

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Amanda Fischer Viola

VULNERABILIDADE SOCIAL E DESEMPENHO ESCOLAR
Desafios e possibilidades na perspectiva do professor

Taubaté – SP
2022

Amanda Fischer Viola

Projeto de pesquisa apresentado para a Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Social
Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

**Taubaté – SP
2022**

AMANDA FISCHER VIOLA

**VULNERABILIDADE SOCIAL E DESEMPENHO
ESCOLAR:
Desafios e possibilidades na perspectiva do professor**

Projeto de pesquisa apresentado para a Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Social
Orientadora: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Data: 31 de Maio de 2022.

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça - Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. Dr. Cristovam da Silva Alves - Universidade de Taubaté

Assinatura

Prof. Dr. Rodnei Pereira - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

V795v Viola, Amanda Fischer

Vulnerabilidade social e desempenho escolar : desafios e possibilidades na perspectiva do professor / Amanda Fischer
Viola. -- 2022.

135 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Dônola Mendonça,
Departamento de Pedagogia.

1. Desempenho escolar. 2. Professores - Formação.
3. Vulnerabilidade educacional. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico esse trabalho aos meus pais Sérgio e Maria Helena, ao meu esposo Fabio, meus filhos Lucas, Larissa e Lívia, minhas irmãs Fabiana, Juliana, Mariana, e aos alunos e profissionais que atuam ou já atuaram na escola.

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde e disposição para ingressar no mundo da pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos ao meu marido Fabio, que sempre me apoia e me incentiva em meu caminhar Acadêmico, e aos meus três filhos, Lucas, Larissa e Lívia, que me proporcionam a experiência de me superar e me transformar a cada dia em uma pessoa melhor.

Não posso deixar de reconhecer o esforço de meus pais, Sérgio e Maria Helena, que me mostraram os caminhos da Educação como os mais sólidos e permanentes para trilhar em minha vida.

À minha Orientadora Profa. Dra Suelene Regina Donola Mendonça que me acolheu com dedicação e carinho e que me direciona às melhores escolhas e soluções.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos, ao conceder a bolsa de estudos, me proporcionando o contentamento de conseguir realizar o Curso de Mestrado.

Agradeço a UNITAU – Universidade de Taubaté por conduzir o Curso de Mestrado de maneira ética, responsável e organizada, e aos professores da Universidade que demonstram conhecimento, competência e habilidade para ministrar as aulas e palestras com tanto conhecimento e louvor.

“É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão que sentar-se, fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder. Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver.”

Martin Luther King

RESUMO

O estudo teve por objetivo investigar sob a perspectiva dos professores, quais os desafios e possibilidades de atuação docente em unidades escolares que se constituem em territórios vulneráveis. O *Lócus* da pesquisa foi uma Unidade Escolar pertencente à Rede Municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que atende alunos dos Anos Iniciais, Anos Finais e EJA do Ensino Fundamental que apresentaram baixos índices em avaliações externas e internas. A pesquisa teve em caráter inicial o estudo cuja revisão e análise se apoiou em fontes bibliográficas. A metodologia aplicada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo, e a coleta de dados se realizou por meio da análise documental, focando no Projeto Político Pedagógico da escola e nas planilhas de Conselho Participativo de Classe. Após a análise documental, a investigação prosseguiu por meio de um questionário sociodemográfico e com a organização de grupo focal que contou com a participação de cinco professores que lecionam há mais de três anos na Unidade Escolar para as turmas dos Anos Finais. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo fundamentado em Bardin (2006) que propõe a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração, despontando categorias trazidas através das análises das narrativas dos sujeitos de pesquisa. Para o embasamento da pesquisa, contou-se com as contribuições dos estudos de Bourdieu (1930-2002), e Lahire (1963). Os resultados obtidos evidenciaram que perduram elementos facilitadores frente à atuação dos docentes, tanto no viés emocional como no pedagógico, ressaltando o desenvolvimento de agências, o acolhimento e o vínculo com os estudantes, contudo, também revelaram alguns obstáculos que dificultaram o trabalho dos docentes, enfatizando o currículo, a perspectiva de vida e a participação da família, sinalizando a necessidade de mudança. Foram recomendadas ampliações necessárias e possíveis para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que favoreça a aquisição de conhecimento e contribua para a transformação do cenário educacional da unidade escolar especificada, destacando a importância do trabalho em equipe e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho Escolar; Formação; Vulnerabilidade Educacional.

ABSTRACT

The study aimed to investigate, from the teachers' perspective, which are the challenges and possibilities of teaching activities in school units that are in vulnerable territories. The locus of the research was a School Unit belonging to the Municipal Education Network of a city in the interior of the State of São Paulo, which serves students from the Initial Years, Final Years and EJA of Elementary School who showed low rates in external and internal evaluations. The research initially had the study whose review and analysis was supported by bibliographic sources. The methodology applied in this research was of a qualitative nature, and data collection was carried out through document analysis, focusing on the School's Political Pedagogical Project and on the Participatory Class Council worksheets. After document analysis, the investigation proceeded through a sociodemographic questionnaire and with the organization of a focus group that had the participation of five teachers who have been teaching for more than three years at the School Unit for the Final Years classes. For the analysis of the collected data, the technique of Content Analysis based on Bardin (2006) was used, which proposes the understanding of the characteristics, structures or models that are behind the fragments of messages taken into consideration, emerging categories brought through the analyzes of the research subjects' narratives. The research was based on contributions from studies by Bourdieu (1930-2002) and Lahire (1963). The results obtained showed that facilitating elements persist in the face of teachers' performance, both in the emotional and pedagogical bias, highlighting the development of agencies, reception and bonding with students, however, they also revealed some obstacles that made the work of teachers difficult, emphasizing the curriculum, life perspective and family participation, signaling the need for change. Necessary and possible expansions were recommended for the development of a pedagogical work that favors the acquisition of knowledge and contributes to the transformation of the educational scenario of the specified school unit, highlighting the importance of teamwork and the development of interdisciplinary projects.

KEYWORDS: School performance; Formation; Educational Vulnerability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resultados das Pesquisas Realizadas	30
Quadro 2 -	Relação de trabalhos por títulos, autor, ano e banco de dados.	30
Quadro 3 -	Categorias e subcategorias	63
Quadro 4 -	Número de aulas de cada componente curricular	64
Quadro 5 -	Resultados finais	65
Quadro 6 -	Perfil dos docentes	69

LISTA DE SIGLAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
API -	Atendimento Psicopedagógico Institucional
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPC -	Conselho Participativo de Classe
EFETI -	Escola Fundamental de Ensino em Tempo Integral
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
HTC -	Horário de Trabalho Coletivo
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
RI -	Recuperação Intensiva
RP -	Recuperação Paralela
SCIELO -	Scientific Electronic Library Online
SEC -	Secretaria de Educação e Cidadania
UNITAU -	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.2	Delimitação do Estudo	24
1.3	Problema	27
1.4	Objetivos	28
1.4.1	Objetivo Geral	28
1.4.2	Objetivos Específicos	28
1.5	Organização do trabalho	29
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1	Contribuição das pesquisas correlatas	30
2.1.1	O que apontam os estudos	34
2.2	Perspectiva teórica na Construção da Pesquisa	38
2.2.1	O Capital Cultural	39
2.2.2	O Capital Social	42
2.3	Vulnerabilidade Social	45
2.4	A formação docente e sua atuação em locais vulneráveis	48
3	METODOLOGIA	53
3.1	Participantes da pesquisa	55
3.2	Instrumentos de pesquisa	55
3.3	Questionário Sócio Demográfico	57
3.4	Grupo Focal	59
3.5	Procedimentos para coleta de dados	60
3.5.1	Questionário	61
3.5.2	Composição do Grupo Focal	62
3.6	Procedimentos para Análise dos Dados	65
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
4.1	Contexto escolar em 2019	69
4.1.1	O perfil das Famílias	73

