



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Cláudia Azevedo Pinudo

**Os modos de registrar nos Diários de Classe os processos de
aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Duque de Caxias
2024

Claudia Azevedo Pinudo

**Os modos de registrar nos Diários de Classe os processos de aprendizagem
nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

P659 Tese	Pinudo, Claudia Azevedo Os modos de registrar nos Diários de Classe os processos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. / Claudia Azevedo Pinudo; orientação Profa. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro. - 2024. 115 f. Orientador(a): Amélia Escotto do Amaral Ribeiro. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Registro escolar - Teses. 2. Diário de Classe - Teses. 3. Aprendizagem – Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 37.091.64
--------------	--

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Claudia Azevedo Pinudo

**Os modos de registrar nos Diários de Classe os processos de aprendizagem
nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 21 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dr.^a Patrícia Maneschy Duarte da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado
do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Alessandra Ribeiro Baptista
Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica

Duque de Caxias

2024

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Roldão Azevedo
(*in memoriam*).

Aos meus filhos, Adriel Pinudo e Airan
Pinudo (*in memoriam*), que cedo partiram,
mas que me impulsionaram a encontrar
sentido e propósito na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu sustentação e abertura de “portas”.

Ao esposo, Ricardo Pinudo, que sonhou junto comigo e vivenciou cada etapa desse processo.

Aos meus filhos, Uriel Pinudo e Adiel Pinudo, minhas inspirações.

À minha mãe, Elza Azevedo, que bravamente luta pela vida e que me deu o legado do conhecimento e da simplicidade.

À minha professora orientadora, DrA. Amélia Escotto, incansável, profissional e incentivadora.

Às minhas amigas Renata e Clarissa que foram “ouvidos” e “acolhimento” do início da minha jornada acadêmica até o processo final do curso.

A árvore que não dá fruto
É xingada de estéril.
Quem examinou o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
Às margens que o cerceiam.

Bertold Brecht

RESUMO

PINUDO, Claudia Azevedo. *Os modos de registrar nos Diários de Classe os processos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

Esta pesquisa trata da questão do registro no contexto escolar, entendido tanto como instrumento de avaliação quanto como parte da documentação oficial da escola, tomando como foco os Diários de Classe. Tem como objetivos identificar e analisar o modo como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental registram, nos Diários de Classe, as aprendizagens dos estudantes identificados com baixo desempenho. O referencial teórico utilizado enfatiza, dentre outras, as contribuições de autores como Zabalza (2004), Patto (1997; 2015), Charlot (2000; 2001), Lahire (1997; 2008), Collares e Moysés (1994) e Luck (2009). Apoiando-se em uma abordagem qualitativa da pesquisa (Minayo, 2001), inspirada nos princípios da pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), elegeu-se como documento para análise, os Diários de Classe dos anos iniciais de uma escola pública do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, referentes ao período de 2013-2015. Nestes, buscaram-se os registros correspondentes às aprendizagens de quatro estudantes, cujos desempenhos foram identificados como insatisfatórios. A análise dos modos de como os registros eram feitos nos Diários de Classe aponta para uma acentuada imprecisão das informações registradas, expressas por frases lacônicas, e para a pouca consistência em suas informações quanto ao desempenho dos estudantes em termos das suas reais dificuldades/avanços no processo da aprendizagem. Nos registros dos Diários de Classe analisados, privilegiam-se, muitas vezes, os aspectos atitudinais e comportamentais, verificando-se uma tendência a considerar, antes, as atitudes e não os resultados das aprendizagens. Verificou-se a utilização pouco efetiva do registro no Diário de Classe enquanto ferramenta pedagógica, predominando em seu uso, uma perspectiva burocrática. E como tal, pode se constituir em um dispositivo de promoção do fracasso escolar. Conclui-se, assim, que a produção acadêmica não tem avançado no estudo da questão dos registros escolares. Poucas pesquisas no cenário da educação brasileira investigam o tema. Daí a necessidade de novos estudos que dele se ocupem de modo a ampliar o debate neste campo.

Palavras-chave: Registro escolar. Diário de Classe. Aprendizagem.

ABSTRACT

PINUDO, Claudia Azevedo. *Ways of recording learning processes in the Class Diaries in the initial years of Elementary School*. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2024.

The present research deals with the register issue in the school context, considered not only as assessment instrument but also as part of the school official documentation, focusing on Class Diaries. This aims at identifying and analysing the way teachers of the early years of the “Ensino Fundamental” record in the Class Diaries the learning process of students identified with low performance. The theoretical framework used emphasises, among others, the contribution of authors such as Zabalza (2004), Patto (1997; 2015), Charlot (2000; 2001), Lahire (1997; 2008), Collares and Moysés (1994) and Luck (2009). Relying on a qualitative research approach (Minayo, 2001), inspired by principles of documentary research (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), it was chosen as a document for analysis of the early year Class Diaries of a Public “Ensino Fundamental” County School of Rio de Janeiro, between 2013-2015. In these diaries, learning process registers of four students considered with low performance were sought. The analysis of the way the registers were made in the Class Diaries shows sharp imprecision information, expressed in laconic sentences, with lack of consistency referring to the students’ performance concerning their real difficulties/improvements in the learning process. In these Class Diary registers analysed, attitudinal and behavioural aspects are most of the time privileged, showing a tendency to first consider attitudes rather than knowledge results. It was verified an ineffective register in the Class Diary while a pedagogical tool, used instead in a predominantly bureaucratic perspective. Therefore, it can constitute a device to promote school failure. It may come to a conclusion that academic production has not been improved concerning studies about school registers. Few researches investigate the issue in the Brazilian education scenario. Hence the need of new studies of this issue in order to enlarge on debates in this field.

Keywords: School Register. Class Diary. Learning

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nota dos alunos no 1º ano (2013)	83
Gráfico 2 – Nota dos alunos no 2º ano (2014)	84
Gráfico 3 – Nota dos alunos no 3º ano (2015)	84
Gráfico 4 – Média das notas de 2013 a 2015.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Blocos temáticos	18
Quadro 2 – Categorias com temas de aproximação com a pesquisa	20
Quadro 3 – Turmas dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	77
Quadro 4 – Quantitativo de turmas de 2013 a 2015.....	78
Quadro 5 – Diagnósticos das turmas de 2013 a 2015	78
Quadro 6 – Idade dos alunos no 1º ano do ciclo de formação	82
Quadro 7 – Conceito global dos alunos no 1º ano (2013).....	87
Quadro 8 – Conceito global dos alunos no 2º ano (2014).....	87
Quadro 9 – Conceito global dos alunos no 3º ano (2015).....	88
Quadro 10 – Excertos Registos dos diários sobre aprendizagem.....	90
Quadro 11 – Excertos dos Diário de Classe sobre comportamento.	92
Quadro 12 – Excertos dos Diário de Classe sobre os fatores que interferem na aprendizagem	94

SUMÁRIO

	O REGISTRO DO COMEÇO... UM BREVE MEMORIAL	12
	INTRODUÇÃO	16
1	FATORES NUMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM.....	25
1.1	Fatores Externos	25
1.1.1	Desnutrição	25
1.1.2	Privação cultural	27
1.1.3	O mito da omissão parental.....	30
1.1.4	Patologização	33
1.2	Fatores Intraescolares	36
1.2.1	A escola	36
1.2.2	O gestor escolar	42
1.2.3	Estudante	47
1.2.4	O professor.....	51
2	O REGISTRO E SUA INSTRUMENTALIDADE MULTIDIMENSIONAL.....	58
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	65
3.1	Etapas da pesquisa	66
3.1.1	Revisão Bibliográfica	66
3.1.2	Proposições das Categorias de Análise	67
3.1.3	Delimitação do corpus de análise	68
3.1.4	Organização e análise dos dados.....	68
3.1.5	Limitações da pesquisa	68
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	69
4.1	Panorama das orientações da SME/RJ sobre avaliação e registros das aprendizagens.....	69
4.2	O que revelam os Diários de Classe sobre os modos de avaliar e registrar as aprendizagens de estudantes dos anos iniciais	75
4.2.1	Diagnóstico da turma.....	76
4.2.2	Idade inicial no 1º ano	80
4.2.3	Nota atribuída aos estudantes e conceito global	82

4.2.4	<u>Registro dos apontamentos dos estudantes encontrados nos Diários de</u>	
	<u>Classe.....</u>	<u>88</u>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	99

O REGISTRO DO COMEÇO... UM BREVE MEMORIAL

Tudo o que era guardado à chave permanecia novo por mais tempo...mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho.

Benjamin (1995, p. 124)

Os fatores que interferem na aprendizagem se apresentam na minha trajetória profissional desde os tempos da graduação em Pedagogia, em que pude vivenciar sob diferentes óticas, além do olhar da sala de aula.

O ingresso no curso de Pedagogia (1995) me propiciou a aquisição de saberes e de conhecimentos mais específicos da área educacional e uma amplitude sobre os processos de aprendizagem. Durante a graduação, realizei os estágios em duas instituições do Ensino Fundamental; uma pública e outra privada. Essas instituições apresentavam configurações e formas diferentes em lidar com os processos de aprendizagem e as avaliações, contribuindo, assim, para que questionamentos e inquietações pudessem me direcionar em busca de respostas e de posicionamentos no percurso profissional e acadêmico.

Nessa trajetória percebi que algumas práticas educativas ainda permaneciam iguais ao tempo em que também estava dentro de um daqueles uniformes na escola pública. Entretanto, outras estavam mais sofríveis e precárias, principalmente no que tangia às metodologias de ensino e as relações dentro do espaço escolar. Essas vivências me provocaram um movimento de deslocamento, me mobilizaram no sentido de desejar fazer parte do ensino público, pois acreditava que ele pode ser transformador e dialógico.

Em busca desse foco, em 2001 ingressei no ensino público, após atuar por 8 anos na Educação Infantil em uma instituição privada. Tempos esses que me proporcionaram o conhecimento sobre a inventividade da criança e das suas potencialidades como sujeito aprendente. Os anos trabalhados com as ditas crianças não “alfabetizadas” serviu para que eu pudesse compreender que crianças precisam ser estimuladas e desafiadas em suas aprendizagens, cabendo ao professor oportunizar momentos de trocas, ludicidades e de muitas descobertas.

A busca por uma formação continuada me impulsionou a realizar cursos de aprimoramento, como a Psicopedagoga, Sexualidade Humana e o de Psicomotricidade na Educação, pois no meu entendimento precisava ser capaz de

criar ou adaptar situações de aprendizagem adequadas para os diferentes tipos de estudantes que a cada ano se defrontava.

Em 2001, ingressei na rede Municipal do Rio de Janeiro como professora do Ensino Fundamental. A docência no serviço público fazia-me refletir sobre o que as pesquisas apontavam acerca da baixa proficiência na leitura e na escrita dos estudantes que não alcançavam um nível adequado no aprendizado, fazendo assim com que o número de reprovações aumentasse no final dos anos iniciais. Diante desse desafio, presenciei a realização de projetos compensatórios que tiveram o intuito de resolver ou amenizar esse impacto na Educação. Diante desse cenário, atuando como professora dos anos iniciais, vivia o protagonismo atrelado com as angústias e a sensação de incapacidade para dar conta dos desafios de alfabetizar. Entretanto, percebia que quando o ensino era contextualizado e existia uma relação de diálogo com o estudante, a aprendizagem tornava-se significativa.

Diante dos desafios da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) para alfabetizar, vários projetos/programas eram propostos com o intuito de regularizar aprendizagem nos anos iniciais.

A participação no Projeto Polo de Atendimento Extra Escolar (2007 e 2008) atendia alunos em pequenos grupos no contraturno. Os professores identificavam através de um registro os estudantes que apresentavam dificuldade na aprendizagem, que depois eram encaminhados para serem atendidos.

O projeto era formado por professores com formação/especialização em Psicologia, Fonoaudiologia ou Psicopedagogia. Os responsáveis dos alunos também eram acolhidos paralelamente no Projeto Enquanto Espero, objetivando entender como estes lidavam com as questões da não aprendizagem de seus filhos. Sendo assim, a possibilidade de ouvir os dois lados: alunos e responsáveis, possibilitou-me refletir sobre qual posição o aluno ocupa frente a indiferença, o imaginário e o real e as “fraturas” que surgem no processo da aprendizagem.

Em 2009, pude atuar no Projeto de Realfabetização da SME/RJ, que fez parte da política pública educacional, baseada na parceria público-privada, entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS), no município do Rio de Janeiro. O projeto visava atender alunos do 3º ano com distorção série-idade, para que estes pudessem superar a barreira da não alfabetização e assim progredir em seus estudos. Como professora itinerante, acompanhava quatro turmas

de diferentes escolas da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e tinha como papel estabelecer uma ligação entre o professor da turma e as ações pedagógicas.

O projeto tinha uma metodologia e um material próprio que seguia uma sequência de atividades para a rotina escolar. Nesse projeto, deparei-me com uma diversidade de alunos, como campeão de xadrez, cantor de ópera, atleta e dentre outras habilidades observáveis, mas em contrapartida, na escola, não conseguiam obter êxito na alfabetização, permanecendo estagnados no 3º ano.

Diante do confronto desses fatos, foi possível entender que os métodos não são equivalentes a processos de aprendizagem, portanto não podem garantir o sucesso na alfabetização. Dessa forma, a aprendizagem requer sempre o entrecruzamento de significados e sentidos, atrelado a um ambiente alfabetizador desafiador para o aluno.

De 2013 a 2016, atuei como Orientadora de Estudos (OE) do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades e municípios. Como Orientadora de Estudos tinha a função de acompanhar a prática pedagógica dos cursistas do PNAIC, bem como buscar, junto às instituições formadoras, aos professores da rede e na *Internet*, recursos e estratégias didáticas que levassem à resolução de problemas detectados nas escolas. A participação no projeto favoreceu a compreensão que a teoria é validada na prática docente, confirmando, negando e exigindo à construção de novas explicações, portanto ensinar é um processo dinâmico e não linear.

Em 2015 e 2016, após passar por um processo seletivo, pude desempenhar a função de Professora de Acompanhamento Estratégico (PAE) em um projeto desenvolvido pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF), que envolveu 800 instituições de ensino do SME/RJ que estavam com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Cada PAE acompanhava quatro escolas, buscando junto com a gestão encontrar estratégias para melhorar o desempenho da unidade escolar. Nesse período também participei na formação dos professores, cujas escolas estavam inseridas no projeto. Durante esse processo, a percepção da aprendizagem passou a ser vista de fora da sala, pela lente administrativa, entendendo que os resultados de um bom rendimento escolar perpassam pela ótica de uma gestão comprometida com os processos da aprendizagem, envolvendo professores, responsáveis, alunos e comunidade escolar.

Em 2018, atuei como formadora do Time de Alfabetização da 7ª CRE da SME/RJ, que visava atender aos professores com uma formação continuada. Os encontros, na grande maioria, abordavam temas relacionados ao processo de aquisição da leitura e da escrita, questões estas que eram os desafios dos professores alfabetizadores. Sendo assim, todo o processo seja desordenadamente, com avanços, conflitos, encontros e desencontros me fez buscar compreender os fatores que podem interferir no processo da aprendizagem. É nesse percurso que vou me constituindo como pesquisadora com a intencionalidade de responder aos desafios da alfabetização, cujos alunos estão imersos em uma sociedade multicultural e multilíngue.

Dessa forma o convívio com esses movimentos contribuiu para discutir os fatores que interferem na aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição responsável pela educação formal de ensino, tem na documentação escolar a formalização das funções atribuídas a ela, que abrange registros e documentos. O registro, de forma geral, é realizado pelos atores inseridos no contexto escolar, que desenvolvem atividades e cujos registros assumem diferentes formatos, como boletins, relatórios, planejamentos, fichas, encaminhamentos, advertências, dentre outros.

O estudante, por exemplo, quando inicia seu processo escolar deixa seus registros nos cadernos, livros didáticos, folhas de atividades, apostilas e outros suportes, provas, testes, enfim essas “marcas” o acompanharão ao longo da sua vida acadêmica como forma de verificação do seu desempenho e aprendizagem. Sendo assim, o registro faz parte da cultura escolar, seja de forma avaliativa, documental, dispositivo de controle ou normativo.

Os primeiros registros de classe foram feitos em simples cadernos e, mesmo assim, eram considerados documentos oficiais das escolas (Ribeiro, 2011). Tanto nos documentos oficiais de orientação pedagógica, quanto na literatura nacional e internacional, o registro escolar é considerado atividade de grande valor para os professores, seja como apoio à reflexão da prática pedagógica, seja como auxiliar importante na elaboração do planejamento e replanejamento pedagógico e nas ações coletivas da instituição.

O registro na escola assumiu algumas dessas marcas, esteve por alguns períodos históricos atrelados à medida: a nota escolar era o instrumento adequado para medir o quanto o aluno havia adquirido de conhecimento. Essa, por sua vez, estava também atrelada a tempos predeterminados: bimestre (tempo provável para aplicação de provas) e anual (tempo final para o aluno provar o saber e o professor finalmente registrar o produto do conhecimento supostamente adquirido).

Dessa forma, os registros foram tomando campo na escola e mais especificamente na área de atuação do professor, fato justificado “[...] talvez por uma necessidade da própria experiência em sala de aula, ou até mesmo por uma exigência do mundo pós-moderno, complexo, atribulado e repleto de informações, docentes que ocupam funções de ‘tomadores de decisão’”. (Ribeiro, 2011, p. 22). Sendo assim, a escrita assume grande relevância no registro quando permite materializar e sistematizar o pensamento.

A escrita possibilita o retorno ao passado e a construção do presente, fazendo um movimento sincrônico e diacrônico, tornando possível a troca e a crítica por aqueles que se apropriam dela (Carrillo, 2001).

Entende-se que o Diário de Classe é um instrumento narrativo que requer esforço linguístico, organização e tempo. Sua escrita exige um processo cíclico de criação-revisão, ou seja, de entrada e saída de informação sobre o que o professor escreve.

Em meio a tantas mudanças e avanços tecnológicos, o registro no Diário de Classe, seja físico ou virtual, ainda continua firme no seu propósito e finalidade de instrumento catalisador e portador de vários dados, que vão desde o rendimento escolar, diagnose da turma, entre outras aspectos, possibilitam registrar os avanços, as frequências e os conteúdos, deixando as marcas de uma prática, de uma intenção educativa.

Os registros precisam ter coerência, conversar entre si, ser concisos e cúmplices, não dando margem a dúvidas. Eles precisam ser usados para respaldar e confirmar uma prática democrática, assegurando as condições de aprendizagem a todos, indistintamente.

Como objetivos, o presente estudo pretende identificar os elementos que constituem o enunciado dos registros. Propõe também: analisar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental registram nos Diários de Classe as aprendizagens dos estudantes identificados com baixo desempenho.

A realização do estudo se justifica a partir de duas razões principais. Uma delas, de ordem profissional, conforme descrito no memorial, se referem ao contato com o curso de Pedagogia, desde o ano de 1995, e por ter atuado em alguns projetos da rede pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), favorecendo, assim, observar o processo de aprendizagem sobre diferentes óticas, além do olhar da sala de aula.

O segundo motivo vem da constatação de poucos trabalhos sobre o tema. Essa constatação resultou do mapeamento das contribuições acadêmicas brasileiras sobre as questões dos registros da aprendizagem nos Diários de Classe no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por realizar uma busca ampla no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como se identificou uma baixa produção acadêmica sobre o registro escolar, mesmo

assumindo a amplitude dos resultados, considerou-se importante para a pesquisa mapear de forma mais abrangente o campo.

Assim, partindo do princípio que a alfabetização se configura como pano de fundo de discussão pretendida, optou-se por iniciar uma busca pelo descritor alfabetização. Foram encontrados 5.805 títulos entre dissertações e teses (mês de referência da consulta/janeiro de 2021), correspondentes aos anos de 1995 a 2019, período disponibilizado na Base de dados da Capes que elencavam alfabetização como foco.

Devido ao grande volume de dados encontrados com a palavra-chave “alfabetização”, fez-se um corte temporal de 10 anos de publicações. Desta vez, foi considerado o período entre 2010 a 2019, objetivando mapear as diferentes formas como a produção acadêmica na Base de dados da Capes tratou sobre alfabetização.

As possibilidades de refinamento, foram elencadas para a realização do filtro os seguintes itens: tipo (dissertações acadêmicas), ano (2010 a 2019), grande área de conhecimento (Ciências Humanas) e de Avaliação (Educação). A partir dos filtros estabelecidos, buscou-se as dissertações na Base de dados da CAPES. Após descartes das obras que não preencheram os critérios de inclusão, permaneceram 1.357 títulos. Por se tratar de um número elevado, na segunda etapa foram elegidos 34 blocos temáticos, buscando agrupar os títulos de acordo com sua aproximação.

Segue no Quadro 1 abaixo os blocos que foram elaborados com suas respectivas quantidades de títulos, após aplicação dos filtros:

Quadro 1 – Blocos temáticos

BLOCOS TEMÁTICOS		QUANTIDADE
1.	POLÍTICAS PÚBLICAS/DIREITOS HUMANOS	41
2.	AVALIAÇÃO	52
3.	MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO/CARTILHA	17
4.	MÍDIAS, IMAGENS E TECNOLOGIAS	64
5.	PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO	95

Continua

Continuação

BLOCOS TEMÁTICOS		QUANTIDADE
------------------	--	------------

6.	PROGRAMAS DO GOVERNO	163
7.	LEITURA , ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL	109
8.	ORALIDADE/LÍNGUA	14
9.	LITERATURA	14
10.	LIVRO DIDÁTICO/CADERNO PEDAGÓGICO/DICIONÁRIO	23
11.	TRABALHO DOCENTE/ PROFESSOR	57
12.	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	06
13.	EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSÃO/EXCLUSÃO	56
14.	GEOGRAFIA	22
15.	MATEMÁTICA	20
16.	EDUC. FÍSICA/PSICOMOTRICIDADE	05
17.	CIÊNCIAS, EDUC. CIENTÍFICA E EDUC. AMBIENTAL	34
18.	MÚSICA/ARTE	13
19.	GÊNERO DISCURSIVO	10
20.	(AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PEDAGOGOS	98
21.	CURRÍCULO	22
22.	EDUC. INFANTIL/INFÂNCIAS	58
23.	LETRAMENTO	51
24.	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	08
25.	AFETIVIDADE	06
26.	ESCOLA/GESTÃO ESCOLAR/PAIS	23
27.	SUCESSO/ FRACASSO ESCOLAR DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	20
28.	ENSINO DE JOVENS E ADULTOS/ADOLESCENTES	108
29.	ENSINO MÉDIO	05

Continua

Continuação

BLOCOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE
------------------	------------

30.	ENSINO FUNDAMENTAL	33
31.	EDUCAÇÃO DE CAMPO/RURAL QULOMBOLA/ASSENTAMENTOS/INDÍGENAS	43
32.	RELAÇÕES ÉTNICOS- RACIAIS/AFRICANIDADES	05
33.	VULNERABILIDADE SOCIAL/SOCIOEDUCATIVO	09
34.	ESTUDOS TEÓRICOS E DOCUMENTAIS	51

Legenda: Os dados foram produzidos a partir da base de dados da CAPES.

Fonte: A autora, 2024.

Após esse mapeamento, procedeu-se o agrupamento dos eixos temáticos com maior aderência ao tema proposto para essa pesquisa. Esse movimento permitiu perceber em ordem decrescente de incidência as ênfases sobre métodos/programas de governo de alfabetização, leitura/escrita e produção textual, práticas/estratégias de alfabetização, trabalho docente, escola/gestão e pais, sucesso/fracasso e dificuldade de aprendizagem; tema proposto para a pesquisa, conforme a aderência ao Quadro 2 apresentado abaixo:

Quadro 2 – Categorias com temas de aproximação com a pesquisa

CATEGORIAS COM TEMAS DE APROXIMAÇÃO COM A PESQUISA
Método de alfabetização
Práticas e estratégias de alfabetização
Leitura, escrita e produção textual
Trabalho docente
Currículo
Ciclo de alfabetização
Sucesso, fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem
Letramento

Fonte: A autora, 2024.

Nota-se que a maior ênfase está nos métodos/programas de governo sobre alfabetização, ficando sucesso/fracasso e dificuldade de aprendizagem pouco enfatizadas e a produção dos Diários de Classe e dos registros se mostra tímida.

Após a etapa inicial, como já dito, assumindo a abrangência, deu sequência para melhor filtrar e objetivar a busca os títulos das produções que apresentavam uma aproximação com os fatores que interferem na aprendizagem, chegou-se ao resultado de cinquenta e sete dissertações encontradas Base de dados da Capes.

Dentre esses títulos, buscou-se as dissertações que apresentavam os critérios estabelecidos como: título, ano, objetivo metodologia, referencial teórico e conclusão. Após análise, chegou-se à conclusão de oito dissertações que abordam fatores que podem interferir no processo da alfabetização, como: impasse na progressão, processos de ensino, sistema escolar, formação precária, atividades mecanizadas, ambiente escolar, descontextualizadas e repetitivas da escrita.

