

FRACASSO ESCOLAR: O OLHAR DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS SOBRE A SUA REPETÊNCIA

SCHOOL FAILURE: THE STUDENTS 'VIEW ON THEIR GRADE REPETITION.

Gisele Rezende Darós¹

Samira Casagrande²

RESUMO: O presente artigo buscou compreender o pensamento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o fracasso escolar, tendo em vista, a sua reprovação. A pesquisa foi desenvolvida com 8 (oito) alunos que estudam no 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O método aplicado no estudo foi a pesquisa qualitativa e para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, que nos permitiu trazer novos questionamentos quando a resposta dos entrevistados, não respondeu os questionamentos da pesquisa. O estudo trazia o seguinte questionamento: o que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensam sobre a sua repetência? Tendo como objetivo geral: analisar o que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensam sobre a sua repetência. Pôde-se constatar nesta pesquisa que os alunos têm uma visão precária sobre a sua repetência, visto que acreditam que repetir de ano é a única forma de reprovação, sem se dar conta que o baixo desempenho para um aprovado, também pode significar reprovação. Cabe salientar nesta pesquisa que os alunos sentem-se culpados ou culpam alguém por seu fracasso. Porém, o que se evidencia é que no processo de reprovação não há um único culpado, pois, o ensino é estruturado por três elementos primordiais que são: professor, aluno e os conteúdos. As formas como estes elementos se entrelaçam ou se alienam no processo de aprendizagem, buscando a sua harmonia, é o que vai determinar o sucesso ou o fracasso do aluno.

PALAVRAS CHAVE: Fracasso Escolar. Ensino de Nove Anos. Teorias da Aprendizagem.

ABSTRACT: The present article sought to understand the students' view from the initial years of Elementary School on their school failure, with the focus on their grade repetition. The research was developed with eight students who study in the 3rd, 4th and 5th year of elementary school. The method applied in the study was the qualitative research and for the collection of data was used the semi-structured interview, which allowed us to bring new questions when the interviewees' answer did not achieved the research questions. The study proposed the following question: what do students in the initial years of Elementary School think about their grade repetition? Therefore, the general objective of the research was analyzing what the students of the initial years of Elementary School think about their repetition. It could be seen in this research that students have a precarious view about their repetition, since they believe that

¹ Graduada em Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense/ Unesc

² Mestre em Educação. Docente da Unesc. sca@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/abril 2021. – Curso de Pedagogia – UNESC

repeating the year is the only form of reproof, without realizing that the low performance for an approved one can also mean disapproval. It should be noticed in this research that students do feel guilty or blame someone for their failure. However, what is evidenced is that in the process of reprobation, there is not a single guilty person, since; the teaching is structured by three primordial elements that are teacher, student and contents. The way these elements intertwine or alienate themselves in the learning process, seeking their harmony, is what will determine the success or failure of the student.

KEYWORDS: School Failure. Nine year teaching. Theories of Learning

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo elucida o trabalho desenvolvido no município de Maracajá sobre o Fracasso Escolar com os alunos que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pelo tema surgiu nas aulas da professora Gislene Camargo, que dividiu entre os acadêmicos, capítulos do livro “Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização” das organizadoras Maria de Fátima Cardoso Gomes e Maria das Graças de Castro Sena. O capítulo que despertou interesse e ocasionou a pesquisa, está nomeado como: “Fracasso e Sucesso Escolar: Os dois lados da moeda.”

A partir disso, comecei a olhar para a problemática, que está presente no cotidiano de muitas crianças, principalmente na realidade das crianças das camadas populares, pois, há ainda muitos estereótipos acerca dos alunos ditos como bons e ruins. Ao conviver por dois anos em uma escola da rede pública municipal da cidade de Criciúma foi possível perceber que estes alunos são, na maioria dos casos, rotulados por seus professores, como alunos fortes ou fracos. Buscando desmistificar este discurso, refleti sobre minhas observações, as quais geraram este trabalho de pesquisa.

Desta forma, o estudo buscou responder o seguinte questionamento: O que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensam sobre a sua repetência? Tendo como objetivo geral: analisar o que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental pensam sobre a sua repetência. Os objetivos específicos, por sua vez, foram verificar o que os alunos entendem por fracassar; investigar os anos que estudam e em que anos ocorreram a/as reprovações; identificar se os alunos se percebem culpados nesta repetência ou não.

Ao levantar dados para a pesquisa, buscamos Trabalhos de Conclusão de Curso que foram desenvolvidos nos últimos quinze anos no Curso de Pedagogia acerca do tema Fracasso Escolar, foram estes: “O fracasso escolar no ensino público” de Deise Saviatto, desenvolvido em 2003. “O impacto da reprovação escolar no processo ensino aprendizagem: O que pensam professores e alunos das séries iniciais do ensino fundamental” de Adriana Barros Uggioni realizado em 2005. “Fracasso Escolar: De quem é a responsabilidade” de Silvia Regina Bonfante Ronchi realizado em 2006. “Fracasso Escolar: Um olhar com muitas lentes” de Natalí Leonardo em 2015. Por fim, “O fracasso escolar na alfabetização na visão dos alunos” realizado em 2016 por Marina Ronchi Martinello Romualdo. Já os artigos publicados na Revista Saberes Pedagógicos do ano de 2017 a 2019 do Curso de Pedagogia foram: “A mediação no processo de alfabetização e letramento das crianças que apresentam dificuldade no Ensino Fundamental I” de Dieine Colares Pereira Rodrigues realizado em 2017 e a “Psicopedagogia Institucional e a Intervenção frente às dificuldades de aprendizagem dos/das alunos/as de séries iniciais: experiências de uma Escola Municipal de Morro da Fumaça/SC” de Sarina Vitorassi Nandi realizado em 2017.

Sendo assim, a investigação proposta neste trabalho, assume o caráter de ineditismo porque em nenhum dos trabalhos acima, definiu se entender o fracasso na perspectiva do educando. Este estudo foi dividido em sete seções, considerando a introdução e a primeira seção. Seguindo, temos, o ensino de nove anos, com a base referencial, Brasil (2004), Brasil (2006), Favero et al (2007), Campos (2007), Durlí e Schneider (2010) e Santos (2010).