4.1.2	O perfil dos docentes	75
4.1.3	Elementos facilitadores ação docente	78
4.1.3.1	O estudante como protagonista	79
4.1.3.2	O ato de acolher	82
4.1.3.3	Cultivando vínculos	86
4.2	Obstáculos Evidentes	88
4.2.1	Observando o Currículo	88
4.2.2	Ampliando os horizontes	92
4.2.3	A família no Contexto escolar	96
4.3	Possibilidades de Melhoria	100
4.3.1	A liderança Participativa	100
4.3.2	Ressignificando a Aprendizagem	104
5	PROPOSTA DE AÇÃO PARA FORMAÇÃO	110
5.1	Introdução	110
5.2	Justificativa	112
5.3	Objetivos	113
5.4	Metodologia	113
5.5	Fundamentação Teórica	120
5.6	Resultados esperados	120
	CONSIDERAÇÕES	121
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXO I	130
	ANEXO II	131
	ANEXO III	132
	ANEXO IV	133

MEMORIAL

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

A Infância e as Influências

Ao pensar na minha trajetória pessoal e profissional, percebo que diversos fatores compõem a minha identidade integral, e que as vivências, sejam elas positivas ou negativas, influenciaram minhas posições e minhas atitudes individuais e coletivas. A influência da família e do meio em que estamos inseridos refletiu nas minhas escolhas e na construção de minha identidade.

Sou a terceira filha, de quatro mulheres. Meu pai é formado em engenharia e minha mãe é professora de Sociologia. A importância dos estudos, da aprendizagem e do trabalho, se fez presente em minha infância. Meus pais sempre conversavam muito conosco, e o diálogo na família era voltado para a importância de adquirir conhecimento e informação, e de estar atento aos acontecimentos que regem o mundo e as sociedades.

Por volta dos meus 14 anos, meu pai saiu da empresa onde trabalhava e fez o curso de licenciatura em Matemática, ingressando também na Educação.

Esse universo passou então a fazer parte do cotidiano familiar, em que as conversas sempre permeavam temas referentes ao contexto escolar. Venho de família de professores, onde tias, parentes e conhecidos passaram a vida no exercício da docência.

Ao pensar no relato aqui exposto, acredito que as influências familiares me levaram escolher ser professora, pois sempre vivenciei as experiências, dificuldades (dis)sabores da profissão.

A escolha da faculdade e a imersão no mundo do trabalho.

Aos 17 anos, me deparei com a dúvida que permeia muitos adolescentes: “A escolha do curso que quero fazer”, “Qual profissão eu quero exercer?”. Por motivos pessoais, ingressei no curso de Administração de Empresas e Negócios, na Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP. O curso acontecia no período noturno, e logo ingressei no mercado de trabalho, trabalhando como estagiária em um banco estatal.

Foi um período de muitas descobertas, muitas realizações e de amizades concretizadas que permanecem até hoje. Logo que findou o contrato de estágio, participei

de uma seleção para trabalhar em um banco privado, e consegui ingressar no grupo de funcionários desta grande instituição. Nesse banco, trabalhei por um período de 08 anos, passando pela função de caixa, tesoureira, auxiliar de contas jurídicas e no setor de compensação.

No campo acadêmico, iniciei um curso de Licenciatura Plena em Matemática, com a parceria do meu pai. Fizemos o curso juntos, pois eu tinha a intenção de exercer a docência, e meu pai precisava se especializar. O curso ocorria de forma semipresencial, e minhas aulas presenciais aconteciam aos sábados. No curso de licenciatura era abordada apenas a teoria do que é ser professor, pouco passando por objetos do conhecimento da área da matemática, e mais longe ainda da prática em sala de aula. Acredito que o curso de licenciatura me forneceu o diploma necessário para o exercício da docência, mas não me outorgou subsídios para tal.

A experiência em um banco privado enriqueceu significativamente a minha vida profissional, visto que aprendi a trabalhar de forma correta, ética, responsável, convivendo com público heterogêneo, e relacionando-se rotineiramente com a diversidade cultural e econômica, o que foi de grande valia para o meu amadurecimento pessoal e profissional.

Paralelamente a isso, nesse período eu me casei e já tinha meus dois primeiros filhos. Neste momento resolvi abandonar a carreira bancária para me dedicar mais a minha família. No início de 2004, já com o meu diploma do curso de licenciatura em Matemática, fiz o concurso para a Prefeitura Municipal de São José dos Campos, e para a minha surpresa, obtive uma excelente colocação.

O ingresso no mundo da educação

O início da docência aconteceu em uma escola pequena, situada na periferia da cidade, eu tinha poucas aulas e minha carga horária era bem tranquila. Ao refletir sobre este período julgo que foi uma fase muito rica, contudo de muitos equívocos e adaptações em relação ao que eu imaginava e a realidade da profissão.

Foi uma fase abundante em termos de conhecimento, pois os dias discorriam entre descobertas, mudanças de rotas, busca pelo conhecimento, e ainda a investigação de boas práticas para serem utilizadas em minhas aulas, já que minha vivência era pequena como professora.

Ao falar de equívocos, refiro aos desafios encontrados e adaptações na maneira de ensinar, de conduzir as aulas, formular atividades e me relacionar com os alunos. Ao iniciar minha carreira como professora, contei com o apoio de colegas de trabalho, observava boas práticas, ouvia atentamente as conversas dos professores, e mesmo assim, habitualmente eu reproduzia comportamentos e métodos que os professores utilizavam na minha época de estudante, podendo-se dizer, métodos extremamente tradicionais e conservadores para os dias atuais.

No ano seguinte, fui efetivada pela Prefeitura Municipal de São José dos Campos, e me foram oferecidas aulas em um ambiente nada convencional. Fui convidada a participar de um projeto, denominado adolescer, o qual atendia adolescentes que haviam cometido infração criminal, e estavam em regime de Liberdade Assistida – LA, projeto no qual aceitei e permaneci por dois anos.

O atendimento tratava-se de um reforço de matemática, em que os meninos e meninas tinham a obrigatoriedade de frequentar o atendimento pelo período de três horas semanais. Neste projeto, os alunos eram encaminhados para reforço escolar de Português e Matemática, e tínhamos que enviar relatórios para a Justiça a respeito do desenvolvimento e frequência nas aulas.

Foi um trabalho pedagógico, em que eu lhes explicava os conteúdos básicos da Matemática, contudo baseava-se em um trabalho social, de resgate dos meninos e meninas que estavam ali. O trabalho era pautado na recuperação da autoestima, da autoconfiança e tinha como função principal incentivar os adolescentes a seguirem a vida normalmente, voltando aos estudos e ingressando no mercado de trabalho de maneira digna e correta. Foi uma experiência enriquecedora e única, tanto na esfera profissional como pessoal.

Além de o Projeto Adolescer, eu ministrava aulas para as turmas de Recuperação Intensiva, projeto que visa atender alunos com extrema dificuldade de aprendizagem. As salas são agrupadas de acordo com o ano/série, e atendem um número reduzido de alunos, propiciando o maior contato entre professor e aluno e conseqüentemente maior proximidade com os alunos atendidos. Ao participar de projetos específicos, sempre observava e refletia sobre a influência do meio nos processos de aprendizagem dos indivíduos, tema que me acompanha desde então.

