

CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE FATORES QUE INFLUENCIAM O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Débora Rita Kujawa

IMED
deborakujawa@gmail.com

Naiana Dapieve Patias

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
naipatias@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve como objetivo conhecer as concepções das professoras, de anos iniciais do ensino fundamental, sobre os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Utilizou-se o método qualitativo, transversal e de cunho exploratório. Participaram oito professoras, de anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública da região norte do Rio Grande do Sul (RS). Os dados foram coletados por meio de uma ficha de dados sociodemográficos, entrevistas semiestruturadas individuais e cinco vinhetas que elucidaram situações práticas de sala de aula. Os dados foram transcritos e analisados por meio da análise temática. Evidenciaram-se vários condicionantes que influenciam e determinam o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles: fatores relacionados aos alunos (questões pessoais como a motivação, condições de aprendizagem, condições emocionais, suporte da família), fatores relacionados aos professores (condições emocionais, manejo didático, relacionamento com alunos, aspectos relacionados ao processo formativo) e, fatores relacionados ao sistema escolar (infraestrutura, recursos didáticos, relacionamento entre equipe gestora e professores, organização do sistema escolar em geral).

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Professores escolares; Fatores influenciadores.

Abstract

This study aimed to know the conceptions of teachers, from early years of elementary school, about the individual and relational factors that influence the teaching and learning process. As a methodological design, the qualitative, transversal, and exploratory method was used. Eight female teachers, from early years of elementary school, participated in a public school in the northern region of Rio Grande do Sul (RS). Data were extracted through a sociodemographic questionnaire, individual semi-structured interviews, and five vignettes that elucidated practical classroom situations. The data were transcribed and analyzed through the thematic analysis. As a results, it was evidenced that the teachers attributed several aspects as influencers in the teaching and learning process, among them: aspects related to the students (personal issues such as motivation, learning conditions, emotional conditions, family support), aspects related to the teachers (emotional conditions, didactic management, relationship with students, aspects related to the training process), and aspects related to the school system (infrastructure, didactic resources, relationship between management team and teachers, organization of the school system in general).

Keywords: Teaching; Learning; School Teachers; Influencing Factors.

Introdução

As mudanças sociais do século XXI, decorrentes do rápido desenvolvimento tecnológico, têm produzido novas gerações potentes em suas outras formas de aprender, de relacionar-se com o mundo. Especialmente, têm propiciado o desejo de vivenciar outras experiências que a escola parece não conseguir oportunizar, embora se propõe a oferecer, nem sempre atendem a capacidade exigida por seus alunos. Desta forma, parece haver um descompasso entre a escola e a sociedade atual, sendo que a primeira parece não ter mudado na mesma proporção que o mundo fora deste ambiente (Schwertner & Munhoz, 2017).

Um dos aspectos que demonstra esta falta de mudança da escola é a não efetividade do processo ensino e aprendizagem. Há uma tendência de atribuir os problemas de ensino e aprendizagem ao/à aluno/a, sendo este/a caracterizado/a como o/a incapaz e o/a responsável pelo fracasso (Silva & Nista-Piccolo, 2010). De



fato, é muito comum que professores e até muitos psicólogos e psicopedagogos, atribuam o motivo do fracasso escolar às questões emocionais e intelectuais do indivíduo. Ainda, há, muitas vezes, a percepção de que a dificuldade em aprender é resultante de problemas emocionais da própria criança, sem considerar o que a escola pode produzir em termos emocionais para com aquela criança que está com dificuldade acadêmica (Caldas, 2005). Embora considera-se que aspectos individuais possam influenciar o ensino e aprendizagem, estudos indicam que vários são os fatores envolvidos neste processo, tais como: fatores relacionados ao ambiente escolar (sistema de ensino, equipe gestora, professores, metodologias, recursos didáticos e infraestrutura), ao ambiente familiar (relação com pais e família, suporte e incentivo ao estudo, etc.), àqueles associados diretamente ao próprio aluno e também a sociedade em geral (Moran, 2012; Soares, 2004).

Um estudo recente que objetivou investigar o significado atribuído por alunos, pais e professores ao termo fracasso escolar evidenciou que a maioria dos alunos e seus pais atribuem aos alunos a responsabilidade pelas reprovações enquanto os professores atribuem fatores multicausais como, indivíduo, família, escola e sociedade (Pozzobon, Mahendra & Marin, 2017). Outra pesquisa recente objetivou investigar as concepções de estudantes sobre os fatores e as funções de aprendizagem. Os resultados indicaram fatores ambientais e pessoais do/a aluno/a como influenciadores no processo de aprendizagem. Os fatores ambientais estavam relacionados a ambiente físico, recursos materiais, meio social e cultural e, método de ensino e conteúdo programático. Quanto aos fatores pessoais, os alunos destacaram como sendo: fatores cognitivos (ex. capacidade de raciocínio), fatores afetivos (ex. emoções e persistência), fatores interpessoais (relacionamento com os demais), fatores comportamentais e fatores biológicos (Freire & Duarte, 2016).

Outros autores discorrem sobre fatores mais específicos, a saber: aspectos comportamentais e emocionais do/a aluno/a e do/a professor/a, a autoestima e motivação do/a aluno/a, o papel da escola no desenvolvimento intelectual e afetivo do/a educando/a e a relação professor/a- aluno/a como mediadora do ensino e aprendizagem (Oliveira & Kottel, 2016). Além destes, os fatores oriundos do contexto familiar, como estímulos e apoio da família para com o estudo, relação dos pais com a criança, etc., também podem influenciar nesse processo (Wang, Hartel & Walberg, 2015).

No entanto, para além de fatores individuais, da criança e também de sua família, entende-se que grande parte do sucesso da aprendizagem escolar está associado a qualidade da mediação pedagógica utilizada pelo/a professor/a. A qualidade da mediação que se constitui entre o sujeito (aluno/a) e objeto (conteúdos), não está somente ligada ao conteúdo, método, práticas de ensino do/a professor/a, relaciona-se também com a natureza afetiva do sujeito (Leite & Kager, 2009).

Outro importante fator é a relação interpessoal professor/a aluno/a, a qual pode aumentar a eficácia deste processo. No eixo ensino encontra-se o/a professor/a que, para alcançar seus objetivos, deverá acreditar na potencialidade do/a aluno/a para que ele aprenda, práticas que promovam o desenvolvimento do/a aluno/a assim como também o seu próprio, mesmo que essas práticas revelem diferentes saberes que condizem com o conhecimento, crenças, valores culturais, etc. de cada indivíduo. No eixo aprendizagem, encontra-se o/a aluno/a que busca a escola com motivações diferentes, que possui características próprias de acordo com seu momento de desenvolvimento e realidade, que já tem saberes elaborados conforme as condições existenciais e que possui um funcionamento integrado nas dimensões afetiva, cognitiva e motora (Mahoney & Almeida, 2005).

