueado. Também se destacou Sêneca, que segue em defesa por uma educação para a vida e a individualidade, intuindo que “*não se deve ensinar para a escola, mas para a vida*” (Gadotti, 2008).

Pouco a pouco a classe nobre abre espaço para o comércio e artesões acrescentando a este rol a classe dos burocratas, Roma se constituiu de uma organização singular imensa, e desta natureza brotou a necessidade das escolas, inicialmente para preparar administradores. Foi a primeira vez que na história da educação o Estado fez vistas para a educação, iniciando assim suas próprias estruturas. O controle das escolas ficava a cargo dos supervisores-professores, que eram instruídos para tal ofício. O regulamento assemelhava-se ao militar. Entendia-se a educação no império romano como utilitária e militarista, (Gadotti, 2008).

Durante o período medieval predominou a educação cristã, que teve seu início no ciclo anterior, alcançando integralmente a população da Europa no século V ao século XV, iniciando neste tempo uma nova fase, porém, a educação perdurando até os dias atuais. Para o cristianismo primitivo a educação apresentava alguns significados acerca da legitimidade da igreja como elemento de fé cristã. Assim, segue como mentora da educação, atribui também valorização à família, vindo esta a ser diretamente responsável pela educação (Luzuriaga, 2001).

Os professores eram Jesus (o Mestre por excelência), os apóstolos, os evangelizadores e os seguidores de Cristo. No início, como não havia escolas, aos poucos um jeito único de ministrar os ensinamentos, era apresentando características religiosas e não pedagógicas, conteúdo este, sem dúvida abordando o catecismo e, mais tarde, a música e o canto, vêm a surgir neste cenário os catequistas e mais adiante as escolas (Luzuriaga, 2001).

De acordo com Gadotti (2008) a igreja não fazia reverências para a educação física, pois acreditava que o corpo era profano e deveria ser contido. Seu objetivo não

era transmitir o conhecimento, mas sim catequizar as comunidades dos camponeses, conservando-os acomodados e amáveis.

A doutrina cristã, fundamentada na bondade e na fraternidade desaprovava qualquer método que sustentasse maus tratos a pessoas com deficiência ( Dicher e Trevisam, 2015).

Faz parte da história cultural a instituição escolar, pois ambas se articulam promovendo um papel único representando assim a história geral (Luzuriaga, 2001).

A biografia educacional e pedagógica se ocupa em ajustar os elementos culturais e sociais da história geral, entre os quais estão as características culturais, organização social, orientação política, vivência econômica, ideologia educacional, princípios pedagógicos, características dos professores, transformação das entidades bem como os respectivos procedimentos educacionais, desprendendo-se assim de muitos conceitos pedagogistas e do pessoal que compõe a escola (Luzuriaga, 2001).

A antiguidade, sobretudo a Grega, é um celeiro de moldes provenientes da composição social, humana e cultural, bem como as concepções que a norteiam tais como a “etnia, o dualismo social, a razão, a linguagem como domínio”; no entanto, apresenta um repertório que se opõe ao plano educativo que nos dita ainda, apesar do imenso distanciamento temporal. Esta antiguidade, de certo modo, acha-se presente em nossos tempos, promovendo estímulos para refletir sobre novas formas de pensar, de comunicar, e de formar (Cambi, 1999).

Desta forma se percebe o quanto a escola se modifica com estes elementos e, conseqüentemente, os modifica, pois está imbricada diante das necessidades que surgem de acordo com o que se considera vital para o convívio social (Luzuriaga, 2001).

Apesar de o sistema de ensino desempenhar um papel fundamental para a evolução integral do indivíduo, este mesmo sistema, se desdobra para atender as peculiaridades dadas ao seu tempo e à sua clientela. O corpo social o qual a escola representa, não demonstra engessamento no seu desenvolvimento, no entanto, indica

constantes modificações e adaptações ao caminho que se vai apresentando. (Luzuriaga, 2001).

Nesta sequência, o sistema de ensino constituiu sua história sobre um palco de grandes transformações a decorrer por meio da época e da diversidade da sociedade que a legitima. Contudo (Dewey, 1957 *Cit.in* Luzuriaga, 2001) aponta que, para compreendermos o presente precisamos conhecer o passado. Assim segue (Dilthey, 1947 *Cit in*. Luzuriaga, 2001) quando nos adentramos à história da educação. Esta nos possibilita distinguir e promover melhorias na educação vigente, sinalizando-nos os caminhos percorridos com mais ou menos ênfase.

Desta forma, a história é uma organização, indicando que o que vem antes tenciona o que vem depois, desta forma partindo do presente, do contemporâneo, seus estilos, seus desafios. É importante juntar as peças tendo um olhar voltado para trás, “bem para trás”, de modo a refazer um caminho que se articule produzindo seu próprio significado (Cambi,1999)

## **2. APRENDIZAGEM**

### ii.i Conceitos e Teorias

O conceito de aprendizagem emergiu, inicialmente, de investigações empiristas que partiam do pressuposto de que “todo o conhecimento provém da experiência”. Com o passar do tempo e com o advento de correntes de investigação mais sistemáticas, como o behaviorismo, a definição de aprendizagem passou a ser interpretada como uma “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”. No entanto, ao passo que os estudos avançavam, foi-se identificando que o condicionamento do respondente não era suficiente para explicar aprendizagens complexas (Giusta, 2013).

Nesta busca pelo entendimento de como a aquisição do conhecimento acontece, duas abordagens em especial ganharam força com teorias comportamentalistas (de condicionamento) e teorias cognitivas. Para as correntes comportamentalistas, o sujeito é entendido como um ser passivo que aprende por meio da criação de situações externas, que envolvem uma estreita relação entre estímulos, resposta e repetição (Pinto, 2003).

Para a Teoria Behaviorista (comportamentalista) a aprendizagem é definida pela modificação do comportamento ou pela aquisição das novas respostas ou reações (Barros, 1995). Já para as correntes cognitivistas, a aprendizagem compreende uma reestruturação das percepções e dos conceitos, sobrepondo-se a simples associações, mas configurando-se um processo criativo que articula informações novas com as preexistentes (Pinto, 2003).

No século XXI a evolução tecnológica possibilitou investigar processos que se acham entre o estímulo e a resposta, isto é, os aspectos neurológicos, fisiológicos, e os fatores que influenciam no processamento da informação e levam à aquisição do conhecimento (Mota e Borba, 2014).

Em uma perspectiva educacional, a corrente cognitivista se ocupa dos processos da cognição, atribuindo significados à realidade na qual a pessoa se encontra. Atenta aos mecanismos de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das

informações implicadas na cognição, desta forma, ela procura a regularidade no processo mental.

Respaldado na corrente cognitivista, Ausubel (1982) propôs uma teoria de aprendizagem que preconiza a aprendizagem significativa, qual seja, as novas informações oferecidas ao sujeito devem se relacionar com dados importantes de uma estrutura de conhecimento prévio do próprio indivíduo. Neste contexto, o autor define que a aprendizagem significativa se dá quando uma nova informação se apoia em conceitos preexistentes (subsunçores) da estrutura cognitiva do aprendiz, diferenciando-se da aprendizagem mecânica, que conta com pouca ou nenhuma interação entre a informação recente e a já adquirida. Segundo Moreira e Masini (2001) e Tavares (2004) grande parte da aprendizagem nas escolas ocorre de maneira apenas receptiva, isto é, sem que exista uma ação do aprendiz sobre ela, e, portanto, a espécie humana legitimou a simples transferência de conhecimentos.

Corroborando esta teoria, Celso Antunes (2005) acrescenta que o cérebro humano aprende de várias maneiras. Com vistas neste motivo o professor, deve aplicar em todas as oportunidades a aprendizagem significativa, e suprimindo atividades de cariz mecanicista.

Piaget (2007) em seu livro sobre epistemologia genética, conceitua o conhecimento de cada indivíduo como o resultado da relação entre sujeito e objeto.

Segundo Domingues (2007), a aprendizagem não é puramente abstrata, mas um processo que envolve aspectos orgânicos, estruturais e químicos. Quando nasce uma pessoa, a estrutura do Sistema Nervoso Central não está completamente desenvolvida e é durante as aquisições nas etapas motoras, visuais, táteis, olfativas e emocionais que se dá a maturação cerebral em proporção direta à estimulação.

Izquierdo (1989) refere que a aprendizagem é, juntamente com a memória, uma propriedade básica do Sistema Nervoso Central, pois não existe atividade nervosa que não envolva ou seja influenciada pelo aprendido.

Assim, de uma perspectiva orgânica, entende-se que o ato de aprender ocorre no Sistema Nervoso Central, com modificações de estruturas e circuitos, condicionadas às variações individuais da carga genética do sujeito. Em uma integração de ações internas e externas, o ambiente em que o indivíduo está inserido é de extrema relevância no processo, dadas as contribuições sensitivo sensoriais, que tem a possibilidade de modificar o sistema límbico e com isso, contribuir para aspectos afetivos-emocionais da aprendizagem. (Silva 2005, Relvas 2009, Consenza & Guerra 2011, Rotta, Ohlweiler & Riesgo 2016)

É através do córtex cerebral que se reconhecem determinadas sensações. A complexidade desta rede de funções sensitivo-sensorial, motora-prática, monitorada pelo afeto e pela cognição, estão ainda associadas à função do cerebelo na coordenação das funções perceptivas, motoras e cognitivas do ato de aprender. As modificações funcionais e neuroquímicas implicadas no processo de aprendizagem produzem alterações estáveis e permanentes no Sistema Nervoso Central. De acordo com este conceito de aprendizagem, presume-se que qualquer disfunção que venha a acontecer na etapa do desenvolvimento das unidades funcionais acima referidas acarretará alterações das suas respectivas funções, resultando em falhas intrínsecas e extrínsecas, ocasionando dificuldade de aprendizagem (Fonseca 2014, Rotta & Ohlweiler & Riesgo 2006, Pantano & Zorzi 2009).

O sistema nervoso é encarregado pelas atribuições de abstrair, raciocinar, pensar, e pelo controle sensitivo e motor do corpo humano. A principal célula é o neurônio, o qual é especializado para receber e transmitir impulsos nervosos que são elementos essenciais para o funcionamento cerebral. Na ausência de impulsos nervosos, não ocorre o pensamento, tampouco a aprendizagem. A essência do processo de aprendizagem está apoiada na elaboração própria de conceitos, teorias e conhecimentos, denunciando oposição à recepção passiva das informações (Meier & Garcia 2010)

Paim (1985) considera que o princípio de toda aprendizagem se encontra nos esquemas de ação desmembrados do organismo. É fundamental a integridade anatômica e a funcionalidade dos órgãos relacionados à função desejada para a consolidação final da aprendizagem. Portanto, é importante analisar aspectos relacionados com a saúde do

sujeito, pois existem inúmeras disfunções que podem atravessar o organismo, comprometendo a cognição, neste caso é indispensável uma investigação neurológica. O sistema nervoso saudável apresenta um equilíbrio em sua plasticidade promovendo alterações significativas pela aprendizagem, consolidando-as. O oposto desta funcionalidade consiste em apresentar comprometimento na aprendizagem.

Vygotsky (2010) por sua vez, analisando teorias anteriores relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, parte da premissa de que a aprendizagem da criança se inicia muito antes da aprendizagem escolar. O autor refere que as principais propostas que tratam desta relação a entendem de 3 perspectivas diferentes, a primeira, proposta por Piaget, pressupõe a independência entre os processos, considerando a aprendizagem paralela ao desenvolvimento, de forma que esta não adiante ou modifique seu curso. A segunda corrente teórica afirma que aprendizagem é o próprio desenvolvimento, tratando-se de uma proposta completamente oposta à anterior, que reflete sobre a identificação, sobreposição, simultaneidade e sincronização dos processos. A terceira corrente teórica concilia os dois pontos de vista anteriores, os quais embora contraditórios não se excluem mutuamente, dado que considera a interdependência dos processos, ou seja, o desenvolvimento seria resultado da interação de dois processos fundamentais, quais sejam a maturação e a aprendizagem. Assim, observa o autor que a maturação prepararia e viabilizaria a aprendizagem e a aprendizagem estimularia o processo de maturação.

A teoria de Vygotsky (2010) compreende que a aprendizagem não é exatamente o desenvolvimento, mas que *“uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”*. Para Vygotsky (opt cit) a aprendizagem escolar não parte do zero, mas ampara-se em toda a aprendizagem pregressa que promovida desde o nascimento, muito antes de a criança ingressar no sistema educacional. Enfim, para a teoria de Vygotsky a aprendizagem promove uma área de desenvolvimento potencial, isto é, algo que o indivíduo necessita de assistência para realizar em um primeiro momento, porém subsequentemente desenvolve condições de executar por si só. Assim, as relações sociais se fazem indispensáveis, pois o desenvolvimento potencial ativa um grupo de processos internos

que nas relações com o outro são absorvidas internamente e convertem-se em aquisições do sujeito.

Os estudos de Vygostsky iniciados no século XX, e amplamente expandidos por Luria que abordavam cientificamente as atividades da consciência humana, considerando a importância do mundo exterior e as influências dos estímulos ao qual o ser humano é submetido, contribuíram significativamente para os estudos da Neurociência Cognitiva (Bastos e Alves, 2013)

O Banco Mundial (2017) faz referência à necessidade de se investir nos primeiros anos de vida da criança, pois nesta fase é gerado o crescimento e a produtividade. Maldonado (2013) explica que as experiências vivenciadas nesta fase da vida, tanto boas como ruins, formam a estrutura do cérebro que possui bilhões de neurônios e trilhões de sinapses, fazendo com que este período da vida seja uma oportunidade de proporcionar um excelente desenvolvimento, ou um perigo de fortalecer a instabilidade da formação do cérebro. Ainda que o cérebro, na medida do possível, possa recuperar-se de alguns danos, seria o equilíbrio entre a vulnerabilidade e a resiliência que estabelece a influência do meio na evolução do cérebro ao longo da vida. Desta forma a ausência dos cuidados, como a nutrição apropriada, estímulo, amor e proteção em combate à violência, podem impedir a evolução de conexões primordiais negativas.

#### ii.ii Dificuldades de aprendizagem

Alguns autores especificam as dificuldades de aprendizagem atribuindo a sintomas que a criança apresenta acusando um grau escolar insatisfatório e incompatível com sua capacidade cognitiva (Antunes, 2005; Rotta & Ohlweiler & Riesgo, 2006).

As dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como barreiras, ou contratempos expostos ao/pelo aluno no decorrer de sua vida escolar, referente à assimilação e acomodação dos conteúdos. Estas dificuldades podem cessar ou persistir, levando o aluno a abandonar a escola, a reprovar, ao rendimento insatisfatório, ao atraso

na temporalidade da aprendizagem, expondo a necessidade de auxílio especializado (Rebello, 1993; Moreira, Fonseca e Diniz, 2008).

Desta forma Ballonne (2004, *Cit. in* Rodrigues, 2015) considera que as dificuldades de aprendizagem não podem considerar-se uma característica insolúvel, mas sim como provocações fazendo parte exclusivamente da construção da aprendizagem, sendo indispensável a sua identificação e a prevenção o mais precoce possível, preferencialmente na pré-escola.

Apesar do aproveitamento escolar rebaixado não caracterizar a dificuldade de aprendizagem, é importante que familiares e professores fiquem atentos a ele, pois representa o ponto de partida para a constatação dos problemas relacionados à aprendizagem da leitura, escrita e operações matemáticas (Capellini, Tonelotto, Ciasca 2004).

Moojen (2004) considera duas categorias de problemas que levam à dificuldade de aprendizagem: “naturais” (de percurso) ou secundárias.

As dificuldades de aprendizagem por problemas naturais consistem em pequenas dificuldades que podem ser experienciadas por qualquer indivíduo em relação a algum aspecto/matéria em um momento determinado durante o percurso escolar por diferentes fatores, sejam eles relacionados a aspectos evolutivos, ou decorrentes de metodologia inadequada, padrões de exigência incompatíveis com as condições do sujeito, infrequência do aluno ou conflitos familiares passageiros. Nestes casos, muitas vezes estímulos de maior intensidade como complementação pedagógica são suficientes para suprimir as dificuldades.

As dificuldades de aprendizagem secundárias, por sua vez (Moojen, *opus cit*) envolvem outros quadros diagnósticos e, portanto, as dificuldades de aprendizagem são consequência de outros problemas que atuam de forma primária no desenvolvimento humano normal, perturbando-o. Os quadros diagnósticos podem compreender deficiência mental, sensorial, quadros neurológicos graves e transtornos emocionais significativos.