A terceira seção apresenta as teorias da aprendizagem, utilizando como referencial Fontana e Cruz (1997), Oliveira (1997), Queiroz (2008), Goulart (2016) e Tabile e Jacometo (2017). A quarta seção ilustra o fracasso e suas justificativas aplicados à contribuição dos trabalhos de Soares (1999), Moll (1996), Forgiarini e Silva (2007) Patto (2008), Aquino (1997) e Arroyo (1992, 2000).

A quinta seção elucida a metodologia, que por sua vez está subdividida em: conhecendo os pesquisados e fracasso da escola e fracasso do aluno. Por fim, a conclusão e as referências encerram esse artigo. Diante do exposto acredita-se que este estudo de pesquisa possa contribuir para fomentar um debate no meio escolar.

2 O ENSINO DE 9 ANOS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES

As Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de nove anos foram elaboradas sob a necessidade de melhorias e de reformulação das resoluções que estavam vigentes e sua inserção nas novas leis aprovadas, cujo ministro da educação em exercício na época, Fernando Haddad, solicitou em sua gestão. As Diretrizes Curriculares para o ensino de nove anos vieram a ser elaboradas com o intuito de suprir as necessidades das novas demandas da sociedade (SANTOS, 2010).

Ao surgir a Lei nº11.274/2006 houve um ingresso obrigatório de mais crianças, sobretudo as de classes populares, na instituição escolar brasileira. Haja vista que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontravam no sistema de ensino, tanto na pré-escola como também no ensino fundamental predominantemente (BRASIL, 2006).

Com o propósito de incluir as crianças das classes populares de seis anos no Ensino Fundamental, o ensino de nove anos traz como objetivo, proporcionar amplas possibilidades de aprendizagem na etapa escolar obrigatória, garantindo o ingresso em tempo anterior na instituição escolar, de modo que as crianças avancem nos estudos, acendendo um melhor nível escolar (BRASIL, 2004).

Contudo, devemos nos atentar a forma com que este tempo a mais no ensino fundamental, será aplicado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o aumento de crianças por si só, no ensino fundamental não garante o sucesso escolar. Para isso, faz-se necessária a utilização de uma metodologia associada tanto à aprendizagem, quanto à formação integral da criança com o intuito de valorizar a sua infância (BRASIL, 2006).

Porém, uma proposta que não proporcione um suporte integral de ensino qualificado, pode vir a provocar um efeito contrário, conduzindo ao fracasso escolar, de modo a não suprir as necessidades das crianças, por não ocorrerem as alterações de acordo com sua faixa etária, não acompanhando assim, às mudanças previstas na lei (FAVERO et al., 2017).

Neste contexto, o Ministério da Educação criou no ano de 2006 algumas orientações por meio do documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.”

De acordo com as recomendações mencionadas no presente documento, que prevê nove anos para o ensino fundamental, deverá acontecer a revisão de currículos, conteúdos, metodologias pedagógicas em todo o ensino fundamental, e não só no primeiro ano que foi incrementado à Educação Básica do ensino brasileiro (BRASIL, 2006).

Para tanto, as características da idade, o meio em que vive, as emoções e conhecimentos prévios da criança devem ser considerados em seu processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2006). Assim sendo, as crianças terão mais oportunidades de sucesso no seu processo de escolarização, propiciando a possibilidade de suas necessidades serem sanadas.

Não podendo esquecer da importância, conforme Brasil (2006) de deliberações serem tomadas a fim de melhorar as necessidades dos profissionais da educação e obter a disponibilização de requisitos básicos, como a formação continuada, tempo de planejamento na escola e outras melhorias em suas carreiras, organização dos espaços educativos, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, etc.

Corroborando com essa ideia Durli e Schneider (2010, p.336) afirmam que:

A formação continuada dos professores assume centralidade, por responder a uma questão mal resolvida no ensino fundamental de oito anos, qual seja, a de que os índices de repetência e fracasso escolar eram/são bastante elevados e muitas crianças progrediram até a quarta série sem saber ler e escrever. No contexto dessa problemática estão refletidas, também, questões atinentes aos conteúdos escolares e às metodologias utilizadas na prática dos professores que atuavam/atuam nessas classes.

Portanto, a formação continuada funciona como ação orientadora, agindo de forma positiva, pois se torna indispensável para o cumprimento das exigências impostas à docência, no que diz respeito às novas metodologias, que tragam êxito na prática escolar.

Perante o exposto, Durli e Schneider (2010) realçam a necessidade de focalizar a importância do currículo escolar dentro de uma formação continuada, planejada minuciosamente, com base de estudos em conteúdos, metodologias de ensino e espaços pedagógicos onde a aprendizagem acontece, evitando assim, “os problemas que ocorreram no ensino fundamental de oito anos” (p.336).

Alguns aspectos da formação continuada no seu processo de construção devem ser examinados, além da comunicação com os currículos da educação infantil, da primeira série do

ensino fundamental de oito anos e com todos os seus professores, valorizando as experiências educativas das faixas etárias desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental (DURLI; SCHNEIDER, 2010).

Entretanto, Durli e Schneider (2010) acreditam que somente o discurso político com base nos documentos oficiais, não daria conta de uma educação de qualidade, e que deve-se observar os desafios a serem enfrentados, principalmente na alfabetização.

Outra orientação mencionada por Brasil (2006) visa enfatizar a atenção às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos dois primeiros anos do ensino fundamental, salientando que não seja a única necessidade dos educandos para a sua aprendizagem. Deve-se ter cautela ampliando o trabalho pedagógico com vistas às diversas expressões e áreas do conhecimento, imprescindíveis à aprendizagem dos educandos do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Deste modo, Campos (2007) estabelece que a aprendizagem pode acontecer de modo mais tranquilo, valorizando o período mais longo, em que finaliza a primeira fase do ensino fundamental, evitando que ocorra a reprovação precocemente. O objetivo deste período escolar de nove anos é propiciar aos educandos maiores possibilidades de sucesso na aprendizagem e não um caminho mais curto para experiências de fracasso.