Nesse sentido, Piletti e Rossato (2017) também contribuem quando afirmam que o/a professor/a pode organizar e conduzir uma excelente aula, fazer uso de diversos recursos, tecnologias avançadas, mas, mesmo assim o/a aluno/a pode não aprender. São inúmeros os fatores que ocasionam este fenômeno da não aprendizagem, no entanto, a inadequação e a falta de articulação entre os processos de ensino e aprendizagem parecem ser as principais e mais frequentes causas. Não levar em consideração as características do/a educando/a e a dinâmica do processo de aprendizagem no planejamento das atividades, pode impossibilitar a concretização dos objetivos estabelecidos.

Os estudos apresentados indicam que se tem buscado investigar os fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, sob diversas fontes: aluno/a, professor/a, família, gestores, entre outros. Na concepção de Moran (2012), a educação é um todo complexo que abrange o envolvimento de todos os cidadãos, organizações e Estado e que depende profundamente de políticas públicas e institucionais coerentes, sérias e inovadoras. Mas, para o autor, a essência do processo de ensino e aprendizagem é a relação pedagógica.



Tomando como base a relação pedagógica, o/a professor/a é um/a agente que exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao/a professor/a escolher e classificar os conteúdos, as estratégias e os procedimentos para o ensino. Estas decisões evidenciarão suas concepções sobre ensino e aprendizagem, mesmo que eles não tenham consciência quanto ao significado e as consequências que suas escolhas provocarão sob o processo de escolarização como um todo (Bentes & Piantkoski, 2015)

É de extrema importância fazer com os professores reflitam sobre suas concepções, pois a concepção de mundo e de homem que um/a professor/a possui, implicará sob a sua concepção de processo de ensino-aprendizagem. O modo como compreendem o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem também estará relacionada com a qualidade da sua intervenção (Esteban, 1992).

Considerando que as concepções dos professores acerca do processo de ensino e aprendizagem, as práticas desenvolvidas por ele/a em sala de aula e as dificuldades enfrentadas influenciarão na condução de uma ação pedagógica efetiva, objetivou-se neste estudo, compreender, a partir da visão dos professores de ensino fundamental, quais são os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Método

Delineamento

O presente estudo é qualitativo, transversal e exploratório. O mesmo visou compreender as concepções, opiniões e significados, em suma, o modo como os indivíduos percebem subjetivamente sua realidade (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013).

Participantes

Oito professoras de anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública da região Norte do Rio Grande do Sul, com idades entre 23 e 48 anos e tempo de experiência na profissão de 3 a 30 anos. A escolha da escola foi por conveniência e o processo de seleção das profissionais foi por exaustão, ou seja, todas as professoras de séries iniciais do ensino fundamental da escola foram convidadas a participar (Sampieri et al., 2013). No entanto, das dez professoras, uma

não aceitou participar da pesquisa, por motivos não declarados e outra, não havia disponibilidade de tempo. A tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das participantes.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos participantes.

Participante/ Idade	Formação Ens. Superior	Tempo de Experiência Profissão	Tempo de Experiência nesta IES	Carga horária trabalho nesta IES	Carga trabalho IES/Pública Privada	horária ou outra
P1: 23 anos	Pedagogia	3 anos	1 ano	20 horas	20 horas / Pública Estadual	
P2: 47 anos	Pedagogia	25 anos	20 anos	20 horas	20 horas / Pública Municipal	
P3: 28 anos	Pedagogia	3 anos e meio	1 ano e meio	20 horas	-	
P4: 37 anos	Pedagogia	22 anos	3 anos	20 horas	20 horas / Pública Municipal	
P5: 26 anos	Ciência Biológicas	8 anos	4 anos	40 horas	-	
P6: 48 anos	Pedagogia	30 anos	22 anos	20 horas	20 horas / Pública Privada	
P7: 27 anos	Pedagogia	7 anos	3 anos	20 horas	20 horas / Pública Estadual	
P8: 37 anos	Letras	18 anos	07 meses	20 horas	20 horas / Pública Estadual	

Instrumentos

Os dados foram coletados a partir de três instrumentos:

Roteiro de entrevistas semiestruturadas individuais: desenvolvido para o presente estudo, a partir da revisão teórica de estudos atuais, é composto por doze questões semiestruturadas com perguntas sobre os seguintes tópicos: (a) fatores que influenciam no processo de ensino, (b) fatores que influenciam no processo de aprendizagem, (c) condições necessárias para o/a professor/a ensinar, (d) condições necessárias para o/a aluno/a e aprender, e por fim, (e) possíveis dificuldades para exercer a prática de ensino.

Vinhetas: O instrumento foi composto por cinco situações práticas de sala de aula. Uma vinheta (exemplo abaixo) foi extraída da internet. Já as outras quatro



vinhetas foram desenvolvidas especificamente para este estudo, a partir da literatura sobre o assunto e das atividades de pesquisa e intervenção, em contexto escolar, das pesquisadoras. Foram construídas com o intuito de aprofundar as crenças das professoras a respeito dos fatores influenciadores no processo de ensino e aprendizagem e utilizadas para entender. Ainda, as vinhetas tinham o intuito de, a partir de situações práticas, entender como as professoras responderiam as situações e se as respostas eram condizentes com as teorias que davam sustentação à sua prática.

Para tanto, algumas perguntas foram realizadas segundo cada vinheta como, por exemplo: 1) *Por que você acha que a professora titular recomendou o nome do aluno no bilhete?* 2) *A ação dela está correta?* 3) *Em seu dia-a-dia, este tipo de situação ocorre?* 4) *Como você procede?*

Questionário de dados sociodemográficos: O instrumento foi desenvolvido para o respectivo estudo, objetivando identificar o perfil dos participantes (idade, escolaridade, tempo de experiência profissional etc.).

Procedimentos

O projeto de pesquisa do qual este estudo faz parte intitula-se “Concepções dos professores de ensino fundamental sobre o processo de ensino-aprendizagem” e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Meridional IMED sob parecer CAAE 79946317.2.0000.5319. Após a aprovação, a pesquisadora entrou em contato com a escola com o intuito de solicitar os nomes e contatos das professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi disponibilizado, pela escola, um momento de encontro coletivo com as professoras para a pesquisadora explicar os objetivos da pesquisa e convidar os professores para participarem. Em seguida, foi realizado contato individual, com cada professora que demonstrou interesse em participar, para agendar as entrevistas.