O National Joint Committee on Learning Disabilities NJCLD (1990), caracteriza as dificuldades de aprendizagem sendo um conjunto diversificado de desordens que se revelam pelas dificuldades significativas da aquisição e emprego da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades lógico – matemáticas. Estes distúrbios são características do sujeito, possivelmente apoiado em perturbações do sistema nervoso central, podendo suceder ao longo da vida.

O Manual de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde CID-10 (1993) especifica um rol de problemas que envolvem os mecanismos de aprendizagem estando estes já modificados no início do desenvolvimento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – 5, 5ª edição (2014) define que nos Transtornos Específicos da Aprendizagem deve-se especificar o prejuízo da leitura, na precisão da leitura de palavras, na velocidade ou fluência da leitura, e na compreensão da leitura. Na expressão escrita deve-se especificar o prejuízo na precisão da ortografia, da gramática, da pontuação, e na clareza e organização da expressão escrita e, na matemática, deve-se especificar o senso numérico, a memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculos e, no raciocínio matemático. Acrescenta às especificações a gravidade atual, se leve, moderada ou grave.

#### ii.iii Dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar

O desafio primordial que a escola conduz em suas concepções metodológicas é a transmissão e reconstrução do conhecimento social e utilitário, ancorado nos moldes culturais regidos em um determinado tempo (*histórico*) em uma comunidade estabelecida. A escola prima por um papel que media ações culturais, de modo que não é viável construir uma sociedade sã com instituições escolares adoentadas, tampouco construir uma escola sã dentro de uma sociedade doente (Barbosa, 1997 apud Viana, 2000).

Neste contexto, percebe-se que existem algumas escolas que apresentam problemas em amparar e aceitar a diversidade de seus alunos, como as dificuldades de aprendizagem. As perturbações, inquietações, e confusões que causam as dificuldades de

aprendizagem sinalizam que o professor pode estar despreparado para esta demanda de “sujeito aprendente”, em alguns casos, inclusive, impactando em limitações no planejamento de metodologias que deem conta das especificidades de cada criança (Dorneles, 2003; 2004; Benczik; Bromber, 2003 *apud* Rohde et all, 2006).

Para Consenza & Guerra (2011) o professor em sua atividade diária encontra inúmeras barreiras, mas sem dúvida a que mais o perturba são as dificuldades de aprendizagem, referindo-se àqueles alunos desatentos; os que apresentam com frequência atitudes inadequadas; os que não ficam sentados; os que apresentam destreza em algumas disciplinas, porém fracassam em outras; os que não apresentam dificuldades de comunicação, mas a caligrafia é incompreensível; os campeões de futebol, que apresentam notas baixas; casos de alunos com problemas associados às deficiências sensoriais, como a visual, auditiva; alunos que apresentam confusões no comportamento social, cognitivo ou motor, dentre outras questões que fazem seu progresso na aprendizagem se diferenciar da grande maioria dos alunos.

Lopes (2010) afirma que a dificuldade de aprendizagem se expressa pelo fracasso escolar, com a reprovação, repetência, evasão ou exclusão da escola, neste sentido faz-se necessária uma revisão na metodologia, recursos e estratégias que contribuem para a ascensão deste público, sendo assim, prevenindo e intervindo em situações, que posteriormente levam o sujeito a confrontar a auto-estima, autoconceito, envolvimento social, reduzindo assim um choque nas atribuições sociais, acerca do desemprego e subemprego, em decorrência do fracasso escolar.

Segundo Moura e Silva (2012) as causas das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, focavam no aluno, não eram considerados fatores do contexto sociofamiliar como influência no desenvolvimento da aprendizagem.

Considerado o pai das Dificuldades de Aprendizagem, Samuel A. Kirk, no início da década de 50 observou em seus alunos inúmeras dificuldades de aprendizagem, levando a presumir distinções daqueles que apresentavam baixo rendimento ou fracasso escolar provenientes de causas externas, atribuindo a estes inadequação do ensino ou insuficiente, motivação reduzida e aspectos econômicos, e as causas internas

manifestadas pelos processos psicológicos, percepção, atenção e memória (Nicasio e Sánchez, 2004).

Reis (2013) cita em sua obra que na década de 50 o insucesso escolar era considerado um problema social, desvelado pela oportunização de ingresso à escola primária para toda a comunidade em idade escolar. Esta nova demanda exigiu que a escola, por motivos econômicos e igualitários, possibilitasse caminhos que garantissem o sucesso dos alunos. Nesta época, de acordo com o autor, o desânimo, incapacidade ou desinteresse não eram aceitos como argumentos para o insucesso dos alunos.

Em 2006, Rotta & Ohlweiler & Riesgo ainda referem que há uma parcela de crianças em período escolar que demonstram dificuldades para cumprir atividades escolares, isto é, as dificuldades de aprendizagem que conduzem ao insucesso escolar fazem parte do passado, do presente e, possivelmente, permanecerão desafiando a comunidade escolar. Atualmente, Ohweiler (*opus cit.*) descreve várias situações que desencadeiam problemas de aprendizagem como planos pedagógicos inadequados, pouca qualificação dos professores, questões familiares, sócio-emocionais, orgânicas, déficits cognitivos, funções sensoriais, dentre outras.

Para a autora, o aumento considerável dos problemas de aprendizagem pode ser verificado pela crescente procura de atendimentos especializados, como de neuropediatra, psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo.

Fernández (1991) comenta que o aluno traz consigo sintomas de um sistema que não está funcionando e se utiliza da não aprendizagem para sinalizar este fator, porém a cegueira colegial não percebe as suas causas.

Segundo Dorneles (2000, *cit. in* Rohde, et all 2006) o fracasso escolar não advém de um único fator, podendo esta situação compor um conjunto em que estejam correlacionadas as atribuições do professor, dos métodos, dos recursos, da escola e do sistema. Para ele, o valor da interferência pedagógica com vistas nestes conjuntos de fatores que desfavorecem a aprendizagem, tendem a contribuir para um espaço de maior rendimento para o aluno.

Dockrell & McShane (2000) afirmam que as dificuldades de aprendizagem partem de três circunstâncias, “*a tarefa, a criança e o ambiente*”; a análise destas condições contribui para melhor compreender a dificuldade de aprendizagem e organizar estratégias metodológicas para uma intervenção adequada. As tarefas idealizadas para este público devem ser selecionadas com cautela, para que a criança compreenda e apresente um bom desempenho. A criança é o ser envolto pela dificuldade em realizar a tarefa, sinalizando a obrigatoriedade de se avaliar as habilidades cognitivas e psicológicas. O ambiente externo pode apresentar fatores que agravem a dificuldade da criança no contexto escolar.

De modo geral, a literatura evidencia a classificação dos fatores de risco em três categorias principais, quais sejam aspectos familiares e sociais, aspectos escolares e características individuais do aluno (Miguel, Rijo e Lima, 2012; Consenza & Guerra 2011).

Lasch (1999, *cit. in* Zanetti, 2009) diz que a família é o instituto fundamental que trabalha em função da socialização, reproduzindo normas culturais e éticas, promovendo na criança o início do reconhecimento das normas que regem a sociedade, neste sentido modela de forma grandiosa o seu caráter.

Há que se considerar os fatores pessoais do próprio aluno que determinam seu processo de aprendizagem, uma vez que são de fundamental importância para o cumprimento das exigências escolares. Neste sentido, há dois pontos de vista relevantes: os que tratam das características individuais e os que apontam fatores como motivação, comportamento e relações interpessoais como sintomas e não como causas propriamente ditas (Miguel, Rijo e Lima, 2012).

Enfim, a análise destas condições contribuem para melhor compreender a dificuldade de aprendizagem, de forma a possibilitar a organização de estratégias metodológicas para intervenções adequadas.

### 3. FATORES DE RISCO PARA O INSUCESSO ESCOLAR

Nesta sessão, seguem descritos especificamente os fatores de risco para o insucesso escolar, que constituem o foco principal do presente estudo.

#### iii.i Aspectos sociais e familiares no insucesso escolar

O Dicionário Internacional de Psicanálise de Alain Mijolla (2005) referencia a família como aquela que “Constitui uma unidade impossível de ser reduzida a uma série de indivíduos; é um grupo de dependência e apoio com suas leis tão obscuras e tão poderosas quanto as do inconsciente e que asseguram assim sua coerência e sua coesão”.

De acordo com Lacan (1984) a família tem um papel fundamental na transferência cultural, impera sobre a educação inicial e intervém na correção de impulsos, pois influencia em meios essenciais para a composição psíquica que rege as emoções tencionadas pelo meio externo. Desta forma, a família estrutura a sustentação dos sentimentos.

Oliveira (2008) afirma que existe um vínculo de subordinação entre natureza e cultura estabelecida desde as gerações anteriores ao nascimento da criança, portanto, a trajetória do ser humano não se inicia no período gestacional ou do nascimento, mas sim, está condicionada pelos seres que o antecederam. Segundo Oliveira (*opus cit.*), de acordo com alguns cientistas, faz-se necessário considerar no mínimo três gerações passadas, em um tempo linear, sem interrupções, considerando o parto, ponto de partida. É possível verificar na obra de Mannoni (1999) esta mesma afirmação de que para compreender uma criança é essencial voltar ao menos a terceira geração de seus antecessores. Não existem dúvidas de que cada pessoa é dependente da hereditariedade e do meio ambiente (Barros, 1995).

Portella, Franceschini, e Costa (2008) corroboram esta linha de pensamento, acrescentando que uma criança nunca vem só, com ela está a história da sua família. Portanto, a aprendizagem não deve ser entendida como um ofício isolado, pois ao

processo de aprendizagem também pertence o cenário familiar, social e afetivo no qual a criança está inserida.

Para Fernández (1991) a origem de problemas de aprendizagem não se concentra em uma estrutura individual, mas é amparada por fios condutores, dentre os quais está a família. Com isso, é importante atentar que a patologia da aprendizagem pode não estar somente no presente, portanto, não é possível realizar apenas um recorte da vida atual do sujeito dentro do seio familiar e dos grupos ao quais pertence. É primordial considerar todos os momentos vivenciados pelo sujeito, os quais deram espaço para ocorrer a dificuldade de aprendizagem.

A família contemporânea em seus diversos arranjos, pode ser tanto um significativo centro afetivo, de base e de segurança, quanto pode ser agenciadora de desigualdade, limitação, restrição, violência, e, portanto, motivo de risco para seus integrantes. As crianças que são alvos de violência tendem a apresentar frequentemente sinais de ansiedade, dificuldades de concentração, de atenção, condutas agressivas, hiperatividade, tristeza, apatia, baixa estima, distúrbio do sono e alimentares, afecções genito-urinárias, enurese, encoprese, atitudes autodestrutivas e mutiladoras, medos, terror da noite, insegurança, dificuldades em estabelecer vínculos e confiança nos adultos, sentimentos depressivos, culpa, comportamento hipersexualizado, necessidade de afeto e atenção extremos, conforme ausência afetiva e de vínculos positivos e de segurança (Narvaz e Koller, 2008)

Winnicott (1995) descreve o ser humano representado por duas forças: o amor e a agressividade. Na ausência do amor, a criança tenta sobreviver por meio da agressividade. Crianças do sexo masculino quando vítimas de abuso sexual voltam-se para condutas mais agressivas, enquanto a criança do sexo feminino também vítima de abuso sexual apresenta sintomas depressivos e autodestrutivos, desta forma origina-se o segredo e com ele numerosas dificuldades de aprendizagem nas crianças que, *“não podendo lembrar, não podendo saber, não podem aprender”*.

Muito frequentemente as crianças sinalizam o trauma através do comportamento, do jogo e do desenho, de forma que, diante desse quadro, é fundamental que escola e

sociedade estejam qualificados para constatar manifestações de violência. No entanto, ambas evidenciam restrições para lidar com esta demanda, conforme afirmam Narvaz e Koller (2008). Wrege (2008) acrescenta que pesquisas indicam que os resultados de qualquer violência doméstica podem ser sinalizados através dos problemas de aprendizagem.

Nas palavras de Wrege (2008) “*o segredo mantém a violência*” e pode ser denunciado somente pelo sintoma, caso a criança não o faça. Todavia, nota-se que o sintoma não denuncia o fato, mas pode ser desvelado a partir dos problemas de aprendizagem, fazendo com que a família incestuosa busque ajuda e terapia para a criança/adolescente. Wrege (*opus cit.*) observou uma alta taxa de ocorrências de violência doméstica nas crianças e adolescentes encaminhados para tratamentos psicopedagógicos, levando a constatar “*a estreita relação entre o problema de aprendizagem e violência*” e a importância dos educadores buscarem recursos para reconhecer e lidar com crianças que passam por situações violentas e traumáticas.

Rubinstein (2003) concorda que crianças “pré-ocupadas” com suas vivências traumáticas estão impedidas de fantasiar, e tem suas potencialidades criativas ceifadas pelo universo do trauma, neste caso apresentarão um desempenho desfavorável para encarar experiências e descobertas que suportam o desenvolvimento da construção da aprendizagem.

Bordignon (2008) acrescenta também que a família é constituída de uma matriz psicossocial, para desenvolver seus integrantes; esta expõe uma estrutura que evolui e se transforma constantemente, indicando momentos favoráveis ou desfavoráveis. Segundo a autora, o nascimento de uma criança, a entrada na adolescência, as perdas, doenças, divórcios, problemas escolares constituem um leque de acontecimentos que poderão conduzir a família a apresentar dificuldades para trabalhar com estas situações então, neste momento de confluência aparecem as possíveis causas da dificuldade de aprendizagem. Nota-se, pois, a falta de atenção e concentração no momento da aquisição da leitura e escrita, bem como nos processos aritméticos e organizacionais temporais e espaciais.

Capellini, Germano e Cunha (2009) observam que não raras vezes nos anos iniciais da vida escolar, os alunos encontram dificuldades na aprendizagem devido a várias questões que envolvem seu convívio em família e o convívio social. Segundo Rotta (2006) a família tem obrigação de prover um suporte para que a criança sustente com qualidade a aquisição da aprendizagem.

Segundo Consenza e Guerra (2011) apesar de termos a consciência de que o ambiente é fundamental para a ação dos genes e que a genética não é determinante para os resultados do sucesso escolar, alguns fatores como a má alimentação, falta de recursos econômicos e escolaridade também podem prejudicar a capacidade de acomodação do conhecimento, sendo que de outra banda as atividades escolares associadas a uma integração social saudável potencializam os resultados na aprendizagem, acrescenta Ceconello e Koller (2000). Koller (*opus cit.*) considera que um número significativo de alterações psicopatológicas na infância e adolescência sejam de origem heterogênea. Cabe destacar que fatores atrelados às condições de pobreza, atuam como sérios fatores de risco ao desenvolvimento cognitivo, social, e emocional da criança e adolescente, como também correlacionam-se estreitamente com alguns transtornos que os afetam.

Paim (1985) sugere que se deve levar em consideração as características da qualidade e quantidade de estímulos recebidos no contexto em que o sujeito está inserido, portanto é importante estar atento às características da moradia, do bairro, da escola, a qualidade do lazer, o acesso a programas culturais como teatro, cinema, esporte, rádio e televisão.

Lipman, Offord & Boyler (1994) apontam que crianças nascidas em famílias de baixa renda apresentam três vezes mais probabilidade de baixo rendimento escolar e dificuldades sociais, em relação a crianças oriundas de famílias mais privilegiadas. Para Ceconello e Koller (2000) a miséria econômica é vista como uma ameaça, que aumenta a vulnerabilidade da criança e ocasiona privações sociais e inferioridade educacional. As inúmeras restrições promovidas pela pobreza no espaço de vivência da criança, interferem diretamente nos aspectos motivacionais e na iniciativa para atingir desempenhos escolares satisfatórios.

Rabelo (2002) refere que não somente as circunstâncias da desnutrição contribuem para reduzir a performance da atividade lúdica, mas entram em cena outros fatores como o conhecimento materno, agrupamento familiar e redução do crescimento craniano que mostra um papel notável no baixo desempenho.

Giancola, (2000) menciona que o comportamento familiar interfere no comportamento das crianças e adolescentes. Entende-se que em dadas condições de pobreza extrema encontraremos situações domésticas caóticas, ambientes danificados, famílias monoparentais, ausência de limites nos modelos educacionais, alto nível de tensão entre os pais, alcoolismo, desemprego e drogadição que estão vinculados aos transtornos de condutas.