Refletindo sobre minhas experiências e sobre minhas escolhas profissionais, reitero que minha identidade como professora iniciou-se neste período de descobertas.

Sendo assim, percebi o ingresso na carreira como um período de muitos aprendizados, muitos desafios e questionamentos que me acompanham até hoje na profissão. Simultaneamente, foi o período mais valioso, favorável e instigante, uma vez que a experiência reverberou na percepção e na importância de considerarmos o lado humano dos processos educativos.

A partir das experiências iniciais, desenvolvi um processo de busca interna de sentidos, de conhecimento e de práticas voltadas para o avanço de aprendizagens através de processos de acolhimento e de motivação individual, o que foram me constituindo como profissional.

Após a participação nos Projetos, ingressei em uma escola de ensino fundamental e lá permaneci pelo período de 10 anos com aulas de Matemática para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Durante esse tempo fui buscando me aprimorar e aperfeiçoar no exercício da docência, lapidando os processos pedagógicos, a gestão em sala de aula, o relacionamento com os alunos, com a equipe de professores e com a direção da escola.

Na fase em que permaneci na mesma escola por um longo período, construí vínculos que permanecem até hoje em meu círculo de amizades, tanto com os profissionais que ali trabalhavam, como com alunos e sujeitos da comunidade escolar. Foi um período de tranquilidade e autoconhecimento pedagógico, em que ocorreu o amadurecimento da profissão.

Reiterando o exposto, após onze anos de docência em sala de aula, decidi conhecer mais e me aprofundar mais nas questões da escola, de modo integral. Participei e passei no Processo Seletivo para Especialista, onde almejava um cargo na Equipe Gestora da escola.

Fui convidada para ser Orientador de Escola Pedagógica, em uma escola de Ensino Fundamental de São José dos Campos, que atendia alunos dos Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos o Ensino Fundamental I e II.

A escola ficava em uma região periférica da cidade, onde diversos alunos que ali estudam se encontram em situações de vulnerabilidade social, dificultando assim a aprendizagem, tornando o trabalho docente e pedagógico mais desafiador e complexo.

Diante disso, o desafio da Orientação Pedagógica tornava-se ainda maior. Foi um momento de muita aprendizagem e trabalho, no qual eu conduzia e orientava o trabalho de um grupo de dezessete professores que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Neste período busquei o aprendizado de maneira sistemática, pois se faziam necessários o conhecimento, embasamento e fundamentação teórica para conduzir formações regulares com os professores. Realizei cursos abordando os mais diversos temas, entre eles: Cultura de Paz, Alfabetização, Formação de Professores, Educação Integral, Gestão de Sala de Aula e afins.

Na Orientação Pedagógica, as reuniões do Horário de Trabalho Coletivo - HTC eram elaboradas e conduzidas por mim, o que me proporcionou um avanço intelectual a frente de autores, textos, didáticos e práticas em relação à formação de professores, além de fomentar a curiosidade para realização de leituras e pesquisas.

Mesmo exercendo o cargo de Orientadora de Escola, tinha como objetivo não me distanciar da sala de aula, dos alunos e dos professores. Sendo assim, as formações preparadas aos professores em períodos de HTC sempre eram formuladas considerando a prática e desdobramentos na sala de aula.

Ao acompanhar e orientar o trabalho dos professores, assistir a evolução e dificuldades dos alunos, e vivenciar a escola e os processos pedagógicos de ensino aprendizagem sob o ponto de vista do Orientador Pedagógico a pesquisar como o meio em que o indivíduo se encontra pode influenciar no seu processo de aprendizagem, tema ao qual escolhi para a minha pesquisa.

No ano de 2020, por motivos pessoais, retornei ao trabalho em sala de aula. Almejando maior conhecimento e aprofundamento acadêmico, cheguei ao Mestrado em Educação, focando na investigação de como acontece a aprendizagem dos alunos que vivem em situações de vulnerabilidade social, e como a escola e os professores podem buscar estratégias didáticas e metodológicas para minimizar este problema tão presente nas escolas do Brasil.

Com o ingresso no Curso de Mestrado, pretendo me transformar em professora pesquisadora com maestria, para conseguir contribuir com a aprendizagem das nossas crianças

1 INTRODUÇÃO

Cada escola pertence a um contexto social, em que as diferenças estão tanto no âmbito socioeconômico, como no nível cultural de cada aluno, de familiares, professores ou funcionários. De acordo com o censo¹ escolar de 2019, aproximadamente 77% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental são públicas.

Analisando o número de alunos que frequentam a escola pública, devem-se considerar os indicadores de qualidade e os índices que norteiam o trabalho pedagógico dos municípios, Estados e Governo Federal. Comparando os dados das avaliações externas² do SAEB, os indicadores de aprendizagem e os resultados gerais fica evidenciado que escolas que estão em um ambiente com maior índice de vulnerabilidade social e econômica tiveram desempenho inferior comparado às escolas pertencentes a comunidades com maior poder aquisitivo. A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. “Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito”. (GENTILI, 2007, p.11).

Nesse sentido, os processos educacionais vêm enfrentando nas últimas décadas desafios constantes, fazendo-se necessários debates assíduos sobre como proporcionar uma educação de qualidade, segundo dita o artigo 205 que “define a educação como um direito de todos que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania”. Ainda segundo a lei “a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (Inciso IX, art. 4º, LDB, 1996)”. A educação também deve se atentar para as especificidades de cada um. No Brasil, o caráter social da escola é sustentado por lei – mais precisamente a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional:

¹Censo Escolar 2018 revela que 77,84% das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais são públicas. Quando se observa a dependência administrativa das escolas que oferecem do 6º ao 9º ano o levantamento estatístico identifica que 30,8% são estaduais, 46,97% são municipais e 22,16% são privadas. As federais representam 0,06%. Em 2018, 62 mil escolas ofereciam a última etapa do fundamental. <https://www.gov.br/inep/pt-br/>.

² A cada edição do Saeb, o Inep divulga resultados agregados para os estratos Brasil, regiões e unidades da Federação, desagregados por dependência administrativa e localização. Desde 2005, municípios e escolas também têm seus resultados divulgados. A disponibilização dos resultados varia ao longo das edições, com relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Para Navarro (2016) o fracasso escolar pode estar vinculado a inúmeras situações que contribuem para o aparecimento da defasagem escolar. Para Morais (2015) é durante a fase de desenvolvimento que a criança vai experimentando situações que coadjuvam para a dificuldade no processo de ensino aprendizagem. Segundo o autor, o ambiente sócio-histórico e econômico em que reside o aluno afeta seu nível de motivação para aprender. Para Navarro(2016):

Esses comportamentos provocam uma reação de rejeição nos professores que não sabem como agir para conquistar sua atenção e muito menos como ensiná-los a ler e escrever. A mudança de paradigma do entendimento dessas dificuldades requer o deslocamento dessa postura excludente, que até agora só trouxe desinteresse das crianças em aprender e desânimo dos professores em ensinar, para a interpretação das condições educacionais que estão produzindo e reforçando as dificuldades. (NAVARRO, 2016, p.04).