As professoras não aceitaram responder a pesquisa em horário fora da escola, por esse motivo, a escola ajustou os períodos para que cada uma pudesse se ausentar da sala de aula e forneceu um espaço interno para a realização das entrevistas e aplicação das vinhetas. Na oportunidade, foram retomados os objetivos da pesquisa e demais informações descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pela professora e, na sequência, foi aplicado o questionário de dados sócio-demográfico, o roteiro de entrevistas semiestruturadas

individuais e as vinhetas. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos cada e, as vinhetas, aplicadas também nesse dia, com duração média de 15 minutos. Os conteúdos tanto das entrevistas quanto das vinhetas foram gravados e transcritos na íntegra por outra pesquisadora voluntária. As análises foram realizadas pela pesquisadora principal, que realizou a coleta de dados.

Análise dos dados

A análise das entrevistas e das vinhetas foi realizada por meio da análise temática pela pesquisadora principal e por outra pesquisadora voluntária, também psicóloga, que a fez concomitantemente a primeira. Posteriormente, as duas reuniram-se a fim de verificar a equidade na análise. Em caso de dúvidas, um terceiro pesquisador foi juiz, o qual foi consultado em dois momentos da análise a fim de tirar dúvidas.

A análise temática é um método flexível que visa identificar, analisar e reportar padrões (temas) dentro dos dados, de um modo sistematizado (Braun & Clarke, 2006). Nessa pesquisa, os temas ou padrões dentro dos dados foram definidos *à priori*, de maneira dedutiva, por meio da literatura prévia no assunto. São eles: 1) fatores relacionados aos alunos; 2) fatores relacionados ao/à professor/a; 3) fatores relacionados ao sistema escolar. Por outro lado, os subtemas foram construídos *à posteriori* a partir dos dados, de maneira indutiva. Os temas foram identificados de modo latente, com o intuito de ir além do conteúdo explícito, do discurso das participantes.

A análise temática foi realizada de acordo com as seis etapas descritas por Braun e Clarke (2006), a saber 1) familiarização com os dados: revisão do conteúdo transcrito, leitura e repetição da leitura das transcrições das entrevistas e das vinhetas com o intuito de buscar padrões de significados; 2) geração de códigos iniciais, realizou-se, a partir da leitura, a identificação e seleção de elementos dos dados (frases), além da codificação com base na sua semelhança/diferença dos dois temas principais definidos *à priori*; 3) procurando temas, foram incluídos os elementos (frases) dentro de dois temas: (a) fatores relacionados aos alunos; (b) fatores relacionados ao professor; 4) revisando temas, elementos inseridos no tema principal foram refinados, verificando a existência de dados suficientes para confirmá-lo e os subtemas foram identificados com base na semelhança do conteúdo; 5) definição e nomeação dos temas, nesta etapa confirmou-se os temas e



os subtemas; Na última etapa, realizou-se a 6) descrição dos resultados, que consistiu na exposição e discussão dos relatos das participantes com as ideias subjacentes.

Resultados e Discussão

Os resultados foram expostos de modo a fornecer um panorama geral do conteúdo correspondente a cada tema e subtema, descritos anteriormente. Os mesmos serão discutidos com a literatura e relacionados com estudos já realizados acerca desta temática.

Tabela 2 - Classificação dos temas e subtemas.

Tema	Subtema
Fatores relacionados aos alunos	Questões individuais Família
Fatores relacionados ao professor	Condições Pessoais Relação Professor – Aluno
Fatores relacionados ao sistema escolar	Infraestrutura e recursos/ Sistema de ensino Equipe gestora e relação entre colegas

Nota. Informações construídas a partir dos dados coletados.

Fatores relacionados aos alunos

No que se refere especificamente aos alunos, são diversos os fatores citados pelas professoras como influenciadores no processo de ensino e aprendizagem. Neste tema, destacam-se os fatores individuais do/a aluno/a e outros relacionados à sua família ou ambiente familiar.

Questões individuais

Neste subtema, são apresentados os fatores individuais dos alunos que podem interferir no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. De modo geral, foram citados pelas professoras problemas relacionados à dispersão, ansiedade comprometimento, disposição e interesse por parte dos alunos. Nas palavras da P1: “eles vêm cada vez mais dispersos, eles são agitados, são ansiosos”. A P2 também afirma: “acho que a atenção, o compromisso também do aluno com a educação

deles, comprometimento por parte do aluno também [...] ele tem que estar disposto a querer aprender, ter aquela vontade de aprender". E a P7: "depende do interesse do aluno [...] as crianças de hoje elas tem muita preguiça de pensar, elas querem tudo pronto".

Quando as participantes afirmam que os alunos são dispersos, agitados e que é necessário haver atenção, interesse e comprometimento em querer aprender, compreende-se que pode haver alguma dificuldade de aprendizagem individual do(s) próprio(s) aluno(s), mas em grande parte há a questão do quanto a forma de ensinar e aprender está sendo atrativo aos alunos, do quanto o método estimula e motiva-os.

Com relação a motivação, tem-se discutido sobre a sua carência, considerando-a como um dos grandes desafios que assola a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. As condições para que o/a aluno/a esteja interessado/a em aprender é uma das preocupações que tem sido muito debatida, de modo a repensar as estratégias de ensino, cabendo aos professores o desenvolvimento de estratégias que possam produzir um maior envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem, com tarefas desafiadoras que o façam persistir, a aprender efetivamente e valorizar a educação (Piletti & Rossato, 2017).

A motivação é uma questão complexa e pode ser compreendida por mais de um viés teórico. Se compreendida por um viés cognitivo, a motivação perpassa por características intrínsecas do/a próprio/a aluno/a até questões extrínsecas, que são as interações que se desenvolvem no ambiente em que ele está inserido (Piletti, 2013). Nesse sentido, quando se fala em repensar estratégias de ensino, estas precisam dar conta destes aspectos intrínsecos de cada indivíduo além de, pensar nos aspectos externos, que provém do ambiente e das relações que se dão nele.