A dissertação de Costa (2019), intitulada “*GEEMPA: reflexões acerca do ensino da leitura e escrita em um programa de correção de fluxo escolar na alfabetização*”, a pesquisa abrange o período de 2010 a 2012, época de implementação do GEEMPA como programa de correção de fluxo no Espírito Santo. A finalidade da implantação era solucionar a questão do fluxo escolar dos alunos que não conseguiam avançar para os anos subsequentes, o que ocasionava um impasse na progressão escolar. As propostas de correção de fluxo escolar no Espírito Santo surgem de parcerias público-privadas. Apesar das boas intenções, o programa alinha-se a uma lógica mercadológica. Os professores são vistos nesses programas com pouca autonomia, visto que as instituições parceiras acabam por exercer certo controle das práticas pedagógicas. A autora, em sua análise, se apoia em Arroyo (2001), segundo o qual os programas que trazem a proposta de correção de fluxo ou de correção de série/idade, não resolvem o problema da não aprendizagem. Eles apenas o tornam comum, porque suas raízes estão ramificadas e estruturadas.

Farinelli (2017) apresenta um percurso histórico sobre a alfabetização no Brasil, utilizando como referência Soares e Maciel (2000). Relata o processo de redemocratização do ensino nos anos 50, que ocasionou um maior acesso de alunos da camada socioeconômica menos privilegiada à escola. No momento em que os alunos começam a mostrar dificuldades no processo de aprendizagem, a escola deveria assumir a responsabilidade criando um sistema de apoio para que os estudantes pudessem continuar progredindo, evitando assim envolvam bloqueios na aprendizagem. Farinelli (2017), se apoia em Santos (2012) que não são atribuídas à escola responsabilidades quanto à adequação de métodos e técnicas de ensino ou à formação específica dos professores.

Kramer (2001) destaca os fatores que dificultam a aprendizagem muitas vezes estão relacionados às questões de ensino, e um dos fatores negativos que levam ao insucesso escolar é a formação precária dos professores e a própria organização do trabalho escolar. A autora convida para um olhar para dentro da escola, onde seja possível enxergar o modo como se dá a constituição do profissional de Educação, fazendo refletir que, antes de adentrar no espaço escolar, o problema já possa estar instaurado e sendo verberado na prática docente.

Farinelli (2017) conclui que alguns aspectos pedagógicos influenciam diretamente ao processo ensino-aprendizagem e que é possível incluir como parte desse processo o ambiente escolar, a formação dos professores, o sistema de avaliação, o fazer pedagógico e o que tudo isso implica para as dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização. Fazendo-se necessário repensar as políticas que buscam a solução mágica para os problemas encontrados na alfabetização e buscar alternativas didáticas com ações significativas e eficazes.

A dissertação de Gideoni (2015), intitulada “*A trajetória de uma criança em relação à escrita: o que ela não pode saber?*”, objetivou compreender o percurso escolar de uma criança em uma escola pública federal de Belo Horizonte (MG), ao longo de seu ciclo de alfabetização (2006 a 2008). O trabalho buscou evidenciar os aspectos da subjetividade do aluno que interferiram em seu processo de apropriação da escrita, ora se expressando como alguém que não-sabe, ora como alguém que sabe ou que pode saber.

Gideoni (2015) faz uma abordagem histórica da fundamentação do modo como o fracasso escolar pode ser explicado sob diferentes pontos de vista: pela ótica da Medicina, da Psicologia Cognitiva, da Psicanálise, da Linguística, da Sociologia e da Filosofia. As teorias que cada campo utilizou para a explicação desse fenômeno são classificadas em abordagens teóricas: organicista, cognitivista, a dos transtornos afetivos da personalidade e a do *handicap* social.

Gideoni (2015) conclui que é possível pensar um caminho de aprendizagem que não seja o da patologização e da medicalização, considerando que no processo de apropriação da escrita não está envolvida apenas a apropriação de habilidades e capacidades cognitivas individuais, mas também as atividades coletivas e a subjetividade do sujeito.

Em sua dissertação, com o título de “*O processo de alfabetização e as implicações da prática pedagógica em sala de recuperação intensiva*”, Miguel (2017)

tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças que apresentam dificuldades nesse processo em suas interações com seus pares e com o professor, em atividades de leitura e escrita. A construção de dados foi feita por meio de observação em registro de diário de campo e de filmagens de situações em atividades de classe, na relação com os pares, com a professora e com a pesquisadora. Miguel (2015), apoiada em Smolka (2012), percebe que existem propostas para os alunos que são atividades mecanizadas, descontextualizadas e repetitivas, e que não exige o estabelecimento das relações, mas sim, a imposição de tarefas a cumprir, ignorando o desenvolvimento da criança. A análise de Miguel (2015) mostrou que práticas de ensino descontextualizadas para recuperar os alunos com dificuldades no processo de alfabetização não atendem tais expectativas e, muitas vezes, ocorre uma valorização por atividades repetitivas. Dessa forma, os alunos acabam sendo excluídos dentro no próprio ambiente escolar, o que se faz repensar nas políticas públicas das salas de recuperação como possibilidade de intervenção nos fatores que interferem na aprendizagem.

A dissertação intitulada *“Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal”*, de Omitto (2019), investiga as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização em duas escolas públicas de Porto Alegre que se destacavam no IDEB e como relevância de demandas no município. Omitto (2019) identifica que em ambos cenários possuem práticas com foco no planejamento, nas atividades e nas intervenções que potencializam e limitam a alfabetização das crianças. Diante disso, a autora sinaliza a necessidade e urgência de valorização e investimento na formação continuada dos professores, a fim de atender necessidades de sua qualificação contínua.

A dissertação *“Nas páginas do livro-mundo, travessias do alfabetizar: saberes e práticas de professores alfabetizadores do TOPA/UEFS”*, de Barros, (2016), também não traz uma abordagem sobre o fracasso escolar no desenvolvimento do trabalho. A pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), implementado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que envolveu o ensino de jovens e adultos (EJA), distanciando assim do objeto de pesquisa.

As pesquisas que foram citadas se utilizaram de um referencial teórico diversificado, ocasionando desse modo várias percepções sobre fatores que interferem no processo da aprendizagem.

Conclui-se assim que os fatores que interferem na aprendizagem nas perspectivas trazidas mostram diferentes “olhares” e modos de compreender a equação do não aprender dentro dos padrões estabelecidos pela escola e sociedade.

Diante disso, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, se dividindo da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, “*Fatores numa perspectiva historiográfica que interferem na aprendizagem*”, discute-se alguns fatores que são utilizados para justificar a não aprendizagem e como os atores do espaço escolar compreendem sobre a aprendizagem.

No segundo capítulo, “*O registro e sua instrumentalidade multidimensional*”, apresenta-se o registro como ferramenta como uma ação pedagógica importante para aprendizagem.

No terceiro capítulo, “*Encaminhamento metodológico*”, será abordada a metodologia com uma abordagem qualitativa, compreendendo o Diário de Classe como uma importante fonte primária para o fornecimento de dados da pesquisa.

No quarto capítulo, “*Apresentação, análise e discussão dos dados e resultados*”, serão apresentadas algumas considerações que servirão para sistematizar a análise dos dados coletados.

Portanto, espera-se, a partir das informações documentais, refletir como os processos de aprendizagem são descritos nos Diários de Classe e quais concepções ainda permanecem que atrelam ao estudante a responsabilidade pelo seu insucesso escolar.

1 FATORES NUMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

A busca pelo entendimento dos fatores que interferem nas aprendizagens, promovendo ou dificultando, no contexto brasileiro, se torna mais evidente na década de 70. Nessa época, as discussões giram em torno da associação de determinados fatores, sobretudo econômicos, sociais, culturais, e biológicos àquilo que se apresenta nos contextos escolares como desencadeadores do que foi designado como fracasso escolar. A essa época e de certa forma até hoje, os fatores extra e intraescolares eram pouco considerados.

Desse modo, considerando-se que o foco da presente pesquisa tem como escopo os registros das aprendizagens de estudantes, cujo aproveitamento foi identificado com baixo rendimento ao longo de três anos letivos consecutivos, que interessa a reflexão abordar sobre os fatores externos e internos que interferem na aprendizagem.

1.1 Fatores Externos

Em uma perspectiva histórica, no contexto brasileiro, as discussões sobre os fatores que interferem na aprendizagem escolar apontam uma estreita relação entre desempenho escolar e classe social. Nesse sentido, os fatores que interferem na aprendizagem estão associados a múltiplos fatores, dentre os quais destacam-se, fundamentalmente, a desnutrição, a privação cultural, o mito da omissão parental e a questão da patologização. Cada um desses fatores têm sido objeto de teorizações que são apropriadas, difundidas e incorporadas pelo discurso pedagógico, de uma forma ou de outra.

1.1.1 Desnutrição

A desnutrição como justificativa para o fracasso escolar nas camadas populares ganhou visibilidade no Brasil nos anos 70. Nesse período, privilegiou-se a explicação biologizante que relacionava mau desempenho escolar e carência nutricional ao baixo rendimento na aprendizagem. Portanto, o baixo rendimento ocorria em função da desnutrição (Gualtieri; Lugli, 2012). Acreditava-se, ainda, que a merenda escolar

poderia resolver a questão da desnutrição e do fracasso escolar. Como consequência, foram propostas políticas públicas de oferta de merenda escolar com vistas a melhorar as condições nutricionais das crianças e, em consequência, diminuir os índices de evasão e repetência (Brasil, 1955; 1973).

Especificamente sobre as relações entre questões nutricionais e resultados da aprendizagem escolar, pesquisas de Moyses e Collares (1997) apontaram, na década de 70, que a fome, quando não satisfeita, diminui a disponibilidade do ser humano para as atividades cotidianas e intelectuais.

Quanto à influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização, Collares (1992) conclui que a fome, e não a desnutrição, tem forte influência no aproveitamento escolar. Dessa maneira, resolvida a sensação de fome, cessam seus efeitos na aprendizagem. A esse respeito, Abreu (1995) afirma que estudos têm demonstrado que a merenda escolar, mesmo sem promover mudanças no estado nutricional da clientela, interfere positivamente no rendimento escolar, pois, ao agir sobre a “fome do dia”, aumenta a capacidade de concentração nas atividades pedagógicas.

Mais recentemente, outros estudos têm se dedicado à análise das relações entre desempenho dos alunos e nutrição. Por exemplo, Glewwe *et al* (2011), concluíram que a qualidade nutricional nos primeiros anos de vida aumentou o desempenho acadêmico e que as crianças malnutridas apresentaram menor desempenho acadêmico; Taras (2005), por sua vez, investigou a influência da insuficiência de ferro sobre o desempenho escolar de alunos brasileiros do 1º a 8ª série do ensino fundamental. E, ainda, há estudos que indicam que a questão nutricional das crianças que ingressam na escola não se restringe à desnutrição provocada pela “fome”, mas também a uma dieta alimentar defasada de nutrientes adequados.

Considera-se oportuno ratificar o quanto a questão da nutrição está ainda presente na manutenção das políticas públicas que têm a merenda escolar como foco. Recentemente, essa questão ficou evidenciada durante a pandemia gerada pela COVID-19. Tendo em vista que um número bastante significativo de famílias ficou sem o apoio da alimentação escolar e também de outros espaços institucionais, observou-se nesse período uma tendência à ampliação da incidência de insegurança alimentar na população de baixa renda. Nesse contexto, embora se assistisse a suspensão de aulas presenciais e o fechamento das escolas durante a pandemia, o Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE) continuou repassando os recursos normalmente e a Lei 13.987/20 determinou que alimentos que seriam servidos nas escolas fossem distribuídos para as famílias (Brasil, 2020). Dessa forma, os estados e municípios foram autorizados a distribuir os alimentos aos estudantes em forma de *kits*, cesta básica ou cartão alimentação.

A partir do exposto, fica evidente que a tendência a atribuir ao fracasso escolar as condições nutricionais do aluno ainda está presente nos discursos educacionais, cujo alunos são oriundos de classes populares.

1.1.2 Privação cultural

Este item trata de alguns aspectos relacionados à privação cultural como um dos fatores utilizados para justificar o baixo desempenho escolar, em especial dos alunos oriundos das classes com menos prestígio social.

Do ponto de vista histórico, a teoria da privação cultural é difundida nos Estados Unidos nos anos 50 e 60, em resposta aos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos que traziam como questão a não colocação dos negros nos melhores lugares da sociedade norte-americana. As pesquisas da época apontavam que o sucesso não era obtido porque os negros e latinos não alcançavam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. Desse modo, o baixo desempenho era justificado pelo argumento de que o ambiente em que os estudantes viviam não era capaz de transmitir os padrões culturais e as experiências necessárias para que obtivessem os resultados satisfatórios indicados pela escola e sociedade. Nesse sentido, acreditava-se que o ambiente de origem e, principalmente, as famílias transmitiam deficiências físicas e psíquicas (Bloom; Davis; Hess; Silverman, 1965).

Diante da constatação da desigualdade educacional entre brancos e negros, no contexto americano, vários programas foram criados objetivando modificar os comportamentos que obstaculizavam o bom desempenho dos alunos pertencentes aos meios populares (Lewis, 1984). Esses programas atendiam basicamente a dois propósitos: prevenção e compensação. Os de prevenção relacionados à busca de estratégias para evitar o fracasso nas aprendizagens decorrente da ausência de estímulos ou de estímulo inadequado. Os de compensação, por outro lado, referem-se ao conjunto de medidas políticas e pedagógicas que visam a compensar diferenças

em diversas ordens e a reverter os atrasos provocados pelo ambiente identificado como carente.

A respeito dos programas compensatórios, Kramer (1982) compreende em sua análise que eles não conseguem atingir o objetivo proposto e acabam responsabilizando as crianças e as famílias, na medida em que consideram que lhes foram dadas oportunidades educacionais para progredir e elas não conseguiram aproveitá-las porque são incapazes.

A teoria da privação cultural, conhecida também como *handicap* cultural, causou forte impacto nos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem. A partir de 1889, o termo *handicap* começou a ser incorporado na língua francesa para designar uma pessoa com deficiência física ou mental. A palavra remete à ideia de uma falta imputada ao indivíduo, ou seja, um desfavorecimento provocado. Dessa forma o indivíduo passa a ser pensado como um objeto, a partir do ponto de vista do que lhe falta, ou seja, o foco passa a ser suas “lacunas” e “carências” (Charlot, 2000). No Brasil, a teoria da privação cultural começa a ser difundida a partir dos anos 70, em um contexto de sociedade que acreditava na incapacidade dos pobres, negros e mestiços.

Embora existam várias teorias sobre a privação cultural, este trabalho considera relevantes as três distinções apontadas por Patto (2015): a teoria da Carência Cultural, Diferença Cultural e Desencontro Cultural. A teoria da Carência Cultural estabelece uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica. Segundo essa teoria, a família é vista como a “fonte” que produz a deficiência (falta de recursos financeiros, cultural, social, emocional, de atenção), e, com isso, provoca o fracasso escolar. O problema da não aprendizagem não se encontra na Escola, mas sim, na condição social do aluno e sua família, ou seja, o aluno fracassa porque é pobre.

Na década de 70, a teoria da Carência Cultural perde força e dá espaço para a teoria da Diferença Cultural, cujo fundamento está na concepção de que há discrepância entre os níveis de rendimento escolar da elite e das classes populares. Desse modo, o conflito ocorre em detrimento da diferença entre a cultura da escola que, na maioria das vezes, não considera os padrões sociais dos alunos das classes populares (Patto, 2015).

Ainda nesse período, Poppovic (1972), defendia que as diferenças de atitude e pensamento encontradas nas crianças oriundas de classes populares eram em

decorrência da existência de padrões ambientais e educacionais diferentes. Poppovic (1977) cunha o termo “marginalizado cultural” para designar as crianças com problemas escolares e que possuem padrões culturais diferentes de outras classes sociais. Essas crianças não eram ausentes de culturas, mas possuíam uma cultura diferente com uma visão de mundo, crenças e valores e costumes que eram inadequados às exigências da escola e da sociedade (Sawaya, 2018).

Retomando a discussão sobre as teorias da privação cultural, a teoria do Desencontro Cultural é entendida como a discrepância entre o nível cultural do professor e do aluno. A justificativa é que os professores vivenciam um padrão cultural elitizado desconhecido da cultura vivida pelos alunos pobres; sendo assim, a prática dos professores é desenvolvida segundo seus padrões culturais, o que causaria um estranhamento na relação com os estudantes (Patto, 1997; 2015; Sawaya, 2020).

Dessa forma, há um distanciamento entre a cultura dos professores e a cultura do estudante das classes menos favorecidas, uma vez que este traz para a escola saberes diferentes que, em muitas vezes, são pouco considerados pela escola. O professor, em boa parte das vezes, tende utilizar práticas pedagógicas alinhadas ao seu próprio padrão cultural. Esse desencontro cultural é percebido, por exemplo, na linguagem que o professor utiliza, na didática que apoia seu trabalho, dentre outros (Godoi, 2020).

A teoria da Diferença e a do Desencontro Cultural trazem para a discussão fatores intra-escolares como o currículo, as formas e conteúdos ensinados e estes passam a compor as investigações sobre o fracasso escolar.

As três teorias apresentadas anteriormente impactaram o meio educacional, influenciando práticas de professores, psicólogos e médicos na compreensão das causas do baixo desempenho escolar. De acordo com Souza *et al* (1994), elas também possibilitaram uma reorganização do pedagógico, por meio da divisão das crianças em grupos homogêneos (ainda que represente um equívoco), a organização pautada no critério “os que aprendem com facilidade e os que apresentam dificuldades”, assim como os encaminhamentos dos menos aptos para atendimentos psicológico e pedagógico.

É interessante refletir que a teoria da privação cultural tem contribuído para intensificar os estereótipos e as desvantagens que a classe menos favorecida já carregava; reforçando ainda mais a crença arraigada na representação dos professores de que criança carente não aprende. Dessa forma, ratifica-se que a

difículdade de aprender resultaria de uma cultura diferenciada dos padrões estabelecidos pela sociedade.

1.1.3 O mito da omissão parental

Busca-se nesse item apresentar o mito da omissão parental como uma das justificativas para o baixo desempenho escolar. Tomam-se como referência as contribuições de Lahire (1997; 2008) sobre a questão das relações entre a cultura das famílias e o sucesso ou insucesso escolar dos alunos das famílias populares.

Na década de 90, o papel da família ganha destaque em estudos, assumindo uma ambiguidade de sentidos: passa a ser vista como protagonista para o sucesso escolar ou como desestruturante para o fracasso da criança na escola.

Considera-se oportuno compreender que a família tem um movimento de organização-reorganização articulado ao contexto sociocultural, ou seja, ela experimenta formatos e estruturas diferentes, de acordo com as modulações das sociais, culturais, tecnológicas, constituindo-se assim um terreno com muitas significações e ambiguidades.

Na concepção de Osório (1996, p. 14):

[...] a família não é uma expressão passível de conceituação, mas tão somente de descrições; ou seja; é possível descrever as várias estruturas ou modalidades assumidas pela família através dos tempos, mas não defini-la ou encontrar algum elemento comum a todas as formas com que se apresenta este agrupamento humano.

Diante do exposto, entende-se que a família não tem uma forma padronizada ou um modelo único, ela pode assumir várias configurações no espaço e no tempo. Nessa mesma perspectiva, Aranha (1989, p. 75) ratifica a ideia de que:

É preciso compreender a família como um fenômeno historicamente situado, sujeito as alterações, de acordo com as mudanças das relações de produção estabelecidas entre os homens [...]. É evidente que as funções da família vão depender do lugar que ela ocupa na organização social e na economia.

Dessa forma, amplia-se a ideia de que a família precisa ser compreendida no seu contexto histórico e situacional, pois reflete as mudanças experienciadas na sociedade.

Ao longo dos anos, a família ocidental sofreu muitas mudanças principalmente nos países industrializados, podemos citar como principais: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevação da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, reconstituída, *livin-apart-together*, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Todas essas mudanças ocasionaram novos padrões e organizações familiares que trouxeram juntamente demandas e necessidades diferenciadas.

No entendimento de Lahire (2008), a família não é só constituída pelo pai, pela mãe, pelos irmãos, mas pelos avós, tios e até pelas pessoas amigas mais chegadas. Percebe-se assim a grande dimensão e complexidade que envolve o conceito de família. Dessa forma, o mito da omissão parental se estabelece, segundo Lahire (1997, p.334) quando os professores “ignoram as lógicas das configurações familiares”, acreditando que os pais das crianças em idade escolar “não se incomodam” e nem intervêm na aprendizagem de seus filhos. O mito da omissão parental surge de um olhar de dentro da escola que se reverbera para fora, atingindo as famílias e, de forma mais específica, os pais, que são culpabilizados por sua indiferença ou apatia ao processo pedagógico do filho. No ambiente educacional em relação às famílias populares circula o discurso de que os pais são vistos com déficits em suas ações no que tange à escola.

Sobre esse mesmo tema, Ribeiro e Andrade (2006) afirmam que nas famílias ditas como deficitárias a ênfase é dada no que os pais não fazem:

[...] não comparecem nas festas escolares, reuniões pedagógicas, entrega de boletim e provas, não leem e não respondem a agenda, como também não supervisionam trabalhos escolares destacando-se a ausência, a falta do ponto de vista da instituição escolar.

Ainda sobre essa questão, Perez (2000) observa que, quando as atitudes dos pais, são contrárias às prescrições da escola, estas são rotuladas e interpretadas como “os pais não valorizam o estudo dos filhos, não fazem seu acompanhamento escolar, não se interessam”. Do ponto de vista da escola, isso por si só explicaria o fracasso escolar dos alunos.

Na maioria das vezes, as famílias populares possuem um conjunto de práticas socializadoras divergentes ou até contraditórias em relação às da escola, tornando-se um lugar de confrontação: a escola assume o papel de dominante e a família popular de dominada.

De acordo com as pesquisas realizadas por Viana (2000), identificou-se que as famílias provenientes das classes populares, diferentemente das classes médias, não fazem um acompanhamento minucioso das atividades escolares de acordo com os padrões estabelecidos pela escola, sendo rotuladas como desinteressadas da vida escolar dos filhos ou são atribuídos adjetivos como “famílias desestruturadas, carentes, problemáticas” (Albuquerque, 2014, p. 622).

Lomonaco e Garrafa (2009), ao investigarem as formas de acompanhamento da vida escolar dos filhos realizadas por famílias em situações de vulnerabilidade social, destacam que mesmo as mães analfabetas acreditam na importância do acompanhamento das lições de casa e para isso criam formas próprias de ação “[...] como conferir a data no caderno ou ver o quanto ele está preenchido” (Lomonaco; Garrafa, 2009, p.34). As formas próprias das famílias populares nem sempre correspondem às expectativas da escola que busca uma homogeneidade de atitudes diante das demandas escolares.

Na obra de Lahire (1997), mesmo as famílias com pouco um capital escolar podem atribuir um lugar simbólico, ou um lugar efetivo ao “escolar” ou a “criança letrada, pedindo que os filhos participem do cotidiano familiar, lendo uma correspondência, preenchendo uma ordem de pagamento, escrevendo um bilhete etc., fazendo com que a criança ganhe ‘uma legitimidade familiar’”.

Entretanto, ainda que a família da classe popular faça suas estratégias para acompanhar a vida escolar dos filhos, na perspectiva da escola continua existindo uma “distância” que a família não consegue atingir e que acaba sendo traduzida como diferença ou indiferença.

A respeito do comportamento dos estudantes, Lahire (2008) entende que muitos professores evocam as qualidades morais e comportamentais, mais do que as qualidades intelectuais. As crianças oriundas de classe popular geralmente não interiorizam as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar, sendo vistas por elas como normas heterodoxas. Segundo os professores, estas crianças não têm condições apropriadas para receberem as mensagens escolares, porque não ouvem, brincam, não fazem seus deveres, ficam viradas para trás, ou seja,

o comportamento acaba exercendo uma supremacia sobre o intelecto. Defende que “o ‘fracasso escolar’ de uma criança não está necessariamente associado à ‘omissão dos pais’, mas [...] a uma distância grande demais em relação às formas escolares de aprendizagem e de cultura” (Lahire, 2008, p. 87).

Compreende-se então que a trajetória escolar não é determinada pelo grupo social a que o aluno pertence, mas está associada a fatores diversos e complexos como, por exemplo, a dinâmica interna das famílias, as características individuais de cada sujeito e a relação com o saber. Portanto, o baixo rendimento escolar não pode ser justificado pelo mito da omissão parental.

1.1.4 Patologização

Busca-se, nesse momento, apontar a patologização como uma das soluções para o fracasso escolar que é atribuído ao próprio sujeito. Serão abordados o surgimento e as ações da medicina higienista no campo educacional e a influência da patologização no âmbito escolar, familiar e social.

As práticas higienistas ganham espaço na escola primária (1920/1921) com a implantação de programa de novos hábitos nas crianças. No lugar do castigo, a prevenção oportunizaria a construção de indivíduos disciplinados. De acordo com esse pensamento, a entrada da criança na escola fica sinalizada como o momento ideal para a criação de hábitos de higienização. No entendimento da época, a criança era vista como "cera a modelar", na qual facilmente se imprimia a forma que se desejava (Luengo, 2010).