Sendo assim, é primordial que todos os membros que integram a comunidade escolar compreendam a necessidade um olhar responsável e cauteloso em relação às comunidades inseridas em contextos vulneráveis, atentando-se ao fato de que as influências do ambiente externo da escola podem causar impactos nos processos de aprendizagem, validando o papel do professor nesse contexto. Segundo Andrade (2010, p.36), “quando o professor consegue trabalhar com essas dimensões ele pode interferir de maneira a conduzir positivamente favorecendo a formação e a solidificação de atitudes benéficas à aprendizagem”.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Essa pesquisa tornou-se relevante por investigar os baixos resultados de avaliações externas segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).⁴

A escola, lócus dessa pesquisa, foi escolhida entre 48 escolas de Ensino Fundamental que compõem a Rede de Ensino Municipal de uma cidade no interior do Estado de São Paulo. O primeiro critério se pautou na comparação dos índices entre as escolas, a qual evidenciou que unidades escolares localizadas em regiões periféricas foram as que tiveram menor desempenho, segundo o resultado do IDEB. O segundo critério foi escolhido pela afinidade e experiência da pesquisadora com a comunidade mencionada.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) objetiva conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade, possibilitando a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Fornecem dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas. De acordo com o Artigo 4º e o Artigo 6º, Capítulo II, da portaria nº 458, de 05 de maio de 2020, que dispõem sobre os exames e das avaliações que integram a política nacional de avaliação da educação básica, publicado no Diário Oficial da União, conforme segue:

Art. 4º O Saeb é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são:

Art. 6º São objetivos do Saeb:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da

³IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

⁴SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020, p, 57).

Segundo Silva et al.(2019), o desempenho de alunos na Prova Brasil⁵ diagnosticou que estabelecimentos de ensino fixados em locais de maior vulnerabilidade social sofrem limitações quanto à qualidade na oferta de ensino, ficando evidente que alunos com baixos recursos e vulneráveis tendem a demonstrar um desempenho escolar insatisfatório. Na expectativa de compreender essas experiências, pesquisas⁶ têm evidenciado que o desempenho escolar dos alunos é afetado pelo nível socioeconômico e cultural de suas famílias, em razão das condições socioeconômicas e culturais dos lugares onde vivem especialmente aqueles constituídos pelas vulnerabilidades.

Paralelamente aos dados externos, há a necessidade de um olhar mais sensível aos processos internos de aprendizagem da unidade escolar, pois ao comparar os resultados, pode-se constatar que os professores se habituaram à realidade e não ambicionam transformações para aquela comunidade. Segundo a autora, os alunos que não demonstram vontade de estudar, entre outros comportamentos provocam no professor um sentimento de impotência por não saber como motivar e incentivar o aluno a aprender (NAVARRO, 2016).

De acordo com o contexto exposto, podemos afirmar que:

Os professores, conscientes ou inconscientemente, adaptam-se de forma homeostática ao clima e ao nível geral do microcosmo particular que uma classe constitui a cada ano. Não são tão severos ao darem notas a uma classe e composta em sua maioria de alunos com pequenas ou grandes dificuldades escolares e a uma classe composta por alunos melhores à avaliação dos professores é relativa à configuração do grupo – classe. (LAHIRE, 1997, p.49).

⁵A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁶ Dado revelado em pesquisas empreendidas por Kaztman (2001); Érnica e Batista (2012) e Sant'Anna (2009).

Corroborando Lahire (1997), Carara (2016), explica que a dificuldade de aprendizagem encontra outras condições, tais como a fome, a desmotivação, a falta de estímulo, a desestrutura familiar, os problemas pessoais, que juntos podem interferir na aprendizagem afetando o desenvolvimento cognitivo.

A motivação dessa pesquisa se deu quando a pesquisadora estava envolvida na Coordenação pedagógica da unidade escolar – lócus desse estudo. No convívio direto com os docentes percebeu a angústia dos docentes para que os alunos pudessem aprender com proficiência.

A Unidade escolar, lócus da pesquisa, atende os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e participa do Projeto de Ensino Integral, denominado Escola Fundamental de Ensino Integral, EFETI⁷, onde os alunos permanecem também no período contrário das aulas. Sendo assim, o campo de atuação do Orientador Pedagógico atende os professores do Ensino Regular e da Jornada Ampliada⁸.

Ao longo desse período, a formação acontecia com os professores, e as avaliações da aprendizagem eram constantes, havia propostas e estratégias didáticas, discutindo analisando em grupo os diferentes métodos de avaliação, de acordo com autores⁹ consagrados. Os temas discutidos nas formações variavam conforme a demanda da escola, sempre com o acompanhamento sistemático do trabalho, avaliando com os docentes os resultados da aprendizagem dos alunos.

No grupo de estudo durante o HTC¹⁰ os professores se engajavam preparando materiais pedagógicos com compromisso educacional, sempre com objetivo de manter uma conexão afetiva com os alunos. Ao longo do ano, nas reuniões de HTC e durante o CPC¹¹, ao analisar planilhas e dados de aprendizagem, percebeu-se que, uma

⁷A Secretaria Municipal de Educação instituiu, por meio da Portaria 029/SME/09, o projeto da Escola de Formação em Tempo Integral (EFETI), já aprovado com louvor pelo Conselho Municipal de Educação. O objetivo é que, gradativamente, diversas escolas municipais passem a funcionar no novo modelo de oito horas diárias para que a formação do aluno seja global e vá além do currículo básico do ensino fundamental. Para isso, as atividades educacionais serão adequadas à realidade de cada comunidade e estabelecidas, além do currículo básico do ensino fundamental, ações curriculares que promovam a formação integral do estudante. A principal finalidade da iniciativa é melhorar o rendimento e o aproveitamento escolar, além de prestar atendimento diferenciado a alunos de escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade social.

⁸ Nomenclatura do ensino período integral.

⁹ Hoffmann (1993); Luckesi (2002); Perrenoud (1993); Vasconcellos (2000);

¹⁰ Horário de Trabalho Coletivo- instituído pela rede Municipal.

¹¹ Conselho Participativo de Classe

porcentagem dos alunos apresentava dificuldades de aprendizagem, inclusive aqueles que participavam de apoios pedagógicos, como a RI¹² e a RP¹³.

Uma das funções da Orientadora Pedagógica é atender famílias na escola para conversas formais e informais. Durante essas entrevistas percebia claramente os problemas sociais, econômicos e emocionais que acometiam essas famílias.

Silva, et al. (2019), afirmam que é preciso, porém, cuidado para não difundir a ideia de que toda criança em situação de pobreza terá atrasos no seu desenvolvimento, mas, de modo específico, é válido atentar-se para o fato de que a pobreza é um fator de vulnerabilidade que pode atingir o ser humano e, se aliada a outros fatores de caráter altamente preponderantes, tende a interferir de forma significativa no processo físico, cognitivo, social, afetivo e psicológico do aluno.

É importante salientar que o CPC forneceu bases evidenciando que alguns alunos, mesmo em situação de desigualdade social apresentaram um rendimento considerável, pois conseguem acompanhar as aulas, são alunos com motivação e vontade de aprender.

Diante do exposto, Patto(1999) revela que:

Relatos de pesquisas e experiências educacionais nas quais o preconceito foi superado, e se pôde perceber a face das crianças pobres inacessível a várias formas de pesquisar e de ensinar, revelam-nas capazes de reflexão, avaliação, crítica, abstração e uso da linguagem. (PATTO, 1999, p.410)

Refletindo sobre essa questão, é necessário considerar que o papel da escola na produção do fracasso escolar e sua responsabilidade em relação à qualidade do ensino ofertado e ao acompanhamento da prática pedagógica, assegurando a aprendizagem integral dos estudantes, contestando a crença de que as “crianças carentes” já vêm para a escola trazendo dificuldades de aprendizagem.

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. (PATTO, 1999,p.408)

¹²Recuperação Intensiva - período contrário às aulas.

¹³ Recuperação Paralela – dentro da grade de aulas

De acordo com Patto (1999), é incoerente concluir que a chamada “criança carente” traz para a escola dificuldades de aprendizagem cujo funcionamento da própria escola pode estar dificultando a sua aprendizagem escolar.