Além disso, evidenciaram-se alguns relatos no que se refere aos alunos e às estratégias de ensino. A P1 referiu que *"tem uns que não conseguem compreender só escutando outros não conseguem só copiando, então eu acho que tem que variar bastante para eles poderem aprender"*, ou seja, tem que diversificar a metodologia pois nem todos aprendem da mesma forma. A P4 também referiu que é preciso relacionar o conteúdo com situações reais que façam sentido à vida dos alunos, afirmando que *"se não fazer sentido ele não vai aprender, tem que dar um sentido para aquilo"*.

Nessa perspectiva, compreende-se que o/a aluno/a aprende com facilidade quando lida com situações que tenham significado real a ele/a. O/a aluno/a é uma



pessoa curiosa, como qualquer outra pessoa, ele/a quer saber mais e conhecer o mundo em que vive, por isso, a escola deve propor atividades que se relacionam com essa curiosidade natural, com esse desejo de querer saber, só assim o/a aprendiz vai se interessar e entusiasmar com a tarefa sugerida (Piletti, 2013).

Ainda, nessa perspectiva individual, evidenciou-se outro fator importante que emergiu a partir de uma das vinhetas, a qual relatava o caso de um/a aluno/a que possuía dificuldade para aprender somente em uma matéria. Quando questionadas sobre qual(is) poderia(m) ser o(s) fator(es) que influenciava(m) nesta dificuldade, algumas professoras relataram que nem todos os indivíduos possuem aptidão por todas as áreas de conhecimento. Por exemplo, a P2 afirmou “*ele é péssimo em matemática, mas nossa ele desenha bem*”, a P6 relatou “*em primeiro lugar eu acho que nós não temos habilidades em tudo na vida né [...] as vezes temos alunos maravilhosos em matemática que não sabem escrever*” e a P5 também afirma “*eu acredito que nós temos inteligências múltiplas [...] somos seres humanos, somos multi então pode ser isso, realmente não tem grande aptidão para matemática*”. Essa professora utilizou deste discurso para motivar os alunos quando dizia a eles “*gente vocês vão notar que são ótimos em matemática e vai ter algum colega que é péssimo, mas que é ótimo em produção textual e eles se olham e começam identificar, ah é eu, é o fulano*” (P5).

Pode-se compreender que se o/a professor/a não tiver a concepção de que nem todos aprendem da mesma maneira, ele poderá não ter êxito no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Silva e Nista-Piccolo (2010) contribuem afirmando que quando se pretende generalizar, fragmentar e homogeneizar os aprendizes em uma sala de aula, acaba-se por gerar a exclusão de valores, a redução e até mesmo anulação de capacidades ilimitadas.

Família

Outro fator que foi referido pelas professoras que pode interferir no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é o contexto familiar. Esse fator é evidenciado no discurso de todas as participantes, como por exemplo: a P1 menciona que “*sempre que eles têm algum problema familiar isso afeta muito*”, a P4 afirma “*o cotidiano deles, o que acontece em casa reflete muito do que vai acontecer dentro da nossa sala de aula*” e ainda diz que a família desempenha um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem quando afirma: “*o aluno nessa*

idade do ensino fundamental acho que ele não tem nem noção se ele tem que aprender ou não tem [...]então a família tem que dar um norte tem que direcionar”.

Segundo o relato destas participantes, o suporte, o estímulo e as relações no ambiente familiar, podem incidir sobre o desempenho em sala de aula. Esse achado está em consonância com outros estudos que buscaram analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar. Os resultados dos estudos indicam que o desempenho escolar/aprendizagem dos alunos está associado com os aspectos do contexto familiar uma vez que crianças que convivem em ambiente familiares conflituosos, que não possuem muitos recursos como brinquedos, objetos culturais, livros, etc., assim como também não há suporte e monitoramento nas atividades escolares, participação em atividades em reuniões na escola, apresentam maiores dificuldades no desempenho da aprendizagem e problemas de comportamentos inadequados (D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias 2005; Ferreira & Barrera, 2010)

Além disso, a P5 referiu que algumas crianças sofrem violência em casa e são expostas a assuntos adultos que acabam interferindo na escola, uma vez que os alunos demonstram dificuldades de aprendizagem e de concentração:

Tenho aluno que não consegue aprender a ler e escrever e eles relatam toda aula, tempo inteiro, ah profe, minha mãe agora está com o fulano, mas é que daí o ciclano pegou eles dois juntos no quarto [...] os alunos que me relatam esse tipo de circunstância, ou de violência, ou de assuntos complicados na família, eles possuem dificuldades de aprendizagem. (P5)

Outra professora também mencionou o caso de alguns alunos que possuem uma história de vida familiar difícil, com muitos problemas em casa e que isso dificulta a concentração e, conseqüentemente a aprendizagem. Com suas palavras refere: *“como que ele vai focar na escrita, na leitura se ele passa fome em casa, se a família dele é toda desestruturada, não ajuda, não estimula”* (P7). A P8 também mencionou que tinha alunos que vão para a escola sem a higiene básica, sem ter se alimentado, aspectos estes que correspondem ao nível socioeconômico familiar.

A partir disso, evidenciaram-se duas questões particulares no que refere aos fatores familiares: uma é com relação a falta de participação, estímulo e desinteresse da família e outra é com relação ao nível socioeconômico e a organização familiar. Embora as professoras associem às dificuldades dos alunos ao nível socioeconômico, compreende-se que o fato de haver um nível socioeconômico menos favorecido nem sempre é determinante na participação e envolvimento da



família com a educação de seus filhos. No entanto, as condições financeiras podem interferir na quantidade e qualidade de recursos que a família irá dispor, mas isso, não necessariamente interferirá na participação dos pais e no envolvimento deles em demonstrar a importância e incentivar seus filhos ao estudo.

A crença de que existiria uma família “ideal” no que diz respeito aos resultados desenvolvimentais (cognitivos, emocionais, sociais) interfere na forma como os professores interagem com crianças e adolescentes. De fato, estudos referem que essa visão clássica causa um engessamento que, ao ser transposto à escola, restabelece o conservadorismo familiar frequentemente traçado ao determinar como parâmetros de aprendizagem a procedência familiar e assim, responsabiliza as novas estruturas familiares pelo desempenho escolar dos educandos (Marcos & Marin, 2015; Oliveira-Júnior, Moraes & Coimbra, 2015).

Nesse sentido, torna-se necessário que o processo formativo problematize a realidade das famílias na contemporaneidade e a complexidade dos fatores que interferem no seu conceito de família. É preciso compreender a constituição da família historicamente e analisar as suas especificidades (Oliveira-Júnior, Moraes & Coimbra, 2015).