Para tal fim, é essencial a reorganização de propostas de ensino das secretarias educacionais e das escolas, propiciando o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos: cognitivo, social, físico e psicológico (BRASIL, 2006).

3 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

O processo educativo não consiste só de sucessos e aprovações. Constantemente, no processo de ensino, surgem problemas que acabam por imobilizar os discentes, durante seu processo de aprendizagem, sendo estes, estigmatizados por seus familiares, docentes e colegas (TABILE; JACOMETO, 2017).

Considera-se que o aprendizado é um evento intrinsecamente complexo e que concerne perspectivas cognitivas, emocionais, psicossociais, orgânicas e culturais. Portanto, compreende-se que o processo de aquisição de conhecimentos é um fenômeno que ocorre de

forma dinâmica e interativa para a criança com seu ambiente, propiciando-lhe assimilação de conhecimentos e recursos provenientes de suas produções e aptidões e também dos incentivos advindos do meio em que vive (TABILE; JACOMETO, 2017).

Em vista disso, surgem as teorias da aprendizagem, que elucidam como ocorre a aprendizagem, baseada nas abordagens: maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico cultural.

A abordagem inatista-maturacionista enfatiza a importância dos fatores hereditários e da maturação no desenvolvimento da criança, os quais se sobrepõem a fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Atribuímos à hereditariedade a herança genética que o filho adquire de seus pais. Já a maturação acontece de forma predeterminada a todos os seres de uma espécie, no decorrer das faixas etárias, sem a influência de fatores externos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Assim sendo, Queiroz (2008) evidencia que o inatismo se respalda nas competências primordiais do ser humano, como a sua personalidade, seu modo de pensar, seus costumes, suas crenças, atitudes que envolvem emoção e o comportamento como sendo inatos. Pois, já nascem com o indivíduo, sendo o desenvolvimento de seu organismo como um todo, decisório em sua aprendizagem.

Contrariamente ao inatismo-maturacionismo, a perspectiva comportamentalista salienta a interferência dos fatores externos, o meio em que o indivíduo vive e suas experiências, no comportamento da criança. O estudioso Watson, afirma que o comportamento é sempre uma resposta do organismo a um estímulo existente no meio ambiente. Este estímulo é toda modificação do ambiente, assimilada através dos sentidos. Desse modo, estes estímulos ocasionam respostas que provocam as modificações do organismo (FONTANA; CRUZ, 1997).

Em conformidade com as formulações de Watson, Skinner diferencia duas formas de aprendizagem. A primeira por condicionamento clássico, que implica um comportamento determinado, provocado por um estímulo também determinado. A mesma requer uma intervenção do organismo ao ambiente e não uma intervenção do organismo sobre o ambiente. A segunda por condicionamento operante, ocorre de forma distinta, baseando-se em comportamentos enviados pelo próprio organismo precedidos por alguma consequência e não se dá em reações advindas de estímulos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Segundo Goulart (2016) pode-se compreender melhor a influência da abordagem comportamentalista na educação, recordando as três conclusões fundamentais de Watson. A primeira das três conclusões diz que o meio é a condição principal do desenvolvimento. Já na segunda conclusão é o comportamento o objetivo da ciência psicológica e pode ser observado de forma direta. Para tanto, a aprendizagem também é um comportamento com respostas a estímulos através do condicionamento. A terceira conclusão levantada pela autora, é que todo fenômeno comportamental pode ser medido.

Outrossim, Piaget elaborou propostas teóricas e metodológicas modernas sobre a natureza dos processos de desenvolvimento infantil, que refutaram as abordagens do inatismo-maturacionismo e do comportamentalismo. Para este teórico, a sua percepção de como funciona o intelecto e como ocorre o desenvolvimento cognitivo, é de que acontecem trocas entre organismo e o meio, sendo que o organismo adequa-se ao meio, e o assimila, simultaneamente, conforme suas estruturas, equilibrando-se sucessivamente (FONTANA; CRUZ, 1997).

Segundo Fontana e Cruz (1997) as bases do estudo de Piaget é que, após esse equilíbrio inicial nas estruturas do pensamento do indivíduo, ocorre um processo de acomodação, com o surgimento de novos conhecimentos. Desta forma, através do processo de assimilação e acomodação, o indivíduo se estrutura e se organiza em sua ação cognitiva originando os esquemas, os quais impulsionam a criança a explorar a realidade, trazendo-lhe significados.

Portanto, na concepção de Piaget o desenvolvimento é um processo de equilíbrios sucessivos, que levam o indivíduo a pensar e agir de formas mais complexas e elaboradas. Este processo dá origem a estágios mentais definidos que produzem novas formas de organização (FONTANA; CRUZ, 1997). Assim quanto aos estágios:

Os estágios se sucedem numa ordem fixa de desenvolvimento, sendo um estágio sempre integrado ao seguinte. Além disso, cada estágio se caracteriza por uma maneira típica de agir e de pensar e constitui uma forma particular de equilíbrio em relação ao meio. A passagem de um estágio a outro se dá através de uma equilibrção cada vez mais completa. Ou seja, a criança passa de um estágio a outro de seu desenvolvimento cognitivo quando seus modos de agir e pensar mostram-se insuficientes ou inadequados para enfrentar os novos problemas que surgem em sua relação com o meio. Essa insuficiência é compensada pela atividade da criança, que acaba por engendrar modos mais elaborados de ação e pensamento. (FONTANA, 1997, p.48).