Nesse contexto, é importante salientar a importância das temáticas sugeridas nos processos formativos ofertados aos professores, sobretudo aos docentes que atuam em regiões vulneráveis, visto que o fracasso da escola é apoiado no discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo.

Sendo assim, Patto (1999) afirma que:

A revelação da real natureza do discurso científico leva à necessidade de examinar com redobrada atenção a questão dos cursos de treinamento ou reciclagem de professores quanto ao conteúdo que geralmente veiculam. Submetidos a esses cursos, geralmente encontram confirmação de seus preconceitos e estereótipos sociais tão logo entram em contato com a “teoria da carência cultural” em suas várias versões e desdobramentos pedagógicos. Em outras palavras, sua atividade docente, enquanto prática cotidiana via de regra, não encontra, nesses cursos, espaço espaço para se transformar em práxis não-cotidiana. Isso se dá não só pela natureza das ideias sobre o fracasso escolar que eles veiculam mas também pela própria natureza das relações que se estabelecem entre os que organizam e ministram e os que são seus destinatários. (PATTO, 1999, p. 416)

Diante do panorama apresentado foi de extrema importância investigar o rendimento escolar dos estudantes dos anos finais que vivem em situações de vulnerabilidade social, e do papel do educador no desenvolvimento de construção do conhecimento, procurando entender as possíveis causas do baixo desempenho refletindo as práticas docentes. Segundo Tonet (2005), o professor ocupa um papel estratégico no processo de construção de uma Educação de qualidade. No entanto, Freitas (2003) ressalta que os agentes educacionais, ao mesmo tempo em que são responsáveis por uma mudança nos rumos da Educação, também são vítimas da precarização do ensino público.

1.2 Delimitação do Estudo

Como já mencionado, o lócus desse estudo foi escola de ensino Fundamental estabelecida em um município do interior do Estado de São Paulo. No ano de 2019, a rede municipal contava com 48 unidades com atendimento do Ensino Fundamental, distribuídas por regiões. A escola, supracitada, está inserida na região Sul da cidade, e reúne 897 alunos do ensino fundamental, distribuídos entre o ensino regular e a Educação

de Jovens e Adultos (EJA). No ensino regular, 420 alunos cursam os anos iniciais, e 290 alunos cursam os anos finais, e 187 encontram-se matriculados na EJA¹⁴. A escola também participa de um projeto com Jornada Ampliada, denominado EFETI¹⁵, em que os alunos frequentam a escola no contraturno. O plano prevê atividades diversificadas por meio da Metodologia de Projetos. O programa oferece almoço, pois os discentes permanecem na escola por oito horas e trinta e cinco minutos todos os dias da semana.

Em 2003, a escola participou de um projeto de pesquisa de Instrumentação do Planejamento Urbano e Avaliação do Déficit Habitacional, em parceria com a Universidade de Campinas – UNICAMP.

O objetivo era viabilizar a construção do “Atlas de Condições de Vida” da cidade, com mapas, tabelas e gráficos que apresentavam de forma sintética e de fácil entendimento os aspectos relevantes das condições de vida no município. O projeto foi dividido em 30 regiões de análise, observando os mais diversos aspectos que caracterizavam as condições de vida da população.

A pesquisa realizada expôs a relevância para caracterizar as condições que podem levar os indivíduos a situações de vulnerabilidade social. As informações abaixo foram selecionadas para a observação da região foco do estudo, conforme descrito a seguir:

- Número de Habitantes da região;
- Porcentagem da População Urbana que Sabe Ler e Escrever;
- Taxa de desemprego;
- Porcentagem de Pessoas de Referência por Classificação - ABIPEME;
- Renda Total das Famílias em Salários-Mínimos.

De acordo com as divisões do projeto “Atlas de Condição de Vida”, foram determinadas trinta áreas de referência, sendo a escola designada por área doze. A escolha foram os dados de observação que serviram de reflexão sobre as condições de vida dos moradores da região, incluindo a escola integrante desse estudo:

- Número de habitantes: Na região doze do mapa, o número de habitantes é bastante expressivo, sendo assim uma região (Apêndice VI) populosa em relação às outras da cidade.

¹⁴ Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ Projeto da Escola de Formação em Tempo Integral.

- Porcentagem da População Urbana que sabe Ler e Escrever: Observando o mapa, a região pesquisada concentra grande parcela da população que ainda não possui o domínio da leitura e da escrita. Em relação às outras áreas da cidade (Apêndice VII) a região Sul apresentou um índice maior.
- Taxa de desemprego: As pesquisas determinaram que das trinta regiões da cidade, somente três apresentaram a taxa de desemprego em aproximadamente 30%, dentre elas, a área doze (Apêndice VIII).
- Porcentagem de Pessoas de Referência por classificação socioeconômica: segundo a ABIPEME¹⁶, a área doze concentrava um grande número de pessoas que pertencem à classe¹⁷ C e D, além de não possuir indivíduos pertencentes à classe A1, A2 e B1. Estes dados evidenciam a situação de pobreza das famílias pertencentes à área (Apêndice IX) doze.
- Renda Total das Famílias em Salários-Mínimos: O gráfico¹⁸ (Apêndice X) apresenta que a área doze juntamente com a área trinta são as regiões onde os indivíduos vivem com os menores salários da cidade, onde grande parte da população vive com cerca de até três salários-mínimos.

Diante dos resultados, ficou evidenciado que a unidade escolar – lócus da pesquisa - está localizada em uma área populosa, sendo alguns casos com famílias aglomeradas na mesma casa, com moradores sem escolaridade. As taxas de desemprego estão três maiores que o restante do município.

Essa região contempla moradores de baixa renda per-capita, sendo a população que ganha até três salários-mínimos por mês. Segundo os autores, “Quando a situação de vulnerabilidade social de uma família se intensifica muito, com sobreposição de grandes dificuldades relativas a trabalho, saúde, moradia, a possibilidade de empreender iniciativas pela escolarização pode ficar comprometida”. (VÓLVIO E RIBEIRO, 2017, p.83).

¹⁶ABIPEME – Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado. <https://www.abep.org/>

¹⁷As classes econômicas são definidas a partir dos rendimentos familiares per capita e estão expressos em preços (R\$).

¹⁸Fonte: Secretaria de Planejamento e Meio Ambiente, 2003.

1.3 Problema

O conceito de vulnerabilidade social pode ser descrito como:

[...] a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade, apontando a carência de um conjunto de atributos necessários para o aproveitamento efetivo da estrutura de oportunidades existentes. (VIGNOLI, 2001, p. 02).

Ainda segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO, p. 13):

Vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Acrescenta ainda que vulnerabilidade inclui situações de pobreza, mas não se limita a ela.

A forma mais eficaz de retirar os indivíduos das situações de vulnerabilidade se dá por meio de processos educativos, levando-os ao desenvolvimento individual e potencializando suas habilidades e competências.

As influências externas exercem um papel fundamental para o fracasso ou sucesso escolar. De acordo com Gentili (2005, p. 11) “crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, [...] elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações”.

Bourdieu(2014) explica que:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida, aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mas fortemente em todo caso que o sexo e a idade e, sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como afiliação religiosa, por exemplo, (BOURDIEU, 2014, p,27).

Segundo o autor, a origem social exerce atuação relevante no âmbito escolar no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. O contexto social a qual residem alunos em vulnerabilidade podem exercer influências nos processos de ensino - aprendizagem.