Fatores relacionados aos professores

Os professores, sem dúvida, exercem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que, por vezes, este processo é influenciado por questões que dependem dos professores, por exemplo, se os professores não estão bem emocionalmente, se possuem um bom manejo didático, se eles não conseguem estabelecer uma relação dinâmica com seus alunos e ainda, fatores que não dependem totalmente dos professores, mas que de certa forma estão relacionados a eles, tais como: processo formativo. Estes são alguns dos fatores mencionados pelas participantes desta pesquisa.

Condições pessoais

Nas condições pessoais dos professores, consideraram-se os fatores relacionados ao bem-estar emocional, o domínio didático e o processo formativo. No que se refere às condições emocionais, algumas participantes mencionaram que às vezes os professores não estão bem emocionalmente fora da escola e que é difícil se

abster no momento em que está em sala de aula. A fala expressa pela P5 exemplifica:

Quando a gente trabalha com pessoas e nessa coisa tão complexa que é o ensino, se você não está centrado, a gente não é máquina, eu vejo que principalmente no ensino privado, que já trabalhei, tu tem que ser máquina, e o teu chefe te diz isso, teu pai pode ter morrido semana passada, mas se tu não está mais naqueles dias que por lei você tem direito, você vem trabalhar [...] gente não existe um botão de liga e desliga. (P5)

Outra questão apontada por algumas professoras é o gostar da sua profissão, nas palavras da P2 *“a pessoa tem que gostar do que ela faz, ser feliz, realizada, sabe... eu acho que isso é bem importante, eu acho que e o mais importante de tudo, é um prazer e não uma obrigação”*. A P7 também complementa *“tem que gostar do que tu faz, tu tem que se sentir valorizado mesmo que as pessoas da sociedade enfim não te valorizam, tu tem que se sentir importante”*.

Para Tardif (2014), o trabalho docente possui um cunho afetivo e emocional, que não somente pensa nos alunos, mas que é capaz de identificar e de sentir suas emoções, suas inquietações, suas alegrias e seus próprios bloqueios afetivos. Nesse sentido, compreende-se que se os professores não estão bem afetivamente, possivelmente não terão resultados positivos do seu trabalho.

Além disso, há também fatores relacionados ao domínio pedagógico, o modo como o professor ensina, a didática que utiliza, conforme relata a P1: *“eu não estou conseguindo me expressar para mim ensinar ele [...] eu sou culpada por ele não gostar [...] eu começo tentando mudar a metodologia porque às vezes ele não aprendeu porque eu não consigo ensinar”*. Outra professora também mencionou *“para que a criança aprenda, professor tem que estar 100% comprometido com o que ele se dispõe a vir fazer”* (P8).

Diante destes relatos, entende-se que os professores devem cumprir com seu papel, serem comprometidos com o processo e, de certa forma, se colocar no lugar do aprendiz e refletir sobre sua prática. Se o professor não se colocar nessa posição, dificilmente conseguirá reconhecer que deve mudar sua forma de ensinar para os alunos aprenderem, ver o que é necessário mudar.

Ainda, neste subtema, surgiram fatores relacionados à formação de base. As professoras relatam que durante a faculdade aprendem-se diversas maneiras de



ensinar, mas ao chegar em sala de aula, a realidade é muito diferente do que a faculdade preparou. A P3 discorre “*na faculdade, questão de estágio, foi algo bem superficial*”.

Nesse sentido, Oliveira (2017) expõe que a formação do/a professor/a é um fator frágil no contexto da prática educativa. Os cursos de formação inicial abordam a necessidade de uma nova forma de ensinar, no entanto, ainda não conseguem aprofundar em como transpor a teoria e a crítica na prática docente, ou como trabalhar na dialética entre teoria e prática como elementos indissociáveis da ação pedagógica frente a realidade concreta da escola, onde encontram-se as condições precárias de vida de muitas crianças brasileiras.

Efetivamente, as situações nunca são as mesmas e há muitas situações que só a experiência desenvolve, como se observa nas palavras da P4 “*eu penso que ajuda o tempo e a experiência que tu vai adquirindo, tudo é uma questão de tempo que tu vai aprender*”. O professor necessita da prática para a constituição da sua identidade profissional. A formação inicial que recebe não é uma fonte suficiente para formar a sua prática do docente. Por isso, é importante buscar significados coletivos que transpõem a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres que vão ao encontro do sentido individual, da singularidade, da constituição de cada professor/a no lócus da prática pedagógica, a sala de aula (Heinz & Koerner, 2013).

Estas afirmações relacionam-se com as concepções de Tardif e Raymond (2000) quando expõem que os saberes dos professores que são bases para o ensino, não se restringem à determinados conteúdos decorrentes de um conhecimento especializado, eles englobam diversos objetos, questões e problemas relacionados com o trabalho docente. Por exemplo, a experiência de trabalho é uma condição que favorece o saber-ensinar docente. Ainda, pode-se destacar a interferência de fatores cognitivos do professor, como sua personalidade, seu talento, entusiasmo, vivacidade, amor às crianças, etc.

Assim, compreende-se que a formação inicial não prepara integralmente o docente para lidar com certas situações insólitas que surgem no cotidiano escolar. Além disso, muitos professores têm anos de formação em um período sócio histórico diferente do atual. São as práticas, as vivências que proporcionarão, em grande parte, o desenvolvimento de uma prática docente efetiva, mas para isso, é fundamental possibilitar a estes profissionais encontros de formação que promovam a reflexão sobre estes aspectos. Na opinião de Marinho e Omote (2017), os

professores em formação devem ser conduzidos a reflexões e indagações constantes acerca de suas concepções, seus valores, suas atitudes e as implicações destas sobre seus alunos.

Relação professor/a – aluno/a

Este subtema trata da relação professor/a - aluno/a como um dos fatores que influencia na efetividade do ensino e aprendizagem. Algumas participantes relatam que o/a aluno/a consegue identificar quando o/a professor/a está empenhado/a e comprometido/a com o processo, quando ele/a incentiva o/a aluno/a na sua aprendizagem, faz as coisas com amor, carinho e dedicação. Essas condições podem remeter a confiança ou não do/a aluno/a para com o/a professor/a, o que possibilitará ou impossibilitará a aprendizagem, nas palavras da P5 *“é muito difícil ele (aluno) conseguir desenvolver esse processo de aprendizagem se ele não confia na pessoa que está trabalhando com ele”*.

Nesse mesmo sentido, a P8 também discorreu *“o gostar do professor, o se sentir bem no ambiente da sala de aula, sentir que ele é inteligente, que ele é capaz de fazer as coisas, de ser elogiada”*. Constatou-se a partir disso, a importância do/a professor/a estar realmente envolvido no processo de forma que consiga transparecer esse comprometimento aos/as alunos/as de tal forma, valorizando-os/as e potencializando-os/as.