Montolli & Lessa (2016) referenciam que o critério para pobreza extrema no Brasil, consiste em um rendimento domiciliar *per capita* de até um quarto do salário mínimo vigente.

De acordo com Issler, Giugliani & Kreutz (1996), em particular na infância, as consequências da pobreza extrema se caracterizam negativamente, eliminando a esperança de ter uma vida digna para a criança e adolescente. Esta condição é responsável pelo alto número de ausência escolar. Crianças em situações de pobreza extrema que apresentaram baixo peso ao nascer detêm maior índice de mortalidade, baixo desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, maiores problemas de aprendizagem. Consenza e Guerra (2011), afirmam que o espaço no qual estamos inseridos influi no desenvolvimento da aprendizagem, organizando as questões psicoemocionais, promovendo ações que contribuem ou não para o aprendizado.

As crianças brasileiras sofrem com as péssimas condições de vida, condicionadas à miséria, carência alimentar, ambientes insalubres, deteriorização da saúde física e mental, o que acarreta resultados como a baixa resistência às doenças, morte, violência, comprometimento cognitivo e emocional, comprometimento na interação mãe-filho e, conseqüentemente, diminuição na qualidade de vida. Desta forma seria preciso entender que as condições ambientais prejudicam o desenvolvimento biológico e comportamental da criança (Bandin, 1998). Conforme o pensamento de Paim (1985) estes fatores são

essenciais para um diagnóstico do problema de aprendizagem, auxiliando na compreensão da realidade vivenciada pelo aluno e sua consciência de pertencimento e participação de tal grupo social.

De acordo com Pollitt (2000) as crianças sujeitadas a baixas condições sócio-econômicas apresentam maior taxa de *déficit* em testes de comportamento e desenvolvimento cognitivo.

Kernenberg, Weiner & Bardenstein (2003) dizem que existem estudos indicando outros fatores que afetam as crianças e adolescentes com comportamento anti-social: a condição de embriogênese fetal comprometida, fatores pré-natais ligados ao uso excessivo de drogas pela mãe e déficits perinatais associados à má alimentação.

Martinez e Camelo (2001) referem que há muitas evidências de que a nutrição inadequada precoce pode apresentar um impacto imenso negativo ao longo do desenvolvimento da criança. Cita como exemplo a autora a desnutrição na fase em que o cérebro está se desenvolvendo, resultando em uma quantidade menor de células cerebrais, bem como dificuldades no comportamento, ineficácia na aprendizagem e memorização.

Bianchini (2001) demonstra expectativa de alargar o relacionamento entre família e escola no funcionamento educativo. A autora acredita que os resultados desta união fortalecerão a identidade de ambos, a família em sua função de prover a aprendizagem de seus filhos e a escola, de manter o ofício de motivar no aluno o interesse pelo próprio conhecimento, proporcionando desta forma a ascensão da aprendizagem dos filhos/alunos.

### iii.ii Aspectos individuais no insucesso escolar

Das categorias de fatores que exercem influência no desempenho escolar, as características individuais do próprio aluno merecem ser muito bem consideradas quando estudamos os fenômenos da aprendizagem, tendo em vista que os aspectos pessoais representam os recursos diretos de que o aluno dispõe para responder aos ensejos escolares (Miguel, Rijo e Lima, 2012).

Segundo os autores supracitados, as variáveis pessoais predizem aspectos relacionados a cognição, emoção, comportamento, motivação e outras de caráter inespecificados.

Da perspectiva de fatores relacionados ao próprio aluno, muitas vezes as atribuições de sucesso e insucesso escolar são vinculados pelo contexto a níveis cognitivos em uma relação de proporção direta. No entanto, a literatura referencia diversos outros aspectos a serem considerados no processo de aprendizagem que são mais profundos do que a expressão cognitiva.

Medeiros *et al* (2010) referindo-se a Chapman, Cullen, Boerma e Maguire (1981) e Bandura (1989a) ressaltam a importância da interação das influências internas do aluno como mediadoras na relação estímulo resposta. Para eles, as escolhas, crenças, expectativas, afetos e o julgamento sobre as próprias capacidades regulam a mobilização de recursos cognitivos e ações de controle para as exigências do meio.

De acordo com Goggi e Ricchiardi (2013) as dificuldades específicas em relação à aprendizagem surgem também da ausência afetiva e não somente dos aspectos cognitivos. O baixo desempenho está relacionado a condições inferiores de motivação, autoestima e confiança. Referem-se a crianças que vivenciam sentimentos de exclusão, recusa, perseguição, abandono, hostilidade e insucesso, aquelas que indicam nível inferior de autoestima e autoeficácia, inclinam-se a selecionar condições que demandam menor esforço, desta forma ficando difícil ativar estratégias cognitivas complexas, incorrendo assim, um palco de insucesso. Ou seja, o sujeito evita atividades e situações que ele acredita exceder suas capacidades.

Neste contexto, a crença da auto-eficácia ajusta a motivação, uma vez que quanto mais alta a percepção de rendimento e produtividade, maior o envolvimento com a tarefa, o fortalecimento do esforço e a persistência. Além disso, esta mesma perspectiva pode interferir na quantidade de ansiedade que o sujeito irá experimentar na tarefa proposta (Medeiros *et al*, 2010).

Embora existam muitos estímulos intrínsecos controláveis, como o esforço, por exemplo, existem alguns incontroláveis que deixam os alunos em estado instável em maior ou menor grau.

A escola configura-se um ambiente desafiador para sujeitos com dificuldades de auto-regulação, pois há inúmeras oportunidades para situações que evocam reações emocionais de difícil controle, o que contribui para o declínio da realização escolar.

Ribeiro (1998) explica que estados emocionais como a ansiedade prejudicam dentre outros aspectos o processamento da informação, levando a desempenhos reduzidos na aquisição e retenção de informações, o que faz com que os aprendizes ansiosos lancem mão de estratégias inapropriadas para a execução das tarefas. Os alunos que apresentam um alto índice de ansiedade tendem a se voltarem mais para a autocrítica e expectativas de fracasso do que para a sua produção em si, desviando frequentemente a atenção e produzindo contextos que se retroalimentam em relação ao baixo desempenho escolar.

Basso e Abrahão (2017) conferem grande importância à autorregulação no processo de aprendizagem, pois, segundo os autores, esta capacidade é fundamental para que o sujeito atue no processo de forma mais autônoma e ativa, utilizando suas capacidades pessoais e estratégias como potencializadoras da aprendizagem.

Segundo Miguel, Rijo e Lima (2012) fragilidades na capacidade de autorregulação dos alunos podem influenciar as expectativas dos professores, ampliando a possibilidade de desencadeamento de relações de conflito e o desenvolvimento de problemas interpessoais com os pares. Situações como estas, além de desencorajarem o bom vínculo com a escola, levam o aluno a desorientar sua atenção aos objetivos acadêmicos.

Em relação às variáveis orgânicas que perturbam o desenvolvimento e, portanto, podem agir tanto como fatores causais como potencializadores para dificuldades de aprendizagem, incluem-se doenças físicas, congênitas ou adquiridas, metabólicas, endocrinológicas, cromossomopatias, dentre outras. Incluem-se ainda necessidade do uso de medicações que podem diminuir a velocidade de raciocínio. Além disso, problemas relacionados a memória, atenção, processamento fonológico, visual e verbal, disfunções

sensoriais podem colaborar para diminuição da atenção e assimilação dos conhecimentos (Matos, 2009).

Segundo Sternberg (2000) a atenção possibilita o uso criterioso dos recursos mentais humanos. Esta função mental amplia a probabilidade de resposta rápida e correta aos estímulos interessantes, bem como abre caminhos para os processos de memória e permite que as informações provenientes de canais atentos possam ser evocadas mais naturalmente do que as ignoradas. Gazzaniga *et al.* (2006) explica que os indivíduos não têm condições de processar simultaneamente os múltiplos sinais de entrada que recebem quando há uma alta carga de informações. Portanto, eles precisam lançar mão de mecanismos de seleção para controlar o fluxo de informações e estabelecer prioridades. Considerando que a aprendizagem pressupõe a assimilação de conhecimentos retidos para uso posterior, fica evidente o papel fundamental que a atenção cumpre neste processo.

Rangel (2008) aponta que os estudos neuropsicológicos evidenciam que crianças com *Déficit* de Atenção/Hiperatividade apresentam desempenho rebaixado nos processos cognitivos de atenção, percepção, planejamento e organização, com conseqüente prejuízo ao processamento de informação.

Dentre a multiplicidade de fatores que influenciam a aprendizagem, as funções executivas que compreendem as funções de atenção seletiva, planejamento, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, configuram-se essenciais para o desempenho acadêmico, uma vez que envolvem processos mentais necessários para a regulação do comportamento ante às demandas do meio, recrutando recursos adaptativos, auto-organizadores e potencializadores para o direcionamento de metas (Carvalho, 2015).

Transtornos de Aprendizagem de origem neurobiológica também impactam significativamente na aprendizagem, como dislexia, discalculia e disortografia. Estes transtornos levam o aluno a uma situação de desvantagem em relação aos seus pares, dados os prejuízos na execução de tarefas escolares e de vida diária que exigem habilidades de leitura, escrita e matemática (Siqueira *et al.* 2011).

Fonseca (2014) afirma que, para que as dificuldades supracitadas possam ser potencialmente compensadas, os currículos escolares precisam ser elaborados de forma a contemplar a neurodiversidade humana, considerando que nenhuma criança é ineducável.

### *iii.ii.i Definições de inteligência*

Existe um rol de definições sobre a inteligência, porém muitos autores a definiram como a capacidade de aprender (Relvas, 2010).

Segundo vários autores a inteligência é fortemente emocional, e o raciocínio é avaliado pelo quociente emocional. O quociente emocional autorregula as emoções, determinando a inteligência. A criança, ao aprender a controlar suas emoções, apresenta maior potencial de inteligência e chances de sucesso na vida pessoal e profissional. Quanto mais forem as oportunidades para a criança dominar os impulsos e aprender a mediar as situações com os outros para alcançar seus desejos, mais inteligente ela será. As crianças que apresentam dificuldades de se relacionar na escola têm mais possibilidades de fracassar em seus desejos. Crianças que aprendem a mediar a euforia de seus desejos serão adultos com mais habilidades de se lançar em busca da felicidade (Goleman, 1996).

Para Gardner (1995) os aspectos que definem a teoria das inteligências múltiplas divergem do conceito tradicional. Em uma perspectiva tradicional a inteligência é conceituada de acordo com a capacidade de resolver questões em testes de inteligência padronizados. A teoria das inteligências múltiplas amplia a concepção tradicional, afirmando que uma inteligência requer a habilidade para solucionar problemas ou criar um produto que seja fundamental para um determinado ambiente ou comunidade. A capacidade para solucionar questões autoriza à pessoa a abordar uma condição para atingir determinado objetivo e identificar o percurso adequado para este objetivo. A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida a luz das origens biológicas das aptidões em resolver questões, deixando claro que apenas são tratadas as capacidades universais à espécie humana.

Embora a ação biológica coopere na maneira de solucionar uma tarefa, a mesma deve ser relacionada ao estímulo cultural, citando-se como exemplo a linguagem sendo um domínio universal, podendo se manifestar através da escrita em determinados povos, a oralidade em outros, e a linguagem secreta de anagramas. Para cada inteligência existe um núcleo de operação em bases neurais que funcionam devido a alguns estímulos internos ou externos. Gardner descreveu sete inteligências em sua teoria: a inteligência musical, inteligência corporal - cinestésica, inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência espacial, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, porém, o autor acrescenta que nem a ciência jamais instituiu uma resposta plenamente correta e conclusiva, e tampouco uma lista única e verdadeira de três, sete ou duzentas inteligências abrangendo universalmente a inteligência humana que possam ser transferidas pelos investigadores.

### iii.iii Aspectos acadêmicos no insucesso escolar

#### *iii.iii.i O Currículo*

Grupos de professores e professoras questionam-se, continuamente, sobre o currículo, o que ensinar e quais práticas educativas competem ser privilegiadas nas escolas (Arroyo, 2013). Há muito se pensava que o currículo se definia em conteúdos, objetivos, atividades e metodologias desenvolvidas na escola, determinados por faixa etária. Atualmente a concepção de currículo entrelaça-se com todos os elementos que fazem parte de uma proposta pedagógica, de forma tal que o currículo não pode ser pensado de forma isolada, sendo um dos elementos a compor este conjunto maior (Salles e Farias, 2012).

Atualmente o currículo configura um cenário político favorecido nas lutas pela democratização da sociedade. O ofício oferecido pela escola deve possibilitar aos estudantes melhorias na compreensão de si mesmo, do outro, da natureza, do espaço social, das culturas diferentes, da arte, das tecnologias e dos meios de produção da sociedade (Xavier, 2011).

Moreira e Candau (2008) especificam o currículo como as vivências da escola que se articulam em volta do conhecimento e em meio às relações sociais, colaborando para construir a identidade dos estudantes.

Para alguns autores o currículo vem sendo compreendido como uma construção social e cultural, também como maneira de organizar um grupo de práticas e saberes que espelham uma cultura, uma sociedade e um cenário histórico e cultural (Silva, 1996; Costa, 2007; Moreira e Candau, 2008)

Antonio Gramsci (*cit. in* Castro e Lopes, 2010) acredita que um modelo curricular deve levar em conta uma escola integral e libertadora, comprometida em atender e formar todos os estudantes para serem representantes sociais, capacitados não só para perceber o ambiente em que estão inseridos, mas sim poderem criar possibilidades para este mesmo ambiente, aptos a expandir, de maneira expressiva, suas concepções através de debates apropriados. Santomé (1995) escreve que para que estes propósitos se concretizem, existem algumas interrogações muito importantes a serem trabalhadas, e que não estão incorporadas, em grande parte, nos currículos por disciplina, oriundos da modernização, desta forma, extintos das salas de aula. Refere-se ao respeito ao conhecimento já existente do aluno, suas vivências, interesses e o ritmo de cada aluno na elaboração do plano de trabalho, necessitando promover ao máximo sua participação e sua capacidade de decisão na escola.

Segue nesta linha de raciocínio Arroyo (2013) referindo-se à importância de se pensar o vínculo entre a sala de aula e os aspectos sociais, comungar a aprendizagem, com o aprender a viver. Menciona o autor que a aprendizagem ocorre participando, vivenciando sentimentos, tendo atitudes, selecionando meios, e que o ensinamento ocorre por meio das experiências vivenciadas, por meio dos problemas criados. Tem se feito muito pela pedagogia do discurso, da palavra, porém segue muito distante da pedagogia da ação. O currículo por atividades, na maioria das vezes, é um programa sem significado.

*iii.iii.ii A Avaliação*

Da perspectiva da neurociência, pode-se considerar que a avaliação é uma prática da natureza humana. Dado que o indivíduo necessita tomar decisões em cada ação, a habilidade de comparar e julgar, ou seja, avaliar, é imprescindível para o desempenho constante de tarefas de funções executivas (Mata *et al*, 2010).

No contexto escolar, não é diferente. Ao abordar a concepção de docentes em relação à aprendizagem do ponto de vista de sucesso e insucesso escolar, faz-se necessária uma reflexão acerca das práticas avaliativas, já que são elas que instrumentam, com frequência, as tomadas de decisões pertinentes a condutas pedagógicas. É importante ressaltar, neste quadro, a estreita relação entre os objetivos e práticas pedagógicas do professor e o manejo avaliativo.

O significado da palavra “avaliar”, de acordo com Dias-Sobrinho (2000), abrange um universo de muitas interpretações, dentre elas, aspectos relacionados a contar e medir respostas obtidas de qualquer ação em curso de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) orienta que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, preconizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os de longo prazo sobre os de eventuais.

Hoffmann (2013, 2015) descreve que avaliar é fazer um acompanhamento da jornada estudantil do aluno, considerando mudanças oriundas de muitos fatores. Para a autora, a avaliação deve ser uma aliança de procedimentos didáticos, que tem característica processual e almeja o progresso do sujeito avaliado. Neste contexto, a avaliação se torna essencial à educação.