Para Minayo (2009), nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Sob essa perspectiva, tornou-se necessário analisar e refletir quais fatores contribuem para os baixos índices apontados em avaliações externas como o SAEB e Prova Brasil, quais são os desafios enfrentados

pelo grupo de professores e quais são as possibilidades de mudanças e melhorias para que a aprendizagem aconteça de maneira eficaz, e conseqüentemente, aumentem os índices da escola.

Sendo assim, o ponto fulcral dessa pesquisa foi considerar o perfil das famílias, as práticas de ensino que colaboram com os processos de aprendizagem, as sugestões dos docentes para contribuir com a melhoria do ensino e os processos de formação docente.

Essas análises geraram uma problematização dessa dissertação, que está centrada na seguinte questão: Quais são os desafios enfrentados por professores dos anos finais na promoção de aprendizagem de estudantes que vivem em condição de vulnerabilidade social e quais são as possibilidades de mudanças e melhorias?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- O objetivo dessa pesquisa foi investigar sob a perspectiva dos professores dos anos finais do ensino fundamental, quais os desafios e possibilidades de atuação docente em regiões em que a condição de vulnerabilidade social pode influenciar o desempenho escolar dos estudantes.

1.4.1 Objetivos Específicos

- Identificar os desafios enfrentados pelos professores no ano de 2019;
- Descrever as características das famílias, dos estudantes e do território;
- Identificar as características dos professores;
- Descrever o perfil dos professores que lecionam para os alunos dos Anos Finais da escola.
- Conhecer as práticas de ensino que os docentes consideram que podem promover a aprendizagem;
- Construir com o grupo um conjunto de subsídios para o enfrentamento dos desafios enfrentados com os estudantes.

1.5 Organização do Trabalho

O trabalho apresenta-se dividido em capítulos organizados conforme descrição a seguir:

A Introdução, que apresenta o panorama geral do trabalho, dividindo-se relevância do estudo, delimitação do estudo, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e organização de trabalho.

A fundamentação teórica, em que são apresentados os referenciais teóricos com base em autores renomados e o panorama de pesquisas correlatas evidenciando os processos de pesquisas recentes nas plataformas, buscando os conceitos de “Vulnerabilidade social”, “Desempenho Escolar” e “Professores dos Anos Finais”.

A metodologia empregada nesta pesquisa, baseando em autores da área e no rigor científico, tratando-se mais especificamente, do lócus da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e procedimentos para análise dos dados coletados.

Em seguida, apresentam-se a discussão dos resultados e as referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A contribuição das pesquisas correlatas

A complexidade do problema da pesquisa foi estabelecer, sob a perspectiva do professor, a relação entre a vulnerabilidade social e a aprendizagem. Para aumentar a validade da pesquisa, buscou-se aporte em pesquisadores que se debruçaram em temas correlatos a esse trabalho, com objetivo de ampliar o repertório e conhecer outras realidades e olhares. Diante disso, foi realizada uma pesquisa no portal de periódicos - CAPES, no Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), Plataforma de Pesquisa Google Acadêmico no Repositório da UNITAU – SP.

O critério selecionado para estudo tomou como referência produções relevantes, atentando para os objetivos da pesquisa, os descritores utilizados para localizar trabalhos relacionados com o objeto de estudo, foram: “Vulnerabilidade Social”, “Desempenho Escolar” e “Professores dos Anos Finais”. A intenção da pesquisa foi priorizar os estudos recentes, com filtro para as produções acadêmicas apresentadas entre 2016 e 2020.

Para a escolha dos títulos, optou-se por pesquisas que mais se aproximavam dos objetivos da presente investigação, transitando entre a concepção de Vulnerabilidade Social, de escolas que se pertencem a contextos vulneráveis, ações da Equipe Gestora para fomentar mudanças na escola, materiais que abordaram a relação entre a família e a escola, do conceito de Desempenho Escolar e por fim, da necessidade de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem destes locais.

Inicialmente, foram pesquisados na Plataforma de pesquisa “Portal de Periódicos da CAPES” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando os três¹⁹ descritores mencionados, foram encontrados sete artigos. Após a cautelosa leitura dos títulos, foram selecionados para a apreciação do resumo os cinco trabalhos que mais se aproximavam ao tema do estudo, e após a devida leitura, optou-se pela escolha de apenas um trabalho que aborda a compreensão dos sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Na Plataforma de Pesquisas do Google Acadêmico, ao utilizar os descritores mencionados, foram encontrados 25 trabalhos. Ao realizar a leituras dos títulos, foram selecionados para a apreciação do resumo 14 trabalhos que mais se aproximavam ao tema

¹⁹ Vulnerabilidade Social, Desempenho Escolar e Professores dos Anos Finais.

do estudo. Após a leitura do resumo, foram selecionados quatro trabalhos para agregar no panorama de pesquisas correlatas.

Os trabalhos discorrem sobre a redução da reprovação, análise de Políticas públicas sociais, as dificuldades de aprendizagem considerando as escolas que se encontram em territórios periféricos, abordando a concepção da comunidade e a comparação entre escolas situadas nessas regiões.

Na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), utilizando os mesmos descritores acima citados, foram encontradas seis produções acadêmicas, das quais após a leitura dos resumos, somente duas foram destinadas à composição do panorama de pesquisas correlatas, ambas abordavam a relação entre a família e a escola, e a visão de gestores que atuam em regiões vulneráveis.

No Banco de Dissertações e Livros da Universidade de Taubaté (UNITAU), foram analisados os títulos dos trabalhos publicados no acervo do Programa de Mestrado Profissional (MPE) e do Mestrado de Desenvolvimento Humano (MDH). Para finalizar a composição de trabalhos selecionados para a leitura, foram selecionados dois trabalhos do acervo, finalizando o agrupamento das pesquisas correlatas à proposição do estudo.

Foram descartados os trabalhos relacionados ao Programa Bolsa Família, Evasão escolar, à Educação Integral e estudos com foco temático de compreensão e ação em segurança alimentar e nutricional.

O quadro abaixo ilustra os caminhos percorridos nos repositórios de pesquisa e os resultados de trabalhos obtidos com a utilização dos três diferentes descritores, nos últimos cinco anos (2016 a 2020).

Quadro 1 - Resultados das pesquisas realizadas e trabalhos selecionados

Descritores	Trabalhos Encontrados.	Trabalhos Selecionados para a leitura do resumo	Trabalhos Selecionados para integrar o panorama de pesquisas correlatas.
Vulnerabilidade social Desempenho escolar Professores anos finais	07	05	01
CAPES	25	14	04
GOOGLE ACADÊMICO			

BNTD	06	06	02
UNITAU	02	02	02

Fonte - Elaborado pela pesquisadora

Pelas buscas foram encontrados 40 trabalhos e selecionados 27 para a leitura dos resumos. O tema investigado levou a nove trabalhos em que os autores discorrem sobre o assunto em questão, servindo de subsídio à pesquisa iniciada. A importância do tema é fundamental para que consiga vencer a desigualdade social tão latente na nossa sociedade.