Outra questão relatada por algumas participantes foi de que, por vezes, o/a aluno/a terá comportamentos diferentes com um professor e outro por conta da relação estabelecida. O exemplo fica explícito na fala da P1 *“de vez em quando a gente pega no pé de uns assim de dizer eu não aguento aquele aluno, e, o outro professor pode dizer, ai ele é tão querido comigo”*. Para Piletti (2013), é frequente a ocorrência de alunos que não possuem bom desempenho em uma matéria, melhorarem significativamente o rendimento quando troca o/a professor/a, por vezes, o/a aluno/a que é desinteressado/a e displicente na sala de aula com um/a professor/a, demonstrar-se interessado/a e dedicado/a na aula de outro/a professor/a.

Em sua obra *“A educação que desejamos”* Moran (2012) questiona porquê alguns professores/as são bem aceitos, conseguem atrair os/as alunos/as e realizam um bom trabalho enquanto outros, que trabalham na mesma escola, possuem as mesmas condições de trabalho, não conseguem. Para o autor, isso é determinado



pela personalidade, competência, facilidade do/a professor/a em se aproximar e gerenciar pessoas e/ou situações. Ou seja, o sucesso profissional do/a professor/a dependerá da sua capacidade de relacionamento, comunicação e da motivação constante que transmite aos/as seus/suas alunos/as.

Ainda, no que se refere à relação professor/a- aluno/a, há outro elemento importante que foi evidenciado no relato das participantes, que é a percepção que o/a professor/a possui de seu(s) aluno(s). Esse elemento foi extraído a partir da exposição de uma das vinhetas que exemplificava a postura de uma professora diante de um aluno “supostamente conversador” (tira do Calvin citada anteriormente). As professoras entrevistadas compreenderam que a postura da professora do Calvin foi de julgamento. Ela criou uma “pré-conceito” de que ele seria um aluno problema e, desta forma, reforçando ainda mais, nas palavras da P3 “*é um pré-conceito, é como se fosse: opa, cuida com esse aluno, um julgamento*”.

Além disso, algumas professoras relataram que esse tipo de situação ocorre com frequência no cotidiano delas, citando os seguintes exemplos: “*nós fazíamos uma reunião só pra conversar sobre as crianças que nos eram passadas (problemas), então a gente muitas vezes passava da forma como ele era comigo [...] a gente já rotula*” (P6); “*ela rotulou o Calvin, não é correto mas acho que acontece bastante, porque em reuniões de final de ano, quando é para passar a turma, oh fulano é assim, até eu às vezes faço isso*” (P8).

Na opinião de Piletti (2013), frequentemente tende-se a rotular as pessoas e isso influenciará a qualidade do relacionamento. No contexto escolar, se um/a professor/a acredita que seu/sua aluno/a não é capaz, que não consegue entender nada, ele/a tenderá a tratar o/a aluno/a de acordo com esta percepção. O/a aluno/a pode não ser nada disso, mas o parecer do/a professor/a, agente que possui influência sobre o/a aluno/a, poderá levar este aluno/a, a ter os comportamentos incapazes que são esperados pelo seu docente.

As professoras entrevistadas indicaram que constantemente cria-se um pré-conceito de alguns alunos/as a partir do que outro/a professor/a falou. Isso vai ao encontro do exemplo que Piletti (2013) expôs em seu livro, afirmando que a origem do pré-conceito às vezes pode estar nas informações recebidas pelo/a professor/a anterior. O autor sugere que o/a professor/a tome certas precauções, evite julgamentos apressados e procure sempre compreender as razões que levam a tal comportamento do/a aluno/a, uma vez que os pré-conceitos não permitem conhecer

as pessoas como realmente são. Afirma, ainda, que todos possuem um grande potencial de aprendizagem e que cabe ao/a professor/a, reconhecer esse potencial em seus/suas alunos/as e contribuir para o desenvolvimento dele/a.

Fatores relacionados ao sistema escolar

Identificaram-se fatores relacionados à infraestrutura, aos recursos didáticos, à relação da equipe gestora e colegas de trabalho e, ainda, outros elementos decorrentes da organização do sistema escolar em geral.

Infraestrutura e recursos - sistema de ensino

No que se refere a infraestrutura da escola, de forma geral, as professoras pontuaram que a escola possui uma boa infraestrutura, destacando que possuem salas com ar condicionado e algumas salas possuem equipamento de multimídia (data show e caixa de som). Uma queixa evidenciada em vários discursos foi a falta de um laboratório de informática. As professoras pontuaram que a escola até possui algumas máquinas, mas não são suficientes para uma turma inteira e, ainda, pontuaram a falta de materiais didáticos para produção concreta com os/as alunos/as (ex. cartolina, EVA, tinta guache, massa de modelar, entre outras coisas). Nas palavras da P1:

Se eles tivessem mais material, mais recursos, mais condições assim de estrutura eles renderiam mais, por isso que a gente vê a diferença de escola estadual e de uma particular, que eles têm muito mais recurso do que a gente para ensinar, pode ser o/a mesmo/a professor/a nas duas escolas, mas o recurso que é necessário faz a diferença para o/a aluno/a aprender.

A P5 também mencionou que a escola não possuía um espaço arborizado e isso fazia muita falta para as crianças. Percebeu-se que, embora as professoras relatassem a falta destes recursos didáticos, elas compreendiam que a escola se esforça muito para buscar verba, uma vez que não é suficiente o que o Governo envia. Frequentemente a escola fazia promoções, como venda de lanches, rifas, algumas festas durante o ano e ainda, busca por doações.

A estrutura da escola exerce muita influência sobre a aprendizagem, (questões de iluminação, ventilação, materiais didáticos, etc.). Especialmente nos primeiros anos, em que os alunos precisam vivenciar situações concretas, manipular



objetos e para isso, é necessário que haja a disponibilidade de materiais diversos (Piletti, 2013).

Outro fator que também se refere aos recursos é a questão de tempo para o/a professor/a organizar e planejar as atividades. A P6 discorreu que “a gente não tá tendo um espaço, tempo, pra pensar melhor as atividades, pra conversar mais, como grupo, pra expor mais as situações em sala de aula, dificuldades, facilidades, então isso também interfere”, a P2 também expôs que “aqui não tem isso não tem esse momento de reunião, é muito raro e acho que isso faz muita falta [...] troca com os outros, de conversar, de trocar, eu acho muito importante”, não há também momento de formação, conforme afirma a P1 “na escola, pelo menos no estado é mais difícil assim de ter uma formação continuada”.