Em vista disso os estágios se dividem em quatro períodos, sendo eles: sensório motor, o pré-operatório, e operatório concreto e o operatório formal. Estes variam conforme a faixa etária que vai dos 0 aos 15 anos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Complementando tais afirmações, um aspecto importante da tese piagetiana é que o desenvolvimento cognitivo se dá de forma sequencial em períodos característicos de diferentes estruturas mentais. Conforme cada etapa em ação, problemas podem ser compreendidos e resolvidos de acordo com as estruturas cognitivas apresentadas pela criança em dado momento (GOULART, 2016).

Posteriormente, na teoria histórico cultural, Vygotsky ressalta o quanto os processos de aprendizagem são importantes. Em sua visão, o aprendizado está ligado ao desenvolvimento desde o nascimento, e é uma perspectiva indispensável no processo de desenvolvimento da mente, de forma culturalmente organizada e exclusivamente humana. O desenvolvimento acontece, em parte, pela maturação do próprio organismo, mas o que promove os processos internos de desenvolvimento é o aprendizado, conforme o meio sociocultural em que o indivíduo está inserido (OLIVEIRA, 1997).

Segundo Oliveira (1997) o papel social do outro, no desenvolvimento do sujeito, é importante para compreender as ideias de Vygotsky, quanto ao modo que se relaciona o desenvolvimento e o aprendizado, o que nos leva ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esta zona de desenvolvimento é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento real é a capacidade que a criança tem de realizar tarefas sozinha, de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial ocorre quando a criança soluciona problemas com o auxílio de outras pessoas. A zona de desenvolvimento proximal desenvolve funções psicológicas que estão em processos de amadurecimento na criança.

Em consonância, Goulart (2016) afirma que a aprendizagem não começa no ambiente escolar, mas sim, principia das próprias vivências da criança, que irão compor os alicerces de seus saberes de cunho científico, nos anos escolares. Sendo assim, o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança estão interligados e sofrem influência do seu meio sociocultural. O estudioso Vygotsky apresenta conceitos essenciais nos níveis de desenvolvimento da criança. O primeiro é o desenvolvimento real, que considera ações que a

criança consegue desenvolver sem auxílio, isto ocorre porque suas funções mentais já completaram as etapas de desenvolvimento, definindo-o. Porém, pode-se perceber que as crianças que têm o mesmo nível de desenvolvimento mental podem ter uma diferença considerável com o auxílio de um docente. Esta diferença é o que pode ser chamado de nível de desenvolvimento potencial, que é o nível de aprendizagem que está em processo e que a criança pode alcançar, quando incentivada de maneira correta. Desta forma, considera-se zona de desenvolvimento proximal a distância entre os dois níveis: desenvolvimento real e potencial, e ocorre quando a criança é auxiliada por um agente externo.

Em síntese, o processo de ensino deve respeitar os estilos de aprendizagem dos educandos, valorizando as suas diferenças individuais, pois a aprendizagem é um evento complexo, onde devem ser observados os níveis de desenvolvimento em que a criança está para chegar a um consenso quanto às suas necessidades. As teorias da aprendizagem surgem como instrumentos auxiliares nas práticas do docente em busca de sucesso, e alcance satisfatório dos objetivos, visando a aprendizagem do aluno.

4 O FRACASSO ESCOLAR E SUAS JUSTIFICATIVAS

Historicamente, as camadas populares do Brasil sofreram grande exclusão já no início do processo escolar. A ausência de políticas públicas coerentes com as necessidades do Ensino Fundamental, findam por inviabilizar o acesso a novas vagas para a classe oprimida (MOLL, 1996).

De acordo com a mesma autora, as práticas docentes e essencialmente escolares culminam por distanciar os educandos de bons resultados no processo de ensino aprendizagem ocasionando sua exclusão escolar, através dos processos de reprovação, repetência e por fim, o abandono escolar.

Ao ser reprovado já no primeiro ano do ensino fundamental, o aluno passa por um momento crucial, pois precisa de aprovação neste primeiro ano, para ter chances de sucesso no processo escolar como um todo (MOLL, 1996).

Patto (2008) em seu livro sobre a produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, traz diferentes justificativas que fizeram as crianças das classes subordinadas fracassarem na instituição escolar.

Inicialmente a autora salienta os preconceitos baseados na teoria racista. Ela ressalta que a raça branca considerava ter certa superioridade em relação aos índios, negros e mestiços. Por meio de estudos do índice cefálico, a escola antropológica norte americana, buscou provar que a raça branca teria essa superioridade, realizando escavações, na qual foram retirados crânios de cemitérios da classe alta e baixa, para evidenciar que havia diferenças entre os dois crânios e assim provar tal distinção (PATTO, 2008).

Em seguida, Patto (2008) menciona outra explicação baseada nos estudos de Galton sobre a genialidade hereditária, no qual realizaram-se testes de caráter psicológico onde era mensurada a capacidade intelectual do indivíduo. Segundo a autora, Galton buscava a confirmação, através de testes, que a genialidade poderia ser herdada.

Sucessivamente, os médicos se aplicaram nos estudos das dificuldades de aprendizagem. No final do século XVIII e XIX surgem a classificação dos anormais, oriundos dos estudos de neurologia, neuropsiquiatria e neurofisiologia. Crianças que não conseguiam aprender eram consideradas anormais escolares, e seu fracasso era determinado como uma anomalia orgânica. As anomalias poderiam ser herdadas ou adquiridas, apresentando defeitos nas estruturas intelectuais, morais, entre outros (PATTO, 2008).

De acordo com Patto (2008) a teoria da carência cultural elucidou as diferenças de êxito na escola e na profissão, baseado em discriminações e rótulos, usando uma máscara científica, conduzindo dessa forma, a política educacional. Esta teoria passou a culpar o aluno pelo seu fracasso, por viver em um ambiente que não seria proveniente de estímulos.

Por sua vez, Aquino (1997) evidencia que as instituições escolares estão fracassando não só com os alunos, mas com toda a população, que vai absorver estes resultados. O fracasso ocorre, para todos, não somente pela ausência de um diploma, ou da exclusão do indivíduo em um ofício. Mas da exclusão de uma antecedência da sociedade que deveria principiar os conhecimentos das gerações futuras.