Luckesi (2013) afirma que a avaliação da aprendizagem possibilita o julgamento e conseqüentemente a classificação, porém, não é esta sua finalidade constitutiva. É importante atentar para a ontologia da avaliação, que é de diagnosticar, e com isso a avaliação possibilita o direcionamento de tomadas de decisões, encaminhando processos seguintes na busca de melhor satisfação com os resultados. O autor diz que é necessário

aprender a avaliar em detrimento a examinar, pois a escola realiza atualmente a função examinadora, a qual tem como prioridades selecionar, classificar o aluno, no entanto, a avaliação se constitui pelo seu diagnóstico e inclusão, acrescenta que o estudante vai à escola para aprender e não a ser sujeito a um processo de seleção.

Perrenoud (2009) entende que a avaliação formativa deveria exercer uma única função, “*a de ajudar o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos*”. Segundo ele, se a avaliação formativa for definida pelos resultados da regulação da aprendizagem ao longo do ano, pode vir a ser eficiente. Para tanto, é preciso ter uma visão do todo através da observação, da interação e da própria regulação, de forma que a avaliação formativa seja estruturada para estar integralmente voltada para os mecanismos do processo de ensino e aprendizagem.

Para Osório, Barbosa e Martins (2011), a necessidade de acompanhar e retomar a construção do conhecimento perpassa a intenção de verificar o quanto o aluno adquiriu em seu processo de aprendizagem. Ela deve, conforme Villas Boas (1998), ser o começo da realização pedagógica, inundar o processo e o concluir.

Ao passo que sinalizamos o desejo de novas práticas educativas, é necessário rever as práticas de avaliação e alterar sua finalidade e os instrumentos que a compõem (Jorba e Sanmarti, 2003).

Para Kraemer (2006) a avaliação se constitui uma ferramenta necessária e indispensável para o sistema escolar, pois a mesma aponta o conhecimento, maneiras ou aptidões indicadas pelos alunos ao longo de sua jornada escolar. A avaliação desvenda ao professor a possibilidade para perceber se os alunos alcançaram os objetivos delineados, como também as dificuldades apontadas por eles.

Corroborando, Méndez (2002) aponta a necessidade de aprender “*sobre e com a avaliação*”. A avaliação está a serviço do conhecimento e aprendizagem, como também das atribuições formativas as quais, sobretudo deve servir. A avaliação nos ensina à medida que modificamos o instante da correção em tarefas de conhecimento e aprendizagem. Uma boa avaliação figura como um veículo que se transforma em meio

de aprendizagem e manifestação do saber; é importante que esteja sempre presente em todas as situações, trabalhando para os protagonistas em um processo de ensino aprendizagem, e em especial aos sujeitos que aprendem.

A atividade escolar se movimenta sobre a avaliação, uma vez que esta prática não apenas direciona o que, quando e como deve ser ensinado, mas também reorganiza o ensino para fins de atender a heterogeneidade das necessidades encontradas pela individualidade dos alunos em sala de aula. Uma avaliação bem amparada deve estar direcionada para uma pedagogia diferenciada, preparada para responder aos desejos e inabilidade de cada aluno (Jorba, Sanmartini, 2003). Vasconcellos (2006) considera que mesmo uma escola sem notas ou reprovação ainda precisará de avaliação, entendendo que esta é fundamental para o acompanhamento dos alunos e promoção de melhorias. Para o autor, a avaliação deve, primordialmente, se encarregar de sustentar a formação integral dos alunos, de forma a promover mudanças metodológicas que os levem a aprender mais e melhor.

Neste sentido, Hoffman (2013) acrescenta que o processo de avaliação deve proporcionar melhores oportunidades para uma educação digna a todos os alunos, já que avaliar não é apenas observar se o aluno aprende, considerando a potencialidade de aprendizagem de todos os indivíduos. No entanto, para ela a avaliação com base em modelos e metodologias tradicionais aliadas a um certo contexto social e político promove contradições, improvisos e arbitrariedades.

Hoffman (2013) aponta em seus estudos que a contradição entre o discurso e a prática avaliativa numa sessão classificatória e autoritária, encontra explicação na história de vida como aluno e professor; a avaliação é um sofrimento que permeou o passado e está presente, indicando que devemos considerar esta influência na carreira do professor para que a prática avaliativa não caia na trama da arbitrariedade e autoritarismo, tendo o compromisso de ressignificar a avaliação, denunciando uma condição assombrosa do passado que permanece na pauta escolar.

Segundo Chueri (2008), a avaliação enquanto possibilidade de medida se iniciou nos Estados Unidos no começo do século XX, com o advento de testes educacionais que

se propunham a medir habilidades e aptidões de alunos. Paralelamente, neste mesmo período a psicologia passou a contribuir para a massificação da cultura de testes, preconizando uma visão de quantificação de resultados relacionados a mudanças comportamentais que poderiam conferir confiabilidade a padrões de competência para aprendizagem.

Hoffmann (2015) salienta as circunstâncias reais do exercício avaliativo atual, referenciando como um modelo autoritarista e opressor que determina de forma contínua casos de sucesso e fracasso escolar, fundamentadas perigosamente na premissa de memorizar e reproduzir dados pelos alunos. A rotina diária da escola desdiz de um discurso que inove e considere a criança e o jovem a partir de suas possibilidades e potencialidades atuais. Neste caso a avaliação atribui o ofício comparativo e classificatório.

### *iii.iii.iii A Reprovação*

De acordo com a história das relações sociais, a reprovação era aplicada há 2.200 anos, na época em que os imperadores chineses analisavam os soldados com o intuito de promover ou demitir. A reprovação foi redesenhada com o passar dos tempos, e a natureza excludente que se expõe atualmente, recente em relação à história, está vinculada a fragmentação das classes sociais. A concepção semântica da palavra reprovação está condicionada ao ato de rejeitar, condenar e incapacitar em um tratamento complexo e delicado, que incapacita as aspirações de sucesso, inquietando as pessoas implicadas neste processo (Moura & Silva, 2012).

Historicamente, a escola legitimou a reprovação como a solução de um quadro histórico-social, justificando ser necessária para o processo de ensino aprendizagem daqueles que não apresentam um desempenho escolar adequado. O estudante que tem dificuldades para aprender e que não dispõe de apoio familiar, não demonstra interesse para aprender. Todavia, possui os mesmos direitos de seguir os estudos com qualidade, em relação aos que não apresentam estes requisitos ou dificuldades, uma vez que esta é a responsabilidade da escola. O baixo rendimento escolar, enraizado em resultados

negativos com notas ruins, inclinam para a reprovação, a qual se configura um dos principais motivos para a evasão escolar (Benevantes *et al*, 1994 *apud* Oliveira, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) descrevem que a repetência deve configurar uma situação extrema, devendo ser analisado caso a caso, nos períodos que mais favorecerem o aluno, para que de fato esteja sujeita ao progresso da escolaridade. A retenção de um ou mais anos pode ser entendida como uma proposta educativa na qual o aluno possa ter oportunidades e perspectivas de sucesso e motivação, garantindo a melhora das condições para a realização da aprendizagem. Para tal decisão, é necessária a análise dos professores acerca dos critérios de avaliação, das diferentes capacidades do aluno, nos aspectos social e emocional. Considera também as discussões nos conselhos de classe, bem como a visão dos pais durante este processo, podendo contribuir com o professor e equipe da escola, durante a tomada de decisões mais assertivas, visando o seguimento da escolaridade com sucesso.

Contrapondo aos parâmetros curriculares nacionais, alguns autores afirmam que a reprovação escolar não representa um cenário positivo para o aluno, devendo ser ressignificada, na ótica da educação como direito. Desta forma, a escola precisa superar a reprovação porque representa a ação discriminatória e distinção social, altera o significado da avaliação, pedagogicamente não é o mais adequado, não é pertinente o aluno arcar com circunstâncias deficientes do ensino, apresenta um grande custo social e qualquer criança é capaz de aprender. Com este recorte, a reprovação é, para a escola, um meio de atestar a homogeneidade do conhecimento exigido em cada ano escolar, tolhendo a presença dos que não se apropriaram de determinadas aprendizagens (Vasconcellos, 2006, Jacomini, 2009, Oliveira, 2017).

Em 1975, Lembo já descrevia a existência de inúmeros sintomas indicando que a escola não estava cumprindo com o desenvolvimento do aluno de maneira adequada. Para o próprio aluno e para a sociedade, o que denunciava esta situação era o insucesso escolar seguido de altas taxas de desistências e reprovações. De acordo com o autor, mesmo o aluno sendo retido em um ano por não atingir o conhecimento necessário daquela série, não demonstrava melhor aproveitamento escolar depois de repetir o ano e, frequentemente, regredia em relação ao nível de desempenho geral alcançado. Desta

forma diversas crianças apresentam uma queda gradativa do QI – Quociente de Inteligência, ao passo que tentam evoluir na escola. Acreditando não ser capaz de realizar as tarefas escolares, o aluno passa a ver a escola como um lugar onde é impossível adquirir aptidões, buscando realizações e reconhecimentos em espaços fora do sistema educacional.

Segundo o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2001), a principal consequência do atraso escolar são os elevados índices de repetência e de uma porção significativa de alunos que voltaram para a escola com idade superior à adequada para a série em curso.

**PARTE II –ESTUDO EMPÍRICO**

## 1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Considerando a relevância das concepções e percepções dos professores em relação aos fatores que levam os alunos ao insucesso escolar num determinado contexto acadêmico, a presente pesquisa pretende confrontar o leque de fatores descritos pela literatura com a perspectiva dos professores a respeito destes, examinar os índices de retenção escolar do município de Igrejinha (RS – Brasil) e, por fim, relacionar os dados obtidos propondo medidas a tomar.

### i. Justificativa

Todos os anos o insucesso escolar no Brasil atinge taxas expressivas. Segundo dados do PNAD, já em 2005 34% dos alunos estavam em atraso escolar de ao menos 1 ano. Sabe-se que as taxas de retenção escolar impactam em custos humanos e sociais importantes, dado que o insucesso escolar é capaz de influenciar o desenvolvimento global do indivíduo e a escola constitui um dos pilares fundamentais na formação do ser humano.

A escola, em seu ofício de ensinar a ler, escrever e calcular confunde-se em relação ao aprender, pois as exigências de um currículo extenso, por exemplo, muitas vezes leva a prejuízos na qualidade da aprendizagem. No entanto, há muitas outras causas que influenciam na aprendizagem e, portanto, há de se levar em consideração outros fatores que passam invisíveis aos olhos da maioria das escolas, tais fatores sendo responsáveis por aumentar a lista de retenção, evasões e baixo rendimento escolar prova disto são os índices de reprovação e abandono pesquisados pelo CIEB (2015)

Nesta perspectiva faz-se necessária uma reflexão a respeito dos fatores que podem estar produzindo estes índices, oriundos da esfera social, emocional e orgânica, que por sua vez criam novas ramificações incapacitando o aluno a progredir na aprendizagem escolar. Estes fatores podem ser percebidos através de comportamentos agressivos, autoestima baixa, uma metodologia inadequada, professores despreparados, espaço físico comprometido, avaliação deficiente, alunos oriundos de famílias disfuncionais, aspectos intrapessoais e interpessoais, transtornos específicos da aprendizagem.

Inúmeros são os aspectos que podem levar ao insucesso escolar. Com vistas nestes fatores é que se justifica esta pesquisa.

## **2. OBJETIVOS**

### ii.i Objetivo Geral

Descrever a perspectiva dos professores a respeito dos fatores de risco para o insucesso escolar e propor medidas que contribuam para minorar o índice de reprovação no município de Igrejinha.

### ii.ii Objetivos específicos

- Estudar os fatores de risco para o insucesso escolar
- Identificar a perspectiva dos professores em relação aos fatores de risco para o insucesso escolar
- Indentificar os índices de retenção escolar no município de Igrejinha
- Relacionar os dados das perspectivas dos professores com os indices de reprovação do município de Igrejinha e propor medidas que contribuam para minorar esse índice de reprovação.

## **3. CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO**

O desenvolvimento do estudo envolve processos investigatórios que podem se configurar em paradigmas metodológicos quantitativos ou qualitativos. Ainda que estas abordagens tenham diferenças fundamentais, não excluem a possibilidade de serem utilizados em colaboração, como é o caso do presente estudo.

A análise quantitativa dos dados foi realizada através da sua manipulação estatística e da análise da representação numérica dos resultados, buscando medidas precisas das evidências em estudo para possibilitar generalizações. A análise qualitativa complementou-a na descrição e interpretação de significados das informações coletadas.

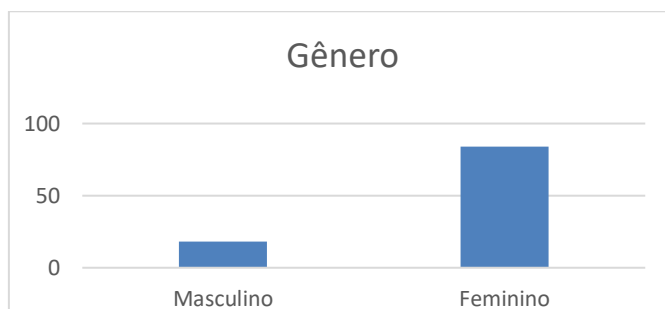
Trata-se de um estudo do tipo transversal descritivo, caracterizado pela coleta de dados em um único instante de tempo.

#### 4. CONTEXTO DO ESTUDO. AMOSTRAGEM.

Participaram deste estudo 102 professores, de ambos os gêneros, da rede municipal de ensino fundamental do município de Igrejinha, que estiveram lecionando em turmas do 3º ao 9º ano, no período de 2016. Segue-se a apresentação das características da amostra.

**Quadro 01 – Gênero**

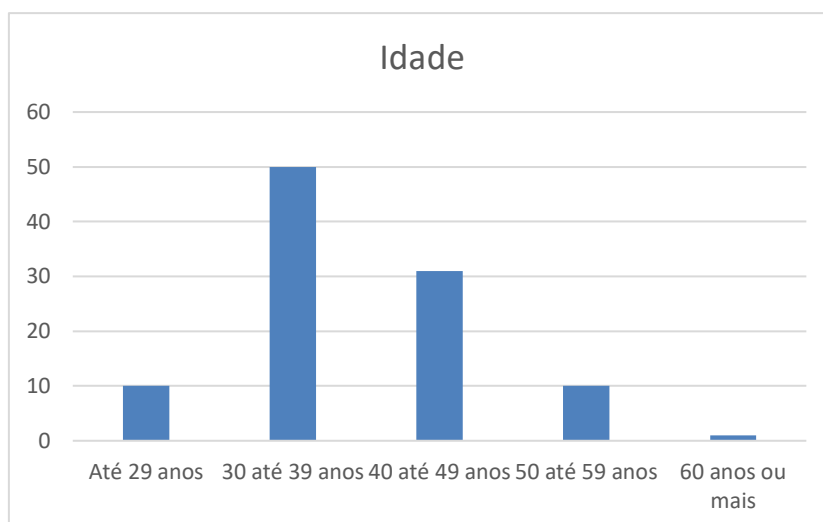
<b>Masculino</b>	18	18%
<b>Feminino</b>	84	82%



Como se verifica, a larga maioria dos inquiridos são do gênero feminino.

**Quadro 02 – Idade**

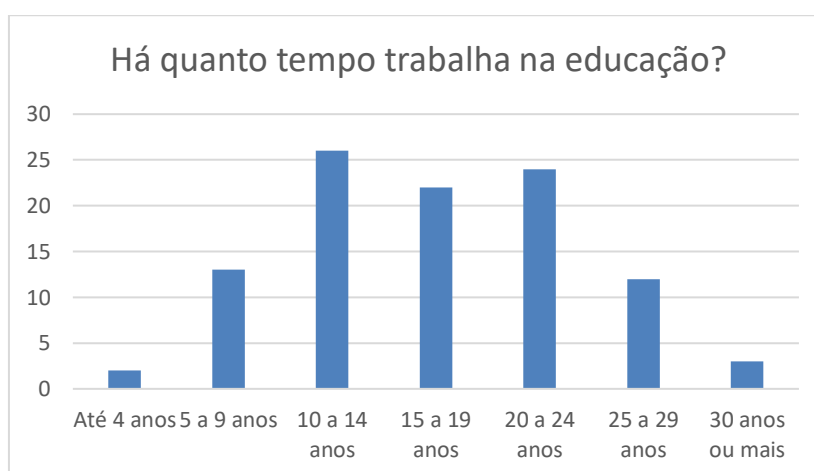
<b>Até 29 anos</b>	10	10%
<b>30 até 39 anos</b>	50	49%
<b>40 até 49 anos</b>	31	30%
<b>50 até 59 anos</b>	10	10%
<b>60 anos ou mais</b>	1	1%



Como se verifica, a larga maioria dos inquiridos tem idade entre 30 e 49 anos, sendo a classe modal – com 49% dos inquiridos - de 30 a 39 anos.