A questão salarial dos professores também foi mencionada pelas participantes. Além dos baixos salários, algumas professoras não receberam na data estipulada ou recebem parcelado e isso, não só desmotiva como desorganiza a vida pessoal deste/a professor/a pois depende do salário para se sustentar. Para exemplificar, destaca-se a fala da P5:

Uma das que está mais em alta é o sentido da desmotivação do professor, que muitos professores podem estar trabalhando desta forma em função do salário, porque a gente está vivendo um momento de sucateamento da educação pública, que a gente não tem perspectiva de futuro nenhum, não temos mais plano de carreira praticamente [...] não temos incentivo para fazer formação, não temos tempo hábil durante as horas que estamos na escola para planejar.

Em uma pesquisa realizada por Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) sobre o fracasso escolar, alguns professores/as referiram que se sentem mal pagos/as e pouco reconhecidos/as como classe. Estes fatores parecem deixar os/as professores/as desmotivados/as para realizarem um trabalho eficiente e que modifique o cenário de desinteresse dos alunos.

Além de questões relacionadas à infraestrutura, recursos didáticos, recursos formativos e financeiros, há outros elementos mencionados por algumas professoras que envolvem a organização do sistema de ensino. De fato, parece que o sistema de ensino utilizado ainda pelas escolas, sejam elas públicas ou privadas, é muito tradicional, no qual o/a professor/a é o centro do conhecimento, é transmissor/a enquanto o/a aluno/a é o/a receptor/a, as classes são organizadas em fileiras, a maior parte das aulas são expositivas, entre outros detalhes. Essa perspectiva de

ensino foi enfatizada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* lá em 1987, em que o mesmo conceitua a educação bancária como sendo um ato de “depósito” onde os educandos são os depositários e o professor é o depositante, em seus palavras: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, 1987).

Esse sistema em que Freire se referia lá em 1987 ainda permeia muitas escolas, e tem um sido um agravante no processo de ensino e na aprendizagem pois com o avanço da tecnologia, as crianças possuem uma infinidade de atividades atrativas fora da escola e quando chegam na escola, se deparam com aquela rotina monótona do professor falando, falando, e por vezes, acabam perdendo o interesse e a motivação.

Outra contribuição trazida por Moran (2012), é de que o sistema de ensino é fragmentado, compartimentado. As disciplinas são “soltas” sem ligação de conteúdo entre uma disciplina e outra e ainda, na maioria das vezes, não discutem assuntos relacionados diretamente com a vida do/a aluno/a.

A quantidade de alunos em classe também é um fator prejudicial pois, não possibilita ao/a professor/a um atendimento individual e, que leve em consideração as condições pessoais e de vida de cada aluno/a. Além disso, a disposição das classes e a posição dos alunos também pode ser um fator influenciador para a aprendizagem. A posição de estarem sentados, um/a em frente ao/a outro/a, não favorece um trabalho livre e criativo (Piletti, 2013).

Esta forma como o sistema de ensino está organizado, impacta diretamente sob o processo de ensino e aprendizagem. Contata-se essa afirmação a partir de alguns relatos: “muitas vezes a gente falha não porque a gente quer, mas porque a gente não consegue dar conta de tudo ao mesmo tempo” (P1); “tenho um aluno que veio de São Paulo, a cultura lá é muito diferente da cultura do RS, então isso influencia [...] todos eles são diferentes, todos eles vivem em uma realidade” (P4); “o que influencia é o perfil da turma [...]tem vários alunos com esse perfil em que eles tenham pavor em estar no papel de protagonista”(P5).

Compreende-se que estes problemas são decorrentes de um sistema de ensino organizado em classes separadas por níveis, idade, com média de 20 a 30 alunos (por vezes até mais) e que busca a homogeneização, mesmo sabendo que



cada indivíduo vem de uma realidade, de um contexto familiar diferente, com vivências culturais diversas. Ou seja, o sistema busca a homogeneização de uma classe heterogênea. Seguindo essa lógica, o sistema tenderá a promoção da exclusão de alguns alunos e conseqüentemente, prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem.

Na opinião de Silva e Nista-Piccolo (2010), é um grande desafio representar as individualidades de cada sujeito diante da tamanha diversidade que existe no contexto escolar. No entanto, fazem-se necessárias intervenções e mudanças que dêem conta deste desafio se o que pretende é uma educação que prima pela criança.

Equipe gestora e relação entre colegas

No que diz respeito à equipe de gestão da escola e a relação entre os colegas, também foram pontuadas algumas questões que podem influenciar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A P3 afirmou que “o apoio da escola, da gestão, da coordenação, auxilia o professor na sala de aula”. Nas palavras da P2: “penso que a equipe gestora assim ela tem que favorecer para que esse professor ele se sinta bem no ambiente que ele trabalha, ser valorizado cobrar o que precisa mas assim, professor tem que se sentir como parte, ele tem que ser ouvido, tem que escutar esse professor, valorizar” .

Ainda, uma das participantes mencionou a importância de haver o apoio e incentivo das colegas, exemplificando: “os próprios colegas de trabalho que estão em uma sala de aula eles desincentivam a gente, porque a gente é novo, por exemplo eu que faz três anos que estou “Ai tu é louca, está dando aula porquê?” (P1). Esta professora que possuía 23 anos de idade e três anos de experiência profissional, sentia que alguns colegas com anos de profissão a desmotivavam ao invés de motivar. Com isso, percebe-se que há uma frustração em muitos profissionais, principalmente, os que estão ao final da sua carreira, preparando-se para aposentadoria.

Para Moran (2012), o gestor é uma peça chave em uma escola, ele é responsável por dinamizar, buscar caminhos e motivar todos os envolvidos no processo, ele pode mudar a escola. Ao afirmar isso, o autor cita o exemplo de uma escola pública da periferia de São Paulo a qual visitou. Se tratava de uma escola simples, com um clima agradável, especialmente entre professores e funcionários e, a maioria, trabalhava nesta escola a muitos anos. Para ele, o segredo era o diretor,

um homem dinâmico, acolhedor, que dialogava com os professores e alunos e atraía as pessoas da comunidade para apoiar a escola. Em resumo, era uma escola sem muitos recursos, mas com pessoas motivadas, unidas pela amizade e carisma.