Para Forgiarini e Silva (2007) o fracasso escolar, por se tratar de um mau êxito da escola, não está apenas ligado à reprovação e a evasão, mas também, a aprovação com baixo

índice de aprendizagem. Desta forma, é possível perceber que fracassar não está intimamente ligado ao reprovar, mas ser aprovado com conhecimentos inferiores ao que deveria ser alcançado em seu período escolar.

Consoante a essas explicações, Soares (1999) traz três justificativas para o fracasso escolar. A primeira se trata da ideologia do dom, tal justificativa evidencia que todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades oferecidas pela instituição escolar. O resultado do educando viria de suas próprias habilidades, definindo sua aprovação ou reprovação. Assim, a escola não seria responsável pelo fracasso escolar, pois ela produz condições para cada aluno aprender a partir das habilidades básicas de cada um, que são a sua capacidade intelectual e os talentos naturais.

A segunda explicação dada, seria da ideologia da deficiência cultural, em que as pessoas das classes dominantes teriam certa soberania cultural sobre a classe dominada, pois para a autora, a classe dominada vive uma escassez cultural. Esta classe teria uma pobreza em estímulos sensoriais, sociais, perceptivos, entre outros, apresentando deste modo, uma certa desvantagem (SOARES, 1999).

E a terceira explicação seria das diferenças culturais, onde a mesma autora, coloca que todos os grupos sociais devem ser valorizados e respeitados em suas diferenças, sem qualquer forma de hierarquia, não se deve discriminar os grupos como “carentes ou privados de cultura” pois cada cultura é rica em sua estrutura.

Soares (1999, p. 15) afirma que:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus, e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são, ou ignorados como inexistentes ou desprezados como errados.

Deste modo, as classes dominadas precisam se moldar para atender os padrões impostos a eles, pois a instituição escolar está a serviço da classe dominante.

Na visão de Arroyo (1992) a instituição escolar mantém-se com a mesma configuração dos outros séculos. Para ele há uma cultura que podemos caracterizar como a cultura da exclusão. Esta cultura não está fundamentada no professor, na escola ou no sistema escolar, mas nas próprias instituições sociais brasileiras que tornam a sociedade mais desigual

e excludente. Portanto, ocorre em todas as instituições sociais e políticas, seja hospitais, igrejas, escolas e até os órgãos que proporcionam direitos como a saúde e a educação. O autor coloca como está caracterizada a escola enquanto instituição:

A escola enquanto instituição - não enquanto boas vontades de seus mestres - mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é precondição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito a uma experiência sociocultural formadora. (ARROYO, 1992, p. 47).

É possível perceber que a escola está preocupada em saber se o aluno conseguiu compreender os conhecimentos acumulados ao longo da história, ou seja, os conteúdos de cada disciplina, que estão sendo repassados de geração em geração.

Para Arroyo (2000) é um engano confundir o fracasso e o sucesso com reprovações e aprovações, este aponta que a concepção de ensino em que a escola está baseada não acompanha os avanços do direito à educação dos alunos.

O autor afirma que busca chegar ao ponto central do fracasso, que não procura inocentar a escola, o currículo ou a sua estrutura, mas busca intervir neste sistema educacional, tornando-o mais democrático e menos seletivo, evidenciando que está nas mãos dos educadores desenvolverem essas práticas. Para ele, os educadores devem assumir suas responsabilidades com profissionalismo, não direcionando a culpa para a sociedade, estado, os governos, entre outros.

A mudança da seriação, de correção dos fluxos, da aceleração dos desacelerados, só terá uma finalidade pedagógica, se a concepção que fundamenta este sistema de currículos enclausurados for superada (ARROYO, 2000).

Em suma, cada autor traz diferentes justificativas para explicar o fracasso escolar, mas devemos nos atentar em buscar soluções e não apenas culpados, pois cada aluno é um ser único. Cada professor trabalha de uma forma, cada aluno aprende de um modo, cada instituição tem uma cultura diferente da outra. Hoje, ao caracterizarmos as crianças, rotulando-as como fortes ou fracas, as desmotivamos no seu processo de aprendizagem.

5 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A presente metodologia é de natureza básica, pois segundo Pinheiro (2010, p.19) o objetivo dela é “gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência.” Deste modo, esta pesquisa buscou trazer novos resultados para aprofundar a temática escolhida.

A temática escolhida se trata do Fracasso Escolar e será realizada uma pesquisa exploratória que segundo Gil (2002, p.41) “estas pesquisas tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.”

A escolha do referencial teórico dos autores que integram a pesquisa, foi auferida de livros, artigos, periódicos, entre outros. O trabalho buscou saber o que os alunos dos anos iniciais pensam sobre a sua repetência. Gil (2002, p.17) define a pesquisa como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”

Os sujeitos escolhidos para a entrevista foram oito alunos dos anos iniciais, sendo que a pesquisa foi feita com turmas, do terceiro ao quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do período matutino de uma instituição pública municipal localizada no extremo sul catarinense.

A abordagem escolhida foi a pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa segundo Pinheiro (2010) busca uma compreensão detalhada dos significados apresentados pelos entrevistados, sendo o ambiente a fonte direta para coletar os dados.

Foi realizada uma coleta de dados, por meio da pesquisa de campo, através da entrevista semiestruturada. Entrevista, pois, segundo Pinheiro (2010 p.22) “quando há necessidade de interação entre duas pessoas, a entrevista constitui no melhor método.” E semiestruturada, pois, permite ao entrevistador, trazer novos questionamentos na entrevista, quando a resposta do entrevistado não alcançar os objetivos da pesquisa.

Foi apresentada à escola, uma carta de consentimento que permitia desenvolver a pesquisa com os alunos. Aos alunos foi entregue um termo de consentimento que destacava aos entrevistados que os mesmos não seriam identificados para manter a ética da pesquisa. A

pesquisa ocorreu na escola em que os entrevistados estudam, foi gravada e transcrita para manter fielmente suas respostas.