Durante o período da concepção higienista, mesmo quando as crianças ou as suas famílias não sabiam ler, os professores apresentavam os preceitos em forma de versos; para que as crianças pudessem decorar e disseminar para os seus familiares e conhecidos. Servem de exemplo os trechos os versos do poema que deveriam ser citados diariamente por todas as crianças:

Hoje escovei os dentes
Hoje tomei banho
Hoje fui à latrina e lavei as mãos com sabão
Hontem me deitei cedo e dormi com as janelas abertas
De hontem para hoje já bebi mais de 4 copos com água
Hontem comi ervas e frutas, e bebi leite
Hontem mastiguei devagar tudo quanto comi
Hontem e hoje, andei sempre limpo

Hontem e hoje mastiguei tudo o que comi
 Hontem e hoje não tive medo
 Hontem e hoje não menti.
 (SÁ apud OLIVEIRA, 1974, p. 196-198)

Percebe-se no texto uma referência abrangente aos aspectos da higiene pessoal, alimentação, moral e emocional, ou seja, áreas que os eugenistas consideravam fundamentais para se manter o corpo sadio.

Na compreensão de Lima e Hochman (1996), o período do Higienismo fica marcado por uma educação controladora que considerava a população pobre incapaz por si só de compreender as atividades educativas relacionadas à saúde.

Alguns estudos sobre o uso do termo *patologização* tem utilizado o que foi sugerido por Collares e Moysés (1994), como equivalência de sentido com o termo *medicalização*. Entretanto, o primeiro vem sendo considerado mais abrangente, e seu uso minimiza as possíveis distorções a que a palavra *medicalização* remete. A partir dessas considerações, foi feita a opção de usar o termo *patologização* na discussão deste tópico.

O conceito da patologização se expandiu muito rápido no Brasil, produzindo efeito nas práticas educacionais e aceitação da população e das crianças, principalmente as que enfrentam dificuldades no processo da aprendizagem. Na perspectiva da suposta “explicação” da patologização como fator de dificuldade de aprendizagem há que se considerar a questão do diagnóstico, que pode ser visto na perspectiva da família, da criança e do professor.

A família geralmente aceita o diagnóstico dado ao filho porque, para ela, o não aprender passa a ser justificado cientificamente. De acordo com Cruz (2010), o diagnóstico confere à criança o estatuto de doença, podendo ser para ela uma forma de se libertar dos seus estigmas de mau comportamento, desatenção e preguiça, entre outros. A criança aceitando o diagnóstico sem contestação, acaba assumindo uma postura patológica:

[...] a criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença, passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre o seu autoconceito e, aí sim sobre a sua aprendizagem. Na prática ela confirma o diagnóstico /rótulo estabelecidos. (Moysés e Collares, 1994, p. 29)

O mais importante não é o diagnóstico, mas para quem ele é direcionado, isto é, a criança. Dar nome às doenças ou diagnosticá-las importa realmente para quem?

Os professores em situações do cotidiano escolar, quando identificam as dificuldades de aprendizagem, tendem a se apoiar em encaminhamentos, laudos, nomes ou “rótulos”, que pouco contribuem para a situação vivida pela criança e para uma reflexão mais cuidadosa sobre a ação docente (Saravali, 2018).

Muitos educadores contribuem para reforçar a patologização, no sentido de que acreditam na universalidade e na homogeneização da aprendizagem (todos aprendem de um mesmo modo e ao mesmo tempo, seja por bimestre, trimestre, semestre ou nos 200 dias letivos). Essa postura faz com que fiquem à espera de uma resposta padrão para as aprendizagens e, quando ela não ocorre, a criança é encaminhada para uma avaliação médica ou segue-se a queixa às famílias devido ao baixo desempenho.

De acordo com Souza (2016), o ato de encaminhar indiscriminadamente alunos com dificuldades de aprendizagem para uma análise clínica desencadeia processos patologizantes; parte-se do pressuposto de que o “problema” esteja no próprio sujeito da aprendizagem e os aspectos pedagógicos não são considerados como parte da construção do sucesso ou do fracasso escolar.

O diagnóstico assume uma dimensão muito grande na vida do indivíduo, podendo fazê-lo silenciar ou simplesmente se conformar com o que lhe foi dito. Aceitar ou se conformar com um diagnóstico pode trazer um “alívio” para a família, entretanto será a criança que levará sobre si as consequências de um olhar preconceituoso.

É importante assinalar que o avanço das pesquisas na área da saúde tem provocado mudanças frequentes no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Observa-se uma preocupação em padronizar as categorias das doenças de modo que pudessem atender as finalidades acadêmicas, terapêuticas, legais, administrativas e financeiras (Alarcón; Freeman, 2015). Essa ampliação, de um lado, facilita um melhor detalhamento e precisão na caracterização dos quadros patológicos; de outro, se apresenta como um desafio a ser superado pelo campo pedagógico no sentido da necessidade de maior aprofundamento e clareza sobre os potenciais de educabilidade dos alunos e, em especial, sobre os modos de organizar experiências de aprendizagem diferenciadas.

Ainda sobre a questão imprecisa dos diagnósticos e do impacto destes para professores e alunos, os anos 80 são marcados pela progressiva ocupação do espaço

escolar por disfunções neurológicas, como a dislexia, o transtorno por déficit de atenção e a hiperatividade (TDAH), o transtorno do espectro autista (TEA), o transtorno de oposição desafiante (TOD), o transtorno disruptivo descontrolado de humor (TDDH) e o tempo cognitivo lento. Diante desse novo panorama, o não aprender ganha “nome” e uma justificativa, sustentada por um saber médico que, em muitos casos, indicam o uso de fármacos como alternativa de tratamento.

Na perspectiva de Moysés e Collares (2010), embora não se possa negar que alguns problemas para aprender tenham interferência de fatores biológicos, boa parte do que se tem denominado transtornos na aprendizagem se refere às dificuldades que ocorrem em crianças normais e saudáveis.

Sendo assim, entende-se que o indivíduo é um ser que precisa ser considerado em suas diferenças, peculiaridades, processos e desenvolvimento. O estudante não é padrão, por isso seu modo de aprender também não será homogêneo, dessa forma não podemos justificar todas as diferenças na aprendizagem como patológicas ou orgânicas.

1.2 Fatores Intraescolares

Compreende-se que os fatores intraescolares, como a escola, gestor, estudante e professor podem emergir nas relações de aprendizagem. Fatores estes quando não são percebidos ou ignorados podem dificultar a aprendizagem. Dessa forma, cada ator no espaço escolar apresenta sua importância e uma correlação com a aprendizagem.

1.2.1 A escola

Este item busca avançar na discussão sobre a escola no que se refere aos seus objetivos, sua importância no desenvolvimento da sociedade e a contribuição de diferentes pesquisas que se propuseram a investigar seu impacto na aprendizagem.

A escola ao longo da história foi modelando seus objetivos e formas de funcionamento de acordo com os “interesses de grupos e as relações de poder” (Libâneo, 2016, p. 40). Portanto, em cada época, a sociedade de acordo com suas expectativas atribui à escola o papel de responder às demandas do período histórico vivenciado.

Partindo-se da ideia de que a aprendizagem é o resultado esperado da escola, faz-se importante assinalar que a questão da eficácia da escola começa a ser pensada nos Estados Unidos na década de 60, através dos resultados obtidos no Relatório Coleman. Na ocasião, o governo suspeitava que a distribuição da qualidade das escolas era desigual e esse aspecto trazia impacto nas oportunidades educacionais e ocupacionais dos alunos com menos recursos econômicos (Brooke, 2010). Diante desse cenário, as autoridades governamentais propuseram a realização de uma pesquisa em larga escala nas escolas para que pudessem conhecer a realidade dos alunos, dos professores, das aprendizagens e dos desempenhos.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o *background* familiar influenciava mais significativamente na aprendizagem do que a própria escola e seus insumos. Dessa forma, a escola teria um efeito limitado sobre a aprendizagem; em contrapartida, os fatores hereditários ou contextuais eram considerados predominantes. As variações intraescolares eram bem maiores do que as interescolares, chegando à seguinte conclusão: “a escola não faz diferença”.

No entanto, estudos contrários às afirmações do relatório Coleman fomentaram o movimento conhecido como *escolas eficazes*, que tinha como objetivo comprovar que as escolas podem fazer diferença na vida das crianças, uma vez que elas precisam frequentar escolas para adquirir certos conhecimentos e vivenciar experiências que são somente possíveis no ambiente escolar.

A discordância sobre a não eficácia da escola levou pesquisadores a explorar outras possibilidades de análise e, principalmente, a se interessarem de perto por algumas escolas que pareciam exercer uma influência significativa sobre a vida de seus alunos, professores e até sobre toda a comunidade educativa existente em torno dela. Dessa maneira, buscaram identificar os fatores que tornam umas escolas melhores que as outras, mesmo com dados de escolas cujos estudantes diferem quanto à origem social, etnia e o nível de proficiência (Soares, 2004).

Os resultados apontados na pesquisa de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) identificaram características que melhor descrevem as escolas bem-sucedidas. A conclusão foi que há, pelo menos, onze características presentes nas escolas que agregam valor aos seus estudantes e que devem ser consideradas nos estudos de avaliação de eficácia escolar: liderança profissional; visão e metas partilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino-aprendizagem; ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas

elevadas; reforço positivo das atitudes; monitoramento do processo; direitos e deveres dos estudantes; parceria família-escola; organização orientada para a aprendizagem.

As pesquisas de Hanushek (1995) e Hanushek *et al* (2003) identificaram duas condições básicas para que uma escola apresente desempenho satisfatório: infraestrutura minimamente adequada e bem cuidada, além de professores que saibam o conteúdo do que vão ensinar.

Considerando a importância dos investimentos na escola, no Brasil, em 2006 foi feita uma análise, a partir do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE). A pesquisa mostrou que o desempenho dos estudantes que estudam em ambientes com boa infraestrutura é superior ao dos que estão em escolas que não dispõem de ambientes adequados. Esses fatores impactam diretamente de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que afetam o desempenho na condução das aulas por parte do professor e, consequentemente, no desempenho dos estudantes (Elali, 2003).

Ainda refletindo sobre a infraestrutura escolar no Brasil, dados do censo escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), revelam a realidade das 141 mil escolas da rede pública. Dessas, 12% não têm banheiro no prédio; 33% não têm internet; 31% não têm abastecimento de água potável; 58% não têm coleta e tratamento de esgoto; 68% não têm bibliotecas; e 67% não possuem quadra de esportes. Apenas 46,8% das escolas do ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6 % das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga. Biblioteca e ou sala de leitura está presente em pouco mais da metade (54,3%) das instituições de ensino. Em outras, faltam parques, berçários e até banheiros adequados às faixas escolares atendidas, ou seja, uma infraestrutura que ainda necessita de investimentos para que se consiga condições desejáveis para a promoção da aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que a escola precisa ser pensada como um ambiente acolhedor e prazeroso para o estudante, respeitando sua faixa etária e ofertando estímulos para desenvolver as suas potencialidades. O aspecto físico da escola envolve aspectos como a arquitetura, organização das salas e mobiliário, estes não devem ser vistos de modo isolado, mas como parte integrante do processo de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, torna-se importante considerar quatro aspectos que interrelacionam: I) dimensão física que envolve as condições da infraestrutura e da organização do mobiliário; II) dimensão temporal, compreende-se

quando e como cada local é utilizado pelos estudantes e professores; III) dimensão funcional, abrange como o espaço é utilizado e suas múltiplas possibilidades; IV) dimensão relacional que abrange quem utiliza cada ambiente e de que maneira.

Estudos demonstram que a qualidade do mobiliário pode ser determinante nas aprendizagens, como é o caso de crianças com elevados déficits de atenção ou paralisia cerebral (Ryan *et al*, 2009; Zuzovsky, 2004). O design dos móveis escolares, assim como o seu ajustamento ergonômico, tem uma influência no cansaço prematuro e as longas permanências sentado faz com que as crianças se sintam progressivamente mais inquietas, perdendo a concentração, procurando, inconscientemente, o relaxamento muscular – retirando a contração que lhes provoca mal-estar (Knight *et al*, 2001).

No que se refere ao tamanho da escola e da turma, estes aspectos nas pesquisas não assumem a importância que têm no senso comum. Os resultados de uma escola ou turma menor não são necessariamente melhores. No entanto, se consideramos que o clima escolar, a pessoalidade do tratamento, a afetividade e a ausência ou poucos episódios de violências são características de escolas de sucesso (Cohn; Rossmiller, 1987; Scheerens; Bosker, 1997; Scheerens, 2000; Casassus, 2002), os estabelecimentos maiores não são os mais recomendados. Darling-Hammond (1997) constatou que escolas pequenas, de 300 a 500 alunos, alcançam aproveitamento mais alto, maior assiduidade, menor evasão e menos indisciplina, considerando, assim, o tamanho da escola como variável importante. Por sua vez, a ampla resenha de Riordan (2004) deixa claro que a escola primária deve ser pequena, havendo discussão quanto à secundária. Há também fortes evidências de que, em escolas secundárias menores, os estudantes estão mais satisfeitos, são mais responsáveis e participativos e alcançam maior aproveitamento.

Ainda dentro da discussão sobre a escola, considera-se relevante neste trabalho abordar sobre a idade considerada adequada para o ingresso do estudante no Ensino Fundamental. A promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos e a consequente entrada de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2006).

A justificativa do MEC para a mudança da duração do Ensino Fundamental valeu-se dos seguintes argumentos pedagógicos: (a) tendo mais um ano, a escola dispõe de um prazo maior para socializar a criança e promover sua inserção em um universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; (b) uma parcela

maior da população escolar pode se beneficiar das políticas públicas voltadas para a melhoria de Ensino Fundamental, sendo que municípios e estados, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas das linhas de financiamento para este nível de ensino; (c) a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na continuidade da escolarização; (d) criam-se melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira; (e) evita-se que os esforços pela alfabetização, "que se acentuam a partir de seis (às vezes cinco) anos de idade, se dispersem entre a educação infantil e a fundamental" (Batista, 2006, p. 2); (f) dar maior homogeneidade à organização escolar no país, compatibilizando a duração e a idade de ingresso no ensino fundamental, nos sistemas de ensino; (g) equipara o Brasil aos demais países que já adaptam a proposta em questão.

Diante das razões apresentadas pelo MEC, torna-se evidente os motivos pedagógicos e políticos que motivaram a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Cabe destacar como relevante na aprendizagem a duração do tempo letivo e a sua extensão por meio dos deveres de casa. Esses aspectos apresentam alta incidência de relações positivas e significativas com o rendimento nas resenhas e pesquisas internacionais (Simmons, 1980; Rocha, 1984; Fuller, 1987; Cohn; Rossmiller, 1987). A jornada completa foi assinalada como fator de sucesso numa das avaliações do P-900 no Chile, ao passo que o tempo letivo em geral, no caso do Brasil, tem sido também destacado pelas pesquisas (Brandão; Baeta; Rocha, 1983; Armitage, 1986). Por outro lado, pesquisas norte-americanas sobre a aprendizagem nas férias escolares mostram que ocorrem perdas equivalentes, em média, a um mês de estudo por série. Entretanto, estudantes socialmente privilegiados têm oportunidades educacionais informais, durante as férias de verão, para evitar o recuo dos seus conhecimentos, os estudantes menos privilegiados e os de famílias monoparentais vão acumulando déficits de aprendizagem ano a ano e gerando um hiato em relação aos seus colegas mais favorecidos (Riordan, 2004).

Quanto à relação entre o clima escolar e a qualidade da Educação, não deve passar despercebida uma pesquisa com estudantes, pais e professores de dois Estados brasileiros. A escola de qualidade foi considerada como aquela em que os estudantes gostam de aprender e que trata bem os seus estudantes, não importando a sua cor ou origem social. Para os discentes, o prazer de ir à escola estava ligado ao

gosto de encontrar amigos e colegas, ao desejo de aprender e aos professores que ensinavam bem. Uma das características mais marcantes das escolas eficazes é que não há um fator isolado que determina os bons resultados na aprendizagem, mas o bom desempenho é determinado por um conjunto de fatores dependentes uns dos outros. De acordo com Raczynski e Muñoz (2004), estes fatores mostram uma trama dinâmica de relações que não é regular, não é predefinida, mas que, em conjunto, definem as escolas eficazes.

Na década de 1990, surge o sistema de avaliação em larga escala no Brasil. O poder público passa a avaliar a qualidade do ensino sob o crivo dos resultados das avaliações externas. A qualidade do ensino, que até então era relacionada com informações e estatísticas censitárias como, por exemplo: número e taxas de matrículas, de aprovação ou de repetência, passou a ser vinculada à efetiva aprendizagem dos alunos, traduzida no desempenho escolar observado nas avaliações em larga escala (Calderón, 2017).

Diante de tantos modos de se avaliar a eficácia de uma escola, entende-se que esta precisa ser uma organização reflexiva na sua missão local e na sua organização, pautada em um processo heurístico avaliativo e formativo). A escola precisa ser pensada envolvendo todos os seus sujeitos com olhares multidimensionais, para que assim possa descobrir os melhores caminhos para desempenhar sua função na sociedade. Portanto, a escola não é uma “caixa preta”, o que acontece dentro dela efetivamente traz impacto sobre o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Muñoz (2009), há práticas escolares que podem ser consideradas eficazes para determinadas escolas, em determinados contextos, e talvez não o sejam para outras. Portanto, não há uma fórmula, mas modos diferentes de construir uma escola com boa qualidade.

Diante do exposto, a escola precisa ser uma resposta à nova demanda da sociedade que busca um sujeito com competências não somente técnicas, mas sobretudo relacionais. Diante dessa nova expectativa, faz-se necessário refletir em que medida a escola com seus índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar tem contribuído para promover uma aprendizagem que favoreça condições do aluno responder às exigências do terceiro milênio.

É interessante assinalar que, mesmo diante das mudanças sociais e econômicas, a escola não pode perder de vista que a sua função principal “é ensinar

e que, portanto, o resultado que dela deve ser esperado, avaliado e cobrado é aprendizagem do aluno” (Mello, 1998, p. 67).

Nesse sentido, vale acrescentar que Nóvoa (2011) propõe a pensar que a escola deve estar centrada na aprendizagem evitando o excesso de missões que a sociedade coloca e que ocasiona em muitas vezes um “transbordamento” das suas funções, dificultando a definir o seu foco, que é a aprendizagem dos estudantes.

1.2.2 O gestor escolar

Esse item trata das múltiplas ações do gestor na escola e analisa os fatores que contribuem para promover ou não a aprendizagem dos estudantes.

Considerando que a escola é, em si, uma instituição educativa, todas as ações convergem para que os estudantes tenham asseguradas as garantias de ensino e de aprendizagem. Todo esse conjunto de ações configura, inclusive, a função social da escola. Nesse sentido, se encarada em sua totalidade, a escola, para que possa desempenhar a sua função, tem a gestão como eixo estruturador das articulações entre a escola e seus atores internos e externos, além destes com as demais instâncias da sociedade e do sistema.

No âmbito da gestão escolar, o gestor assume um importante papel na organização do trabalho escolar e, em consequência, nos processos de ensino e de aprendizagem a serem promovidos na e pela escola. Como exemplo, pode ser citado a decisão do gestor sobre a enturmação dos alunos. Entende-se que a disposição homogênea por níveis de habilidade prejudica o desempenho, provoca um aumento nas diferenças entre eles, acirrando a estratificação escolar (Alves; Soares, 2007). Entretanto, turmas heterogêneas, com diferentes níveis de habilidades ou características socioculturais, apresentam efeito positivo no desempenho e contribuem para a redução do hiato existente entre estudantes (Willms e Echols, 1992).

Diante do exposto, considera-se importante lembrar a origem etimológica da palavra *gestão*. O termo vem do latim *gero*, *gestum*, *gerere* e significa chamar para si, executar, gerar. Segundo Cury, Horta e Brito (1997, p. 201), “vem de gestio, que, por sua vez, vem de gerere, que significa trazer em si, produzir”. Assim, compreende-se com clareza que a “gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido”.

Entendendo que o gestor escolar desempenha um papel de liderança, esta se exerce de diferentes formas, da busca por um projeto educacional que inspire e motive a comunidade educacional até o suporte adequado para promover um ensino de melhor qualidade. A liderança abrange, portanto, a organização bem-sucedida de instâncias coletivas de trabalho docente e o incentivo à participação geral dos diferentes atores na vida escolar. O impacto do gestor é o segundo mais significativo para a aprendizagem na escola, destacando-se entre todos os fatores intraescolares que contribuem para a aprendizagem dos alunos (Abrucio, 2010). Nessa mesma perspectiva, Bryk (2010) e Coelli e Green (2012) apontam o gestor como indutor das mudanças na escola, abrangendo o clima escolar, o estímulo aos professores, estruturação do ensino e do tempo letivo, desenvolvimento do projeto pedagógico; disciplina dos alunos; alocação de estudantes e de professores em turmas, além da avaliação dos professores, tudo isso gerando impacto sobre o desempenho dos estudantes.

Embora o desempenho acadêmico seja o critério central para a boa qualidade escolar, é fundamental que o gestor atue na melhoria do processo organizacional como um todo, criando condições favoráveis ao conjunto de atores que fazem parte da dinâmica escolar. Luck (2009, p. 24) define a gestão escolar em sua amplitude como:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Observa-se que as tarefas do gestor escolar se processam no campo pedagógico, administrativo, financeiro e em articulação com a comunidade escolar, constituindo uma gama de ações que em conjunto, devem promover a aprendizagem dos estudantes.

Cabe ressaltar que, na segunda metade do século XX, as pesquisas sobre a eficácia dos diretores centraram-se majoritariamente em estudos de caso e relatos de observação. Nos últimos dez anos, proliferaram estudos científicos quantitativos,

estatisticamente controlados, que buscaram isolar o efeito dos diretores de maneira geral e identificar os efeitos de determinados atributos do diretor sobre o desempenho acadêmico dos estudantes.

Atualmente os estudos sobre o impacto do gestor escolar baseiam-se nos fatores que podem melhorar diretamente ou indiretamente o desempenho dos estudantes na aprendizagem (Hallinger; Heck, 1998). Embora existam vários fatores complexos e dinâmicos que impulsionam uma liderança a obter bons resultados na aprendizagem, este trabalho elenca três, que serão apresentados e discutidos: a permanência do gestor no cargo, o processo de escolha e a formação acadêmica.

O fator da permanência no cargo foi analisado em uma pesquisa com gestores de escolas em Miami (2003/04 e 2008/09) e chegou-se à conclusão de que a rotatividade no cargo prejudica o desempenho do aluno na escola (Béteille; Kalogrides; Loeb, 2012). No entendimento dessas autoras, a rotatividade do gestor resulta numa retenção menor de professores que, conseqüentemente, gera menos ganhos de aprendizagem dos alunos, o que é especialmente prejudicial em ambientes de alta pobreza e escolas de baixa eficácia. Entretanto, dados apontam que o efeito de um gestor depende do antecessor, isto é, se o antecessor é ruim, o novo vai demorar mais tempo para deixar sua marca na escola, tornando assim, a gestão menos eficaz em seu resultado. Em contrapartida, escolas com baixo desempenho tem mudança muita frequente de gestor, geralmente saem dessas escolas e tendem a ir para outras de melhor desempenho (Coelli, Green e Warburton, 2007; Coelli e Green, 2012; Newman e Clarke, 2012)

Sobre este mesmo tema, dados revelam que a permanência no cargo na mesma escola entre 05 e 15 anos e a promoção de ações de formação continuada para professores apresentaram resultados mais consistentes em diferentes análises. (Pereda *et al*, 2015). Dessa maneira, observa-se que, quanto mais tempo o gestor exercer sua função na escola, mais profunda será sua marca, seja positiva ou negativa.

A respeito do modo como os gestores escolares são escolhidos para ocupar o cargo, torna-se importante refletir que até os anos 80, a administração das escolas públicas era marcada pela troca de favores, intermediação de interesses e barganhas políticas. Os gestores eram indicados e representavam moeda de troca política. Essa forma clientelista de nomear gestores escolares, embora em franca retração, ainda permanece em algumas escolas de redes de ensino, desfavorecendo assim o

desempenho escolar dos estudantes. Sobre esse aspecto, [...] “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares” (Libâneo, 2008, p. 10). Sendo assim, o modo da escolha de um gestor educacional torna-se preponderante para a obtenção de resultados favoráveis na aprendizagem.

Cabe ressaltar que a escolha dos gestores escolares nas redes públicas brasileiras tem a marca da heterogeneidade. Estados e municípios dispõem de relativa autonomia e selecionam, em geral, os gestores de três formas: nomeação (por autoridade governamental), por concurso público ou por eleição pela comunidade escolar. Esta forma diversificada influencia no processo seletivo impactando o aprendizado por meio do perfil do gestor escolhido.

Um estudo empírico realizado no Brasil indicou que as escolas cujos diretores foram escolhidos por mecanismo de eleição apresentam desempenho acadêmico dos estudantes superior àqueles cujos gestores escolares são escolhidos por outros mecanismos. Além disso, dentro desse grupo, as escolas cujos gestores foram escolhidos por uma combinação entre eleição e critérios técnicos (como avaliação de currículo e prova) apresentaram resultados ainda melhores (Souza, 2009).