Para concluir a discussão, cabe expor os resultados de um estudo realizado com professores, com o objetivo de compreender os fatores relacionados ao fracasso escolar. A grande maioria dos professores (60,3%), consideraram vários aspectos como causadores do fracasso escolar, os quais são: a estrutura escolar macro e micro, o sistema em geral, a proposta pedagógica e a família. Indicaram diversas dificuldades que afrontam no desenvolvimento do seu trabalho e que são decorrentes de um modelo pedagógico ultrapassado, que resulta em uma escola conteudista e uma má administração do trabalho de equipe (Pozzobon, Mahendra & Marin, 2017).

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo geral compreender, a partir da visão dos professores de ensino fundamental, os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível evidenciar que as professoras não atribuem um único fator como influenciador neste processo, dentre estes, citaram: fatores relacionados aos alunos, fatores relacionados aos professores e fatores relacionados ao sistema escolar.

No que se refere aos alunos, surgiram questões pessoais do/a próprio/a aluno/a, como a motivação, capacidade de aprendizagem ou não conforme a metodologia utilizada pelo/a professor/a, no sentido de as metodologias estarem associadas às aptidões por áreas de conhecimento. Ainda, as participantes indicaram o suporte da família, o estímulo aos estudos e as relações no ambiente familiar como situações que incidem sobre o desempenho em sala de aula.

Quanto aos fatores relacionados ao/à professor/a, foram mencionadas questões pessoais que referem-se ao bem estar emocional do/a profissional, à motivação (muitos estavam desmotivados pela desvalorização da profissão e dos baixos salários), o manejo didático e o processo formativo. Embora este não dependa totalmente do/a professor/a e sim de um sistema, considerou-se nesta categoria, pois de certa forma está interligado ao profissional. Além disso, as participantes mencionaram a relação entre o/a professor/a e aluno/a, como estes personagens se relacionam, sobretudo, se o/a professor/a consegue estabelecer uma relação dinâmica, um clima favorável, uma simpatia e sinergia com seus alunos. Ainda,



surgiram fatores relacionados ao sistema escolar, especificamente questões de infraestrutura, recursos, equipe gestora, relação entre os colegas e elementos que competem ao sistema de ensino em geral. Diante disso, conclui-se que são múltiplos os fatores que incidem sob o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista os resultados, destaca-se a sugestão de Moran (2012), em que propõe a necessidade de tornar o ambiente escolar vivo, estimulante, agradável, com professores mais bem preparados e remunerados. Os currículos deverão ser mais relacionados com a vida do/a aluno/a, com metodologias mais ativas, que transforme os alunos em pesquisadores, ativos, com aulas menos conteudistas e mais centradas em projetos e atividades fora da sala de aula.

Nesse sentido, é fundamental haver um olhar amplo sobre os fatores que dificultam a aprendizagem, não atribuindo a responsabilidade somente sobre a criança ou sobre o/a professor/a. A responsabilidade do insucesso do ensino e aprendizagem pode ser de todo um Sistema Educacional e, se as causas forem atribuídas somente ao/à aluno/a e ao/à professor/a, o professor torna-se o grande vilão da história e o aluno, é uma vítima (Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Para finalizar, cabe sinalizar como limitação deste estudo, o fato da pesquisa ter objetivado a compreensão somente a partir do viés dos professores, embora tenha sido utilizado mais de um instrumento para coleta, os professores podem ter respondido de acordo com desejabilidade social. Diante disso, sugere-se como pesquisas futuras, pesquisas qualitativas com este mesmo propósito, mas com outros agentes, alunos, familiares e gestores.

Referências Bibliográficas

- Bentes, J. L. N., & Piantkoski, M. (2015). Experiências sobre o aprende-ensinar: Por uma ação mediada. *Conhecimento & Diversidade*, 7(14), 118–132. Recuperado de https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/2275/1546.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Caldas, R. F. L. (2005). Fracasso escolar: Reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 21-33.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L.C. dos. S. (2005). Suporte

- parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122081013>.
- Esteban, M. T. (1992). Repensando o fracasso escolar. Cadernos Cedes 28 – O sucesso escolar: *Um desafio pedagógico* (pp. 73-86). Campinas: Papirus.
- Ferreira, S. H. de A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4), 462-472. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161409.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, L. G. L., & Duarte, A. M. (2016). Concepções de estudantes universitários brasileiros sobre os fatores e as funções da aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 380-394. doi: 10.1590/S0104-40362016000200006.
- Heinz, D. P., & Koerner, R. M. (2013). O letramento para os professores alfabetizadores: Concepções e saberes dos docentes. *Revista Linguagem & Ensino*, 16(1), 39-62. Recuperado de <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/791/665>.
- Leite, S. A. da S., & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 109-134. doi: 10.1590/S0104-40362009000100006.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20(1), 11-30. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>.
- Marcos, S. C., & Marin, F. A. D. G. (2015). As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(1), 179-197. doi: 10.14572/nuances.v26i0.2780.
- Marinho, C. C., & Omote, S. (2017). Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 30(59), 629-642. doi: 10.5902/1984686X28085.
- Moran, J. M. (2012). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Oliveira, A. A. S. de. (2017). As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: A personalidade do professor em cena. *Revista Educação Especial*, 30(59), 643-656. doi: 10.5902/1984686X28084.
- Oliveira-Júnior, I. B. de, Moraes, D. A. F. de, & Coimbra, R. M. (2015). Família



- “margarina”: As estereotipias de famílias na indústria cultural e a des/re/construção de conceitos docentes. *Revista HISTEDBR* 64, 266-279. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641941/9439>.
- Oliveira, D. C. de, & Kottel, A. (2016). Determinantes comportamentais e emocionais no processo de ensino-aprendizagem. *Caderno Intersaberes*, 5(6), 1-11.
- Piletti, N. (2013). *Aprendizagem: Teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto.
- Piletti, N., & Rossato, S. M. (2017). *Psicologia da Aprendizagem: Da teoria do condicionamento ao construtivismo* (1ª ed). São Paulo, SP: Contexto.
- Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 387-396. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf>.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Schwertner, S. F., & Munhoz, A. V. (2017). Imagens da escola e suas funções na contemporaneidade: O discurso de estudantes concluintes do ensino médio. *Imagens da Educação*, 7(1), 58-69. doi: 10.4025/imagenseduc.v7i1.30285.
- Silva, V. L. T. da, & Nista-Piccolo, V. L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: Um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 191-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417086009>.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 83-104. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (14ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244. doi: 10.1590/S0101-73302000000400013.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (2015). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43. doi: 10.1080/00220671.1990.10885988.