O estudo foi subdividido em duas categorias de análise. A primeira categoria buscou conhecer os pesquisados, através das entrevistas, que foram realizadas no recinto escolar. A segunda categoria de análise, nomeada como fracasso da escola ou fracasso do aluno, buscou entender o pensamento das crianças sobre o próprio fracasso, visando compreender a sua origem. Após a coleta de dados, as respostas serão analisadas à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

5.1 Conhecendo os Pesquisados

Com o objetivo de responder os questionamentos da pesquisa, o estudo foi realizado com os alunos que estudam nos anos iniciais de terceiro ao quinto ano e que já haviam reprovado em algum ano do ensino fundamental, respectivamente. Os alunos serão nomeados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 para preservar suas identidades. Esta categoria de análise buscou conhecer os entrevistados, pois estes alunos são os sujeitos que fornecerão sentido e voz para pesquisa.

Para responder os questionamentos da pesquisa buscamos saber a idade de nossos entrevistados. Assim sendo, E1 e E4 relataram ter 12 (doze) anos. Enquanto E2, E3, E5, E6, E7, E8 tem 11 (onze) anos. Destes 3 (três) são do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. Para compreendermos se os alunos eram oriundos do município em que estudam, perguntamos se moravam nesta cidade desde pequenos. E1, E2, E3, E5, E7 declararam em suas respostas que sim, que moram no município desde que são crianças.

Enquanto os entrevistados E4, E6, E8 relatam que não e que vieram de outros municípios. E4 salientou que veio de Araranguá e E8 ressaltou que veio de outro estado. Apenas o entrevistado E6 não soube relatar o lugar o qual morava, mas evidencia em sua fala que veio de outro município “[...] Vim para cá quando era pequeno, mas esqueci o nome.”

Ao perguntar aos alunos a quanto tempo estudam na instituição pesquisada e se vieram de outras instituições, E1, E2, E5, E6, E7 declaram que não vieram de outras instituições, mas que desde pequenos estudam na escola em que foi realizada o estudo. Em

contrapartida, E3, E4, E8 relatam que vieram de outras instituições, pertencentes a outras comunidades. E3 relata que veio da “[...] escola da Vila” que fica localizada em um bairro próximo da escola, mas que estuda a uns cinco anos na presente escola. A entrevistada E4 relata que veio de uma escola de Araranguá e que estuda a dois anos na escola pesquisada. Já E8 declara que estudava no Rio Grande do Sul, mas que logo veio para cá, não evidenciando a quanto tempo está nessa escola. Assim, compreendemos que apenas a entrevistada E4 está a menos tempo na escola em que foi realizada a pesquisa. Isso nos dá um indicativo de que a maioria dos pesquisados já estão bem ambientados com as regras e costumes da escola.

De acordo com a pesquisa, perguntamos para as crianças por qual motivo os mesmos vêm para a escola estudar? Na análise é perceptível em suas respostas que eles fazem uma projeção para suas vidas, buscando na escola um meio de alcançar seus sonhos, seus objetivos. Veem a escola como um caminho para delinear o seu futuro, um acesso a um trabalho digno. Isto fica muito explícito na fala de E7 que declara que vem à escola “[...] para aprender, para ter um futuro “[...]. Bem como a fala dos outros entrevistados que buscam estudar para serem advogados, policiais, veterinários. Em nossa última pergunta desta categoria de análise, buscamos saber em que ano escolar estes alunos estudam, em que ano foram reprovados e se isto aconteceu mais de uma vez. Ao perguntar aos entrevistados, E1 e E3, relataram que reprovaram no quinto ano, apenas uma vez. Enquanto E2, E4, E5, E6 declararam que reprovaram no quarto ano, uma única vez. Já os entrevistados E7 e E8 reprovaram no terceiro ano, duas vezes consecutivas. Todos os entrevistados permanecem no mesmo ano escolar de suas reprovações.

Nesse viés, é possível perceber que as repetências dos alunos ocorreram todas na mesma escola, pois todos os alunos pesquisados, vindos ou não, de outros municípios, estão estudando na escola onde ocorreu a reprovação, desde anos anteriores. Isto nos leva a indagar sobre as causas das reprovações. Seria as metodologias utilizadas pelas professoras que não atendem às reais necessidades de aprendizagem da criança? Seria a instituição de ensino, escola, que precisa urgentemente pensar sobre suas finalidades e funções? Não se trata de achar culpados, mas fazer uma ampla reflexão do para quê e para quem a escola está a serviço? Deixo aqui esses questionamentos, para outras pesquisas.

5.2 Fracasso da Escola ou Fracasso do Aluno

Esta categoria de análise busca compreender o pensamento das crianças dos anos iniciais sobre o fracasso escolar, tendo em vista, a sua própria repetência. Ademais, buscou-se entender se consideram-se responsáveis ou não.

Assim sendo, uma das perguntas do instrumento de pesquisa buscava compreender o que os alunos dos anos iniciais entendem por fracassar na escola. Nessa acepção os alunos E1, E2, E3, E5, E6, E7, entendem que fracassar na escola é rodar. Já o entrevistado E8 percebe que vai ter que repetir de ano, mas não compreende o verdadeiro sentido de fracasso em sua aprendizagem. E8 diz “[...] é chato, porque tem que fazer duas vezes.” Demonstra em sua fala, não compreender a real consequência da reprovação, em sua vida escolar, mas preocupa-se somente com o aspecto cansativo de estudar tudo novamente. Revelando nas entrelinhas que nada de novo acontece na escola, apenas repetir, repetir e repetir. No entanto, a entrevistada E4 afirma não compreender muito bem o que é o fracasso, diz que é “[...] bagunçar, sair da sala sem pedir.” Para esta aluna, a repetência não está ligada às aprendizagens mal sucedidas, mas às atitudes comportamentais.