Sobre esse tema, não há um consenso nos estudos sobre a eficácia do procedimento da escolha do gestor. Nessa discussão, Barros e Mendonça (1997) e Alves (2008) identificaram que há efeito positivo de processos de eleição de gestores sobre o desempenho dos alunos. Em outra perspectiva, as pesquisas de Biondi e Felício (2007) apresentam efeito negativo da eleição de gestores sobre o desempenho médio dos estudantes. Por sua vez, Menezes-Filho (2007) não encontrou efeito dignificante na eleição de gestores em escolas públicas sobre o desempenho dos alunos. Diante disso, amplia-se a ideia de que “seleção e eleição” parecem ser mais eficientes, proporcionando ganhos no desempenho dos estudantes em relação às demais formas.

Também cabe destacar que Soares e Teixeira (2006) sugerem que a formação em cursos de licenciatura e um maior tempo de experiência no magistério são fatores importantes e que refletem inerentemente nos resultados das avaliações dos estudantes.

No Brasil, estudos apontam que um em cada dez gestor escolar cursou uma formação específica para a gestão educacional, fator que prejudica principalmente no desempenho do gestor público que lida com situações adversas na qual necessitam

de ferramentas adequadas para resolver as questões da dinâmica escolar, como consequência acaba gerando uma ineficiência nos resultados da aprendizagem (INEP, 2019).

Nessa mesma direção, dados obtidos através de um relatório de pesquisa etnográfica com quatro diretores escolares no Rio de Janeiro e Recife, Burgos (2016) conclui que faltam competências técnicas mais específicas para a gestão escolar que atua em um ambiente tão complexo como são as escolas.

Cabe ressaltar que o Brasil apresenta uma lacuna no percurso formativo e nas políticas de educação, que tem como prioridade os resultados de aprendizagem sob uma lógica neoliberal (Medeiros, 2019; Santos; Keller-Franco, 2020). Como consequência dessa desestrutura, o gestor muitas vezes não consegue aplicar novas maneiras e estratégias de promoção do conhecimento.

A esse respeito, uma pesquisa realizada com 380 gestores escolares para verificar quão aptos estão os candidatos a assumirem o cargo de gestor escolar em escolas públicas estaduais do Paraná detectou que 67% dos gestores, ao se elegerem, não possuíam capacitação para a função (Rocha; Carnieletto; Peixe, 2007).

Na visão de Urban, Schebel e Maia (1999, p. 41) uma boa formação continuada dos gestores escolar deve abranger: (a) Foco na melhoria das aprendizagens do estudante; (b) Temas que tenham a ver com o dia-a-dia da escola; (c) Reuniões periódicas entre gestores e seus pares; e (d) Currículo que promova debates sobre gestão de pessoas e do espaço escolar e sobre relações humanas entre comunidade interna e externa do ambiente escolar.

Dessa forma, compreende-se que para que uma gestão escolar responda eficazmente às exigências das Secretarias de Educação, é necessário que tenha comprometimento com a realidade na qual a escola está imersa e que tenha qualificação.

É preciso ter em vista que a gestão deve contribuir para a eficácia escolar “de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Soares, 2007, p. 153). As tarefas de conciliar e manter um ambiente propício para a aprendizagem, compartilhar as metas com a equipe docente e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (de forma que os agentes se sintam incluídos no processo) têm sido apontadas como estratégias de uma gestão eficaz. Ou seja, dirigir uma escola implica colocar em ação

os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada, pois um gestor é,

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (Lück, 2000, p. 16).

Analisando-se o exposto, entende-se que a gestão escolar tem como foco principal “promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados” (Lück, 2009, p. 17), de modo que os estudantes possam desenvolver as competências que a sociedade demanda no terceiro milênio.

Dessa forma, compreende-se que o gestor escolar é um grande mobilizador dos processos de aprendizagem que ocorrem no espaço escolar, porém este fator não é isolado, ele envolve também outros elementos.

Os fatores que determinam a aprendizagem são complexos e dinâmicos e estão intimamente interligados a fatores contextuais, sendo difícil generalizar a respeito e determinar objetiva e precisamente o seu efetivo papel na qualidade do ensino.

1.2.3 Estudante

Esse item aborda as concepções sobre estudante e os modos como este lida com o processo de aprendizagem em diferentes instâncias sociais e culturais.

Compreende-se que ser estudante é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por padrões, que exercem autoridade, com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. Dessa forma, entende-se que a relação do aluno com o adulto, sofre mudanças em vários aspectos ao entrar na instituição:

[...] a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do

conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (Sarmiento; Cerisara, 2004, p. 588)

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, tornando-se objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns que são politicamente definidos. O estudante passa a adquirir a cultura escolar, ajustando-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta.

Ainda ampliando a discussão sobre o estudante no espaço escolar, constata-se na construção arquitetônica da escola a preocupação com o aprendizado dos conteúdos e com a postura no espaço escolar. A colocação da janela elevada da sala de aula em relação ao chão demonstra um olhar com a segurança da criança; o vidro não transparente é indicativo para que não haja distração; a mesa elevada do professor em relação aos estudantes, subentende-se como uma forma de controlar melhor os alunos com os olhos. A mudança dos bancos coletivos para as carteiras unipessoais, traz o indicativo da individualização dos estudantes no espaço coletivo, ou seja, toda a disposição mobiliária tem um símbolo da cultura pedagógica imposta ao estudante.

Nessa perspectiva o estudante é visto como um mero espectador, que apenas assimila os conhecimentos de maneira disciplinada, repetitiva, reproduzindo o que lhe é repassado. A aprendizagem geralmente apresenta-se de maneira “mecânica, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 61), ou seja, o papel do estudante se restringe a ouvir atentamente o que é transmitido pelo educador.

Entretanto, com o surgimento de uma sociedade mais heterogênea e plural, o conceito de estudante sofre algumas modificações, passando a ser formado não só pelos ditames da instituição escolar, mas, também, pelas experiências, expectativas, desejos e decepções que porventura vivência e que, muitas vezes, entram em choque com as imposições de sua própria função social - ser aluno (Perrenoud, 1995).

Nesse sentido, os estudos de Charlot (2000) permitem compreender o estudante como um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. Ou seja, um ser humano aberto a um mundo, portador de desejos; um ser que nasce e cresce em uma família, que ocupa uma posição em grupo social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a

esse mundo, à posição que ocupa, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Assim, nessa nova concepção, o estudante passa a ser visto como ativo, participativo, autônomo e independente. Esta proposta de mudança do papel do aluno acontece porque entende-se que o mais importante não é a aquisição mecânica do produto do saber elaborado pela humanidade, mas sim a descoberta de mecanismos e dos processos de construção deste saber. Nesse contexto, o estudante “é reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento, ocupa o centro do processo de formação”. (Farias, 2009, p. 43). Dessa forma, o envolvimento do educando enquanto indivíduo passa a ser mais ativo e atuante em sala de aula, participando das decisões, sendo inventivo e interagindo em sala de aula.

As contribuições de Pilão (1998) sobre a participação ativa do estudante no processo da aprendizagem apontam que este não pode assumir uma postura de passividade, com simples ação de anotar, memorizar e reproduzir um saber sem questionamentos. Portanto, o estudante não é um recipiente onde se pode despejar conteúdos, mas é capaz de produzir conhecimentos, fomentar e enriquecer com suas vivências e visão de mundo.

A esse respeito, cabe afirmar que o estudante não chega à escola esvaziado de saberes, mas traz consigo “um enorme arsenal de conhecimentos, elaborações, valores, inteligências, adquiridos antes da fase escolar” (Pilão, 1998, p. 20), tornando assim possível ser um coparticipante do processo de aprendizagem.

Torna-se importante destacar que muitas crianças chegam à escola com um estoque individual e cultural diferente uma da outra, mas que por vezes não é aproveitado pela escola. Dessa forma, acaba homogeneizando o que é heterogêneo; por meio de um mesmo ensino, com os requerimentos e procedimentos metodológicos iguais para todos, utilizando um mesmo roteiro e obrigando a turma a um aprendizado único, sem atentar para as diferenças individuais, muitas delas de tipo cultural. Baracho (xxxx) *apud* Rappaport (1985, p. 4) alega que, [...] a escola tem se mantido monolíngue e monocultura em concepção, a despeito da linguagem, da herança, dos valores e dos estilos de aprendizagem dos diversos grupos culturais, raciais e sociais e, com isso, a escola deixa de cumprir o seu papel de ensinar aos alunos de modo diversificado.

Diante dos múltiplos fatores que podem interferir no processo do ensino, os estudos de Charlot (2001) apontam que a relação como o saber e com a escola interferem na aprendizagem, permitindo aos alunos três saídas:

- A ruptura sem continuidade: os estudantes compreendem que aprender na escola ou aprender na vida são possibilidades, cuja escolha de um do outra pode resultar em resultados diferentes: ter uma boa reputação na vida ou na escola;
- A continuidade sem ruptura: aprender na escola é adaptar-se as regras arbitrárias que não se relacionam com as especificidades dos conteúdos escolares. Desse modo, torna-se possível ter uma profissão no futuro, garantindo a lei da sobrevivência;
- A dialética entre continuidade e ruptura: o aluno aprende a tirar proveito das duas lógicas (vida X escola). Nesta lógica o aluno entende que aprender na escola permite compreender melhor a vida, a si próprio e outro, com abertura para novos mundos com sentido e prazer.

Segundo o autor, a terceira possibilidade são mais vivenciadas por jovens da classe média que não enfrentam tantos embates do cotidiano e a escola também os ajudam nessa tarefa de encontrar este tipo de escolha. As duas primeiras possibilidades são mais recorrentes entre os jovens de camadas populares que lidam com uma lógica de aprender na vida bem diferente da escola. Só aprende quando desenvolve uma atividade intelectual, mas, para se ter uma atividade intelectual, o aprendiz precisa encontrar um sentido para isso. A “equação pedagógica” do aprender resume-se em desenvolver atividade intelectual com sentido e prazer. O sentido deve preceder a da competência, mas deve permanecer durante a sua aquisição de competências.

O aprender ocorre quando o estudante encontra prazer. Na opinião do autor, o prazer não é uma palavra de oposição ao esforço, visto que o atleta conjuga ambos os tempos, obtendo prazer na atividade esportiva e se esforçando para se possível obter um bom desempenho. Portanto, o prazer e o desejo são fundamentais para a vida escolar.

Nesse cenário, para que o estudante aprenda, torna-se necessário que ele seja mobilizado. Esse fenômeno, ocorre de dentro, ou seja, é o motor interno da ação que leva a pessoa a adentrar na atividade intelectual: "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (Charlot, 2000, p. 54). Entretanto, a mobilização depende do sentido que o aluno

confere à escola e ao saber. Sendo assim, desejo, mobilização e atividade são três aspectos que se interpenetram no processo de escolarização.

Com base nos trabalhos de Rogoff (1997), o aprendizado da criança ocorre por meio de interações sociais. “devido a interdependência entre a criança e o adulto, o qual a troca dinâmica e ativa de papéis, e o processo de compartilhamento do processo de decisão são a substância do processo cognitivo” (Rogoff, 1995, p. 133). Dessa forma, a aprendizagem envolve cinco princípios gerais:

(i) o adulto serve de ponte entre a informação familiar (conhecida) e a nova informação que a criança necessita para resolver um novo problema, (ii) o adulto estrutura a tarefa em subtarefas ajustando o ensino às necessidades do aprendiz; (iii) o adulto vai transferindo gradualmente a responsabilidade para o aluno para que esse vá assumindo maior autonomia; (iv) o aluno joga um papel ativo na sua aprendizagem; (v) o adulto vai guiando tacitamente, ajustando as tarefas e os materiais às competências e necessidades do estudante (Almeida, 2002, p.159).

Dessa forma, tanto adultos quanto os alunos são responsáveis pelos resultados do processo de aprendizagem de forma compartilhada. A escola precisa ser vista pelo estudante como um lugar de ensaios e erros, não como um lugar de exigências de destrezas e comportamentos. Permitindo ao estudante expor dúvidas, explicitar raciocínios e tomar consciência de como se aprende, permitindo assim, tornar visíveis os processos, os ritmos e os modos de pensar e de agir de cada sujeito.

1.2.4 O professor

Este item busca apresentar o modo como as características e as expectativas do professor impactam o processo de aprendizagem dos estudantes.

Em relação ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, encontram-se as contribuições de Soares (2004) que elenca as características do professor como fator importante no rendimento dos estudantes. Cabe acrescentar que D'Ávila e Sonnevile (2012, p. 27) destacam que a docência é uma carreira humana que, além de exigir saberes técnicos, “envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão”. Essas características influenciam, tanto na forma como o professor conduz suas aulas, quanto na maneira como estabelece seu

relacionamento com os estudantes, afetando assim diretamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, o professor é considerado “entre elementos como um currículo bem articulado e um ambiente agradável e organizado, o fator que sobressai como o fator singular mais influente numa escola eficaz é o que faz cada professor dentro da escola” (Marzano, 2007, p. 1).

Nessa mesma perspectiva, os estudos realizados por Jordan, Mendro e Weerasinghe (1997) sobre os efeitos de professores no desempenho escolar dos alunos permitiu verificar que persistem ao longo de 3 anos. Os ganhos obtidos com professores eficazes foram mantidos e, o impacto negativo de um professor ineficaz foi estatisticamente verificado nos 3 anos seguintes, mesmo que os alunos fossem ensinados por um professor eficaz em anos subsequentes. Estes resultados apontam que os professores marcam o percurso acadêmico do estudante, seja de modo positivo ou não.

Apesar de existir entre os autores consenso sobre a importância da qualidade do professor, o mesmo não acontece quando são analisadas e mensuradas as características que podem ser determinantes ou potenciadoras para o processo de aprendizagem.

De acordo com Shulman (1986), o conhecimento do assunto e a habilidade pedagógica do professor, são dois componentes que facilitam a aprendizagem do estudante. Para o autor, o professor precisa compreender não somente o que deve ser assimilado pelos alunos, mas também como este conteúdo deve ser ensinado, ou seja, as técnicas e práticas utilizadas em sala de aula são primordiais no processo de ensino. Segundo Azzi (2005, p. 43), “o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus estudantes, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”, favorecendo a obtenção de melhores resultados escolares.

Compreende-se que a ausência dos saberes pedagógicos e didáticos compromete a prática docente de grande parte dos professores, causando prejuízos ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Palardy e Rumberger (2008) salientam que enquanto as atitudes e as qualificações dos professores influenciam de forma indireta o processo de aprendizagem, as práticas instrucionais e pedagógicas teriam impacto direto no desempenho dos estudantes. Bietenbeck (2014) destaca ainda que cada forma de prática de ensino promove diferentes habilidades cognitivas

nos alunos. Para este autor, práticas tradicionais aumentam o conhecimento factual do estudante e sua competência na resolução de problemas de rotina e as práticas modernas promovem as habilidades de raciocínio.

A esse respeito, Marioni, Freguglia e Costa (2014) e Bird (2017) encontram efeitos positivos de professores com mestrado sobre o desempenho dos estudantes, sendo que, para o primeiro autor, maior é o impacto sobre os resultados em Inglês e para os demais em Matemática. O efeito positivo da pós-graduação é explicado por Bird (2017) em função das características que fazem com que esses profissionais busquem um nível mais elevado de escolaridade. O autor também supõe que esta formação pode favorecer a capacidade dos professores em atender às necessidades de ensino de seus estudantes.

Entretanto, as pesquisas de Rivkin, Hanushek e Kain (2005) e Ladd e Sorensen (2015) não encontram nenhuma evidência de que estes professores são mais eficazes do que aqueles sem mestrado.

Alguns estudos mostram que treinamentos pedagógicos, sejam eles presenciais ou a distância, são eficazes, de modo que os professores que os obtêm costumam ter melhores resultados de seus estudantes em relação àqueles que não recebem treinamento algum. Os resultados revelam que alterar a pedagogia do professor ou as técnicas instrucionais em sala de aula têm maior efeito nos resultados dos estudantes do que outros tipos de programas. Além disso, Andrew *et al.* (2024) também verificaram que gastos com treinamento pedagógico aumentam tanto a qualidade do ensino observado em sala de aula quanto a capacidade cognitiva dos alunos e a linguagem e prontidão escolar das crianças, principalmente daqueles mais desfavorecidos.

A respeito da complexidade da função do professor, Charlot (2013), traz a contribuição que na atualidade esse ofício requer uma nova postura

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolve aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor. (Charlot, 2013, p. 99)

Conforme aponta a citação, o papel do professor exige uma gama de atribuições que vão muito além do exercício do cumprimento de regras e normas institucionalizadas, mas requer desse profissional saberes para lidar com multidimensionalidade do cotidiano escolar.

Ainda sobre a complexidade do exercício docente, Amorim e Monteiro (2008) trazem a contribuição de que o professor precisa estar atento às novas tecnologias, às diferentes formas de relacionamentos e aos novos conhecimentos que surgem a cada momento, todos esses aspectos tornam-se relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme aponta Charlot (2013), às tensões inerentes ao próprio ato ensinar quando são mal geridas, transformam-se em contradições na prática docente. Essas contradições são ao mesmo tempo estruturais, porque estão ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época. Portanto, a tensão do não aprendizado do estudante, quando aparece, geralmente emerge o questionamento se a responsabilidade é do aluno ou do professor.

Diante da tensão da não aprendizagem do estudante, o professor pode ultrapassar os limites da pressão pedagógica, recorrendo a meios que ferem por vezes o direito do aluno. Em contrapartida, o estudante também pode reagir ao que recebe ou mesmo pelo fracasso em não aprender. Diante desse dilema, o aluno desenvolve a lógica da concorrência da nota (“preciso estudar para passar de ano”), distanciando-se da relação entre saber e atividade intelectual, gerando assim uma tensão no processo de ensino.

Muitos professores esperam por atitudes e até mesmo por um aprendizado uniforme entre os seus estudantes. No entanto, tal situação não condiz com a realidade presente nas salas de aulas. Conforme aponta Perrenoud (2001, p. 26), “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de estudantes é inadequada para uma parcela deles”. É preciso considerar que cada criança apresenta características singulares, saberes, formas de ser e estar no mundo e aprenderes diferenciados. Sendo assim, o processo de ensino deve dialogar com a aprendizagem, considerando a individualidade de cada aluno e seus saberes. O professor precisa ser um construtor de sentidos, quando isto não ocorre, o aluno torna-se resistente ou passivo em relação à maioria dos conteúdos ensinados, pois os percebe sem significado prático e sem aplicabilidade em seu cotidiano.

Considerando esses aspectos, torna-se fundamental que o professor crie boas situações de aprendizagem, "todas as decisões que facilitam o processo de aprendizagem pelo estudante certamente aumentam as possibilidades de que as relações que estão se constituindo entre eles e os referidos objetos de conhecimento sejam efetivamente positivas" (Leite, 2006, p. 25).

Nesse sentido, vale acrescentar a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor que incluem desde o seu planejamento e as opções metodológicas que auxiliam no processo ensino aprendizagem. Tendo em vista que ensinar é um ato intencional, que visa a obtenção de resultados.

Em relação às expectativas do professor sobre a aprendizagem, Perrenoud (2001, p. 23) considera "normal" que o professor se interesse de forma bastante espontânea pelos alunos que se parecem com ele, ou seja que respeitam as regras de comportamento, que trabalham e participam de seu jogo. Portanto, tende a gostar um pouco menos, chegando até a rejeitar os que se desviam da norma, os contestadores, os apáticos, os desordenados, os brincalhões, os feios, os sujos, os mal-educados. O problema dessa postura é que "o professor vai-lhes transmitindo, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, que levam os alunos a agirem em conformidade" (Estrela, 1992, p. 68). Estas expectativas influenciarão, de forma notória, a relação professor-estudante, conduzindo os alunos a agirem em conformidade.

Nesse sentido Navarro, Gervai, Nakayama e Prad (2016), assinalam que os professores, ao observar os estudantes mal sucedidos na escola por mal comportamento ou desempenho, tendem geralmente a rejeitá-los por não conseguirem tornar possível o aprendizado. Conforme as expectativas, o professor interage mais ou menos com o estudante; seleciona determinados materiais; esperam mais ou menos tempo para responder, reformulando ou não as próprias questões; varia o nível cognitivo das questões; adota diferencialmente determinados comportamentos verbais e não verbais para com os estudantes, critica e elogia mais ou menos vezes. Este comportamento diferencial do professor é percebido pelo aluno influenciando a sua aprendizagem e reforçando as expectativas do professor.

Para Bandura (1977), as expectativas podem ser consideradas positivas ou negativas, encontrando-se a elas associadas as crenças de percepção pessoal de eficácia, que pertencem a cada sujeito. Para este autor, essa expectativa define-se

pela convicção do indivíduo perante aquilo que é capaz de realizar para produzir os resultados desejados com sucesso.

O impacto da expectativa do professor no desempenho dos estudantes vem sendo estudado na literatura sistematicamente ao longo de, pelo menos, 40 anos. Em um dos trabalhos pioneiros, Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram um estudo controlado em uma escola pública nos Estados Unidos, em que estudantes foram apontados aos professores como sendo de alto potencial (*growth spurters*), teoricamente a partir de resultados de testes cognitivos. No entanto, os alunos foram escolhidos aleatoriamente e sequer fizeram o teste cognitivo apontado pelos pesquisadores. Após um ano, o resultado encontrado foi de que os estudantes, apontados aos professores como sendo de alto potencial, acabaram apresentando um crescimento em suas proficiências, em média, 50% maior que a dos demais. A partir do estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), fica subentendido a interação entre a expectativa e o desempenho dos estudantes, com efetiva intervenção do professor no processo de aprendizado.

Este estudo mostra, a partir de fortes evidências empíricas que, em parte, esse ponto de vista está correto, mas que outros fatores podem interferir, notoriamente determinadas características do professor, apontadas pelos alunos, sobre sua postura em sala de aula. O professor de qualidade é capaz de impactar positivamente o desempenho do estudante, mas também seu desenvolvimento social e emocional (Blazar, 2016).

Conforme apontam Martini e Del Prette (2002), o professor não deve apenas deter conhecimento ou habilidades pedagógicas, mas também deter crenças que se alimentam reciprocamente. As autoras ressaltam que o professor deve ter plena consciência de suas crenças e do que elas geram ao aluno, usando-as para favorecê-lo, de modo a enxergar outras possibilidades de análise e outros fatores que influenciem seus processos de aprendizagem.

É interessante refletir que muitos professores ainda trazem em sua concepção o pensamento em que a avaliação da aprendizagem está relacionada exclusivamente à aplicação de provas e atribuição de notas. Esse tipo de concepção sentenciava atrelar-se ao julgamento de resultados e por isso acaba por exercer a avaliação de forma arbitrária, com uma função classificatória e burocrática, em que se dissocia o ato de educar do ato de avaliar. (Hoffmann, 2003; Luckesi, 2003).

Apesar das diferentes leituras sobre avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) redimensiona a visão sobre avaliação frente ao desafio de ensinar, determinando que ela seja “contínua e cumulativa do desempenho do(a) estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, n.p.).

O exercício do ofício de professor requer uma reflexão da prática. Essa postura contribui para a competência do ensino aprendizagem, tornando possível tecer um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica, torna-se assim um “movimento de desintoxicação”, ou seja, expõe o que obstaculiza o ensino (Freire, 2022, p.49). O ensino se torna viável e eficaz quando instituição e corpo docente tem conhecimento de suas funções no processo de ensino-aprendizagem e quando ambos trabalham em conjunto no desempenho de suas atribuições, buscando uma prática atual e que desperte no estudante o desejo de aprender e de se aprimorar, não apenas pelas pressões impostas pela sociedade que exigem capacitações e a inserção imediatista no mercado de trabalho, mas porque houve o desejo de conhecer e de aprender.

É interessante refletir que o professor exerce uma função de ambiguidade. Ao mesmo tempo pode ser um fator de influência positiva no processo de aprendizagem, também pode provocar engessamentos no percurso acadêmico levando o estudante a desistência do aprender.

Diante do exposto, compreende-se que os fatores externos, como a desnutrição, privação cultural, o mito da omissão parental e a patologização não estão dissociados dos fatores internos. Eles impactam o modo de ensinar, de aprender, gestar e estruturar a escola. Todos esses fatores externos podem ser percebidos de forma isolada ou conjunta na educação, formando ideologias, concepções, crenças e valores que podem produzir o fracasso escolar.

2 O REGISTRO E SUA INSTRUMENTALIDADE MULTIDIMENSIONAL

Busca-se neste item apresentar a importância do registro escrito sua valorização como texto documental na escola para acompanhamento do processo das aprendizagens experienciadas pelos estudantes.

O registro se materializa a partir da escrita, ganhando novos campos. Antes de abordar especificamente a questão dos registros no âmbito escolar, considera-se importante lembrar o papel desempenhado por eles no desenvolvimento das sociedades. Possibilitou desenvolver a comunicação entre as pessoas permitindo-lhes superar as barreiras do tempo na recepção de mensagens, facilitou o intercâmbio de informação, além de cooperar no desenvolvimento intelectual do ser humano. Tornando possível novas descobertas e aberturas de caminhos para o conhecimento (Cardoso; Brignoli, 1983; Borges, 1989).