### Quadro 03 – Tempo de trabalho

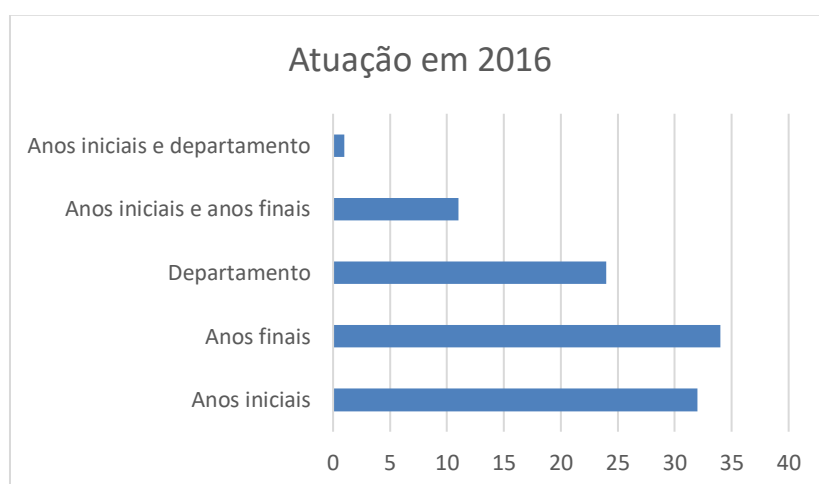
<b>Até 4 anos</b>	<b>2</b>
<b>5 a 9 anos</b>	<b>13</b>
<b>10 a 14 anos</b>	<b>26</b>
<b>15 a 19 anos</b>	<b>22</b>
<b>20 a 24 anos</b>	<b>24</b>
<b>25 a 29 anos</b>	<b>12</b>
<b>30 anos ou mais</b>	<b>3</b>



Como se verifica, a larga maioria dos inquiridos trabalha na educação entre 10 e 24 anos, sendo a classe modal – com 25% dos inquiridos - de 10 a 14 anos.

**Quadro 04 – Idade Atuação em 2016**

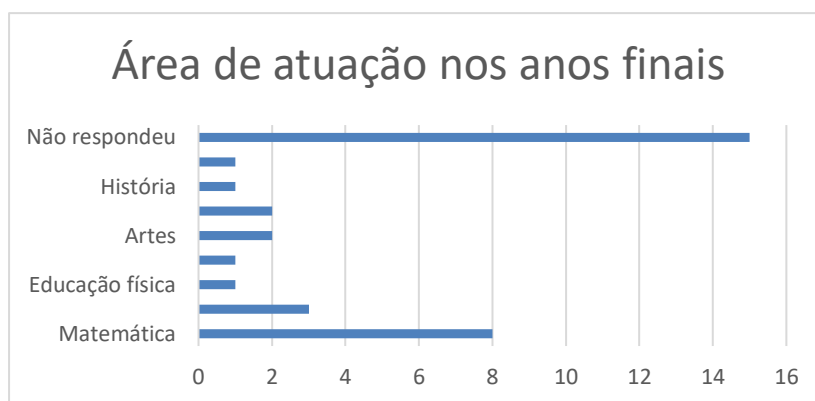
<b>Anos iniciais</b>	<b>32</b>
<b>Anos finais</b>	34
<b>Departamento</b>	24
<b>Anos iniciais e anos finais</b>	11
<b>Anos iniciais e departamento</b>	1



Como observado, a larga maioria dos inquiridos trabalhou, em 2016, na educação equilibradamente repartida entre os anos iniciais e finais ou ambos, sendo uma minoria adstrita a departamentos.

**Quadro 05 – Área de atuação nos anos finais**

<b>Matemática</b>	<b>8</b>
<b>Língua portuguesa</b>	3
<b>Educação física</b>	1
<b>Ciências</b>	1
<b>Artes</b>	2
<b>Inglês</b>	2
<b>História</b>	1
<b>Geografia</b>	1
<b>Não respondeu</b>	15



**Quadro 06** – Qual a taxa média de avaliações negativas (reprovação) você deu na(s) turma(s) que lecionou em 2016?

<b>Nunhum aluno</b>	<b>27</b>	<b>26%</b>
<b>1 a 3 alunos</b>	18	18%
<b>4 ou mais alunos</b>	13	13%
<b>Não respondeu</b>	32	31%
<b>Inconclusivo</b>	12	12%

Como se observa é bastante alta a percentagem de professores (43%) inquiridos que não respondeu ou deu resposta inconclusiva à questão colocada. Há a relevar que apenas 26% dos inquiridos não reprovou nenhum aluno em 2016 e que assumiram reprovações 32% dos professores inquiridos.

## 5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para a realização deste estudo, optou-se pela escolha de instrumento comumente utilizado em pesquisas quantitativas e qualitativas, com vistas a coletar dados importantes para a interpretação a ser realizada pelo pesquisador, nesta investigação.

O questionário (Anexo 1) é composto de 1 pergunta de múltipla escolha e 6 perguntas dissertativas, além de características do professor como sexo, idade, tempo de atuação, taxas de reprovação de suas turmas em 2016 e área de atuação. Não constam perguntas sobre dados pessoais. Na primeira pergunta, os professores foram solicitados a assinalar os fatores que julgaram contribuir para o insucesso escolar, dentre 31 alternativas.

Em seguida, foram questionados a respeito de quais destes fatores acredita que a escola considera para aprovação do aluno, quais o próprio professor considera e, por fim, o que acredita ser uma situação extrema para reprovação, se considera a reprovação positiva para o desenvolvimento do aluno e em qual aspecto, se considera fatores de risco para o insucesso escolar como determinantes ou atenuantes de avaliações negativas, e o que ele acredita ser uma situação extrema para reprovação do aluno.

A pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação e solicitou autorização para que o questionário pudesse ser aplicado aos professores. A pesquisadora realizou um treinamento com os coordenadores das escolas para explicar os objetivos da aplicação do questionário, esclarecendo que o preenchimento deste era facultativo. As coordenadoras replicaram os questionários aos professores interessados em respondê-los, e posteriormente, devolveram-nos à pesquisadora.

Após a aplicação do questionário em todas as escolas do município, os dados foram compilados, tabulados e analisados pela pesquisadora.

Adiante, foram identificados e examinados os índices de reprovação do Município de Igrejinha e por fim, os resultados foram comparados às perspectivas de autores identificados na revisão da literatura, procurando-se identificar medidas que contribuam para a melhoria da situação.

### III- ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

#### 1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO

Nos quadros que se seguem calcularam-se as frequências absolutas das escolhas feitas pelos professores relativamente aos itens em apreço. Assim, sabemos quantos professores fizeram cada escolha.

Depois, para facilitar a comparação de resultados, calcularam-se frequências relativas no universo total de professores inquiridos. Na maior parte das questões analisadas, tratando-se de múltiplas escolhas, o cálculo de frequências relativas conduz a valores cuja soma é, evidentemente, superior a 100%.

Finalmente calcularam-se as frequências relativas de escolhas de cada item face ao total de escolhas feitas na categoria em análise.

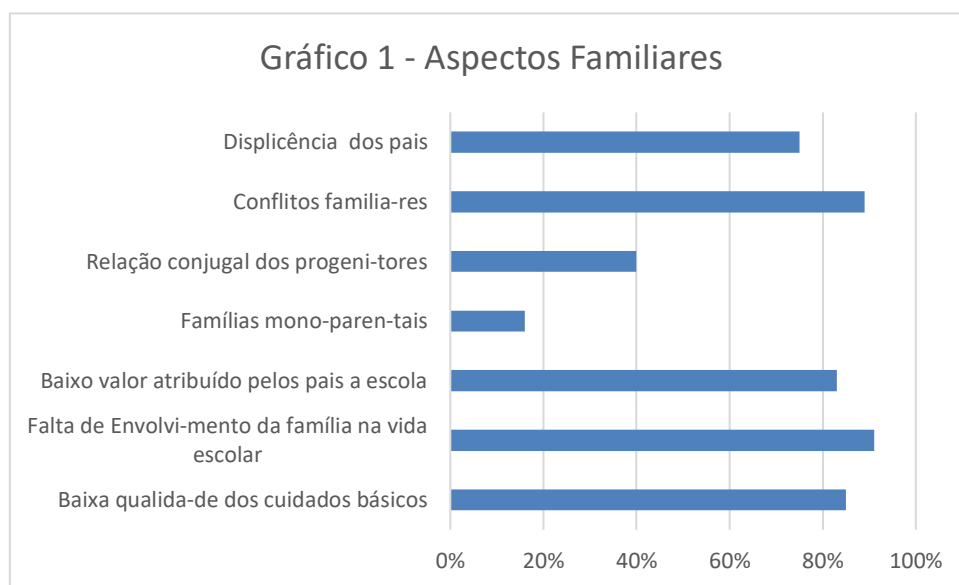
A análise quantitativa é complementada com a análise de conteúdo das respostas a perguntas abertas, dissertativas.

**Quadro 07** – Aspetos familiares e sociais relacionados pelos professores

Aspetos Familiares							Aspetos Sociais				
Baixa qualidade de cuidados básicos	Falta de Envolvimento da família na vida escolar	Baixo valor atribuído pelos pais a escola	Famílias monoparentais	Relação conjugal dos progenitores	Conflitos familiares	Displícência dos pais	Acesso a programas culturais e mídias	Contexto do local de moradia	Nível cultural dos pais	Nível socioeconómico	Discriminação social
85%	91%	83%	16%	40%	89%	75%	27%	67%	40%	32%	50%
69%							43%				

De acordo com os dados apresentados no quadro 7, podemos observar que em relação aos fatores de risco para insucesso escolar relacionados com aspectos familiares e sociais, observou-se pela análise de dados que 69% das escolhas feitas pelos professores questionados se referem a aspectos familiares e 43% a aspetos sociais.

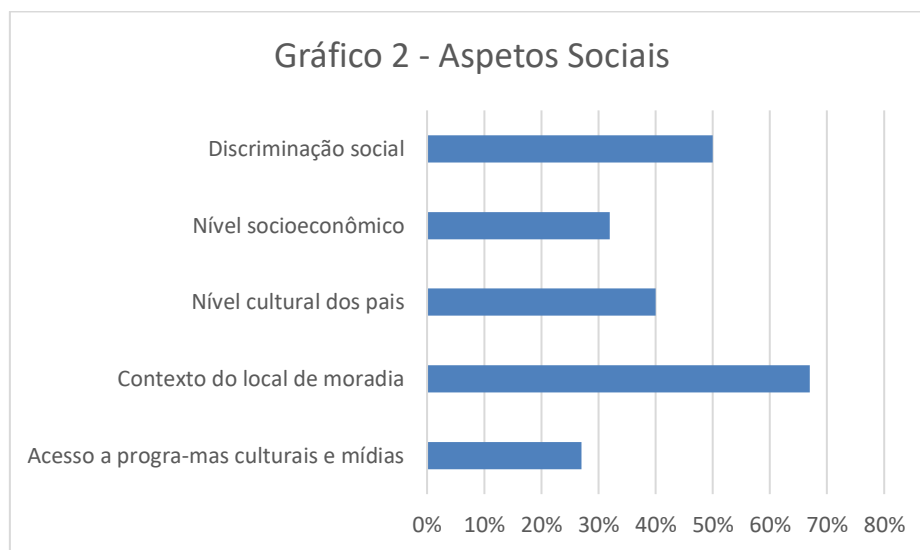
**Gráfico 01- Aspetos Familiares**



Em relação ao universo de inquiridos verifica-se que 91% dos professores acreditam que a falta de envolvimento da família na vida escolar é fator de risco para o insucesso escolar, 89% entendem que os conflitos familiares contribuem para esse insucesso, 85% entendem que a baixa qualidade de cuidados impacta nesse insucesso escolar, bem como o baixo valor atribuído pelos pais à escola (83%) e a displicência dos pais (75%). Abaixo dos 50% temos a referência à relação conjugal entre os progenitores (40%). Apenas 16% dos professores considera que o fato do aluno pertencer a uma família monoparental possa contribuir para o insucesso escolar.

Dos professores que consideram que fatores sociais são significativos para o sucesso escolar, 67% referem a importância do contexto do local de moradia e 50% referem a discriminação social. Abaixo dos 50% foram identificados outros aspetos: 40% refere o nível cultural dos pais, 32% o nível socioeconômico e apenas 27% consideram que o acesso a programas culturais e mídias são fatores de risco de insucesso escolar.

**Gráfico 02- Aspetos Sociais**



Pode-se visualizar no quadro acima (7), que da categoria de fatores familiares e sociais foi mais selecionado pelos professores foi a falta de envolvimento da família com a escola e o menos selecionado foi o fato de a família ser monoparental.

As respostas à pergunta aberta complementar permitiram acrescentar a lista de aspetos familiares e sociais, associados pelos professores ao insucesso escolar dos seus alunos: as más companhias, o descaso dos pais, o uso de drogas, problemas de saúde, falta de expectativas de uma vida melhor, falta de limites para as crianças, “a família delega p/a escola a educação dos filhos, ou seja, a família não educa”.

**Quadro 08 – Aspetos Individuais**

Capacidade para algumas áreas do conhecimento em	Disfunção cognitiva	Disfunção sensorial	Disfunção motora	Problema de atenção, memória e hiperatividade	Baixo coeficiente de inteligência (QI)	Transtorno de Aprendizagem específica dislexia,	Sentimento de menos valia	Sentimento de que não é capaz de aprender	Agressividade	Dificuldade de controlar impulsos
43%	77%	39%	34%	84%	33%	59%	67%	77%	73%	65%
Fatores característicos NEE							Autoconceito/ Autoestima	Comportamentais		
53%							72%	69%		

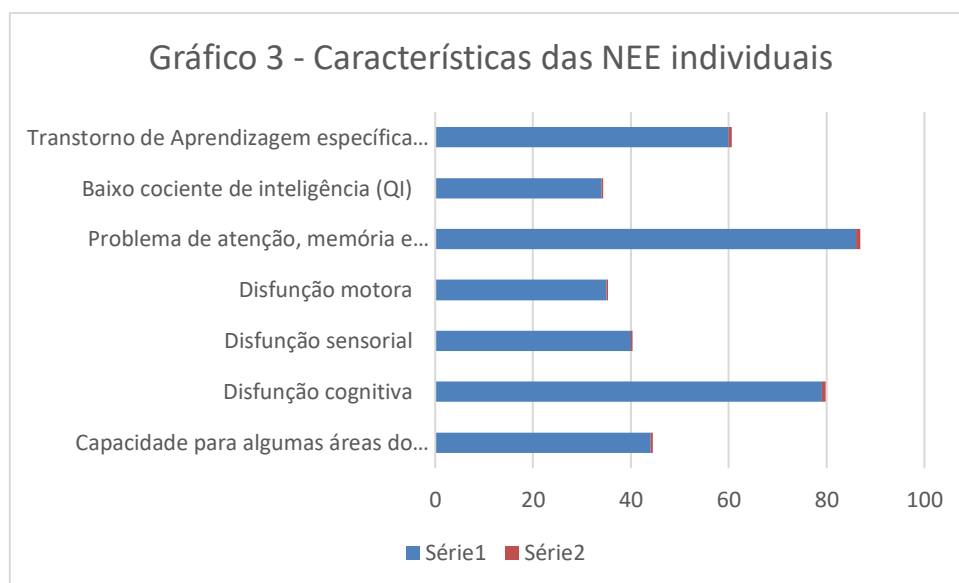
No que concerne aos fatores de risco para insucesso escolar relacionados a aspectos individuais dos alunos, verificou-se que 84% dos professores referem os problemas de atenção, memória e hiperatividade como aspetos significativos contribuindo para o insucesso escolar e 77% dos professores consideram que as disfunções cognitivas impactam no sucesso dos alunos. Na mesma proporção, 77% dos professores consideram o sentimento de incapacidade de aprender influente no insucesso escolar, bem como 67% referem o impacto do sentimento de menos valia. Quanto aos fatores comportamentais 73% dos professores consideram a agressividade um fator de risco.