O quadro a seguir apresenta as dissertações selecionadas para compor a revisão bibliográfica do presente estudo, de acordo com seus títulos, autores, ano de publicação, banco de dados e programa:

Quadro 2 - Relação de trabalhos por título, autor, ano e banco de dados

TÍTULO	AUTOR	ANO	BANCO DE DADOS	PROGRAMA
O aprender como produção humana: Os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Juliana dos Santos Rocha	2016	CAPES	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
“As políticas Públicas sociais de educação e de assistência Social e suas repercussões no capital cultural de estudantes nos meios populares”	Débora dos Santos Berté	2019	Google Acadêmico	Universidade de Passo Fundo

O desafio de reduzir a reprovação na escola estadual dona Zaíde	Marcilene Maria de Almeida	2018	Google Acadêmico	Universidade Federal de Juíza de Fora
Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Simone Costa Moreira	2017	Google Acadêmico	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar	Mariane Lemos Carara	2016	Google Acadêmico	Universidade do Sul de Santa Catarina
Reprovação em contextos de vulnerabilidade social	Elcilene Medeiros da Silva Alves	2019	BNTD	Universidade Federal de Juiz de Fora
Cidadão de Verdade: Um projeto de inclusão interdisciplinar na perspectiva de formação da cidadania	Rachel de Oliveira Braun	2018	BNTD	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do Vale do Paraíba – SP	Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho	2017	UNITAU	Universidade de Taubaté
Visão de gestores e docentes do ensino fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social	Viviane Cristina Pavanetti de Souza	2018	UNITAU	Universidade de Taubaté

Fonte - Elaborado pela pesquisadora

2.1.1 O que apontam os estudos

A primeira dissertação intitulada “O aprender como produção humana: Os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social” escrita por Juliana dos Santos Rocha teve como objetivo geral, compreender os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, investigando como os adolescentes percebem seus processos de aprendizagem e analisando os fatores que interferem no processo de aprendizagem desses sujeitos, conhecendo e compreendendo as questões sociais que estão implicadas nos processos de aprendizagem humana.

A autora se apropriou da pesquisa qualitativa utilizando grupos focais e a Técnica Projetiva Psicopedagógica para a coleta de dados. A pesquisa conclui que os processos de aprendizagem são uma expressão da relação dialética entre a individualidade do sujeito e o social, que acontece em um sistema aberto e em constante movimento.

Desse modo, os profissionais da educação, independentemente da especificidade de suas tarefas, desde a educação básica até a formação de professores, precisarão considerar o entrelaçamento de todos os aspectos da vida do sujeito.

O segundo trabalho selecionado intitulado “As políticas Públicas sociais de educação e de assistência Social e suas repercussões no capital cultural de estudantes nos meios populares”, a autora Débora dos Santos Berté objetivou entender como se estabelecem os processos de reprodução e legitimação das desigualdades no contexto escolar ao longo da história, e identificar as principais políticas sociais de educação e de assistência social acessada por estudantes de meios populares nos processos de ampliação do capital e de minimização das desigualdades vivenciadas pelos mesmos.

O estudo teve como abordagem metodológica a pesquisa exploratória de caráter qualitativo, desenvolvendo a pesquisa utilizando como coleta de dados à pesquisa bibliográfica e documental, questionário e grupo focal, finalizando a coleta com o trabalho de campo em duas Unidades Escolares. O estudo revelou a importância da prática e da participação de estudantes em eventos culturais, esportivos e artísticos fomentados através de políticas públicas, expandindo o universo cultural, relacional e perceptivo dos indivíduos, refletindo positivamente na angariação de capital cultural por parte dos mesmos.

O terceiro trabalho escrito por Marcilene Maria de Almeida buscou pesquisar “O desafio de reduzir a reprovação na escola estadual Dona Zaíde em Diamantina-Minas Gerais”, investigando os condicionantes dos altos índices de reprovação da escola sob o olhar dos professores e da equipe gestora, a fim de elaborar um PAE - Plano de Ação Educacional, que vise diminuir esses índices.

A autora adotou como Metodologia a pesquisa qualitativa com a utilização de questionário e entrevista para a obtenção dos dados. A partir dos dados coletados, observou-se a importância da construção de um PAE – Plano de Ação Educacional, com propostas de institucionalização e intervenções pedagógicas com o objetivo de promover o desempenho acadêmico dos alunos.

Na dissertação intitulada “Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, da autora Simone Costa Moreira foi verificado o efeito do território periférico sobre o trabalho escolar analisando duas escolas do município. O referencial metodológico usado foi à análise relacional e a etnografia crítica, utilizando para a coleta de dados às observações nas escolas e entrevistas semiestruturadas com professores e equipes diretivas.

A pesquisa conclui que o trabalho escolar foi realizado em uma periferia urbana. Do ponto de vista pedagógico, caracterizou como descontínuo e solitário. Do ponto de

vista institucional, o trabalho escolar se caracterizou pela (des) escolarização e gestão da pobreza. Porém, conforme as características do local atendido, a intensidade do efeito do território no trabalho escolar é menor ou maior. De toda forma, é um trabalho exigente e, portanto, requer suporte redobrado em todos os âmbitos (político pedagógico, humano, material, financeiro).

Mariane Lemos Carara ao pesquisar “Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar”, investigou os resultados de um estudo que visou analisar a percepção da comunidade escolar sobre a possível relação entre vulnerabilidade social e dificuldades de aprendizagem. Para desvelar este problema, a metodologia utilizada neste estudo foi à pesquisa bibliográfica e campo.

Adotou o questionário como método para levantamento de dados. Os resultados revelaram que a desvantagem da desigualdade social, principalmente a fragilização dos vínculos afetivos, relacionais ou vinculados à violência prejudicam no desenvolvimento cognitivo e contribuem para aumentar a dificuldade de aprendizagem, salientando a importância de repensar práticas e intervenções para contribuir na busca de mudanças educacionais, cognitivas e tecnológicas, políticas públicas e culturais, que promovam impacto com quem sofre com a vulnerabilidade social, tão crescente em nosso país.

A dissertação de Elcilene Medeiros da Silva Alves intitulada “Reprovação em contextos de vulnerabilidade social”, descreveu e analisou a reprovação escolar em contextos de vulnerabilidade social. O estudo foi focado nos anos finais do Ensino Fundamental e, como ciência aplicada, visou às proposições de ações em prol da elevação do rendimento educacional. Por meio desta pesquisa, detectou-se que o ensino fundamental apresenta desafios comuns em muitas escolas brasileiras, como o alto índice de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho baseou-se em dados quantitativos pesquisados e no referencial teórico que embasou o estudo. A partir da pesquisa, foi possível entender que parte significativa dos alunos reprovados é oriunda de um contexto social vulnerável. Tais informações levaram à reflexão sobre diversos fatores internos e externos causadores da reprovação escolar, e a análise dessa reflexão na Unidade Escolar lócus da atual pesquisa.

Raquel de Oliveira Braun em sua dissertação intitulada “Cidadão de Verdade: Um projeto de inclusão interdisciplinar na perspectiva de formação da cidadania” buscou identificar em que medida é possível afirmar que as estratégias utilizadas no “Projeto de inclusão interdisciplinar: Cidadão de verdade”, contribuíram para os resultados

alcançados, analisando o projeto interdisciplinar quanto ao atendimento de necessidades biopsicossociais de alunos em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa qualitativa buscou estudar o caso da Unidade Escolar a partir de registros coletados na análise documental e revisão bibliográfica. O estudo apontou a importância do trabalho interdisciplinar contribuindo com a formação humana, e retratou a viabilidade da implantação desse trabalho para que ocorra a mudança efetiva no contexto escolar.

No repositório da UNITAU, foram escolhidas duas dissertações para compor o alicerce teórico da pesquisa: a primeira dissertação, defendida por Goretti Cristina Neves Marques Ribeiro de Carvalho apresentou como o título “A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba- SP”, esse trabalho propôs investigar as formas de participação das famílias ribeirinhas na escola e na vida escolar de seus filhos, bem como, os significados da participação por professores, estudantes e suas famílias.

A pesquisa contou com estudo de caso como método de pesquisa, do tipo etnográfico, utilizando a metodologia qualitativa de investigação, instrumentalizando-se em: entrevista semiestruturada; observação das mães e coleta de informações no documento Plano Gestor.