Dentre as formas de registrar, a escrita se apresenta como uma ferramenta para a preservação, ampliação e construção da cultura e, por consequência do próprio conhecimento. O processo de escrever possibilita a quem escreve lidar com imagens e símbolos. A escrita requer o estabelecimento de conexões e relações entre a novas informações e o que já se conhece (Zabala, 2008).

No contexto docente, Zabala (2008) acrescenta que a escrita docente agrega benefícios ao professor, pois sistematiza diversas informações sobre a prática e proporciona clareza e compreensão capazes de modificar as ações, o tempo e o espaço. Nessa perspectiva, Netto (2017) contribui dizendo que o ato de escrever dá ao professor a compreensão de suas ações, possibilitando a retomada e o entendimento das atitudes, como também permite a verificação da própria escrita em seu conteúdo e como fonte de nutrição do trabalho. Ainda sobre esse tema, Soligo e Nogueira (2016) salientam que escrever sobre a própria experiência, por vezes, não proporciona deleite, pois é tornar o vivido em palavras escritas que se tornarão assuntos de reflexão, e a reflexão, por sua vez, é uma postura que proporciona a aprendizagem da própria personalidade sobre o outro e do que se faz.

Nessa mesma perspectiva, Weffort (1996) conceitua a escrita como um ato difícil, trabalhoso, que exige disciplina e constância de quem escreve, pois essa ação deixa marcas, expressa pensamentos que necessitam de organização para mostrar os acontecimentos, situações, vivências e o conhecimento do próprio trabalho.

Atualmente a sociedade tem se valido de novas formas de registros como computadores, celulares, aplicativos, e-mails, blogs, sites, redes sociais e tantos outros meios que permeiam a vida pessoal e profissional. Mas, independentemente dos instrumentos utilizados, o registro continua com a mesma intencionalidade: guardar o momento, memorizar acontecimentos e possibilitar lembranças. No cotidiano da escola, o registro também foi se modernizando, no entanto, o que se registra nos diários e cadernos de classe não é muito diferente do que era feito no século passado, ou seja, mudou-se a maneira de registrar, mas não o conteúdo dos registros. As marcas deixadas pelo registro no decorrer da história até os dias atuais contribuíram para construção de memórias, reflexões, reorganizações, revisões e aprimoramentos. Enfim, trouxe benefícios, descobertas e indicou caminhos para a humanidade.

Até meados do século XIX, os registros escolares serviam como anotações sobre o comportamento e sobre a aprendizagem dos estudantes, que eram pautados de acordo com as avaliações de bom, mal e péssimo. Nesse período, a frequência escolar aparecia com maior preocupação no registro, era vista como elemento principal da escola, mais importante até que as aprendizagens (Gouveia, 2003).

Em diferentes cenários, é possível observar o registro com a intenção de memória do passado, de ação no presente e de possibilidades para o futuro.

Na concepção de Zabalza (2004), não há um consenso sobre o que é um Diário de Aula, pois existem muitas designações para mencionar essa documentação: “diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, etc.” (p. 13), mas que acabam tendo pontos em comum, mesmo com designações diferentes. Ao se referir a pontos em comum destas documentações, o autor se direciona para a constância com que os diários são feitos, a continuidade de observação e escrita dos relatos das aulas e informações que esboçam o conteúdo do que será lecionado e, mesmo não apresentando um conceito, faz uma referência para tentar explicar: “são documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004, p. 13).

Dessa forma entende-se que o registro na perspectiva do seu uso como Diário de Classe pode ser visto como uma documentação pedagógica, embora este conceito só muito recentemente se moveu para o meio escolástico, especificamente, para o discurso da Pedagogia e, nesse movimento, sofreu modificações substanciais na sua definição, passando a ser compreendido como um processo de construção de

significado (Rinaldi, 2006). Sendo assim, a documentação pedagógica pode ser definida como uma estratégia ou uma ferramenta do professor para narrar, registrar, problematizar, argumentar, interpretar, refletir, comunicar e dar visibilidade a processos de aprendizagens (Proença. 2022, p.231).

No ambiente escolar, a documentação pedagógica pode se apresentar por diferentes formas de registros, como diário de campo, fotografia, painéis, diário de classe virtual, registro de classe, caderno, portfólio, ficha de aluno, anedotário e outros tipos de materiais. Entretanto, deve vir acompanhada pelas interpretações do professor e, quando for possível, pelos diálogos e pensamentos das estudantes. (Gandini; Goldhaber, 2002).

Diante de tantas possibilidades de registro, as formas de se documentar vão de acordo, com o objeto, o destinatário e o objetivo a ser documentado. Sendo assim, trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários (Parodi, 2001, p. 8).

Contudo, há de se ter rigor, pois a documentação pedagógica não é um compilado de registros. Para cumprir sua função, ela precisa exercer o estatuto da reflexão na ação e da transformação da prática (Fochi, 2015). Faz-se necessário pontuar que nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade.

Compreende-se que a documentação pedagógica tem como objetivo informar, compartilhar e registrar a historicidade do processo dos estudantes na construção de conhecimentos. Este instrumento avaliativo considera diferentes aspectos do desenvolvimento e das aprendizagens dos estudantes, pontuando situações significativas da relação professor-estudante-conhecimento. Dessa forma, a documentação pedagógica não se configura “como algo estático ou acabado, ao contrário, (...) a documentação é a constante busca do entendimento” (Gandini; Goldhaber, 2002 p. 160).

Compreendendo que o registro constitui uma documentação pedagógica, este possui papel fundamental na escola, fornecendo dados sobre a aprendizagem discente, possibilitando uma visão social e subjetiva a respeito da história de vida dos estudantes, auxiliando os professores e a escola na compreensão dos achados e perdidos no percurso educacional dos indivíduos (Costa, 2015).

Embora existam vários aspectos que devam ser considerados na prática educativa do registro, este trabalho considera relevante apresentar quatro: a reflexão,

a observação e a seleção e a avaliação. Registrar de forma reflexiva significa “pensar reflexivo”, ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou objeto, a fim de elaborar uma análise. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o “seu eu”, sua visão de mundo, seus sentimentos e sua interpretação pessoal. O registro reflexivo permite ao professor que reveja sua prática docente cristalizada, possibilitando reconstruir sua experiência de sala de aula, portanto:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (Zabalza, 2004, p. 137, *apud* Xerri; Zimmer, 2010, p. 88).

Dessa forma, compreende-se que, sem a reflexão, a prática profissional torna-se meramente repetitiva e mecânica. Para modificá-la é necessário que os registros sejam revistos e analisados sobre quais aspectos precisa avançar ou ajustar, travando, assim, um diálogo com prática profissional.

Na perspectiva de Proença (2022), os registros devem conter doze conjuntos de verbos que potencializam a construção da postura do professor reflexivo:

1. Observar/Escutar/Capturar;
2. Protagonizar/Potencializar;
3. Escolher/Recortar/Descartar;
4. Narrar/Historiar(-se)/Contextualizar;
5. Interpretar/Construir hipóteses/Vivenciar/Experienciar;
6. Vincular/Se pôr em jogo/Afetar(-se)/Encantar(-se);
7. Comunicar/Ter e dar visibilidade;
8. Problematicar/Confrontar;
9. Conectar/Articular/Relacionar;

10. Produzir: processo x produto/Interagir;

11. Valorar/Dar continuidade/(Res)Significar;

12. Aprender/Ensinar: evocar/provocar/Convocar a desafios de produção de sentidos cada vez mais elaborados.

Entende-se assim que o registro reflexivo possibilita a apropriação do cotidiano, fazendo o professor refletir e assumir posicionamentos conscientes. “Permite romper com a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar” e “permite ganhar o distanciamento necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica” (Weffort, 1996, p. 58).

Uma das maiores dificuldades para o registro reflexivo é a sua inserção na rotina. Muitos professores alegam a falta de tempo, que pode ser originada/motivada por não perceberem sua utilidade e importância para o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996; Cosi, 2002). Outro fator relevante é que a escola precisa encontrar espaços e tempos que favoreçam momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de modo que o registro não seja visto apenas como exigência institucional burocrática (Lopes, 2009).

Entende-se que a boa qualidade profissional não é medida pelo tempo ou pela quantidade de coisas que se faz, mas um bom profissional se constitui pela reflexão que realiza sobre sua prática, a reflexão é a mola propulsora para o crescimento profissional, acrescida de mudanças na sua realidade. Sendo assim, a prática nessa perspectiva permite o estabelecimento de certos fazeres, mas a prática reflexiva mobiliza mudanças e conhecimento e consente com a progressão profissional do docente (Zabalza, 2004). Dessa forma, entende-se que “os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções” (Zabalza, 2004, p. 23).

Quanto ao aspecto da observação no registro, é essencial destacar que, quando o professor observa uma determinada prática, ele a veja como um campo de intencionalidades, e é a partir dali, de uma situação dada, que se amplia o olhar sobre a realidade do estudante. O olhar do professor-observador não é neutro, mas sim marcado por subjetividade e visões de mundo que o constituem.

Em relação a seleção do que constar no registro, destaca-se que o professor faz escolhas, que revelam concepções da Educação e do mundo, de escola, de criança, de aprendizagem, desvelando fazeres e saberes da prática cotidiana. As escolhas permitem ao professor tornar visíveis as experiências significativas ou não do aluno, atribuindo sentidos a determinados objetos, episódios e ações.

Sobre essa proposta de atuação pedagógica, Zabalza (2004, p. 26) cita um grupo de procedimentos que demanda do professor enquanto pesquisador de seu próprio registro com a narração de sua vivência: a) reunir e armazenar informações consideráveis de todo o desenvolvimento ensino e aprendizagem; b) relatar acontecimentos; c) observar todo o ajuntamento de informações e traçar possíveis respostas; d) proceder sobre o próprio registro como fonte de pesquisa. O grupo de procedimentos solicita a atenção do professor não somente com as informações de seu registro, mas também uma postura de pesquisador que, consequentemente, conduzirá a bons registros da prática e ainda acrescenta:

[...] os bons diários (como as boas observações) devem ser ricos informativamente, de tal maneira que nos proporcionem uma perspectiva o mais completa possível dos aspectos anotados (Zabalza, 2004, p. 28).

Pelo exemplo acima, fica evidente que o registro deve ser rico em informação para possibilitar a minúcia das ações e seus sentidos, assim como deliberações para melhorar a prática, e ser rico em informações não significa necessariamente a quantidade, mas a qualidade do que se registra. Assim, as informações em um registro podem variar de acordo com o potencial esclarecedor, explicativo e elucidativo que possui, ele pode estar focado nos fazeres como nos envolvidos no processo. No entanto, quando o registro compreende tanto os fazeres quanto os sujeitos, possibilita o olhar do todo e não apenas de uma parte (Zabalza, 2004).

Ainda sobre a importância dos registros no contexto escolar, observa-se ainda que são utilizados predominantemente na perspectiva dos resultados da avaliação da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino Fundamental. Nogueira (2006) acentua a relevância de uma avaliação contínua das aprendizagens dos estudantes apoiada pelos registros do processo. Em outras palavras, ratifica-se a ideia da utilização dos registros das aprendizagens feitos pelos professores para o planejamento/replanejamento das experiências de aprendizagens a serem oferecidas pelos estudantes. Neste caso, entende-se a avaliação e os registros de uma mesma

perspectiva que a integra ao processo educativo. Também Rezende (2004) destaca a utilização dos registros das aprendizagens na perspectiva da avaliação. Reafirma que esses são tomados como referência, especialmente, o julgamento dos êxitos e/ou fracassos dos alunos, da fiscalização, da seleção/classificação, exclusão social (o exame e a nota, a função da avaliação) de promoção ou mostrando suas possibilidades das aprendizagens ou redimensionamento de critérios para uma avaliação de caráter formativo.

O registro envolve, portanto, uma série de aspectos e pode ser considerado um instrumento relevante na prática educativa do professor. Podem representar, no mesmo tempo, um instrumento construtivo da ação pedagógica escolar que serve como ferramenta para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes ou de uma forma de produção do fracasso escolar. Este, por sua vez, acontece quando o foco se desloca das aprendizagens para os sujeitos e seus comportamentos.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o encaminhamento metodológico utilizado nesta pesquisa, que tem como objetivo principal analisar, a partir de registros constantes em Diários de Classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professores registram os processos de aprendizagem dos estudantes. Em especial, busca-se compreender como são registrados os processos de aprendizagem de estudantes que já estão no 1º ano do ciclo de alfabetização, embora tenham sido alunos da Educação Infantil na mesma escola e foram identificados, na avaliação, com Insuficiente (I).

Considerando os objetivos e as especificidade do que se investiga neste trabalho, entende-se pesquisa como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2007, p. 17). Portanto, ela se inicia a partir de uma pergunta, de uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Busca, ainda, descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade (Barros e Lehfeld, 1991).

Para orientar o processo de produção dos dados, elege-se a pesquisa qualitativa tendo em vista que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001).

Tendo em vista que o foco da análise é constituído por Diários de Classe, entendidos, aqui, como documentos, consideram-se, também, os princípios da análise documental. Desse modo, compreende-se documento como:

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros (Appolinário, 2009, p. 67).

Acrescenta-se, ainda, que a pesquisa documental, torna-se relevante porque “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, cria novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 14).

Desta forma, entende-se ser possível, ao pesquisador, melhor selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece, os dados coletados tornam-se mais significativos.

3.1 Etapas da pesquisa

Para desenvolver o presente estudo indicaram-se as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

3.1.1 Revisão Bibliográfica

O levantamento preliminar percorreu as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

1. *Levantamento da produção acadêmica*: Tendo em vista a escassez da produção acadêmica sobre Diário de Classe, buscou-se inicialmente na Base de dados da Capes dissertações e teses sobre a alfabetização. Delimitando-se ao período de 10 anos de publicações (2010 a 2019) e objetivando conhecer as diferentes formas de contribuição científica sobre o tema. Foram encontrados 5.805 títulos. Na 2ª etapa, devido ao grande volume de obras, foram organizados 34 blocos temáticos. Na 3ª etapa, buscou-se oito eixos temáticos com maior aproximação da pesquisa: método de alfabetização, práticas e estratégias de alfabetização, leitura/escrita e produção textual, currículo, ciclo de alfabetização, sucesso/fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem e letramento. Totalizando assim, 57 trabalhos. Após, essa etapa, organizou-se um quadro com os títulos que atribuíam causas para a não aprendizagem: determinismo racial /orgânico, carência cultural, gênero racial, aluno, família, multicausalidade extra e intraescolares, ingresso precoce na escola, peso ao nascer, professor, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, processo avaliativo, progressão continuada e ciclos, baixo peso ao nascer, reprovação e distorção série-idade.

2. *Levantamento inicial de referenciais teóricos sobre temas relacionados, ainda que indiretamente, ao foco da investigação*. Este levantamento subsidiou a proposição das categorias que organizam a revisão teórica.

- *Registro Escolar*: Costa e Castanheira (2015), Warchauer (1993), Zabalza (2004), Proença (2022) e Porlan (1987).

- *Desnutrição*: Collares (1982), Collares e Moysés (1997), Gualtieri e Lugli (2012) e Abreu (1995).
- *Mito da omissão parental*: Perez (2000), Lahire (1997; 2008), Ribeiro e Andrade (2006) e Lomonaco e Garrafa (2009).
- *Patologização*: Lima (1995), Cruz (2010), Collares e Moysés (1997; 2010), Lima (1995) e Saravali (2004).
- *Privação cultural*: Charlot (2000), Kramer (2018), Poppovic (1972), Sawaya (2018), Patto (1997; 2015).
- *Escola*: Soares (2004), Aragão (2001), Mello (1998), Libâneo (2016), Rocha (1984), Costa (1990), Campos (2002) e Muñoz (2009).
- *Professor*: Bird (2017), Chatlot (2008, 2013), Perrenoud (2001), Leite (2006), Bandura (1977), Rosenthal e Jacobson (1968) e Martini e Del Prette (2002),
- *Aluno*: Charlot (2001; 2013), Almeida (1993), Perrenoud (1995; 2000), Farias (2009), Pilão (1998) e Rogoff (1995; 1998).
- *Gestor*: Luck (2000; 2009), Pereda et al (2015), Libâneo (2008), Souza (2009), Barros e Mendonça (1997), Alves (2008), Medeiros (2019) e Soares (2007).

3.1.2 Proposições das Categorias de Análise

As categorias de análise emergiram da situação problema que motivou esta pesquisa. Indicam-se nesta pesquisa duas grandes categorias.

a) Categorias que organizam a revisão teórica:

- Diferentes abordagens sobre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem;
- Fatores intra e extra escolares como facilitadores ou não das aprendizagens;
- O papel dos registros escolares na promoção das aprendizagens e do fracasso escolar.

b) Categorias de apresentação/organização dos dados:

- Idade inicial no 1º ano do Ciclo;
- Indicações do Diagnóstico da Turma;

- Conteúdo dos registros escolares constantes dos Diários de Classe;
- Nota atribuída aos estudantes e conceito global;
- Apontamentos sobre as aprendizagens dos estudantes constantes dos Diários de Classe.

3.1.3 Delimitação do corpus de análise

A pesquisa tem como *corpus* de análise os Diários de Classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), especificamente em termos dos modos como os professores registram os processos de aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho na aprendizagem.

3.1.4 Organização e análise dos dados

Os dados foram organizados a partir das categorias já indicadas e dos itens que compõem os Diários de Classe: diagnóstico da turma, registro de frequência, registro do desenvolvimento dos alunos, registro das avaliações e conceito final do período.

3.1.5 Limitações da pesquisa

A dinâmica de elaboração da pesquisa foi influenciada pela adoção da modalidade de ensino remoto ocasionada pela pandemia em 2020, na qual não se obteve registro no Diário de Classe nesse período. Destaca-se também a dificuldade de acesso aos Diários de Classe das turmas do período inicial do ciclo correspondentes aos anos de 2016 e 2017, assim como também a identificação de registros imprecisos sobre as etapas de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Este capítulo apresenta, analisa e discute dados e resultados que compõem o foco de investigação desta dissertação - as formas de registrar os processos de aprendizagem nos diários de classe utilizadas por professores dos anos iniciais.

Para uma melhor organização dos dados, estes estão organizados a partir de categorias que emergiram de um contato preliminar com os Diários de Classe selecionados para análise. São elas: idade inicial no 1º ano, nota atribuída aos estudantes e conceito global, registro do aproveitamento dos estudantes encontrados nos Diários de Classe e diagnóstico da turma. Os dados serão apresentados concomitantemente à sua discussão e, ao final, se fará uma síntese integradora.

Considerando-se que os Diários de Classe analisados se referem têm como contexto uma escola pública vinculada à SME/RJ, para uma maior compreensão do leitor a respeito dos dados, considera-se importante apresentar, inicialmente, um breve panorama sobre as orientações dadas por essa Secretaria quanto às formas de avaliar e registrar os resultados das aprendizagens dos estudantes.

4.1 Panorama das orientações da SME/RJ sobre avaliação e registros das aprendizagens

De acordo com dados disponíveis no portal da própria secretaria, a SME/RJ visa que todos os alunos da Rede Pública de Educação aprendam a ler, escrever e calcular com proficiência na idade certa. Propõe em sua estrutura quatro pilares estratégicos que norteiam a educação pública:

- Assegurar a aprendizagem na idade certa com equidade, expandido um modelo de escola em tempo integral, inclusiva e inovadora;
- Oferecer educação inovadora para a vida, potencializando o uso de tecnologia e da informação e nos processos de aprendizagem;
- Qualificar, avaliar, engajar, valorizando os profissionais da educação;
- Otimizar a gestão e aumentar a eficiência operacional e dos gastos, entregando serviços de qualidade e resultados efetivos.

Do ponto de vista da abrangência, atualmente, a SME/RJ tem 1550 unidades de ensino no município, totalizando 611.147 estudantes, distribuídos conforme a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Total de alunos da SME/RJ por segmento

Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: classe especial	Projetos de Correção de Fluxo	Educação de Jovens e Adultos	TOTAL
140.046	439.080	3.760	11.385	16.846	611.147

Fonte: SME/RJ, 2023.

O número de estudantes atendidos pela SME/RJ faz com que esta seja considerada a maior rede de Educação Municipal da América Latina, sendo maior que a população total de oito capitais do Brasil como, por exemplo, Cuiabá, Porto Velho e Florianópolis. Entretanto, a rede do RJ enfrenta o desafio de ofertar uma educação pública de boa qualidade e de reduzir as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes.

Em termos de como a SME/RJ se organiza pedagogicamente, utiliza-se dos Ciclos de Formação. É a partir deles que são definidas as formas de avaliação e os modos de registrar os conceitos, notas e os processos de aprendizagem.

Os Ciclos de Formação na SME/RJ tiveram várias fases que envolveram discussões, alinhamentos e adequações. A sua institucionalização se deu pela Resolução SME/RJ nº 684/2000, que propunha a implementação de forma gradativa em toda a rede.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 declara: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (Brasil, 1996, p. 17). Sendo assim, a SME/RJ, amparada pela LDBEN, optou pelo Ciclos de Formação como uma forma de organização curricular para as escolas públicas municipais.

Nesse sentido, a implantação do regime de ciclos na SME/RJ tinha como objetivo regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos pudessem cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade (Barretto, 2004). Cabe acrescentar que o Ciclo de Formação tem como base o desenvolvimento humano e em uma nova organização temporal,

estabelecendo dessa forma um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminação de novas teorias pedagógicas; instituição de uma nova legislação e incorporação de normas de ensino que afetaram a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, além de estabelecer uma perspectiva diferenciada sobre o processo aprendizagem.

De acordo com a Resolução SME/RJ nº 684/2000, os registros da avaliação deviam ser feitos em relatórios individuais e em relatórios fornecedores de sínteses das turmas, em conformidade com indicadores dos graus de autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem: autônomo (Plenamente Satisfatório – PS), pouco autônomo (Satisfatório – S) e sem autonomia (Em Processo – EP). Os professores deveriam registrar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e sugerir estratégias de recuperação paralela para o período seguinte.

A Resolução propunha indicadores na qual os professores poderiam se valer para avaliar em cada etapa do ciclo, mesmo não tendo retenção do aluno no 1º Ciclo de Formação: I – trabalha com autonomia e demonstra compreensão dos conceitos, habilidades e valores trabalhados, utilizando-os em diferentes situações; II – trabalha com relativa autonomia, demonstrando estar construindo conceitos e valores, e desenvolvendo habilidades, embora necessite, eventualmente, de ajuda; III – demonstra já estar construindo conceitos e valores e desenvolvendo habilidades, embora necessite, constantemente, de ajuda; IV – demonstra, ainda, dificuldades na construção dos conceitos e valores, e no desenvolvimento das habilidades, mesmo com ajuda constante (Rio de Janeiro, 2000, p. 5).

No Ciclo de Formação, a criança tinha até três anos para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita sem risco de reprovação. É interessante assinalar que o estudante, que por algum motivo não alcançasse esse objetivo, era encaminhado para a Classe de Progressão, que depois da sua extinção em 2007 foi transformada em Projetos com o “Se Liga” e “Acelera”, dentre outros.

Em 2002, a Portaria E/DGED nº 15 reformulou a organização das turmas, mantendo, entretanto, a mesma concepção de avaliação, permanecendo os indicadores da Resolução SME/RJ nº 684/2000.

Entretanto, em 2003 a SME/RJ publica uma normativa sobre avaliação, a Resolução SME/RJ nº 776, que propôs priorizar o desempenho dos alunos utilizando os conceitos: Ótimo (O), Muito Bom (MB), Regular (R) e Insatisfatório (I).

Cabe assinalar que em 2007, o Decreto nº 288.778 estendeu o regime de ciclo para todo o Ensino Fundamental e os conceitos foram alterados para: Muito Bom (MB), atingiu os objetivos do período; Bom (B), atingiu os objetivos do período, com alguma em atividades específicas de recuperação paralela; Regular (R), atingiu parcialmente os objetivos, tendo participação constante em atividades de recuperação paralela; e Registra Recomendações (RR), não atingiu os objetivos mínimos, necessitando intensificar a recuperação paralela.

Dessa maneira, um novo conceito passa a compor os critérios de avaliação dos alunos, porém em nada são modificados os critérios de promoção aos anos e ciclos seguintes. A única mudança relativa aos alunos que forem contemplados com o conceito Registra Recomendações (RR) é acerca do registro de seu desenvolvimento e aprendizagem devem estar sinalizados em relatório síntese. O relatório, deveria indicar as atividades de recuperação paralela que precisariam ser desenvolvidas pelo aluno desde o início do ano subsequente.

Ainda nesse cenário, em 2009 ocorre a mudança de governo na esfera municipal, estabelecendo o Decreto nº 30.426 que conserva a escolaridade organizada em ciclo somente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (com probabilidade de reprovação no último ano) e a volta do sistema de seriação do 4º ao 9º ano. Nessa ocasião, fica estabelecido que no 1º e no 2º ano haveria progressão continuada e a retenção só poderia ocorrer nos casos em que o aluno obtivesse conceito I (insuficiente) tanto no final do 1º ciclo de formação, quanto ao término de cada ano escolar.