Sendo assim, é possível perceber as fragilidades na compreensão do significado do fracasso. Pois, se fracasso é repetir de ano ou ter um mau comportamento, o que seria de fato fracasso escolar? Forgiarini e Silva (2007) elucidam esta problemática: “[...] consideramos essa expressão num sentido mais amplo, indo além de reprovação e evasão, incluindo a aprovação com baixo índice de aprendizagem.” (FORGIARINI; SILVA, 2007, s.p). Na visão dos autores, o fracasso vai além de ser aprovado ou reprovado, mas também, quando não alcançamos a aprendizagem desejada para a etapa do ensino referente, pois a criança, muitas vezes, cessa o ano de estudo sem compreender realmente os conteúdos ensinados, tendo assim um vácuo em sua aprendizagem.

Arroyo (2000, p. 32) destaca que é um engano “[...] confundir sucesso/qualidade com aprovação e fracasso com reprovação, é uma miragem, um engano.” Portanto, nem sempre atingir a aprovação, para um aluno, no ano escolar, significa que este aluno teve êxito em sua aprendizagem, pois, esse pode apresentar algumas deficiências em outras áreas, mesmo com o mínimo de aprendizagem, mas obtendo aprovação para o ano seguinte. O aluno acaba por ser

prejudicado, por alguma falha, em sua avaliação. É o caso das “decorebas” tão valorizadas por alguns professores, que podem levá-lo tanto ao sucesso, como ao fracasso, pois nem sempre as crianças, têm uma boa memorização, para responder as perguntas feitas pela professora, que espera uma resposta “padrão” para seus questionamentos. E da mesma forma, nem sempre a resposta correta indica que houve entendimento.

Seguindo a categoria de análise, foi indagado aos entrevistados porque fracassaram na instituição escolar. Numa síntese dos dados obtidos, E1 e E2 dizem que “não presto a atenção na aula, fico brincando.” Enquanto a entrevistada E3 e E7 relatam que “às vezes estudam, às vezes não.” E4 e E5 dizem que “por não ter educação e não ter educação dos pais em casa.” Enquanto o entrevistado E6 relata que “[...] por vários motivos, por não prestar atenção, um deles, porque não desenvolve junto com a turma, a turma tá lá na frente, ele tá lá atrás, vai passando o tempo” e E8 elucida que “não entendo o que a professora diz.”

Novamente a atitude comportamental aparece como forma de justificar o seu baixo desempenho escolar. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a forma com que os conteúdos estão sendo ministrados na instituição escolar, pelo fato de os alunos não estarem prestando atenção na aula, não estudarem, não estarem desenvolvendo junto com a sua turma e não entenderem o que a professora diz. A escola precisa ter uma atenção especial para com estas crianças.

Favero et al (2007) baseado nas mudanças previstas na lei, em decorrência do ensino de nove anos evidencia que a escola deve valorizar um planejamento em conjunto entre todos os professores, de modo que haja uma comunicação nos seus planejamentos para suprir as necessidades das crianças, de um ano para o outro, que ficaram pendentes. Cabe ressaltar a importância da revisão dos currículos, dos conteúdos e das metodologias pedagógicas que devem estar em conformidade ao nível que o aluno se encontra, indo de encontro às suas necessidades (BRASIL, 2006). Por conseguinte, foi perguntado aos entrevistados o que eles pensam sobre a sua repetência, o porquê de a reprovação ter ocorrido. A partir da entrevista realizada com alunos, percebeu-se que os alunos E1, E3, E5, E7, E8 se culpam por suas repetências evidenciando que “eu não estudei”, “eu não prestei atenção na aula”, “eu não conseguia ler e nem escrever.”

Conforme os relatos dos alunos entrevistados observa-se a existência da ideologia do dom em suas falas, pois os mesmos já auto rotulam-se como incapazes e isto acontece em

decorrência de suas experiências com sua família e com a sociedade, que assim, os estigmatizam como inaptos para a aprendizagem. Para Soares (1992) o aluno seria responsável por sua reprovação, por não ter as habilidades básicas para ter sucesso em uma determinada aprendizagem, pois a todos são atribuídas as mesmas oportunidades como ponto de partida.

Já os entrevistados E2, E4, E6 pensam que reprovaram por causa de suas mães. E2 diz “foi minha mãe, ela me mandou rodar, eu não sabia escrever e nem ler, eu só brincava.” E4 relata que “eu reprovei por faltas, quando no penúltimo boletim minha mãe me levou embora” e E6 “ eu acho que por causa da minha mãe, porque ela sumiu e depois voltou.”

Para Lahire e Goldfeder (1997, p. 26) “[...] uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário.” Nesse sentido, percebemos nos relatos das crianças E2, E4, E6, que as mesmas sofrem as consequências da desestrutura familiar ou da falta de seu apoio ocasionando assim, juntamente com outros fatores, o fracasso escolar, pois o aluno não tem uma configuração relativamente estável em seu seio familiar.

Em seguida, foi questionado aos educandos quem são os responsáveis pela reprovação deles e foi solicitado que explicassem o porquê. Os dados permitiram analisar que os alunos E1, E3, E5, E7, E8, se sentiam responsáveis por sua repetência, fazendo os seguintes apontamentos: “conversavam, não estudavam, não sabiam ler e nem escrever.” Mas o que mais chamou a atenção, foi o entrevistado E8 que coloca “eu, porque eu era burro. ” E3 é bem relutante em sua fala “eu, porque não estudei direito e só.” A partir dessas respostas, percebe-se que eles responsabilizam-se citando atitudes inadequadas como conversar durante as aulas e não estudar. Mas porque esse desinteresse durante as aulas? Não pode estar ocorrendo uma falta de motivação nas aulas? Essas aulas estavam interessantes? Precisamos nos atentar, que o ensino considera de forma inflexível três elementos que são: o professor, que é aquele que ensina, o conteúdo, que é o que se ensina e o aluno, que é o indivíduo a quem se ensina. A falta de aprendizagem pode estar relacionada a qualquer um destes elementos, ou na combinação dos três, e não somente ao aluno. Está claro que se o aluno não quer aprender não há aprendizagem. Porém, tanto o conteúdo, como a forma que este é ensinado ao aluno, podem inspirar-lhe desinteresse e levá-lo ao fracasso. (AQUINO, 1997).