No entanto, no total das escolhas feitas pelos professores, o maior número de referências vai para os Aspectos ligados ao Autoconceito e Autoestima (72%) e para Aspectos Comportamentais (69%).

Neste sentido, pode-se perceber que aspectos relacionados ao autoconceito e autoestima foram mais mencionados do que os fatores comportamentais e ainda menos o foram os fatores característicos de necessidades educacionais especializadas.

O gráfico 3 abaixo, evidencia que o tópico problemas de atenção, memória e hiperatividade foi o mais referido pelos professores pesquisados, enquanto o baixo cociente de inteligência foi o menos referido.

**Gráfico 03-** Características da NEE individuais



As respostas à pergunta aberta complementar permitiram acrescentar a lista de fatores, no perfil do aluno, associados pelos professores ao insucesso escolar: desmotivação, infrequência, nomeadamente devida a emprego, defasamento escolar e falta de vínculo com professores e colegas.

**Quadro 09 – Aspectos Escolares**

Avaliação	Práticas pedagógicas	Retenção escolar	Gestão de disciplina na sala de aula	Número de alunos por escola e por turma	Currículo escolar	Ausência de currículo estimulante	Motivação dos professores	Recursos didáticos para o professor realizar seu trabalho	Atitude do professor perante iniciativas dos alunos	Atitude do professor perante dificuldade dos alunos	Comprometimento do professor com a aprendizagem
35%	57%	28%	60%	77%	25%	49%	63%	36%	49%	68%	65%

No que diz respeito aos aspectos escolares envolvidos nos fatores de risco para o insucesso escolar, o aspecto mais referido pelos professores questionados na presente pesquisa foi o número de alunos por escolas e turmas, perfazendo um total de 77% dos questionados. Subsequentemente a maior parte dos professores entendem como aspectos relevantes a atitude do professor perante as dificuldades dos alunos (68%), o comprometimento do professor com a aprendizagem (65%) e a motivação dos professores (63%). Em seguida, observa-se um alto valor atribuído pelos professores a gestão da disciplina (60%), acompanhado pelas práticas pedagógicas (57%).

Outros aspectos como Atitude do professor perante a iniciativa dos alunos (49%), ausência de currículo estimulante (49%), recursos didáticos para o professor realizar seu trabalho (36%) e avaliação (35%) foram mencionados por menos da metade dos professores questionados. Além disso, apenas 28% dos questionários apontaram para a significância da reprovação escolar no insucesso acadêmico e somente 25% referem o currículo como um fator de risco para o insucesso escolar.

Segmentando os fatores escolares didaticamente em aspectos relacionados aos professores e aspectos relacionados às políticas educacionais, nota-se que no presente estudo foram mais referenciados os relacionados ao professor (quais sejam práticas pedagógicas e avaliativas, gestão da sala de aula, motivação, atitude e compromisso) do que os relacionados as políticas (retenção, currículo e recursos didáticos para o professor

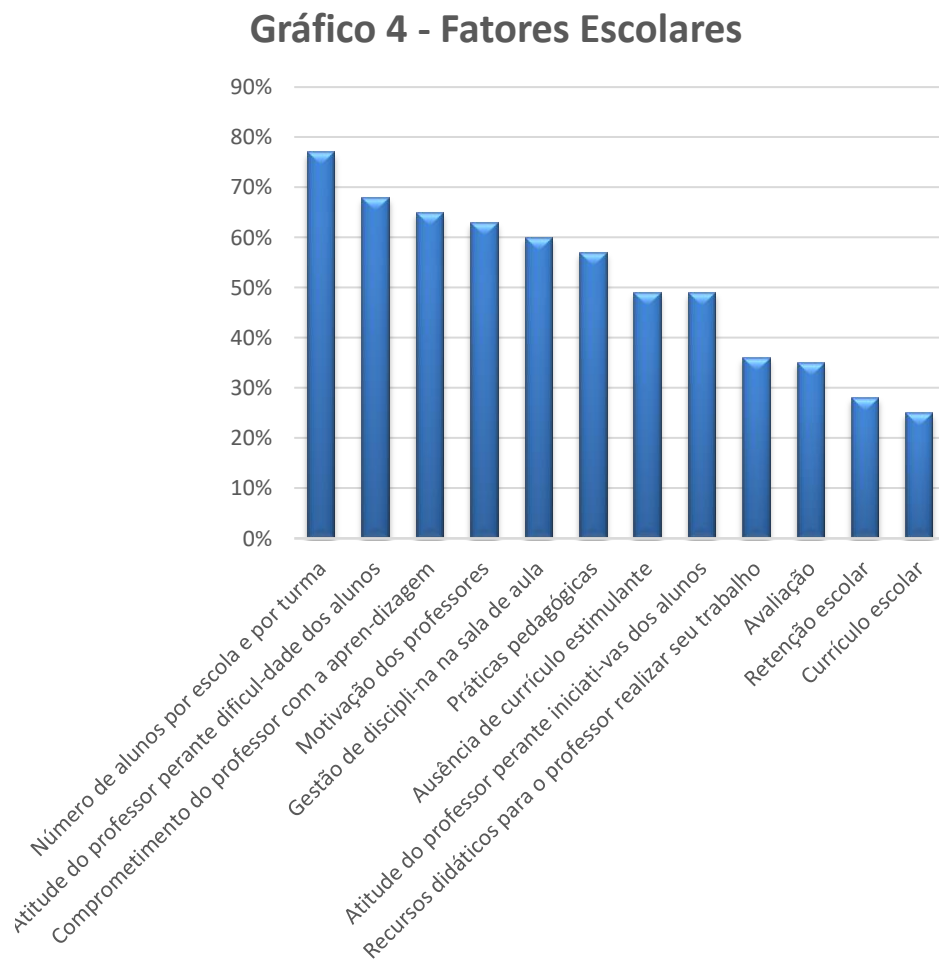
realizar seu trabalho), a não ser no que diz respeito ao número de alunos por turma (Gráfico 4).

Pode-se visualizar uma síntese dos resultados no quadro 10 abaixo: a motivação, atitude e compromisso do professor são os aspectos mais referidos (61%) seguidos dos restantes aspectos caracterizando a ação do professor – práticas pedagógicas e avaliativas e gestão da sala de aula - com 51% de escolhas dos questionados. No grupo dos factores escolares e de política educativa o Currículo e o nº de alunos por turma e escola atingem também os 50% de escolhas.

**Quadro 10 – Quadro síntese de Aspectos Escolares**

	Fatores Escolares / Professor		Fatores Escolares / Políticas Educativas		
	Práticas pedagógicas e avaliativas, gestão da sala de aula	Motivação, atitude e compromisso	Retenção escolar	Currículo e nº Alunos por turma e escola	Recursos didáticos para o professor realizar seu trabalho
<b>Frequência Absoluta</b>	155	249	29	154	37
<b>Frequência Relativa</b>	51%	61%	28%	50%	36%

**Gráfico 04-** Fatores Escolares



A análise dos dados demonstrou que em relação às categorias de fatores de risco para o insucesso escolar (familiares/social, individuais e escolares) os aspectos mais referenciados pelos professores estão relacionados a fatores familiares. Pode observar que os aspectos familiares ocupam o topo do quadro e os escolares aparecem apenas na posição 6 do *ranking*, em co-ocorrência com fatores individuais. Neste caso, o fator referenciado por 77% dos professores diz respeito a políticas educacionais, pois trata-se do número de alunos por turma e por escola; fatores escolares voltam a aparecer na tabela na posição 9, em relação à atitude do professor diante das dificuldades dos alunos.

É importante ressaltar que fatores como avaliação, currículo e retenção escolar estão mais ao final do quadro, o que demonstra que menos da metade dos professores julgam que estes sejam aspectos relevantes para o insucesso escolar.

As respostas à pergunta aberta complementar permitiram acrescentar a lista de fatores, no perfil do professor e na escola, associados pelos professores ao insucesso escolar dos seus alunos: dificuldades de percepção e abordagem da realidade do aluno, falta de qualificação do professor, falta de coordenação, de organização e meios digitais, a falta de atratividade da escola.

À pergunta sobre quais dos fatores que a escola considera na hora da aprovação no conselho de classe, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Gráfico 05-** Fatores de Reprovação ponderados pela escola

Características individuais	42	41%
Todos	32	31%
Aspectos familiares e sociais	15	15%
Não respondeu	8	8%
Condições de "acompanhar" o ano escolar seguinte	7	7%
Aspectos escolares	7	7%
Aprendizagem	4	4%
Falta de interesse do aluno	3	3%

Como se verifica, a resposta “Todos os Aspectos” reuniu 31% das respostas. Mas a maioria das escolhas indica os Aspectos Individuais (41%) e os Aspectos Familiares e Sociais (15%) como os relevantes.

As respostas às questões dissertativas permitiram aprofundar e ilustrar os fatores usados pela escola como atenuantes ou justificativos de reprovação. Segundo os professores:

*“O aluno é considerado como um todo.” “A escola considera as conquistas dos alunos e as condições que poderá ter no ano seguinte.”*

*“A escola considera os avanços que o aluno fez no processo mesmo que ainda não esteja como o esperado, o esforço individual, os acompanhamentos que o aluno tem em rede (no caso de transtornos) e haja retenção em outros anos.”*

*“As possibilidades do estudante (se tem condições ou não de acompanhar a série seguinte) é o que pesa bastante no conselho de classe.”*

*São atenuantes “conflitos familiares, displicência dos pais, rendimento dos alunos”.*

*Mas a “preocupação é com o sucesso dos conteúdos abordados, desconsiderando o que a retenção poderá trazer de piora para o aluno.”*

*E por vezes não se pondera se o “Comprometimento do aluno; se a reprovação beneficiará ou não a aprendizagem (conflitos familiares)”*

*“Para alunos com PI - outro planejamento e avaliação da aprendizagem – o processo baseia-se se o aluno teve iniciativa, se houve progresso e se o que aprendeu é o básico para o próximo ano”.*

*“Mais capacidade para algumas áreas em detrimento de outras.”*

*“Na hora da aprovação no conselho de classe é importante considerar o crescimento deste aluno em relação a aprendizagem.”*

*São relevantes os “Aspectos atudinais e a sua capacidade cognitiva de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem.” “Penso que seja a evolução individual e os pré –requisitos básicos para avançar para outra turma.”*

*“Se o aluno melhorou avançou na aprendizagem, não precisa ficar retido.”*

*“Acredito que sejam considerados todos os aspectos, mas cada caso é influenciado, no aspecto avaliativo, pela vida escolar do aluno, professor e vice-versa: condutas, empatia, conhecimento da vida escolar do aluno, progressos entre outros.”*

*“Não deveria ter conselho de classe para aprovar alunos. Devemos oportunizar outras oportunidades para sanar dificuldades.”*

À pergunta sobre como usa essas fatores – como atenuantes para uma avaliação negativa ou como determinantes de um uma avaliação negativa - obtiveram-se os seguintes resultados:

**Gráfico 06-** Uso dos fatores de reprovação pelos professores

Atenuantes	40	39%
Não respondeu	20	20%
Características individuais	13	13%
Determinante	10	10%
Depende de cada caso	8	8%
Diversificação das práticas pedagógicas	2	2%
Olhar para a sala de aula	2	2%
Não utiliza os fatores	2	2%
Buscar ajuda de outros profissionais	1	1%
Registros do professor ao longo do ano sobre o aluno	1	1%
Todos tem direito a uma nova avaliação	1	1%

Como se verifica, a resposta “Como fatores atenuantes” reuniu 39% das escolhas e a resposta “Como fatores determinantes” reuniu 10%. Mas 20% da amostra não respondeu e embora 13% afirme atender às características individuais dos alunos, apenas 2% dos inquiridos assumiu que toma decisões sobre diversificação das práticas pedagógicas.

As respostas à questão dissertativa sobre os fatores usados pelo professor no processo de avaliação dos seus alunos permitiram aprofundar e ilustrar a compreensão das escolhas: a maioria afirma que considera que *“Normalmente para as avaliações são mais consideradas as características individuais da criança, muitas vezes realizando avaliações diferenciadas.”* Mas muitos afirmam que usam *“Todos os aspectos familiares, sociais, escolares e individuais.”*

Muitos dos professores restringem-se a *“Aspectos escolares e características individuais.”*. Ou a *“Interesse, participação, esforço, conhecimento, currículo.”* Ou ainda a *“Interesse, entrega dos trabalhos prontos, conclusão dos mesmos, evolução e crescimento, amadurecimento.”*

*“Considero importante avaliar o processo de aprendizagem (avanços do aluno), seu desejo, comprometimento e sua “maturidade”.*

Mas apenas um professor refere-se à avaliação como processo multilateral: *“Como falei, tudo é um processo e precisa ser visto no todo. Avaliar é ver no que precisamos melhorar, tanto para o professor quanto para o aluno”.* E apenas um professor refere que considera todos os aspectos *“Procurando avaliar os avanços individuais de cada aluno ao longo do ano propondo diferentes tipos de avaliação para cada habilidade que está mais desenvolvendo”.*

À pergunta sobre quais os fatores que considera ser uma situação extrema para reprovação, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Gráfico 07-** Fatores de Reprovação do professor

Avanço não significativo com relação ao processo de ensino e aprendizagem	20	20%
Características individuais	17	17%
Nenhum	13	13%
Não respondeu	12	12%
Todos	8	8%
Falta de interesse do aluno	8	8%
Faltas frequentes	7	7%
Depende de cada caso	5	5%
Aspectos familiares e sociais	3	3%
O aluno não tem condições de acompanhar o ano seguinte	3	3%
Não realização das tarefas	3	3%
Empenho do aluno	3	3%
Evasão	2	2%
Retenção escolar (anos anteriores)	2	2%
Transtornos de aprendizagem específicos	1	1%
Qualidade dos cuidados básicos	1	1%
Quantidade de disciplinas que o aluno reprovou	1	1%
Aspectos escolares	1	1%
Não atingir o mínimo esperado nas avaliações	1	1%
O processo em si	1	1%
Analfabetismo	1	1%
Fator determinante	1	1%

Como se depreende, a resposta “Avanço não significativo com relação ao processo de ensino e aprendizagem” reuniu 20% das escolhas e a resposta “Características individuais” reuniu 17%. Mas 12% da amostra não respondeu e 13% afirmou não atender a nenhum factor. O atendimento de outros factores é diminuto.

À pergunta sobre se considera que a reprovação contribui para o desenvolvimento do aluno, obtiveram-se os seguintes resultados:

**Quadro 11 – A Reprovação X Desenvolvimento do aluno**

<b>Sim</b>	<b>44</b>	<b>43%</b>
<b>Depende do caso (Sim/Não)</b>	29	28%
<b>Não</b>	22	22%
<b>Não respondeu</b>	7	7%



As respostas à questão dissertativa sobre se a reprovação contribui ou não para o desenvolvimento do aluno permitiram concluir que a maioria (43%) considera que há contribuição positiva e 28% afirma que depende do caso. Apenas 22% ressalta aspectos negativos.