Nesse período, de acordo com a Resolução SME/RJ nº 1014/2009, passa a ser utilizada a seguinte tabela de conversão de notas em conceitos para a avaliação dos alunos: de 80 a 100 – MB (Muito Bom) atingiu os objetivos propostos para o período, não tendo necessitado de atividades específicas de recuperação paralela; de 70 a 79 – B (Bom) atingiu os objetivos propostos para o período, com participação eventual em atividades específicas de recuperação paralela; de 50 a 69 – R (Regular) atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, necessitando, constantemente, de recuperação paralela, com novas e diferenciadas atividades; de 0 a 49 – I (Insuficiente) após a recuperação paralela, não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período.

Nesse novo contexto da rede, entre ciclo e série, no ano de 2000 são estabelecidas novas diretrizes, fixando novos parâmetros para a aprovação ou reprovação de alunos, a partir do critério de conceito global na avaliação:

Art. 2º A avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – deverá ser expressa por meio de um conceito global, definido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o qual determinará, ao final do ano letivo, a aprovação ou reprovação do aluno.

§ 1º O conceito global considerará as avaliações dos professores, os resultados nas provas bimestrais e o aspecto formativo do desenvolvimento do aluno (Rio de Janeiro, 2010a; 2010b).

A partir do exposto, entende-se que o aluno precisa ser avaliado como um todo nos componentes curriculares do ano escolar no qual está inserido.

Cabe ressaltar que o Conceito Global não é composto apenas por notas obtidas em avaliações. Segundo a Deliberação E/CME nº 19, de 17 de março de 2009: Na atribuição do conceito global do aluno, a cada bimestre, serão considerados: a) O grau de atingimento, pelo aluno, dos objetivos propostos para o período; b) Os resultados obtidos, pelo aluno, nas avaliações; c) Evolução do desempenho escolar; d) As anotações significativas feitas pelo professor no registro individual do aluno, a partir de suas observações sistemáticas; e) O resultado obtido, pelo aluno, na recuperação paralela, quando dela teve necessidade (Rio de Janeiro, 2009, p. 9). Sendo assim, devem ser considerados, segundo a Deliberação citada, a evolução do aluno; se ele atingiu os objetivos do período; os resultados obtidos na recuperação paralela, caso tenha necessidade de realizá-la; as anotações relevantes feitas pelo professor no registro individual do aluno; além das suas avaliações.

Ainda sobre as mudanças da avaliação da SME/RJ, acrescenta-se o advento da COVID-19, que provocou mudanças bruscas no processo de ensino e de aprendizagem, nas escolas brasileiras e em todo o mundo. O fechamento dos prédios escolares foi uma necessidade imposta pela pandemia e, como resultado, os sistemas escolares viram no ensino remoto o caminho mais viável para assegurar aos alunos o direito à Educação. Entretanto, nem todos os estudantes tinham conectividade digital adequada para essa modalidade (Dias, 2021). As unidades escolares foram incentivadas, nesse contexto, a planejarem suas próprias estratégias de atendimento, de modo a se adequarem a seu público-alvo e alcançarem o maior quantitativo possível de estudantes (por meio de redes sociais institucionais, criação de grupos via

WhatsApp, disponibilização de atividades impressas etc.). As consequências desse impacto começaram, de fato, a ser aferido com mais precisão a partir da abertura dos prédios escolares, ainda em 2021. Diante desse quadro, a SME/RJ, através da Resolução nº 261, de 28 de abril de 2021, estabeleceu diretrizes para avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino, em caráter excepcional, no período de pandemia - biênio 2020/2021.

Sendo assim, a avaliação do processo de aprendizagem do aluno passa a se basear na realização do Plano de Atividades Remotas e sendo expressa por meio dos seguintes conceitos, do 1º ao 9º Ano, Carioca II e EJA: I - (MB) - Muito Bom - Desenvolveu as habilidades trabalhadas no período, ou demonstrou grande melhoria em relação ao seu desenvolvimento, considerando seu contexto de aprendizagem; II - (B) Bom - Desenvolveu boa parte das habilidades trabalhadas no período, ou demonstrou boa melhoria em relação ao seu desenvolvimento, considerando seu contexto de aprendizagem; III - (R) Reforço - Desenvolveu parte das habilidades trabalhadas no período, ou demonstrou alguma melhoria em relação ao seu desenvolvimento, considerando seu contexto de aprendizagem; IV - (RI) Reforço Intensivo - Não desenvolveu as habilidades mínimas trabalhadas no período, ou não demonstrou avanço mínimo em relação ao seu desenvolvimento, considerando seu contexto de aprendizagem. Destaca-se quando o aluno não realizar as atividades previstas no Plano de Atividades Remotas no período, apesar das estratégias de Busca Ativa adotadas, no lugar do conceito, será informado Deixou de Frequentar (DF).

Entretanto, a Resolução nº 378, de 08 de março de 2023, estabeleceu a orientação para o professor elaborar o PPI (Plano Pedagógico Individualizado) para o aluno do Ensino Fundamental e da EJA, quando esse obtiver, no bimestre ou trimestre, conceito RI (Reforço Intensivo) ou uma nota inferior a 5 (cinco), em qualquer um dos componentes curriculares. Os conceitos estabelecidos na Resolução nº 261, de 28 de abril de 2021, permanecem com as mesmas concepções, não havendo somente mais necessidade de avaliar o estudante como DF (Deixou de Frequentar), visto que nesse momento a rede já estava totalmente no modo presencial.

Entretanto, a Resolução SME/RJ nº 406, de 25 de agosto de 2023, altera a anterior considerando ser fundamental a revisitação das práticas pedagógicas, buscando-se estratégias que permitam qualificar as ações de recuperação de estudos e dialogar com os aspectos do processo de ensino e aprendizagem. No que tange a

avaliação, destaca-se o Art. 26, que aborda sobre a recuperação de estudos ao longo do período letivo com o objetivo de corrigir as defasagens, oportunizar novas estratégias de ensino e aprendizagem, mas que devem ser registradas no respectivo PPI do aluno, possibilitando a revisão de notas e conceitos.

Independentemente de se observar a trajetória de mudanças na política avaliativa do Município do Rio de Janeiro, aspecto que não compõe o foco desta pesquisa, busca-se abranger os modos de registrar em Diários de Classe que correspondem ao período de 2013 a 2015.

4.2 O que revelam os Diários de Classe sobre os modos de avaliar e registrar as aprendizagens de estudantes dos anos iniciais

Especificamente em relação aos Diários de Classe, selecionaram-se os referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) correspondentes ao período de 2013 a 2015, tendo em vista que durante o ano 2020, período da pandemia não houve preenchimento de diários e o objetivo era comparar os registros dos alunos ao longo dos três anos iniciais. A escolha desse período se deu por encontrar estudantes que permaneceram na unidade escolar ao longo dos três anos e cujos os Diários de Classe estavam dentro do perfil desenhado para análise. Nestes, buscaram-se os registros correspondentes aos estudantes que desde o 1º ano obtiveram baixo desempenho na aprendizagem e foram retidos no 3º ano. Entretanto, em outros anos não foi possível observar a continuidade dos registros nos anos iniciais, constatando por vezes ausência do material nos arquivos, diários incompletos ou até mesmo a não continuidade do aluno na mesma unidade escolar.

Para isso, elegeram-se os Diários de Classe com informações completas, contendo os itens: registros dos alunos com as informações bimestrais sobre o processo de aprendizagem, diagnóstico da turma, listagem de frequência, conceitos e notas, permitindo assim obter dados para uma análise mais apurada do percurso escolar. Os demais diários que não apresentaram estas características foram excluídos da pesquisa por apresentarem textos descontínuos, sem menção específica do período da aprendizagem, impedindo que se pudesse observar nos bimestres o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos nos anos iniciais. Considerando esses critérios, localizaram-se 04 estudantes que serão nomeados na pesquisa com as letras C, D, E e F. Cabe assinalar que todos os estudantes da pesquisa, por não

apresentar as habilidades e competências mínimas durante os anos escolares, tiveram a oportunidade de realizar a recuperação em todos os anos.

4.2.1 Diagnóstico da turma

Segue abaixo, um quadro com os estudantes e as suas respectivas turmas que analisado juntamente com o quadro de diagnóstico, possibilitará a compreensão do registro sobre a caracterização das turmas:

Quadro 3 – Turmas dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

ESTUDANTES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ESTUDANTE C	TURMA 2	TURMA 3	TURMA 5
ESTUDANTE D	TURMA 1	TURMA 3	TURMA 5
ESTUDANTE E	TURMA 2	TURMA 3	TURMA 5
ESTUDANTE F	TURMA 1 e 2	TURMA 3 e 4	TURMA 5

Fonte: A Autora, 2024.

Os dados fornecidos no Quadro 3 possibilita realizar as seguintes observações: O estudante F, tanto no 1º e no 2º ano, perpassa por duas turmas, entretanto, no 3º ano permanece na mesma até o término do ano letivo. Os alunos C, D, E e F, no 1º e no 2º ano, foram distribuídos em duas turmas distintas, mesmo a escola tendo, em 2013, três turmas de 1º e 2º ano. No 3º ano, a unidade escolar possuía cinco turmas, entretanto, no último ano do Ciclo de Alfabetização, todos os quatro estudantes são inseridos na mesma turma, obtendo assim a mesma configuração e características do grupo no último ano do 1º Ciclo de Formação.

A amostra de dados abaixo (Quadro 4) indica o quantitativo de turmas que compunha a escola no período mencionado, mostrando que haveria outras possibilidades de enturmação:

Quadro 4 – Quantitativo de turmas de 2013 a 2015

2013	3 turmas de 1º ano
2014	4 turmas do 2º ano
2015	5 turmas do 3º ano

Fonte: A autora, 2024.

O Quadro 4 revela um perfil muito comum nas escolas públicas que é alocar os estudantes que apresentam baixo desempenho em uma mesma turma com a justificativa de formar um grupo homogêneo, entendendo assim que o trabalho pedagógico do professor possa alcançar mais êxito. Entretanto, pesquisas revelam que essa disposição aumenta a diferença entre eles, acirra a estratificação escolar e aumenta a probabilidade da reprovação (Alves; Soares, 2007).

Em seguida o Quadro 5, disposto abaixo, a partir dos Diagnósticos de Turma, possibilitam realizar as seguintes análises:

Quadro 5 – Diagnósticos das turmas de 2013 a 2015

TURMA	DIAGNÓSTICO
TURMA 1 1º ANO	Tem 27 alunos Denotam dificuldade em manter atenção nas tarefas que exigem esforço mental constante. Necessitam de trabalhos de forma lúdica e prazerosa Precisam compreender a importância social da escrita. Demonstram pouco conhecimento de gêneros textuais. Mostram-se agitados e constantemente necessitam da intervenção da professora para respeitar os combinados
TURMA 2 1º ANO	Tem 30 alunos (16 meninos e 13 meninas) Oriundos da educação infantil da própria UE Distingue letras de números Tem muitos avanços nos letramentos e na alfabetização Alguns alunos precisam de reforço e apoio na alfabetização.

Continua

Continuação

TURMA	DIAGNÓSTICO
TURMA 3 2º ANO	Turma com 30 alunos, extremamente agitada e ainda não desenvolveu hábitos e atitudes para um bom convívio no ambiente escolar. A maioria dos alunos não respeita o momento em que o silêncio é necessário para ouvir a professora na atividade que exige concentração. Alguns demonstram agressividade em situação de conflito e dificuldade em cumprir ordem e comando.

	Apresenta muita dificuldade de leitura e escrita e raciocínio lógico Metade da turma não adquiriu os conceitos necessários para a aquisição do processo da leitura e escrita.
TURMA 4 2º ANO	Tem 27 alunos, sendo 1 aluno PNEE. A turma apresenta muita dificuldade tanto nas questões de escrita e de raciocínio lógico. Em atividade de sondagem, pode constatar 75 a 80% das turmas não leem e 20% soletram ou fazem leitura com dificuldades.
TURMA 5 3º ANO	Tem 27 alunos (entre 8 e 12 anos) 4 alunos retidos do 3º ano Todos oriundos da EU. Aagitados, mas alguns excedem o limite do comportamento Composta por 3 grupos distintos na escrita: Inicial (construindo a consciência fonológica), Intermediário (consolidando a alfabetização) e Avançado (em nível alfabético) Precisa criar hábitos e atitudes de estudo para avançar no processo de aprendizagem.

Fonte: A autora, 2024.

As turmas 1, 4 e 5 apresentam o mesmo quantitativo de alunos (27), mesmo em anos diferentes do Ciclo. As turmas 2 e 3 são compostas por 30 alunos. Faz-se importante lembrar que o Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro tem em média 31,2 estudantes por turma. Considerando essa estatística, as turmas apresentavam um quantitativo um pouco abaixo da média. Convém destacar que, conforme os dados do Diagnóstico, a Turma 5 (3º ano) inicia o ano letivo com 3 (três) alunos retidos. Esse dado dialoga com as informações do Inep (IDEB, 2015), que revelam que, no período de 2013, o 1º ano da escola pesquisada obteve 2,3% de reprovação, entretanto, em 2015, o 3º ano obteve 32,6 % de retenções, mostrando uma porcentagem bem elevada no fluxo de aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto interessante é que todos os professores registram a relevância da escrita, da leitura e do letramento no diagnóstico inicial da turma. A turma 4 revela que foi utilizado um instrumento de Sondagem para chegar aos percentuais dos níveis de escrita/leitura dos estudantes, entretanto, nas outras turmas o registro não deixa explicitado como chegou aos resultados e as conclusões sobre os processos que envolvem a escrita:

“Precisam compreender a importância social da escrita” (Turma 1)

“Distingue letras de números. Tem muitos avanços nos letramentos e na alfabetização” (Turma 2)

“Metade da turma não adquiriu os conceitos necessários para a aquisição do processo da leitura e escrita.” (Turma 3)

“Apresenta muita dificuldade na leitura e escrita 75 a 80% das turmas não leem e 20% soletram” (Turma 4)

“Composta por 3 grupos distintos na escrita: Inicial (construindo a consciência fonológica), Intermediário (consolidando a alfabetização) e Avançado (em nível alfabético)” (Turma 5)

Os registros extraídos do diagnóstico revelam que os professores consideram com relevante a apropriação da língua escrita e da leitura. Nesse cenário, mesmo reconhecendo a dimensão da leitura e escrita para escola e sociedade, a 1ª etapa do Ensino Fundamental não se limita apenas a esses aspectos. O Currículo da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro enfatiza, em sua proposta pedagógica, a importância dos conceitos matemáticos, geográfico, histórico e com as Ciências Biológicas, de modo que esses conhecimentos estimulem a interação entre as diferentes áreas do saber, favorecendo a articulação vertical e horizontal dentre os diferentes anos de escolaridade.

Convém destacar que o comportamento ganha novamente territorialidade no Diagnóstico da Turma:

“Mostram-se agitados e constantemente necessitam da intervenção da professora para respeitar os combinados” (Turma 1)

“[...] extremamente agitada e ainda não desenvolveu hábitos e atitudes para um bom convívio no ambiente escolar. Alguns demonstram agressividade em situação de conflito e dificuldade em cumprir ordem e comando” (Turma 3)

“Agitados e alguns excedem o limite do comportamento” (Turma 5)

Outro dado observado é que as Turmas 2 e 5 identificam no diagnóstico inicial que os alunos que compõem o grupo são oriundos da própria escola. Baseado nos dados registrados, a escola pesquisada deixa de ter a Educação Infantil apenas em 2014, significando assim que o percurso acadêmico dos alunos decorre quase que exclusivamente da mesma escola, mas que, ao final de um ciclo de alfabetização, não conseguem desenvolver os requisitos mínimos para a sua aprovação.

O diagnóstico da turma faz parte da estrutura do Diário de Classe. A SME/ RJ orienta que o professor deve fazê-lo ao longo dos primeiros contatos com a turma. Desse modo, o diagnóstico não se esgota no momento inicial, a cada bimestre deve ser realizada uma nova avaliação, ou seja, um replanejamento pedagógico. Cabe assinalar que o diagnóstico inicial possibilita o conhecimento dos alunos, a observação cuidadosa e o registro possibilitam planejar para as possíveis intervenções.

É interessante assinalar que os dados recolhidos em reuniões pedagógicas, os relatórios dos professores de anos anteriores que trabalharam com a turma e as atividades de reconhecimento do grupo podem auxiliar no diagnóstico inicial. Desse modo, entende-se que “um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que *qualificamos* e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção” (Luckesi, 2005, p. 55). Ou seja, não é qualquer informação, são dados relevantes que não estão pautados em “achismos”, mas em evidências. Desse modo, entende-se que o diagnóstico inicial possibilita mapear a turma, dando pistas para um planejamento eficaz, que possibilite ao estudante ter as condições para desenvolver suas habilidades e competências.

Torna-se importante relatar que não aparece nos Diagnósticos a contribuição com o registro de informações dos anos anteriores, ou seja, oriundas dos professores que estavam com a regência da turma. Os professores partem da investigação inicial da turma somente do momento situacional em que assumem as turmas, deixando de trazer informações a partir de trocas dos professores dos anos anteriores, na qual poderiam possibilitar mais possibilidades para intervenções no processo de aprendizagem.

Podemos identificar nos do Diário de Classe que o diagnóstico inicial da turma é esvaziado, pois traz informações sucintas e pontuais sobre as turmas. Cumpre um papel burocrático da função do professor, mas deixa de ser um instrumento potente que pode corroborar no desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

4.2.2 Idade inicial no 1º ano

De acordo com os registros dos Diários de Classe analisados, em termos de idade inicial no 1º ano observa-se os dados conforme o Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Idade dos alunos no 1º ano do ciclo de formação

ESTUDANTES	Data de nascimento	Idade referente ao 1º ano do Ciclo
ESTUDANTE C	25/01/2007	6 anos
ESTUDANTE D	13/12/2006	6 anos
ESTUDANTE E	15/09/2006	6 anos
ESTUDANTE F	17/06/2007	5 anos e 6 meses

Fonte: A autora, 2024.

Dessa forma, a análise dos dados permite concluir que todos os alunos da pesquisa iniciam o 1º ano do Ensino Fundamental com uma idade adequada, ou seja, não apresentam distorção idade-série. Teoricamente teriam o tempo e a idade favorecendo para desenvolver todas as habilidades necessárias para o Ensino Fundamental. Entretanto, o fato de os estudantes da pesquisa ingressarem na escola na idade certa não garantiu a estes a escolarização. A igualdade de acesso, através da matrícula em uma escola pública, também não pode produzir igualdade de resultados em suas aprendizagens.

Os estudantes iniciam o Ciclo de Formação com as seguintes idades: C com cinco anos e onze meses; D com seis anos e um mês; E com seis anos e três meses; e F com cinco anos e seis meses.

Sendo assim, os estudantes D e E iniciam o ciclo com seis anos completos, enquanto que os estudantes C e F completam seis anos no 1º semestre de 2013. A amplitude da matrícula se dá porque nesse ano a SME/RJ estabeleceu a matrícula inicial para as crianças de seis anos completos ou a completar até 30 de junho, possibilitando o ingresso dos alunos C e F com seis anos ainda incompletos.

O que se verifica nos registros dos Diários de Classe sobre a idade inicial na alfabetização se alinha com o que é estabelecido na Lei nº 11.274/2006, que estabelece a idade da entrada de crianças ao 1º ano do EF (Brasil, 2006).

É importante destacar que a LDB (Brasil, 1996) não deixa explicitado a data de corte para a matrícula no ano inicial. Desta forma, possibilitou aberturas para que estados e municípios conseguissem na justiça o direito de estabelecer regras estabelecendo períodos diferenciados para o ingresso no 1ª ano do Ensino Fundamental. Diante das múltiplas leituras sobre a idade inicial para a alfabetização,

o MEC publicou, em 5 de outubro de 2018, a Portaria nº 1.035, em que homologou o parecer do CNE e colocou fim às diferenças de entendimento existentes no país:

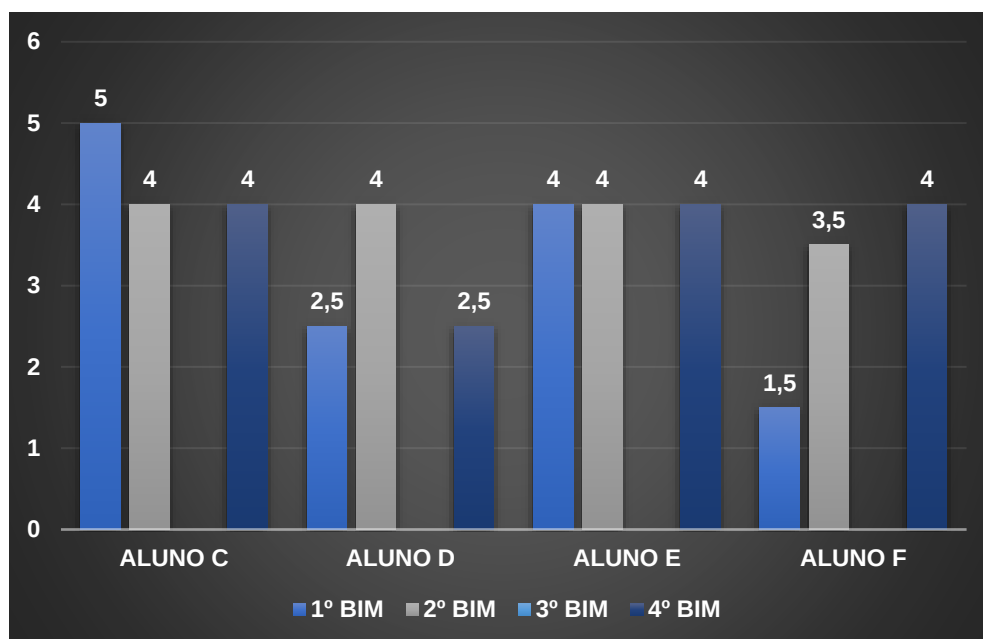
A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza.

Ao estabelecer uma normatização, a decisão permitiu facilitar o trânsito de crianças, que trocam de escola ou se mudam para outras cidades. A partir dessa compreensão, entende-se que a imensa maioria das crianças teria neurologicamente condições aos seis anos de idade de ser alfabetizada. Dessa forma, os resultados apontam que os estudantes da pesquisa iniciam o 1º ano do Ensino Fundamental com uma idade adequada, ou seja, não apresentam distorção idade-série. Teoricamente teriam o tempo e a idade favorecendo para desenvolver todas as habilidades necessárias para o Ensino Fundamental.

4.2.3 Nota atribuída aos estudantes e conceito global

Baseado nos registros dos Diários de Classe analisados em termos de conceito global e nota, observa-se de acordo com o Gráfico 1 abaixo.

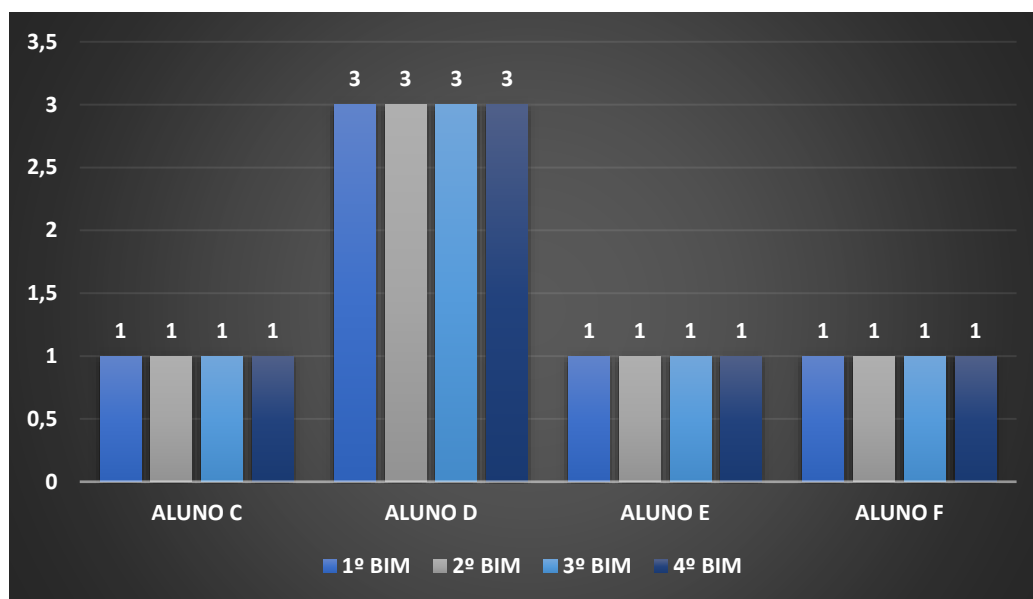
Gráfico 1 – Nota dos alunos no 1º ano (2013)



Fonte: A autora, 2024.