Enquanto os entrevistados E2, E4, E6 ressaltaram que suas mães são responsáveis por sua repetência. Evidencia-se a culpabilização das mães, que por motivos alheios aos interesses das crianças, acabaram por prejudicá-las, levando-as ao fracasso. Nesse sentido, Lahire e Goldfeder (1997, p. 26) realçam que “através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma [...]”. É importante ressaltar a importância da família no acompanhamento das atividades da criança, incentivando-a nos diferentes momentos em que precisa de apoio e de atenção, fazendo com que ela sinta que é prioridade para sua família e não somente uma obrigação a mais.

Em síntese, durante a análise das falas dos alunos, quanto a percepção do conceito do fracasso na escola, é coerente dizer que essas crianças não percebem o fracasso de acordo com a perspectiva de Forgiarini e Silva (2007). Pois, possuem, uma visão mínima e conturbada do genuíno sentido de fracasso escolar, que vai além da reprovação de ano, enfatizando também, a aprovação com baixo índice de aprendizagem. Destarte, persistimos nesta pesquisa indagando aos alunos o porquê de seus fracassos e foi visível que eles próprios justificam que o fracasso está em suas atitudes comportamentais inadequadas durante as aulas, indo de encontro, conjuntamente, com seu desinteresse. Porém, cabe evidenciar neste momento a visão de Brasil (2006) que focaliza a importância de rever os currículos, conteúdos e as metodologias pedagógicas, viáveis com as necessidades e níveis de ensino do aluno, buscando incitar o seu interesse.

Ademais, ao serem questionados sobre o que pensam sobre a sua repetência, os alunos sentiram-se, em boa parte, responsáveis por não estudarem e uma outra parte culpou suas famílias. Essas duas premissas ocorrem em conformidade com os autores, Soares (1992) quando justifica que todos os alunos iniciam de um mesmo ponto de partida, sendo valorizada suas habilidades básicas, tornando-se então, responsável por sua reprovação e Lahire (1997) que sugere a importância de uma estrutura familiar adequada e estável para o sucesso no curso primário. Neste contexto, no que se refere aos responsáveis pela sua reprovação, os alunos culpam a si mesmo ou a família.

6 CONCLUSÃO

Foi possível constatar neste trabalho o quanto as crianças se sentem responsáveis por sua reprovação, colocando a culpa sobre si mesmo ou sobre sua família, não levando em conta, a escola ou a sociedade que a cerca. Numa síntese dos dados obtidos, os alunos dos anos iniciais têm uma compreensão sobre o que é o fracasso escolar, sem o aprofundamento da temática. Pois, fracassar não é apenas reprovar ou evadir no ano em estudo, mas é também concluir o ano em estudo sem o devido conhecimento, necessário para uma boa aprendizagem. Compreende-se que, então, os alunos aprovados que participaram da pesquisa, no ano escolar, não estão sendo inteiramente contemplados em sua aprendizagem como deveriam, pois, concluem seus anos escolares com lacunas em seus conhecimentos.

Também foi possível constatar através da análise dos dados, que há desestrutura familiar em alguns casos. Os mesmos sentem-se desmotivados, inseguros, tendem a pensar que são os únicos responsáveis pelo seu fracasso ou que algum parente muito próximo, também não o ajuda, na superação de suas dificuldades.

Ademais, devemos nos atentar a forma com que os currículos estão sendo elaborados em âmbito escolar, com a valorização de novas metodologias dos professores, envolvendo toda a sua comunidade, de modo a suprir as necessidades dos educandos e fortalecendo as práticas pedagógicas por meio das formações continuadas.

Nesse viés, devemos refletir através de algumas indagações: os currículos direcionados aos alunos repetentes estão buscando diminuir os problemas de aprendizagem destas crianças? Há uma parceria entre escola e família? Os casos de fracasso escolar são estudados por uma equipe multidisciplinar?

Por fim, não pode-se perder o foco, que o sujeito do processo ensino aprendizagem é o aluno e que o professor deve criar estratégias pedagógicas que levem os alunos a refletirem, questionar e duvidar das suas certezas, e, ao invés de se isolarem nesta busca, trabalhar em conjunto com família, colegas e comunidade.

7 REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-56, jan/mar. 1992

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

AQUINO, Júlio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus ed., 1997. 153 p.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 03/11/2018

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: SEB/DPE/COEF, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Estação Gráfica. Brasília: FNDE, 2006.

CAMPOS, M., M. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, v.14, n.15, p.19-27, jan/dez. 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/index>

DURLI, Z., SCHNEIDER, M.P. O ensino fundamental de nove anos: desafios à formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.4, n.7, p. 329-340, jul/dez.2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

FAVERO, E. et al. O primeiro ano do ensino fundamental: uma revisão teórica. **Psicologia Educacional e Escolar**, SP, v.21, n.3, p. 397-406, set/dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-8557&lng=en&nrm=iso

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Ed. Atual, 1997. 232 p.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, José Carlos da. Escola Pública: Fracasso Escolar numa Perspectiva Histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO-XIX-SEMANA DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. 26 a 28 nov. 2007, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Anais [...]**. Paraná: 2007.s/p. Disponível em:

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/abril 2021. – Curso de Pedagogia – UNESC

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf> Acesso em:
28.mar.2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 200 p.

LAHIRE, Bernard; GOLDFEDER, Sonia. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática, 1997. 367 p. (Fundamentos 136). ISBN 85-08-06601-5.

MOLL, Jacqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996. 196 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1997-1999. 111 p.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o plano nacional de educação: Abrindo a Discussão. **Educ. Soc**, Campinas, v.31, n.112, p. 833-850, set. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em:
12 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300010>.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16 ed. São Paulo: Ática, 1999. 95 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 464 p.

PINHEIRO, José Maurício. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos de tecnologia**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010. xv, 161 p.

QUEIROZ, E. M. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2008.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedag**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 20 abr. 2019.