De entre os aspectos negativos apontados destacam-se:

*“Desinteresse e o aluno não melhora no ano sequencial”; “Quando ele desmotiva por ter reprovado.”; “Quando a retenção não for adaptada para as necessidades ou melhor, geralmente não é adaptada, e o aluno continua com suas necessidades.”; “Acho que frustra o aluno e atesta sua incapacidade.”*

Um dos professores ressalva:

*“Não acredito na reprovação, mas tem momentos que os alunos têm tantas defasagens que aprová-los seria, talvez, criar uma situação ainda mais difícil.”*

E outro professor esclarece:

*“Acho que a questão não é a reprovação contribuir ou não, é ver o sujeito na sua totalidade e diante disto analisar O QUE irá contribuir para o seu desenvolvimento.”*

De entre os aspectos positivos apontados ressaltam as seguintes opiniões:

*“Talvez contribuir não seja exatamente o que acontece mas, penso ser pior aprovar um aluno que não atingiu as habilidades mínimas propostas.”*

*“Muitas vezes é um tempo para a criança amadurecer e se preparar para construir os conhecimentos necessários.”*

*“Fala-se muito em respeitar o tempo do aluno, alguns realmente precisam de um tempo maior, de um amadurecimento para aquisição de determinadas habilidades, principalmente nos anos iniciais. Sim, se for pensado neste aluno dando uma oportunidade para ele de evolução, de crescimento.”*

*“Que a criança saiba de suas reais dificuldades e procure saná-las ao longo da vida escolar, ou em casos especiais, os alunos especiais, saber qual a real capacidade do aluno especial.”*

*“Quando não alfabetizado, não é bom para o aluno estar numa turma já alfabetizada, sem o ambiente propício para essa aprendizagem. E numa turma grande isso não acontece. Temos casos de alunos que reprovaram e*

*neste ano estão buscando melhor empenho (anos finais). Acho que não vale a pena a reprovação quando o aluno não consegue ir além pois tem limitações sérias.”*

*“Nos casos de sua aprendizagem ser muito deficiente, terá nova oportunidade dentro de suas condições, em evoluir.”*

*“Em todos os aspectos, pois ele vai saber se ele não estuda, não faz as coisas, ele vai reprovar” e “Quando mesmo com todos os investimentos e acompanhamento o aluno ainda permaneceu com várias lacunas na aprendizagem”. Ou ainda: “Entendimento que tem direitos e deveres se não cumprir o dever vai perder o direito”.*

Um dos professores ressalva: *“É uma situação muito particular, depende do contexto em que o discente está inserido.”*

## **2. PONTOS FORTES E FRACOS DA SITUAÇÃO DIAGNOSTICADA. PROPOSTA DE MEDIDAS DE INTERVENÇÃO**

O contraste dos resultados do diagnóstico com as orientações e melhores práticas identificadas na revisão da literatura conduz à identificação dos pontos fortes e fracos na situação diagnosticada, permitindo delinear recomendações de medidas de intervenção a tomar alavancadas nos pontos fortes e reforçadoras desses mesmos pontos fortes e minimizadoras dos pontos fracos.

### *ii.i. Pontos fortes e fracos*

Conforme se verifica no Quadro seguinte, uma larga maioria de professores inquiridos identificam como fatores de risco para o insucesso escolar os Aspectos Familiares e Sociais – “Falta de envolvimento da família na vida escolar” (91%), “Conflitos familiares” (89%), “Baixa qualidade dos cuidados parentais” (85%), “Baixo valor atribuído pelos pais à escola” (83%), “Displicência dos pais” (75%), “Contexto e local de morada de família” (67%) e “Discriminação social” (50%).

Estes resultados são consonantes à afirmação de Fernández (1991) e de Capellini, Germano e Cunha (2009), Consenza e Guerra (2011), de que a origem de problemas de aprendizagem não se concentra em uma estrutura individual, mas é amparada por fios condutores, dentre os quais está a família alargada. Mas ficam muito aquém do que apontam Oliveira (2008), Portella, Franceschini e Costa (2008), Wrege (2008), Bordignon (2008), Narvaz e Koller (2008), Winnicott (1995) e vários outros, que preconizam *atenção à história de vida dos alunos*.

Uma larga maioria de professores inquiridos identificam como fatores de risco para o insucesso escolar os Aspectos Individuais – “Problemas de atenção, memória e hiperatividade” (84%), “Disfunção cognitiva” (77%), “Sentimento de que não é capaz de aprender” (77%), “Agressividade” (73%), “Sentimento de menos valia” (67%), “Dificuldade de controlar impulsos” (65%), “Transtornos específicos de aprendizagem (Dilexia, Discalculia, Disortografia)” (59%).

Estes resultados são consonantes à afirmação de que os aspectos pessoais – cognitivos, afetivos/relacionais e orgânicos - representam os recursos diretos de que o aluno dispõe para responder aos ensejos escolares (Miguel, Rijo e Lima, 2012). Também corroboram a opinião de Medeiros *et al* (2010) referindo Chapman, Cullen, Boerma e Maguire (1981) e Bandura (1989a), que referem a importância da interação das influências internas do aluno como mediadoras na relação estímulo-resposta. Com efeito, para estes autores, as escolhas, crenças, expectativas, afetos e o julgamento sobre as próprias capacidades regulam a mobilização de recursos cognitivos e ações de controle do aluno, face às exigências do meio. Mas não é suficientemente valorizada a opinião de Basso e Abrahão (2017), que conferem *grande importância à autorregulação no processo de aprendizagem*, pois segundo os autores, esta capacidade é fundamental para que o sujeito atue no processo de forma mais autônoma e ativa, utilizando suas capacidades pessoais e estratégias como potencializadoras da aprendizagem. Também Miguel, Rijo e Lima (2013) afirmam que as fragilidades na capacidade de autorregulação dos alunos podem influenciar as expectativas dos professores, ampliando a possibilidade de desencadeamento de relações de conflito e o desenvolvimento de problemas interpessoais com os pares. Situações como estas, além de desencorajarem o bom vínculo com a escola, levam o aluno a desorientar sua atenção aos objetivos acadêmicos.

Uma larga maioria de professores inquiridos identificam como fatores de risco para o insucesso escolar os Aspectos Escolares – “Número de alunos por turma” (77%), “Atitude do professor perante dificuldades dos alunos” (68%), “Comprometimento do professor com a aprendizagem” (65%), “Motivação dos professores” (63%), “Gestão de disciplina na sala de aula” (60%) e “Práticas pedagógicas” (57%).

Esta escolha é mais limitada do que a que foi feita quanto a aspectos não escolares. De facto, nos aspectos escolares apenas são valorizados com escolhas acima dos 50% o nº de alunos por turma, *não havendo referências relevantes ao Currículo e às Políticas Educativas*, por exemplo, contrariamente ao preconizado por vários autores - Arroyo (2013), Costa (2007), Moreira e Candau (2008), Antonio Gramsci (*cit. in* Castro e Lopes, 2010).

Outro déficit muito relevante nas respostas obtidas é a *ausência de referências a uma real avaliação como processo multilateral de reajustes na ação*: a avaliação como feedback dado ao aluno, ao professor e à escola, à família e à comunidade educativa mais alargada sobre quais as dificuldades sentidas e quais os reajustes a efetuar no processo de ensino-aprendizagem, conforme defendem Dias-Sobrinho (2000), Perrenoud (2009), Méndez (2002), Kraemer (2006), Hoffmann (2013, 2015), Luckesi (2013).

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS FATORES DE RISCO PARA O  
INSUCESSO ESCOLAR

**Tabela 01-** Fatores de Risco para o Insucesso Escolar

Fatores de Risco para o Insucesso Escolar segundo julgamento dos professores		%	Atenuante da decisão de reprovação	Justificativo na decisão de reprovação
1	Falta de envolvimento da família na vida escolar	91%	v	
2	Conflitos familiares	89%		
3	Baixa qualidade dos cuidados	85%		
4	Problemas de atenção, memória e hiperatividade	84%	v	
5	Baixo valor atribuído pelos pais a escola	83%	v	
6	Número de alunos por turma	77%		
	Disfunção cognitiva	77%	v	v
	Sentimento de que não é capaz de aprender	77%	v	
7	Displicência dos pais	75%		
8	Agressividade	73%		v
9	Atitude do professor perante dificuldades dos alunos	68%		
10	Contexto e local de moradia	67%	v	
	Sentimento de menos valia	67%		
11	Comprometimento do professor com a aprendizagem	65%		
	Dificuldade de controlar impulsos	65%		
12	Motivação dos professores	63%		
13	Gestão de disciplina na sala de aula	60%		
14	Transtornos específicos de aprendizagem (Dilexia, Discalculia, Disortografia)	59%	v	
15	Práticas pedagógicas	57%		
16	Discriminação social	50%		
17	Ausência de currículo estimulante	49%		
	Atitude do professor perante iniciativa dos alunos	49%		
18	Capacidade para algumas áreas do conhecimento em detrimento a outras	43%	v	
19	Relação conjugal dos progenitores	40%		
	Nível cultural dos pais	40%		
20	Disfunção sensorial	39%	v	
21	Recursos didáticos para o professor realizar seu trabalho	36%		
22	Avaliação	35%		v
23	Disfunção motora	34%	v	
24	Baixo cociente de inteligência	33%	v	
25	Nível sócio econômico	32%		
26	Retenção escolar	28%	v	
27	Acesso a programas culturais	27%		
28	Currículo escolar	25%		
29	Famílias monoparentais	16%		

Finalmente analisaram-se os resultados relativos à Reprovação de alunos

Se a reprovação contribui ou não para o desenvolvimento do aluno permitiu concluir que a maioria (43%) considera que há contribuição positiva e 28% afirma que depende do caso. Apenas 22% ressalta os aspetos negativos.

De facto nenhum professor estabelece a ligação entre reprovação e evasão escolar, conforme afirmam Benvantes *et al* (1994), Oliveira (2016): a reprovação configura-se como um dos principais motivos para a evasão escolar.

Poucos professores parecem estar sensibilizados para os aspectos sublinhados por Vasconcellos (2005), Jacomini (2009), Oliveira (2016) que referem que *a escola precisa superar a reprovação porque é uma ação discriminatória e de distinção social, altera o significado da avaliação, pedagogicamente não é adequada, não é pertinente o aluno arcar com circunstâncias deficientes do ensino, apresenta um grande custo social e nega que qualquer criança é capaz de aprender.*

#### *ii.ii* Linhas de orientação sobre medidas a tomar

A situação diagnosticada identifica um conhecimento e atenção dos professores e das escolas ao problema do insucesso e da evasão escolar. Assim, sugerem-se como linhas de atuação:

### **3. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

De acordo com os resultados obtidos na presente pesquisa realizados na rede municipal de ensino de Igrejinha, se propõe algumas sugestões de programas de intervenção para a Secretaria de Educação.

- Apresentar os resultados para a equipe da Secretaria de educação.
- Apresentar na Jornada Pedagógica.
- Qualificar os professores acerca dos fatores que promovem as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar.
- Salientar que não há estudos que demonstram qualquer benefício da reprovação, mas sim, inúmeros estudos que demonstram como a reprovação contribui para a perpetuação do insucesso escolar.
- Promover qualificação para os professores e gestores escolares sobre Fatores de Risco e fatores de Proteção para o Insucesso Escolar
- Promover encontros periódicos com professores e gestores escolares para tratar de assuntos que envolvam novas concepções metodológicas, curriculares e práticas de avaliação na escola.
- De acordo com a pesquisa verificou-se que a família e aspectos sociais são os fatores determinantes para o insucesso escolar, desta forma um projeto de orientações que envolva as famílias pode vir a contribuir para que diminua o número de alunos com dificuldade.

**Gráfico 08-** Índices do Ensino Fundamental 2017 – Rede Municipal de Ensino –  
Igrejinha/RS

	Geral	Real	%	trn	%	dx	%	Aprov	%	Reprov	%
<b>AI</b>	1966	1641	55,7	265	13,4	6	0,3	1607	97,9	34	2,0
<b>AF</b>	1529	1303	44,3	170	11,1	30	1,9	1252	96,0	51	3,9
<b>Total</b>	3495	2944	100	435	12,4	36	1,0	2859	97,1	85	2,8

## V. CONCLUSÃO

A pesquisa teve como tema principal “Os fatores que causam o insucesso escolar”. As reflexões acerca deste assunto deram ênfase aos aspectos sociais tendo a família como promotora do insucesso escolar.

Os professores atribuem o insucesso escolar como o um espelho das condições social, cultural e econômica, que por sua vez comprometem aspectos escolares e individuais do aluno, oriundo da pobreza, de famílias disfuncionais que não demonstram envolvimento com a escola e com o aprender, contexto social pouco privilegiado e baixa qualidade dos cuidados básicos.

As concepções acerca dos fatores que causam o insucesso escolar são verificadas em decorrência de inúmeros acontecimentos externos e internos vivenciados pelo aluno, desta forma as crianças que não apresentam uma aprendizagem de acordo com o que a escola padroniza culturalmente, são excluídas, elevando o ranking de evasões e de reprovações.

Há de se considerar a necessidade de pais assumirem a responsabilidades em transferir aos seus filhos princípios morais e éticos, estabilidade emocional, condições econômicas e promoção do lazer e bem estar em todos os segmentos da vida.

Que uma proposta voltada para novos arranjos escolares, inovações pedagógicas vinculadas com o pré saber dos estudantes, valorizando sua trajetória de vida, e comprometida com as múltiplas maneiras de adquirir o saber, possam favorecer, para que os tornem agentes de suas próprias aprendizagens.

Urge a necessidade de a escola repensar mecanismos, instrumentos para perceber estes sintomas e atenuá-los conforme sua necessidade, qualificar os professores para receber esta demanda, perceber a importância dos valores afetivos na relação professor/aluno, assim a educação atenderá seus princípios. Assim difundirá de forma consistente e eficiente o saber proporcionando o desenvolvimento do aluno em todas as esferas que o atendem. Por fim, é importante que seja repensado o quadro curricular na

formação inicial do professor, pois este requer acréscimo acerca dos fatores que causam o insucesso escolar, uma vez que a fundamentação teórica desta pesquisa diz que toda criança é capaz de aprender.

#### IV – BIBLIOGRAFIA

- Antunes, C. (2005). *Como Transformar Informações em Conhecimento*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo: políticas e práticas*. 13ª. Ed. Campinas, São Paulo, Papirus.
- Ausubel, D. P. (1982). *A Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, Moraes.
- Bandim, J. M. et al. *Habilidade mnemônica em crianças com sintomas depressivos: um estudo explanatório*. *Infanto*. Ver Neuropsiq Inf Adol.1998.6(3):119-23.
- Banco Mundial (2017) – World Bank Group.[Em linha]. Disponível em:<[www.worldbank.org/pt/country/brazi](http://www.worldbank.org/pt/country/brazi)>[Consultado em: 20/12/2017].
- Barros, C. S. G. (1995). *Pontos de Psicologia Geral*. São Paulo, Editora Ática.
- Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2017). *Autorregulação da aprendizagem em contexto escolar: uma abordagem baseada em Ateliês Biográficos de Projetos*. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00171.pdf>>[Consultado em: 20/12/2017].
- Bastos, L. S., & Alves, M. P. (2013). *A influência de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem*. Centro Universitário Volta Redonda – UniFOA.
- Bianchini, M. G. (2001). *A escuta do filho /aluno*. São Paulo, Unifio.
- Bordignon, M. B. D. As conexões da não-aprendizagem com a família. In: Portella, O. F., Franceschini, I. S. (2008). *Família e Aprendizagem uma relação necessária*. Rio de Janeiro, Wak editora.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU).
- Capellini, S. A., Germano, G. D. & Cunha, V. L. O. (2009). *Transtornos de Aprendizagem e Transtornos de Atenção: da Avaliação à Intervenção*. São José dos Campos, Pulso Editorial.
- Capellini, A. S., Tonelotto, J. M. F., Ciasca, S. M. (2004). *Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores*. *Rev.EstPsicol*.21(2):79-90
- Carvalho, C. A. S. M. (2015). *Funções executivas e desempenho acadêmico em alunos do 3º ano do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Universidade Pouso Alegre, Minas Gerais. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/20.pdf>>[Consultado em: 20/12/2017].

- Castro, A., Lopes, R. E. (2010). *Os pioneiros e a educação integral*. Revista Digital do Paideia Volume 2, n.1, abril-setembro.
- Ceconello, A. & Koller S. (2000). *Competência Social e Empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza*. Estudos de Psicologia.
- Chueri, M. S. F. (2008). *Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Artigo submetido à apreciação da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. Estudos em Avaliação Educacional, v.19, n.39, jan./abr..
- CIEB-Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2015). [Em linha]. Disponível em:<[www.cieb.net.br](http://www.cieb.net.br)>[Consultado em: 20/12/2017].
- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde. CID-10 (1993)*.
- Concenza, R. M. & Guerra, L. B.(2011). *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre, Artmed.
- Costa, C. M. (2007). *O Currículo numa comunidade de Prática*. Sísifo/revista de ciência da educação. N.3. maio/agosto07. Issn 1649 – 4990. Universidade de Salford, Inglaterra.
- Dias-Sobrinho, J. (2000). *Avaliação e educação: técnica e ética. Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis, Insular.
- Dicher, M., Trevisam, E. (2015). *A jornada Histórica da Pessoa com Deficiência: inclusão como exercício do Direito à Dignidade da Pessoa Humana*. João Pessoa, Conpedi, v.1,p254-276.
- Dockrell, J. & Mc Shane, J. (2000). *Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre, Artmed.
- Domingues, M. A. (2007). *Desenvolvimento e aprendizagem: o que o cérebro tem a ver com isso?* Canoas, Ed. ULBRA.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Tradução Iara Rodrigues. - Porto Alegre, Artmed.
- Fonseca, V. (2014). *Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. [Em linha]. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0103-8486201400030000268](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-8486201400030000268)>.[Consultado em: 20/12/2017].
- Gadotti, M. (2008). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Editora Cortez.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre, Artes Médicas.

- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., Magnun, G. R. (2006). *Neurociência Cognitiva: a Biologia da Mente*. 2. ed. Porto Alegre, Artmed.
- Giancola, P. R. (2000). *Temperament and anti-social behavior in pre-adolescent boys with or without a Family history of a substance use disorder*. *Psychol Addict Behav* 14 (1): 56-
- Giusta, A. S. (2013). *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*. [Em linha]. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003)[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003)>[Consultado em: 20/12/2017].
- Goggi, C., Ricchiardi, P. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem e Insucesso Escolar: Uma cooperação internacional entre Itália e Brasil*. Università de Torino/Itália.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro, Objetiva.
- Gugel, M. P. (2007). *Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho*. Florianópolis, Obra Jurídica.
- Hoffmann, J. (2013). *Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2015). *Grandes Pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre, Editora Mediação.
- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. [Em linha]. Disponível em:<[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>[Consultado em: 20/12/2017].
- Issler, R. M. S., Giugliani, E. R. J. & Kreutz, G. T. (1996). *Nível de pobreza e estado de saúde das crianças: um estudo de fatores de risco em população urbana de baixo nível socioeconômico*. *Rev. Saúde Pública* 30 (1): 1-10.
- Izquierdo, I. (1989). *Memórias*. [Em linha]. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141989000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006)>[Consultado em: 20/12/2017].
- Jacomini, M. A. (2009). *Educar Sem Reprovar: desafios de uma escola para todos*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.35, n.3,p.557-572, set./dez.2009. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. >[Consultado em: 20/12/2017].
- Jorba, J., Sanmartí, N. A. (2003). A função Pedagógica da Avaliação. In: Ballester, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- Kernenberg, P. F., Weiner, A. S. & Bardenstein, K. K. (2003). *Transtorno da Personalidade em crianças e adolescentes*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- Kraemer, M. E. P. (2006). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. [Em linha]. Disponível

em:<<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>>[Consultado em: 20/12/2017].

- Lacan, J. (1984). *Os complexos familiares na formação do indivíduo. Ensaio de análise de uma função em psicologia*. Paris: França, Navarin Éditeur.
- Lembo, J. M. (1975). *Por que falham os professores*. São Paulo, E.P.U.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (1996). Lei 9.394 de 20.12.1996
- Lipman, E. L., Offord, D. R. & Boyler, M. H. (1994). *Relation between economic disadvantage and psychosocial morbidity in children*. CMAJ 151 (4): 431-7.
- Lopes, V. A. G. (2010). *(In) Sucesso Escolar – Quais os anos de escolaridade mais problemáticos? Estudo de Caso*. Vila Real. Dissertação de Mestrado Universidade de Trás – os – Montes e Alto Douro.
- Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez.
- Luzuriaga, L. (2001). *A História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- Maldonado, M. T. (2013). *Psicologia da Gravidez*. Editora Jaguatirica Digital.
- Mannoni, M. (1999). *A criança sua doença e os outros*. São Paulo, Via Lettera.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. (2014). 5ª ed. Porto Alegre, Artmed.
- Martinez, F. E., Camelo, J. R. (2001). *Alimentação do recém-nascido pré-termo*. *Jornal Pediatrics* 77 (Supl.1) : 32-40,2001.
- Mata, F. G. (2010) et al. *Revisão da literatura Avaliação neuropsicológica do processo de tomadas de decisões em crianças adolescentes: uma revisão integrativa da literatura*. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v38n3/a05v38n3.pdf>>[Consultado em: 20/12/2017].
- Matos, P. P. (2009). *Insucesso Escolar*. Disponível em:<[file:///C:/Users/admin/Downloads/10696-10612-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/10696-10612-1-PB%20(1).pdf)>[Consultado em: 20/12/2017].
- Medeiros, P. C. (2010) et al. *A auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem*. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 13, 3, pp327-336.
- Meier, M. & Garcia, S. (2010). *Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba, Edição do autor.

- Mèndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Miguel, R. R., Rijo, D., Lima, L. N. Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46-I, 2012, 127-143.
- Mijolla, A. *Dicionário Internacional da Psicanálise*. (2005). Rio de Janeiro, Imago Ed..
- Montolli, L. & Lessa, L. H. (2016). *Pobreza e mobilidade de renda nas regiões metropolitanas brasileiras*. *Cad. Metrop. São Paulo*, v18, n 36.
- Moojen, S. M. P. (2004). Caracterizando os Transtornos de Aprendizagem. In: Bassols, A.M.S. et al (orgs) *Saúde Mental na escola: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre, Mediação.
- Moreira, A. F., Candau, V. (2008). *Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DPE, MEC.
- Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (2001). *Aprendizagem Significativa. A teoria de Davis Ausubel*. São Paulo, Centauro.
- Moreira, N. R., Fonseca, V., Diniz, A. (2008). Proficiência motora em crianças normais e com dificuldades de aprendizagem: Estudo comparativo e correlacional com base em testes de proficiência motora de Bruininks – Oseretsky. *Revista da Educação Física/UEM*. Mringá, V11, n.1,p.11-26.
- Mota, K. M. S. & Borba, V. C. M. (2014). *Educação: Cognição, Aprendizagem e Formação de Professores*. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/inov/docs/educacaoedirhumnumaperspecintercult>>[Consultado em: 20/12/2017].
- Moura, E. M., Silva, J. C. (2012). *Reprovação escolar: discutindo mitos e realidades*. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/permanenciaeexito/grupos/documentos/Texto%20%20-%20REPROVA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20DISCUTINDO%20MITOS%20E%20REALIDADES.pdf>>[Consultado em: 20/12/2017].
- Narvaz, G. M., Koller, S. H., A família que não é sagrada: mitos e fatos sobre abuso sexual na família. In. Portella, O. F., Franceschini, I. S. (2008). *Família e Aprendizagem uma relação necessária*. Rio de Janeiro, Wak editora.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1990) [Em linha]. Disponível em:<[www.Idonline.org/about/partners/njclld](http://www.Idonline.org/about/partners/njclld)>
- Nicasio, J. & Sánchez, G. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre, Artmed.

- Oliveira, V. S., A família como matriz das modalidades de aprendizagem. In. Portella, O. F., Franceschini, I. S. (2008). *Família e Aprendizagem uma relação necessária*. Rio de Janeiro, Wak editora.
- Oliveira, S. A. F. (2017). *As relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das instituições públicas de ensino médio regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
- Osório, A., Barbosa, F., Martins, C. (2011). *Metodologias de avaliação do desenvolvimento da cognição social da infância até a idade pré- escolar*. Aná. Psicológica vol.29 no.2 Lisboa abr. [Em linha]. Disponível em:<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312011000200006](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000200006)
- Paim, S. (1985). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre, artmed.
- Pantano, T. E. & Zorzi, J. (2009). *Neurociência Aplicada à Aprendizagem*. São José dos Campos, Pulso.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (1997). Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.
- Perrenoud, P. (2009). *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia Genética*. São Paulo, Martins Fontes.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: Concepções, Teorias e Processos*. Stória Editores Ltda. [Em linha]. Disponível em:<<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>>[Consultado em: 20/12/2017].
- PNAD-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (2005). [Em linha]. Disponível em:<<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../pnad2005/default.shtm>>[Consultado em: 20/12/2017].
- Pollitt E. (2000). *Developmental sequel from early nutrition deficiencies: concensive and probability judg ements*. American Society for Nutrition Sciences, Sppl.
- Portella, F. O., Franceschini, I. S. Costa, A. C. Introdução. In. Portella, F. O., Franceschini, I. S. (2008). *Família e Aprendizagem uma relação necessária*. Rio de Janeiro, Wak editora.
- Rabelo, A. R. M. ( 2002). *Desenvolvimento infantil e desnutrição: crescimento e modo de brincar de crianças de 4 a 18 meses internadas no IMIP*. Dissertação de mestrado. Instituto Materno Infantil de Pernambuco- IMIP, Recife/PE.

- Rangel, D. I. (2008). *Estratégias Educacionais como Ação Mediadora: Associação Entre Distúrbio do Processamento Auditivo e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade*. PUCRS. Porto Alegre, Tese de Doutorado.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal, Edições Asa.
- Reis, R. C. I. (2013). *A Reflexão e a Ação do/a Professor/a em Relação às Dificuldades de Aprendizagem: Narrativas de Profissionais Docentes*. Dissertação de mestrado apresentado na Universidade do Porto.
- Relvas, M. P. (2009). *Neurociência e transtorno de aprendizagem : as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. 4. Ed. Rio de Janeiro, Wak Ed..
- Ribeiro, C. (1998). *Ansiedade em contexto escolar*. Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras URL persistente: [Em linha]. Disponível em:<URI:http://hdl.handle.net/10316.2/23836>[Consultado em: 20/12/2017].
- Rodrigues, C. I. G. S. (2015). *Olhares sobre a diferença: a criança e as respostas educativas – estudo de caso*. ESEC Escola Superior de Educação, Instituto Técnico de Coimbra. [Em linha]. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10400.26/12786>[Consultado em: 20/12/2017].
- Rohde, L. A., & Benczik, E. B. P. (2006). *Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Porto Alegre, Artmed.
- Rohde L. A. & Dorneles B. V. & Costa A. C.(2006). Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade IN. Rotta N.T. [et al.]. *Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar –* Porto Alegre, Artmed.
- Rotta N. T. & Ohlweiler, L. & Riesgo, R. S. (Org.). (2006). *Transtornos de Aprendizagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre, Artmed.
- Rotta, N. T. & Ohlweiler, L. & Riesgo, R. S. (Org.). (2016). *Transtornos da aprendizagem : abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. Ed. Porto Alegre, Artmed.
- Rubinstein, E. (2003). *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Salles, F., Farias, V. (2012). *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica*. São Paulo, Ática.
- Santomé, J. T. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. (Org). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro, Vozes.
- Silva, T. T. (1996). *Identidade terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, vozes.

- Silva, C.R.A. Aspectos funcionais do sistema nervoso in. Wolffenbüttel, P. (2005). *Psicopedagogia: teoria e prática em discussão*. Novo Hamburgo, Feevale editora.
- Siqueira, M. S., Giannetti, J. G. (2011). *Mau desempenho escolar: uma visão atual*. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>>[Consultado em: 20/12/2017].
- Sternberg, R. J. (2000) *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre, Artmed.
- Tavares, R. (2004). *Aprendizagem significativa*. Revista conceitos, Física.ufpb.br.
- Vasconcellos, C. S. (2006). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo, Libertad.
- Viana, E. M. C. ( 2000). *Função social da escola*. Editora Universidade de Évora. [Em linha]. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10174/14657>>.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de : Maria de Pena Villalobos. 11. Edição – São Paulo, Ícone.
- Villas Boas, B. M. F. (1998). *Planejamento da avaliação escolar*. Pró-posições, v.9,n.3,p19-27. Nov.
- Winnicott, D. W. (1995). *Privação e Delinquência*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wrege, A. I. Quando a família não é espaço de proteção: repercussões na aprendizagem. in. Portella, O. F., Franceschini, I. S. (2008). *Família e Aprendizagem uma relação necessária*. Rio de Janeiro, Wak editora.
- Xavier, M. L. M. & Zen, M. I. H. D. (2011). *Planejamento em destaque: Análise menos convencionais*. Porto Alegre, Editora Mediação.
- Zanetti, S. A. S. (2009). Práticas Educativas na Contemporaneidade in. Gomes I. C. *Clínica Psicanalítica de Casal e Família: Interface com os Estudos Psicossociais*. São Paulo, Livraria Santos Editora.

**ANEXOS**

**ANEXO 01 – GUIÃO DE PERGUNTAS**

**Universidade Fernando Pessoa  
Mestrado em Docência e Gestão da Educação**

**Questionário**

Este questionário foi elaborado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade Fernando Pessoa sobre o tema “A relação da perspectiva dos professores a respeito dos fatores que levam ao insucesso escolar e os índices de reprovação”.

Solicita-se e muito se agradece a sua colaboração, preenchendo este questionário. Salienta-se que a atribuição de informações fidedignas são indispensáveis para se alcançar o objetivo deste estudo, que compreende verificar “a relação da perspectiva dos professores a respeito dos fatores de risco para o insucesso escolar e o índice de reprovação escolar”.

Este questionário é totalmente anónimo, não lhe sendo solicitados dados que o/a identifiquem pessoalmente.

**QUESTÕES DEMOGRÁFICAS**

1. Gênero: Masculino ( ) Feminino ( )
  2. Idade \_\_\_\_\_
  3. Há quanto tempo trabalha na educação? \_\_\_\_\_
  4. Atuação em 2016: Anos iniciais ( ) Anos Finais ( ) Área: \_\_\_\_\_ Departamentos ( )
  5. Qual a taxa média de avaliações negativas (reprovação) você deu na(s) turma(s) que lecionou em 2016?
-

**QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA**

Marque com um X os fatores que você julga contribuir para o insucesso escolar (pode marcar quantos fatores julgar necessário).

- | <b>1. Aspectos Familiares e Sociais</b>  | <b>2. Aspectos Escolares</b>  |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Qualidade dos cuidados básicos fundamentais (nutrição, higiene, saúde, segurança) | <input type="checkbox"/> Avaliação  |
| <input type="checkbox"/> Acesso a programas culturais e mídias   | <input type="checkbox"/> Práticas pedagógicas   |
| <input type="checkbox"/> Envolvimento da família na vida escolar   | <input type="checkbox"/> Retenção escolar   |
| <input type="checkbox"/> Valor atribuído pelos pais a escola   | <input type="checkbox"/> Gestão de disciplina na sala de aula                         |
| <input type="checkbox"/> Famílias monoparentais  | <input type="checkbox"/> Número de alunos por escola por turma                        |
| <input type="checkbox"/> Contexto do local de moradia (criminalidade)                                      | <input type="checkbox"/> Currículo escolar  |
| <input type="checkbox"/> Nível cultural dos pais   | <input type="checkbox"/> Ausência de currículo estimulante                            |
| <input type="checkbox"/> Relação conjugal dos progenitores   | <input type="checkbox"/> Motivação dos professores                                    |
| <input type="checkbox"/> Conflitos familiares  | <input type="checkbox"/> Recursos didáticos para que o professor realize seu trabalho |
| <input type="checkbox"/> Displicência dos pais   | <input type="checkbox"/> Atitude do professor perante iniciativa dos alunos           |
| <input type="checkbox"/> Nível Sócioeconômico  | <input type="checkbox"/> Atitude do professor perante dificuldade dos alunos          |
| <input type="checkbox"/> Discriminação Social  | <input type="checkbox"/> Comprometimento do professor com aprendizagem                |
- 
- 3. Características Individuais**
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Capacidades para algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras | <input type="checkbox"/> Transtorno de Aprendizagem específica (dislexia, discalculia, disgrafia) |
| <input type="checkbox"/> Disfunção Cognitiva  | <input type="checkbox"/> Sentimento de menos valia  |
| <input type="checkbox"/> Disfunção Sensorial  | <input type="checkbox"/> Sentimento de que não é capaz de aprender                                |
| <input type="checkbox"/> Disfunção Motora   | <input type="checkbox"/> Agressividade  |
| <input type="checkbox"/> Problema de atenção, memória, hiperatividade                           | <input type="checkbox"/> Dificuldade de controlar impulsos  |
| <input type="checkbox"/> Baixo quociente de inteligência (QI)                                   |   |
-

**QUESTÕES DE DISSERTATIVAS**

a) Indique outros fatores, não mencionados acima, que você considera relevantes para o insucesso escolar.

---

---

b) Quais dos fatores acima você acredita que a escola considera na hora da aprovação no conselho de classe? (pode indicar com os números acima)

---

---

c) Como usa esses fatores: atenuantes para uma avaliação negativa ou determinantes de uma avaliação negativa? Justifique sua resposta.

---

---

d) Quais dos fatores acima você considera na hora da avaliação?

---

---

e) Quais dos fatores acima você considera ser uma situação extrema para reprovação?

---

---

f) Você considera que a reprovação contribui para o desenvolvimento do aluno?

Não ( ) em quais aspectos? \_\_\_\_\_

Sim ( ) em quais aspectos? \_\_\_\_\_