As informações apontam que os estudantes C, D, E e F não foram conceituados no 3º bimestre. Este fato ocorreu devido à greve dos profissionais da Educação nesse período. O estudante C obteve a nota 5 no 1º bimestre e no 2º e 4º bimestre a nota 4, indicando um declínio na nota. Observa-se que esse é o único estudante que consegue obter uma nota regular (5), entretanto, nos outros bimestres revelam que não foi possível manter essa regularidade, baixando 1 ponto na nota. O estudante D obteve a nota 2,5 no 1º e no 4º bimestre, no entanto, no 2º obteve 4, indicando uma oscilação em sua aprendizagem. O estudante E, por sua vez, obteve a nota 4 no 1º, 2º e 4º bimestre, apontando uma regularidade dos conceitos. Por fim, o estudante F obteve no 1º bimestre a nota 1,5, no 2º bimestre 3,5 e no último bimestre 4, revelando um pequeno aumento progressivo das notas.

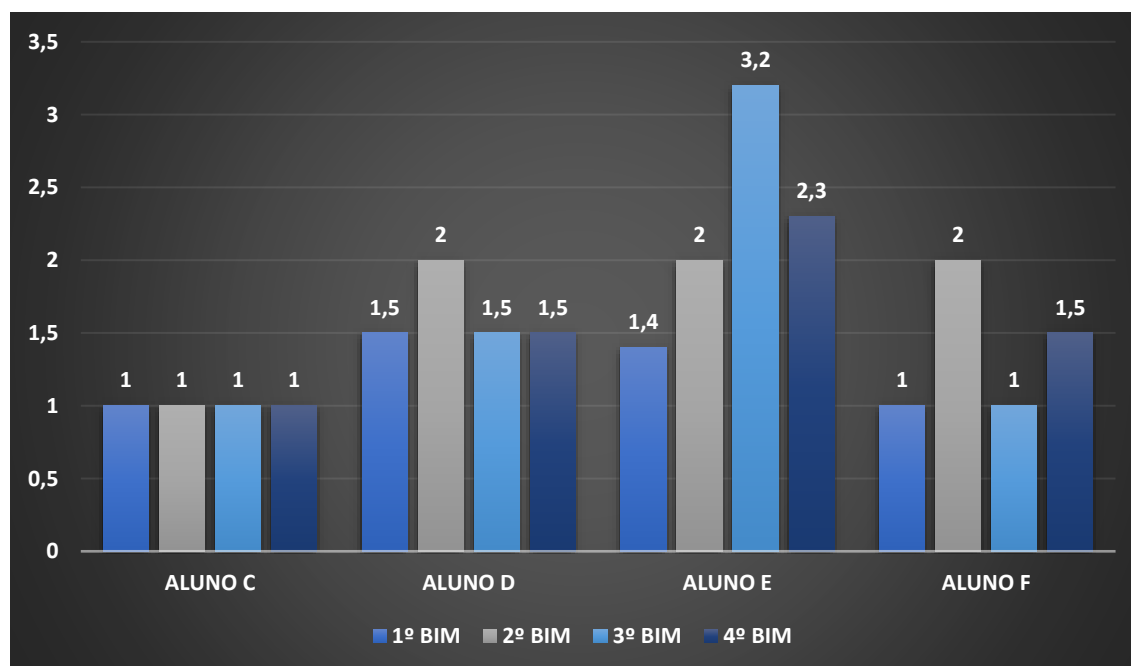
Gráfico 2 – Nota dos alunos no 2º ano (2014)



Fonte: A autora, 2024.

O Gráfico 2, disposto acima, aponta que os estudantes C, E e F obtiveram a nota 1 em todos os bimestres de 2014. O estudante D, por outro lado, obteve a nota 3 em todos os bimestres de 2014. Os resultados evidenciam uma estagnação da aprendizagem de todos os estudantes ao longo do ano letivo de 2014.

Gráfico 3 – Nota dos alunos no 3º ano (2015)

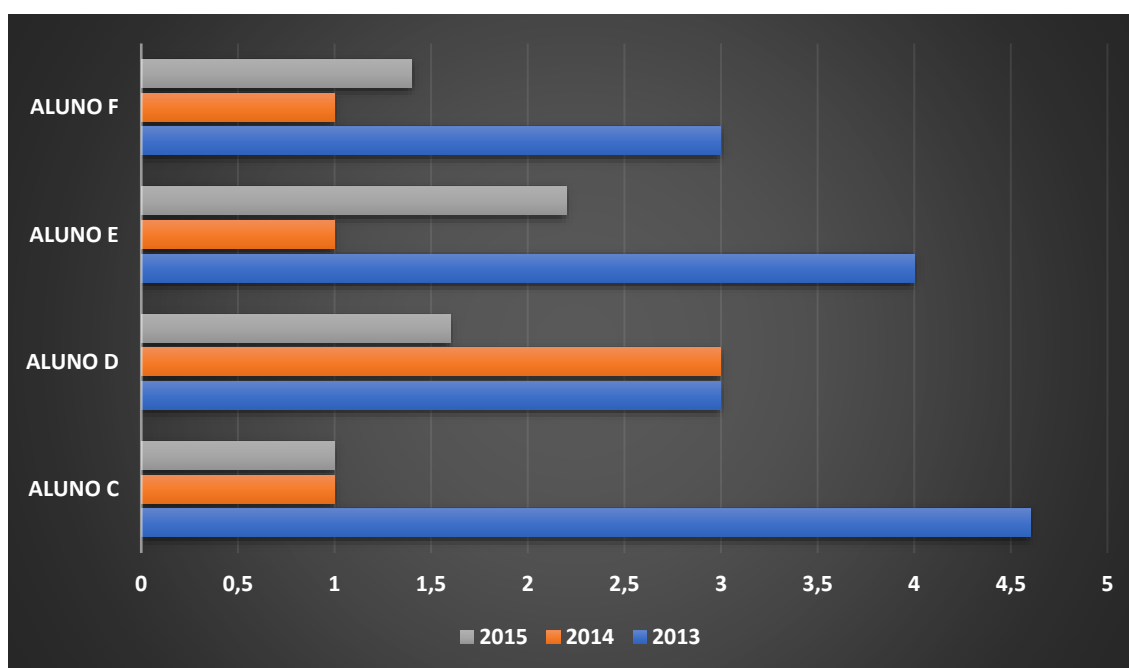


Fonte: A autora, 2024.

O Gráfico 3 acima aponta que o estudante C obteve a nota 1 em todos os bimestres. Os dados também confirmam os mesmos resultados obtidos no 2º ano em 2014. O estudante D apresentou no 1º, 2º e 4º bimestre a nota 1,5 e a nota 2 no 3º bimestre, revelando na maior parte dos bimestres a manutenção da mesma nota, com uma pequena oscilação no 2º bimestre. O estudante E apresentou uma variação das notas, oscilando para baixo e para cima: 4 no 1º bimestre, 2 no 2º bimestre, 3,2 no 3º bimestre e 2,3 no 4º bimestre. O estudante F obteve a nota 1 no 1º e no 3º bimestre, no entanto, no 2º bimestre 2 e no 4º bimestre 1,5, apresentando uma pequena oscilação na sua regularidade.

Baseado nos Gráficos 1, 2 e 3, percebe-se ao longo dos 3 anos consecutivos do Ensino Fundamental que os registros apontam que os estudantes apresentam uma certa defasagem na aprendizagem.

Gráfico 4 – Média das notas de 2013 a 2015



Fonte: A autora, 2024.

Baseado nos dados dos Diários de Classe, foi possível obter uma média das notas de 2013 a 2015. É possível identificar que no 1º ano (2013) os alunos obtiveram a maior média nas notas comparado ao 2º (2014) e 3º ano (2015). Convém observar que este foi um ano impactado pela greve dos professores e que consequentemente

teve menor tempo de aprendizagem. A greve dos servidores da rede pública de Educação teve início no dia 8 de agosto e durou até 25 de outubro de 2013, tornando-se equivalente ao período do 3º bimestre. No 2º ano (2014), as médias foram mais baixas do que o 1º ano. Entretanto, o 3º ano obteve a média mais baixa comparada aos anos de 2013 e 2014, ou seja, esses estudantes finalizaram a 1ª etapa do Ciclo de Formação com a aprendizagem bem abaixo do que é proposto pela SME/RJ.

. De acordo com o Quadro 7, referente aos conceitos de 2013, observa-se que o estudante C obtém o conceito I no 2º e no 4º bimestre, entretanto no 1º bimestre é conceituado com R (Regular). Os estudantes D, E e F obtiveram o conceito I em todos os bimestres do ano letivo de 2013.

Quadro 7 – Conceito global dos alunos no 1º ano (2013)

Alunos	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
C	R	I	*SF	I
D	I	I	*SF	I
E	I	I	*SF	I
F	I	I	*SF	I

Legenda: *SF - Sem Informação

Fonte: A autora, 2024.

No Quadro 8, observa-se que os estudantes C, D, E e F mantiveram o conceito I em todos os bimestres de 2014.

Quadro 8 – Conceito global dos alunos no 2º ano (2014)

Alunos	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
C	I	I	I	I
D	I	I	I	I
E	I	I	I	I
F	I	I	I	I

Fonte: A autora, 2024.

O Quadro 9 aponta que os estudantes obtiveram o conceito I nos quatro bimestres de 2015.

Quadro 9 – Conceito global dos alunos no 3º ano (2015)

Alunos	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
C	I	I	I	I
D	I	I	I	I
E	I	I	I	I
F	I	I	I	I

Fonte: A autora, 2024.

Esses resultados levam a sugerir que o conceito I (Insuficiente) foi o mais evidenciado ao longo dos três anos escolares (2013 a 2015), informação reforçada com a análise dos registros das notas nos Diários de Classe que se mantiveram abaixo de (cinco) 5 no mesmo período. Sendo assim, conclui-se que os estudantes não atingiram os objetivos mínimos propostos para o período, conforme a Resolução nº 1014/2009.

No que tange avaliação, todo estudante matriculado no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, deve ser atribuído um Conceito Global, cabendo ainda a necessidade de que se tenha um registro significativo em cada disciplina. É interessante assinalar que o Conceito Global é um sistema de avaliação implementado no ano de 2000 pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que avalia o aluno como um todo nas componentes curriculares do ano escolar no qual o discente está inserido. Cabe ressaltar ainda que o Conceito Global não é composto apenas por notas obtidas em avaliações. Segundo a Deliberação E/CME nº 19, de 17 de março de 2009:

Na atribuição do conceito global do estudante, a cada bimestre, serão considerados: a) O grau de atingimento, pelo estudante, dos objetivos propostos para o período; b) Os resultados obtidos, pelo estudante, nas avaliações; c) Evolução do desempenho escolar; d) As anotações significativas feitas pelo professor no registro individual do estudante, a partir de suas observações sistemáticas; e) O resultado obtido, pelo estudante, na recuperação paralela, quando dela teve necessidade (Rio de Janeiro, 2009, p. 9).

Nesta forma de avaliação devem ser considerados, segundo a Deliberação mencionada, a evolução dos estudantes; se eles atingiram os objetivos do período; os resultados obtidos na recuperação paralela, caso tenha necessidade de realizá-la; as

anotações relevantes feitas pelo professor no registro individual dos estudantes; além das suas avaliações.

Apesar das diferentes leituras sobre avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 redimensiona a visão sobre avaliação frente ao desafio de ensinar, determinando que ela seja “contínua e cumulativa do desempenho do(a) estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, Art. 24, Inciso V).

Ao definir a avaliação como contínua e cumulativa, a LDB indica que esta deve ser processual, não se limitando a momentos específicos e priorizando os aspectos qualitativos, deslocando a ênfase predominante na mensuração e na atribuição de notas para destacar os processos que permitam intervenções dos professores em apoio às aprendizagens. Nesse sentido, as provas e conceitos deixam de ser vistos como procedimentos conclusivos, mas sim como instrumentos que podem contribuir para diagnosticar as lacunas e avanços na aprendizagem dos alunos. Os dados levam a sugerir que os estudantes foram avaliados baseando-se apenas no somatório de notas, testes e provas, marcando o processo apenas pelo o que não aprendeu, tornando-se assim uma avaliação somativa, comprometida com o valor numérico e com a classificação do processo, assumindo uma lógica excludente e sentenciosa para o estudante.

4.2.4 Registro dos apontamentos dos estudantes encontrados nos Diários de Classe

Os apontamentos encontrados e analisados nos Diários de Classe analisados se mostram imprecisos quanto aos processos de aprendizagem, inviabilizando compreender o que os estudantes aprenderam, e o que eles precisam avançar para desenvolver as habilidades de cada ano do Ciclo de Formação, servem de exemplo a seguir:

Quadro 10 – Excertos Registos dos diários sobre aprendizagem

ANO	ESTUDANTE C	ESTUDANTE D	ESTUDANTE E	ESTUDANTE F
2013 1ª ANO	“... ainda não faz associação entre letra e som, encontra-se na fase pré-silábica”	“Ainda confunde os fonemas na escrita, está com dificuldade na alfabetização”	“Apresenta dificuldade na leitura e na escrita”	“Aluno não atingiu os objetivos propostos para o período.”
2014 2º ANO	“Ainda não absorveu os conteúdos mínimos para o período.”	“Não consegue realizar a cópia do quadro e a execução deste, não assimila o conteúdo dado (ainda que o conteúdo seja adaptado)”	“Não obteve nenhum avanço durante o bimestre”	“Apresenta pouco do que realmente aprendeu”
2015 3º ANO	“...não domina conceitos matemáticos, não escreve com autonomia o nome completo.”	“Aluno com grande dificuldade de aprendizagem, disperso, lento e faltoso”	“Não domina SND e cálculos”	“Não realiza as atividades propostas”

Fonte: A autora, 2024.

Baseado nos excertos dos Diários de Classe, observa-se que no registro do estudante C, por quatro vezes é usado o advérbio “não”, que indica a negação em relação a aprendizagem. Nos anos subsequentes, ficam evidenciados o que o estudante não conseguiu desenvolver: associação entre letra e som, os conteúdos mínimos do ano escolar, os conceitos matemáticos e a escrita autônoma do nome completo. O estudante D, por duas vezes é usado o advérbio “não”, que indica a negação da aprendizagem. Os excertos indicam que as dificuldades da aprendizagem no 1º ano estariam em detrimento da aquisição dos fonemas e da alfabetização. No 2ª ano enfatiza-se a questão da cópia e da assimilação dos conteúdos, entretanto, no 3º ano registra-se que o estudante tem uma “grande” dificuldade para aprender, na qual são apontadas três características, que indicam justificar essa não aprendizagem: disperso, lento e faltoso. Entretanto, no registro do Diário de Classe indica que o aluno obteve 90,61% e a Resolução indica que os alunos devem obter a frequência mínima anual de 75% para aprovação. Nos excertos do estudante E por duas vezes é usado o advérbio “não”, que indica a negação da aprendizagem. Além disso, apresenta uma descrição do que o estudante não aprendeu e também não

domina: leitura e escrita, SND e cálculos. Também apresenta uma expressão sentenciosa do processo de aprendizagem: “Não obteve nenhum avanço”. O aluno F, por sua vez, apresenta em seu registro por duas vezes o advérbio “não”, que indica a negação da aprendizagem. Observa-se também não há descrição do que o estudante já aprendeu em seu percurso acadêmico, mesmo que seja “pouco”. No 3ª ano observa-se no registro que o estudante não realiza as propostas, sem deixar explicitado os motivos que o leva a essa condição em sala de aula.

Os excertos são marcados por expressões de negatividade, que reforçam a ideia de que os estudantes não realizam ou não são capazes no processo de aprendizagem. Desse modo, os diários apresentam pouco registro dos avanços e do detalhamento das dificuldades específicas dos conteúdos de cada ano escolar. Observa-se que as palavras são genéricas, não remetendo com clareza ao que de fato obstaculiza a aprendizagem do estudante, dificultando assim, possíveis retomadas do processo de aprendizagem do aluno. Conforme afirma Charlot (2013, p.146), a “equação pedagógica” do aprender resume-se em desenvolver atividade intelectual com sentido e prazer. O sentido deve preceder a da competência, mas deve permanecer durante a sua aquisição de competências.

Segue abaixo, no Quadro 11, os excertos dos Diários de Classe que indicam o comportamento como um obstáculo para aprendizagem:

Quadro 11 – Excertos dos Diário de Classe sobre comportamento.

ANO	ESTUDANTE C	ESTUDANTE D	ESTUDANTE E	ESTUDANTE F
2013 1º ANO	“... dispersa-se com conversas paralelas e brincadeiras com os colegas”	“Apresenta dificuldade extrema de auto-regulação”	“Costuma falar mais do que o necessário não respeitando os momentos que a turma precisa de silêncio”	“Aluno muito indisciplinado está sempre envolvido em brigas com os colegas, corre pela sala, foge da sala para se esconder no banheiro masculino entre outras coisas”
2014 2º ANO	“Requer amadurecimento para que se tenha um comportamento esperado”	Por várias vezes o aluno é trocado de lugar ou chamado atenção devido ao seu comportamento inadequado.”	“Pouco participa emitindo sua opinião ou ideia sobre os assuntos abordados em sala”	Tem grande potencial, mas o péssimo comportamento o atrapalha bastante
2015 3º ANO	“Muito calada e introspectiva o que o que dificulta a avaliação da sua aprendizagem	“Não consegue manter-se sentado”	“Muito dispersa”	“Apresenta um comportamento agitado e frequentemente se envolve em situações de conflito com os colegas”

Fonte: A autora, 2024.

Conforme os excertos, pode ser observado que o estudante C inicia seu processo de alfabetização sendo destacado sua condição de “conversador”, mas finaliza a 1ª etapa do ciclo com um comportamento mais introspectivo, indicando ser esta a razão para o seu entrave na avaliação. No 2º ano, convém observar que o fator “amadurecimento” é preponderante para se obter o comportamento esperado pelo professor. Os excertos sobre o estudante D evidenciam sua agitação motora: não consegue se regular, não senta e troca de lugar. O estudante E, no 1º ano, é apontado como “falante”, entretanto, no 2º ano ganha o sentido de não comunicabilidade: “não consegue expressar sua ideia e opinião” frente ao grupo; já no 3º ano o comportamento é caracterizado como “muito dispersa”. Os excertos sobre o estudante F indicam que sua “agitação” não se limita apenas ao ambiente da sala de aula, mas se estende por outros espaços escolares. Convém observar que nos excertos há o reconhecimento de que o estudante tem um “grande potencial”, entretanto, o seu comportamento se torna impeditivo para a sua aprendizagem.

Esses resultados revelam que os professores denotam dificuldade em trabalhar com estudantes que não se encaixam no padrão de aluno ideal, mesmo recorrendo as suas diretrizes e estratégias pedagógicas. Os professores ainda idealizam encontrar na sala de aula um estudante com prontidão para aprender, concentrados, silenciosos e com autocontrole. Quando os estudantes não correspondem às suas expectativas, tendem geralmente a rejeitá-los por não conseguirem tornar possível o aprendizado (Navarro; Gervai; Nakayama; Prad, 2016). Nesse sentido, é importante compreender melhor como tais relações pode contribuir para intervenções pedagógicas mais adequadas e para que o professor amplie a possibilidade de estratégias e modos de ensinar em meio aos diferentes comportamentos que se apresentam no espaço escolar. Torna-se relevante destacar na pesquisa as crenças que permeiam nos diários de classe sobre o que os professores acreditam que podem ser impeditivos no processo da aprendizagem: Quando não há correspondência dessa alunado, são criados mecanismos de respostas que justifiquem a não aprendizagem pelo comportamento.

Quadro 12 – Excertos dos Diário de Classe sobre os fatores que interferem na aprendizagem

ANO	ESTUDANTE C	ESTUDANTE D	ESTUDANTE E	ESTUDANTE F
2013 1º ANO	“As faltas ao longo do ano letivo contribuíram para o seu entrave na alfabetização	“A família do aluno continua sem assinar os bilhetes da agenda e não comparece à escola”	Necessita de avaliação fonoaudiológica. Já foi solicitado aos pais”	“Oscilou momentos de pequeno esforço e total desinteresse, chegando a dormir e a se recusar verbalmente a realizar as atividades em sala”
2014 2º ANO	“Aluna assídua, que ainda não absorveu os objetivos mínimos para o período, não realiza as tarefas propostas, aparentando desânimo e cansaço...”	“Recomenda à mãe conversar com o médico pediatra sobre o aluno afim de obter aconselhamentos sobre ações eficazes para acelerar seu processo de aprendizagem”	Possui extrema dificuldade na assimilação de conteúdos, não consegue realizar o que lhe é proposto, nem compreendê-lo, ainda que lhe seja explicado”	“Necessita de apoio pedagógico individualizado, o que já foi sinalizado a mãe e ela afirmou que está ajudando o filho em casa”
2015 3º ANO	“...ainda necessita de muito estímulo para que avance e supere os desafios da leitura e escrita”	“Até o momento a família não retornou com o parecer médico e nem apresentou qualquer estratégia de apoio pedagógico”	“Apresenta grave dificuldade na leitura e escrita. Ainda precisa de muito apoio”	“Os cadernos continuam desorganizados, faz pouquíssimas atividades em sala, pois esquece frequentemente apostila, caderno e lápis...vem com a mochila vazia”

Fonte: A autora, 2024.

Os excertos revelam que ao estudante C, no 1º ano, é atribuído as faltas a justificativa da não aprendizagem. Pela análise nos registros do Diário de Classe, verifica-se que o estudante obteve 90,21% de frequência ao longo do ano de 2013. Pela Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), um estudante não pode ser aprovado caso apresente uma quantidade de faltas superior a 25% das horas-aula dadas no ano letivo, sendo assim, conta-se que o estudante C não se enquadrava como infrequente. No 2º ano, o estudante é caracterizado como assíduo, entretanto, ele obteve 88,61% de frequência, menos que no ano anterior. Os excertos revelam que tem uma aprendizagem está abaixo dos objetivos mínimos estabelecidos para o ano escolar e as atividades não são realizadas porque o estudante aparenta “desânimo e cansaço”. No 3º ano, sua aprendizagem necessita de estímulo, entretanto, não é

descrito qual tipo de estímulo, mas é destacado que a sua falta prejudica a aprendizagem da leitura e escrita. Ao longo dos três anos, é requerido ao estudante D a presença da família para atuar: na assinatura dos bilhetes, na busca de um parecer médico e na estratégia de apoio pedagógico. No exceto do estudante E, no 1º ano fica evidenciado a necessidade da intervenção médica; no 2º ano destaca que a “extrema” dificuldade de assimilação torna-se impedimento para realizar e compreender as propostas pedagógicas; e no 3º ano fica evidenciado que a falta do “parecer médico” e da “estratégia” da família são os fatores que explicam a não aprendizagem. Ao estudante E é requerido, no 1º ano, a intervenção de um fonoaudiólogo; no 2º ano, o estudante é caracterizado “com extrema dificuldade” que envolve a assimilação, a execução e a compreensão; e, no 3º ano, o excerto revela que há “grave dificuldade” no processo da leitura e escrita, sem descartar a necessidade do “muito apoio” para avançar na aprendizagem. O estudante F revela, nos excertos do 1º ano, uma oscilação: “pequeno esforço” X “total desinteresse” em sua aprendizagem, que provocam sono e a recusa verbal para perante as atividades propostas em sala; já no 2º ano fica evidenciado a intervenção da família para “ajudar” no processo de aprendizagem; e, por fim, no 3º ano observa-se pelos excertos que a “desorganização” do estudante com os cadernos, mochila, apostila, lápis são os fatores que cooperam para a não realização das atividades escolares.

Os dados levam a sugerir que os professores divergem sobre o mesmo estudante em seu processo de aprendizagem. Por exemplo, o estudante C no 1º ano é declarado como faltoso, obtendo 90,21 de frequência, enquanto que no 2º ano é tido como assíduo, mesmo tendo obtido 88,61% de frequência, ou seja, um percentual menor comparado ao ano anterior.

Convém observar que a questão da ordem biológica e familiar aparecem como fatores justificáveis para a não aprendizagem escolar. A necessidade do parecer ou de um diagnóstico médico é visto na ótica do professor para o estudante progredir na aprendizagem. O encaminhamento indiscriminado de estudantes com dificuldades de aprendizagem para uma análise clínica desencadeia processos patologizantes; partindo do pressuposto de que o “problema” esteja no próprio sujeito da aprendizagem (Souza, 2016).

A ausência da presença e da participação da família na escola são compreendidas pelos professores como fatores preponderantes para o baixo desempenho escolar. Na maioria das vezes, as famílias menos favorecidas possuem

um conjunto de práticas socializadoras, divergentes ou até contraditórias em relação as da escola, tornando-se um lugar de confrontação, onde a escola assume o papel de dominante e a família popular de dominada (Albuquerque, 2014; Lahire, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de reflexões que emergem da pesquisa como um todo, sublinham-se pontos considerados importantes para o campo dos registros nos Diários de Classe nos anos iniciais.

Os resultados encontrados indicam que nos registros dos Diários de Classe privilegiam-se, muitas vezes, os aspectos atitudinais e comportamentais, verificando-se uma tendência a considerar antes as atitudes e não os resultados das aprendizagens. O comportamento continua a ser uma das principais preocupações dos professores e de todos aqueles que trabalham em contextos educativos. Fica evidente nessa pesquisa o estabelecimento de uma relação bidirecional entre aprendizagem e comportamento dos estudantes nos anos iniciais da escolarização. De um modo em geral, os professores agem e acreditam como se um aspecto fosse excludente para a realização do outro, não se concebe-se a ideia de uma correlação, apenas de uma exclusão: se o estudante tem comportamento ocorre aprendizagem, se não há aprendizagem não tem comportamento. Sendo assim, para os professores a ênfase está nos recuos e não nos avanços dos estudantes ou nas suas possibilidades de potencializarem os seus saberes, conforme apontado na revisão teórica.

A análise dos registros nos Diários de Classe aponta a imprecisão dos registros e a pouca consistência em suas informações, com frases icônicas que pouco contribuem para a compreensão das etapas da aprendizagem do estudante e as suas reais dificuldades/avanços no processo da aprendizagem. A ausência de dados claros que atendam a totalidade do desenvolvimento do estudante, descaracterizam a instrumentalidade do registro. Sendo assim, o registro do Diário de Classe se torna uma mera resposta administrativa, tornando-se esvaziado da funcionalidade proposta. Baseado nesses dados, observa-se que a escola ainda é marcada por uma cultura oralística que contempla mais relatos orais dos professores sobre as dificuldades de aprendizagens dos estudantes do que a sistematização de dados que possam contribuir para aprimorar as estratégias de ensino.

Verificou-se que o registro no Diário de Classe torna o aluno como foco e não como processo da aprendizagem. A cada bimestre/ano, o estudante é percebido de forma isolada e não processual, resultando um olhar fragmentado do desenvolvimento da sua aprendizagem. Observou-se que o registro no Diário de Classe é estanque,

não há uma relação com os resultados da etapa subsequente. Dessa forma, o registro no Diário de Classe deixa de ser uma fonte de análise e de referência para tomada de decisão do professor quanto às aprendizagens dos estudantes. A utilização precária do registro no Diário de Classe como ferramenta pode transformá-lo apenas em uma função burocrática e em um fator transformador do fracasso escolar. Sendo assim, o estudante não é percebido em sua trajetória, mas apenas nas suas etapas, impossibilitando as intervenções e mediações para o seu progresso acadêmico.

Um dado que chama atenção é que nos registros dos Diários de Classe analisados a patologização, o mito da omissão parental e a privação cultural aparecem como fatores que interferem na aprendizagem, entretanto, a questão da desnutrição não fica evidenciada nos registros. A culpabilização pela não aprendizagem, ainda recai sobre o estudante por acreditar que as questões biologizantes, familiares e culturais são impeditivas para a aprendizagem ou determinantes para o fracasso escolar. Dessa forma, observa-se que o entendimento sobre a desnutrição esteja mais desmistificado e esclarecido pelos professores, que compreendem que somente em casos extremos podem interferir no rendimento e que, mesmo nestes casos extremos, não se pode também afirmar que tal fator é a única causa do mau aproveitamento escolar. Outro aspecto que corrobora com a questão da nutrição é a implantação do Programa do governo sobre merenda nas escolas, na qual há a oferta de refeições aos estudantes de todas as etapas da educação básica pública, garantindo a uma alimentação balanceada no período escolar, fazendo assim que esse fator não ganhe força na interferência da aprendizagem.

Quanto à questão dos fatores internos constatou-se que o gestor da escola pesquisada foi eleito (conselho escola comunidade), permanecendo por duas décadas na liderança da escola, assim como também o seu antecessor. Compreendendo que o fator de permanência no cargo, efeito do gestor antecedente e o modo de escola apontam para a eficácia da escola. A escola possui uma infraestrutura (banheiros, biblioteca, quadra, salas, refeitório) que contempla espaços fundamentais para propiciar acolhimento e um clima escolar adequado aos estudantes. Conclui-se que a gestão e escola não foram apontados como fatores intercorrentes na aprendizagem dos estudantes. Quanto aos professores identifica-se nos enxertos extraídos dos registros dos Diários de Classe a crença do aprendizado uniforme e a rejeição de estudantes que apresentam mal comportamento ou desempenho, favorecendo que recaia sobre estes os resultados de insucesso na aprendizagem. A pesquisa sobre

os registros nos Diários de Classe constitui um interessante campo de investigação, no sentido que os registros ficam disponibilizados como material de acervo pedagógico e cultural de épocas que poderão ser vistas e estudadas por outros especialistas da Educação, tornando-se material rico de pesquisa, servindo como proposta para reflexão e construção de novas técnicas pedagógicas. Entende-se que a tarefa de construção dos registros compreende o contexto institucional e relacional das atividades escolares como referenciais para a compreensão dos processos envolvidos no espaço escolar.

Como resultado desse processo, inferimos que o registro necessita ser retomado para discussão e reflexão visando sua qualificação, pois pouco se discute no Ensino Fundamental a sua importância ou modo de uso. Dessa forma, os registros não encontram espaço dialógico para serem considerados ou se tornarem significantes na dinâmica escolar. Nessa perspectiva, os registros escolares são componentes que atualmente sofrem defasagem por parte dos professores, os quais não percebem sua importância como instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.

Conclui, assim, que a produção acadêmica não tem avançado na questão dos registros escolares, poucas pesquisas no cenário da educação brasileira investigam o tema, portanto, ele deve ser estudado por outros pesquisadores com o intuito contribuir para a boa qualidade da Educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? **Em aberto**, Brasília, v. 15, n. 67, 1995. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=19527&co_midia=2 Acesso em: 13 dez. 2024
- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.
- ALARCON G, Renato D.; FREEMAN, A. M. Rutas ontológicas de la nosología psiquiátrica: ¿Cómo se llegó al DSM-5? **Rev Neuropsiquiatr**, Lima, v. 78, n. 1, p.35-45, jan. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972015000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2024.
- ALBUQUERQUE, Simone Santos de. A participação das famílias como uma política educativa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 03, p. 617-627, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9309>. Acesso em: 13 dez. 2024.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 31-44, 1993. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2024.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **A transição demográfica e a janela de oportunidade**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2008. 13 p.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YQbr5ZSkZNdFkkDMCrp948t/>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- ANDREW, Alison; ATTANASIO, Orazio P.; BERNAL, Raquel; SOSA, Lina Cardona; KRUTIKOVA, Sonya; RUBIO-CODINA, Marta. Preschool quality and child development. **Journal of Political Economy**, [S. l.], v. 132, n. 7, p. 2304-2345, ago. 2024. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/728744> Acesso em: 13 dez. 2024.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARMITAGE, Kenneth B. Individuality, social behavior, and reproductive success in yellow-bellied marmots. **Ecology**, v. 67, n. 5, p. 1186-1193, 1986. Disponível em: <https://esajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/1938674>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-57.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, [S.l.], v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977. Disponível em: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de.; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

BARROS, Ludimila de Oliveira. **Nas páginas do livro-mundo, travessias do alfabetizar**: saberes e práticas de professores alfabetizadores do TOPA/UEFS. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. **Investimentos em educação e desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro/Brasília, DF: IPEA, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml> Acesso em: 13 dez. 2024.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III** - Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 103-150.

BÉTEILLE, Tara; KALOGRIDES, Demetra; LOEB, Susanna. Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. **Social Science Research**, [S.l.], v. 41, n. 4, p. 904-919, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0049089X12000555>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BIETENBECK, Jan. Teaching practices and cognitive skills. **Labour Economics**, [S.l.], v. 30, p. 143-153, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537114000219>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise de painel dos dados do SAEB. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

BIRD, Douglas Oliver. **Relationship between teacher effectiveness and student achievement**: an investigation of teacher quality. 2017. Tese (Doutorado) - Doctor of education in educational administration and supervision, Ball State University, Muncie, Indiana, 2017.

BLAZAR, David. **Teacher and teaching effects on students' academic performance, attitudes, and behaviors: extensions of literature**. 2016. Tese (Doutorado) - Degree of Doctor of Education, Graduate school of education, Harvard University, 2016.

BLOOM, Benjamin S.; DAVIS, Allison; HESS, Robert; SILVERMAN, Susan B. **Compensatory education for cultural deprivation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

BORGES, Regina Maria Rabello. **Concepções sobre o conhecimento científico e Reconstrução Curricular**. Florianópolis: UFSC. 1989.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1983.

BRASIL. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a Campanha de Merenda Escolar. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Rio de Janeiro, 02 abr.1955.

BRASIL. Decreto nº 72.034, de 30 de março de 1973. Institui o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), aprova o I PRONAN e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, abr. 1973.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 07 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 13 abr. 2020.

BRASIL. **Resumo técnico**: resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica 2005 - 2015. [S.l]: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf. Acesso em 07 jan. 2025.

BROOKE, Nigel. Eficácia escolar. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/262-1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRYK, Anthony S. Organizing schools for improvement. **Phi Delta Kappan**, v. 91, n. 7, p. 23-30, 2010. Disponível em: <https://www.shankerinstitute.org/sites/default/files/Organizing-schools-for-improvement-Bryk%20%281%29.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CALDERÓN, Ricardo. **Princípio da Afetividade no Direito de Família**. 2. ed. rev. atual. e amp. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre a qualidade da educação na escola**: relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Perez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARRILLO, Tulio. El proyecto pedagógico de aula. **Educere**, Venezuela, v. 5, n. 15, p. 335-344, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p.49-69, 2002. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2570/2308>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 124-133, 2000. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2024.

COELLI, Michael; GREEN, David A. Leadership effects: School principals and student outcomes. **Economics of Education Review**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 92-109, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775711001488>. Acesso em: 17 dez. 2024.

COELLI, Michael, GREEN, David A.; Warburton, William P. Breaking the cycle? The effect of education on welfare receipt among children of welfare recipients. **Journal of Public Economics**, [S.l.], v. 91, n. 7-8, p. 1369-1398, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272707000126>. Acesso em: 17 dez. 2024.

COHN, Elchanan; ROSSMILLER, Richard A. Research on effective schools: Implications for less developed countries. **Comparative Education Review**, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 377-399, 1987. Disponível em: https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=econ_facub. Acesso em: 17 dez. 2024.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. São Paulo: FDE, 1992.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, [S.l.], v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 13-44, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912>. Acesso em: 17 dez. 2024.

COSTA, Messias. **O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países**. São Paulo: Loyola, 1990.

COSTA, Monique Linciano de Azevedo. **GEEMPA**: reflexões acerca do ensino da leitura e escrita em um programa de correção de fluxo escolar na alfabetização. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CRUZ, D. **A Metodologia de Trabalho de Projecto e a Internet**. Aprendizagens de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997.

D'ÁVILA, Maria Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e d'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012. p.23-44.

DARLING-HAMMOND, L. Restructuring schools for student success. *In*: HALSEY, A. H.; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip; WELLS, Amy Stuart. (Orgs.). **Education**: culture, economy, and society. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 332-338.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola-o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, p. 309-319, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/DFpfPmBzKqVDWNRbth7vtWN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 de dez. 2024.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 2 ed. Brasília: Liber livro, 2009.

FARINELLI, Rosimeire. **Dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização no município de Paranaíba-MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2017.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, [S.l.], v. 45, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa. Acesso em: 17 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

FULLER, Bruce. What school factors raise achievement in the third world? **Review of educational research**, [S.l.], v. 57, n. 3, p. 255-292, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170459>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GANDINI, Lella; GOLDBABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIDEONI, Alessandra Domingos Corrêa. **Trajetória de uma criança em relação à apropriação da escrita**: o que elas não podem saber? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLEWWE, Paul. W.; HANUSHEK, Eric A.; HUMPAGE, Sarah D.; RAVINA, Renato. School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. **National Bureau of Economic Research**, Cambridge, n. 17.554, 2011. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w17554>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GODOI, Sthephane Aparecida. Gestão, Inovação e Tecnologia na Educação: ações em tempos de crise. **Revista Científica BSSP**, Goiânia, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/journal/rcbssp/article/5f4f9ad40e882577577dc2e2>. Acesso em: 17 dez. 2024.

GOUVEIA, Luís Maximiano Lopes. **A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2003.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero; LUGLI, Rosario Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald H. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. **School effectiveness and school improvement**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 157-191, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Philip-Hallinger/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995/links/55c6eb0b08aebc967df53af3/Exploring-the-Principals-Contribution-to-School-Effectiveness-1980-1995.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

HANUSHEK, Eric A. Interpreting recent research on schooling in developing countries. **The world bank research observer**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 227-246, 1995. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/curated/en/975681468150868317/pdf/770770JRN0WBRO0Box0377291B00PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024

HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F.; MARKMAN, Jacob M.; RIVKIN, Steven G. Does peer ability affect student achievement? **Journal of applied econometrics**, [S.l.], v. 18, n. 5, p. 527-544, 2003. Disponível em: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BKain%2BMarkman%2BRivkin%202003%20JAppEct%2018%285%29.pdf>. Acesso em 17 dez. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

JORDAN, Heather R.; MENDRO, Robert L.; WEERASINGHE, Dash. Teacher effects on longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness. **Research on Teacher Effectiveness**, Indianapolis, p.1-50, 1997. Disponível em: <https://resources.finalsite.net/images/v1718996903/dallasisdorg/fzi2ugi4ubxyjdaawvf/y/jordan-teacher-effects-on-longitudinal-student-achievement-1997.pdf> Acesso em: 17 dez. 2024.

KNIGHT, Claudia A.; RUTLEDGE, Carrie R.; COX, Michael E.; ACOSTA, Martha; HALL, Susan J. Effect of superficial heat, deep heat, and active exercise warm-up on the extensibility of the plantar flexors. **Physical Therapy**, v. 81, n. 6, p. 1206-1214, 2001.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Apoio CNPQ/FAPERJ. Puc-Rio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LADD, Helen F.; SORENSEN, Lucy C. Do master's degrees matter? Advanced degrees, career paths, and the effectiveness of teachers. **National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research**. [Working paper 136], Washington, DC, 2015. Disponível em: <https://caldercenter.org/publications/do-master%E2%80%99s-degrees-matter-advanced-degrees-career-paths-and-effectiveness-teachers>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LAHIRE, Bernard. Indivíduo e misturas de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. Sociologia. **Problemas e Práticas**, n. 56, p. 11-36, 2008. Disponível em; <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1211/1/Sociologia56BLahire.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, S.A. da S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEWIS, Arthur. Development Economics in the 1950s. In: MEIER, Gerald M.; SEERS, Dudley. **Pioneers on Development**. Oxford University: World Bank Publications, 1984. p. 121-137.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 46, n.159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LIMA, Nísia Trindade; HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.) **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996. p. 23-40.

LOMONACO, Beatriz Penteado; GARRAFA, Thais Christofe. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, [S.l.], v.4, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/21>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, [S.l.], v. 17, n. 72, 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 Ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, São Paulo, v. 4, n. 29, p. 1-17, 2003.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARIONI, L. S.; FREGUGLIA, R. S.; COSTA, A. B. M. Impacts of school management on educational development: a longitudinal analysis from the teacher's perspective. In: Encontro Nacional de Economia, 42, 2014, Natal. **Anais [...]** Natal: Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia (ANPEC), 2014. p.1-20.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p.149-156, 2002.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/221931642_Atribuicoes_de_causalidade_p_ara_o_sucesso_eo_fracasso_escolar_dos_seus_alunos_por_professoras_do_ensino_fundamental. Acesso em: 18 dez. 2024.

MARZANO, Robert J. **The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum development (Ascd), 2007.

MEDEIROS, Mildred Ferreira. Ambiente virtual de aprendizagem na educação contemporânea: avaliando o binômio ensino-aprendizagem a partir da análise de conceitos de aprendizagem de Vygotsky e dos princípios do método cartesiano.

Revista Dissertar, [S.l.], v. 1, n. 32, 2019. Disponível em:

<https://revistadissertar.adesa.com.br/index.php/revistadissertar/article/view/265>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MELLO, Guiomar Namó de. **Nuevas propuestas para la gestión educativa**. Mexico City: Secretaría de Educación Pública, 1998.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. São Paulo: IFB. 2007.

MIGUEL, Kelly Cristina Pádua Bruzegueze. **O processo de alfabetização e as implicações da prática pedagógica em sala de recuperação intensiva**. 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia Usp**, v. 8, n.1, p. 63-89, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/9d6dVgGJPJZhfk8J99TMyLQ/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP-SP – CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110.

MUÑOZ, Helena Soleto. La mediación: método de resolución alternativa de conflictos en el proceso civil español. **Revista Eletrônica de Direito Processual**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/redp/article/download/21674/16013/71369. Acesso em: 18 dez. 2024.

NETTO, Daniela Favero. **Produção Textual: formulando e reformulando práticas de sala**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2024.

NOGUEIRA, M. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 31, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 7 jan. 2025.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

OMITTO, Melina Borges. **Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PALARDY, Gregory J.; RUMBERGER, Russell W. Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. **Educational evaluation and policy analysis**, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 111-140, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249795720_Teacher_Effectiveness_in_First_Grade_The_Importance_of_Background_Qualifications_Attitudes_and_Instructional_Practices_for_Student_Learning. Acesso em 18 dez. 2024.

PARODI, M. Prefazione. In: BENZONI, I. (Org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Entremeios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREDA, Maria A.; CHAVEZ, Miguel A.; HOOPER-MIELE, Catherine C.; GILMAN, Robert H.; STEINHOFF, Mark C.; ELLINGTON, Laura E.; GROSS, Margaret; PRICE, Carrie; TIELSCH, James M.; CHECKLEY, William. Lung ultrasound for the diagnosis of pneumonia in children: a meta-analysis. **Pediatrics**, v. 135, n. 4, p. 714-722, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25780071/>. Acesso em 18 dez. 2024.

PEREZ, José Roberto Rus. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica.** [S.l.]: Annablume, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de **Tecnología educativa**, Santiago, Chile, v. 14, n. 3, p. 503-523, 2001. Disponível em: https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf. Acesso em: 18 dez. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Métier d'élève et sens du travail scolaire.** Paris: Esf, 1995.

PILÃO, Jussara Moreira. O construtivismo. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
POPPOVIC, Ana Maria. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], n. 126, p. 244-254, 1972. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/581/223>. Acesso em 18 dez. 2024.

POPPOVIC, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 21, p. 41-46, 1977. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1740>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PORLÁN ARIZA, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. **Investigación en la Escuela**, [S. l.], n. 1, p. 63–69, 2021. DOI: 10.12795/IE.1987.i01.09. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9433>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: Entre o real e o ideal... o possível!** São Paulo: Panda Educação, 2022.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. **Factores que Desafían los Buenos resultados Educativos de Escuelas en Sectores de Pobreza en Chile.** Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2004.

RAPPAPORT, J. **The death and resurrection of community mental health.** Invited address presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Los Angeles. 1985.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Pesquisas Empíricas**, Paidéia (Ribeirão Preto), v. 16, n.35, p. 385-394, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/K5gbmTLsHXMcCj7PDvH3rRK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RIBEIRO, Luiza Alves. **Sobre fios e identidades docentes na escrita profissional dos Professores**: Um estudo sobre cadernos docentes e Registros de Classe. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RINALDI, Carla. **In dialogue with Reggio Emilia**: Listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n. 1.078, de 27 de maio de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, 27 maio 2010b.

RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME nº19 de 17 de março de 2009. Fixa normas para a realização dos conselhos de classe no âmbito da secretaria municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, mar. 2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução n. 1.060, de 01 de fevereiro de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Rio de Janeiro**: Rio de Janeiro, 02 fev. 2010a.

RIORDAN, Cornelius H. **Equality and Achievement**: An Introduction to the Sociology of education. 2. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.

RIVKIN, Steven G.; HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F. Teachers, schools, and academic achievement. **Econometrica**, [S.l.], v. 73, n.2, mar. 2005. Disponível em: <https://hanushek.stanford.edu/publications/teachers-schools-and-academic-achievement>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ROCHA, Elisa Camargo; CARNIELETTO, Ines; PEIXE, Biênio César Severo. **A distância entre a formação inicial de um candidato a gestor escolar e o que se exige dele no efetivo exercício da função**: uma proposta de formação para gestores escolares na rede pública estadual no Paraná. 2007. Monografia (Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2007.

ROCHA, Filipe. **Fins e objectivos do sistema escolar português**. Universidade da Califórnia: Paisagem Editora, 1984.

ROGOFF, Barbara. Cognition as a collaborative process. In: DAMON, W.; KUHN, D.; SIEGLER, R.S. (Ed.). **Handbook of child psychology**: cognition, perception and language. New York: Wiley, 1998. v. 2. p. 679 - 744.

ROGOFF, Barbara. Evaluating development in the process of participation: Theory, methods, and practice building on each other. In: AMSEL, Eric; RENNINGER, Ann; (Ed.) **Change and development**: Issues of theory, method, and application. [S.l.]: Psychology Press, 1997. p. 265-285.

ROGOFF, Barbara. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *In*: WERTSCH, J.; RIO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). **Sociocultural Studies of Mind. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 139-164.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. **The urban review**, v. 3, n. 1, p. 16-20, 1968. Disponível em: <https://sites.tufts.edu/tuftsliteracycorps/files/2017/02/Pygmalion-in-the-Classroom.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RYAN, Stephen E.; CAMPBELL, Kent A.; RIGBY, Patricia J.; FISHBEIN-GERMON, Barbara; HUBLEY, Darlene; CHAN, Betty. The impact of adaptative seating devices on the lives of young children with cerebral palsy and their families. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, Chicago, v. 90, n. 1, p.27-33, 2009. Disponível em: [https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0003-9993\(08\)01541-4](https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0003-9993(08)01541-4). Acesso em: 18 dez. 2024.

SÁ, C. **Higiene e Educação da Saúde**. 2. ed. [S.l.]: Mec, 1974.

SAMMONS, Pam; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. **Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research**. University of London, London: Institute of Education, 1995.

SANTOS, Gladmir da Veiga; KELLER-FRANCO, Elize. A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional. **Revista Laplage**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 123-136, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340851045_A_formacao_do_gestor_educacional_e_os_desafios_da_atuacao_profissional/fulltext/5ea0f3fb92851c87d1ad0196/A-formacao-do-gestor-educacional-e-os-desafios-da-atuacao-profissional.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 18 dez. 2024.

SANTOS, Ivaneide Silva dos. Dificuldades em ensinar/aprender cartografia nas séries iniciais: desafios na formação do professor/pedagogo. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, Bahia, n. 13, p. 125-139, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4153400.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SARAVALI, Eliane Giachetto. A interação social das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem: reflexões para professores e psicopedagogos. **Rev Psicopedagogia**, v. 21, n. 66, p.216-224, 2004. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v21n66a04.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História &**

Ciências Sociais. [S.l.], v.1, n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SAWAYA, Sandra Maria. A formação universitária do professor da escola básica: o PEC e a Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.l.], v. 24, p.1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RPHqFfCXn4sYGddJqxdM7CS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SAWAYA, Sandra Maria. Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia. **International Studies on Law and Education**, Porto, v. 28, p. 27-42, 2018. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle28/27-42SSawaya.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SCHEERENS, Jaap. **Improving school effectiveness**. [S.l.]: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2000.

SCHEERENS, Jaap; BOSKER, Roel. **The foundations of educational effectiveness**. [S.l.]: Pergamon, 1997.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SIMMONS, John. Reply to Heyneman's comment. **Economic Development and Cultural Change**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 407-408, 1980. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/451181?journalCode=edcc>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 130, p. 135-60, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jknBnxwJBZDTH8wLwzK9N9h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE: **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, Espanha, v. 2, n. 2, p. 6, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120207.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED., 2000.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 34, p. 155-186, 2006. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOLIGO, Rosaura Angélica; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. *In*: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], v. 49, p. 1-17, 2009. Disponível em; <https://rieoei.org/RIE/article/view/2101/3117>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SOUZA, Marilene Proença R. de; MACHADO, Adriana M.; FRELLER, Cíntia C.; SOUZA, Beatriz de Paula. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. *In*: CONCEIÇÃO, José Augusto Nigro. (Org.) **Saúde escolar: a criança, a vida e a escola**. São Paulo: Sarvier, 1994, p. 125-132.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 891–892, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6181>. Acesso em: 21 dez. 2024.

TARAS, Howard. Nutrition and student performance at school. **J. Sch. Health**, [S.l.], v. 75, n. 6, p. 199-213, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16014126/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

URBAN, Ana Claudia; SCHEBEL, Maria Fani; MAIA, Cristiane Martinatti. **Didática: Organização do Trabalho Pedagógico**. Brasil: IESDE, 1999.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WILLMS, J. Douglas; ECHOLS, Frank. Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools. **Economics of Education review**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 339-350, 1992. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ457271>. Acesso em: 21 dez. 2024.

XERRI, Eliana Gasparini; ZIMMER, Rosane Oliveira Duarte. Diário de Aula: práticas de ação e reflexão, re-ações pedagógicas potencializadas pela perspectiva freireana de educação. **Revista Educação por Escrito - PUCRS**, v. 1, n. 1, p. 87–94, 2010. Disponível em: <https://www.escoop.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/3.artigos-completos.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUZOVSKY, Ruth. Grouping And Its Effect On 8th Graders' Science and Mathematics Achievements. *In*: **Proceedings of the IRC-2004 TIMSS**. [S.l.]: 2004. p. 137-60.