A análise e a discussão dos resultados mostraram que a escola confirmou a participação das famílias na vida escolar dos filhos, limitada às suas condições socioeconômicas e culturais. Também revelam que os estudantes ribeirinhos têm dificuldades na aprendizagem, retratando a confiança que a família entrega à escola, desmontando paradigmas acerca de desatenção dos pais em relação à escola.

A segunda dissertação, a autora Viviane Cristina Pavanetti de Souza, defendeu a pesquisa intitulada a “Visão de gestores e docentes do Ensino Fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social”, que teve por objetivo conhecer como a equipe gestora e docentes do Ensino Fundamental compreendem a escola inclusiva, na perspectiva da inclusão de alunos em vulnerabilidade social. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com uma amostra composta por 10 escolas de Educação Básica. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas e a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas.

A pesquisa conclui que docentes e gestores desta rede de ensino não consideram alunos em vulnerabilidade social como alunos de inclusão, pois o tema inclusão ainda está extremamente vinculado à inclusão de pessoas com deficiência. Considera-se que o

tema está silenciado, mesmo sendo urgente em nossa sociedade. É necessário voltar um novo olhar para a formação inicial do docente e sua formação continuada.

2.2 Perspectiva teórica na construção da pesquisa

A complexidade do problema da pesquisa foi estabelecer, sob a perspectiva do professor, a relação entre a vulnerabilidade social e a aprendizagem. A escola constitui o espaço de excelência para aprendizagem, valorização e consolidação do conhecimento. Partindo desse pressuposto e considerando as circunstâncias, far-se-á necessário, mesmo com brevidade, contextualizar a educação escolar em um viés histórico e sociológico.

Os estudos realizados por Pierre Bourdieu (1930-2002) viabilizaram explicações sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades modernas e a respeito das relações que diferentes grupos sociais mantêm com a escola e com o saber, rompendo com o mito do talento ou do dom. A partir dos anos 60, Bourdieu respondeu a questões relacionadas ao problema das desigualdades escolares, tornando um marco para a história, não somente da Sociologia da Educação, como referência teórica e da prática educacional em todo o mundo.

Até metade do século XX predominava a visão de que por meio da escola pública e gratuita seriam garantidas as oportunidades e igualdades a todos os cidadãos, em que a escolarização exercia um papel central no processo de superação do atraso econômico, contra o autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais.

No campo das ciências sociais e no senso comum, a concepção abarcava o conceito de que os indivíduos competiriam entre si, em condições iguais e se destacariam por seus dons individuais, avançando em suas carreiras escolares e ocupando posições superiores na hierarquia social.

A partir dos anos 60, Bourdieu, interpretou a escola e a educação partindo de dados que apontavam a realidade entre desempenho escolar e origem social, sustentando a sua tese, embasando seus estudos, afirmando que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros).

Segundo Bourdieu (1999), o processo de massificação do ensino desencadeou um sentimento de frustração por parte dos estudantes, em que diplomas escolares não apresentavam o retorno social e econômico esperado para o ingresso no mercado de

trabalho. A crise a respeito da concepção de escola e a nova perspectiva sobre o papel dos sistemas de ensino na sociedade deu origem a uma revolução científica, em que a educação perde o lugar de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, passando a ser considerada uma das principais instituições em que se mantém e se legitimam as regalias e privilégios sociais.

Bourdieu (2007) define a escola como um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para a outra. Para o autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p.41).

Além da desigualdade existente perante a escola, existem outros mecanismos objetivos que determinam a evasão dos estudantes.

Na perspectiva do autor, a estrutura e a metodologia reprodutivista deveriam ser eliminadas nas escolas e no sistema de ensino, considerando que a cultura é considerada determinante no processo de aprendizagem e orientará os caminhos dos indivíduos.

2.2.1 O capital cultural

Ao analisar o sistema de ensino, Bourdieu (2007) retrata o capital cultural, que se apresenta como um dos principais fundamentos de organização e manutenção do sistema social, que segundo ele, está associado à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, mas também está voltado aos costumes e culturas, produzidas em diversos contextos classes e povos:

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2007, p. 81)

Ocupando um lugar central no campo sociológico, o conceito de capital cultural apresenta-se como uma importante concepção que explica as desigualdades diante da escola e da cultura, perpassando a explicação de que crianças de meios mais

desfavorecidos apresentam desempenho escolar inferior às crianças vindas de classes dominantes e propondo-se a explicar de que maneira o pior desempenho escolar desses grupos serve à estrutura de dominação vigente em uma sociedade.

As análises de Bourdieu e Passeron (1992) contribuíram para a superação das percepções disseminadas pelo senso comum, que atribuía às classes favorecidas proximidade com a cultura escolar, fomentando a ideia de “predisposições”, “aptidões naturais” ou “dom natural”. Fatores que fariam a mediação para a aquisição de uma cultura legítima, valorizada pela classe dominante. Segundo os autores, os estudantes oriundos de uma origem social mais favorecida são os que obtêm mais benefícios da cultura escolar, visto que a cultura da elite é muito próxima da cultura escolar. Contudo, as classes populares adotam expectativas reais e limitadas em relação ao futuro, visto que vivenciam sua desvantagem como “destino pessoal”. Sendo assim, Bourdieu(2018) afirma que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2018, p. 45)

Bourdieu (2018, p.46) assegura que “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. O autor sustenta que ação do meio escolar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural, e é sobretudo no ambiente familiar e no processo de socialização conduzido pela família que se caracteriza esse capital. A família é a instituição encarregada de transmissão intergeracional desse capital.

De acordo com o autor, o capital cultural encontra-se sob três formas: no Estado Incorporado, no Estado Objetivado e no Estado Institucionalizado.

O Estado Incorporado é caracterizado pelo contato prévio e hereditário das culturas, ou seja, refere-se aos conhecimentos que as crianças trazem de suas famílias, é inerente, não sendo possível sua modificação, estando ainda vinculado à particularidade, até mesmo biológica do indivíduo. Ainda segundo Bourdieu (2007, p.74), “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”: um *habitus*”.

Vale salientar que o conceito de *habitus* apresenta-se amplamente discutido e empregado de maneira divergente entre dois importantes sociólogos do século XX, transitando seu sentido entre as ideias de Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Ambos os autores consentem que *habitus* é um conceito que liga o individual e o social, e que ainda não havia sido definido nem pela sociologia nem pela psicologia, contudo no que tange à historicidade, os conceitos se contrapõem.

Partindo do pressuposto que ambos os autores desenvolveram uma proposição sobre os processos de socialização, Setton (2018) analisa em sua obra a aproximação das obras de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, a partir do conceito de *habitus*, evidenciando que, embora possuem projetos sociológicos distintos, assemelham-se na concepção epistemológica sobre o funcionamento do mundo social e suas relações com a construção de indivíduos, trazendo a teoria do *habitus* como um dos princípios mais consagrados no campo da sociologia da educação.

De acordo com a autora, Bourdieu (1930-2002) caracteriza o *habitus* como uma ação individual dentro do mundo, e que se constrói no processo de socialização. Para o autor, o conceito apresenta-se como os princípios geradores que o homem carrega dentro de si, e que foram dados pelos meios sociais. Durante esse processo de socialização, pode ocorrer a violência simbólica, que o autor define como a violência no campo das ideias e ideologias, fazendo o indivíduo aceitar a ordem social estabelecida como legítima, enquanto Norbert Elias (1897-1990) defende que o processo Biológico, Histórico e Cultural são fatores que caminham em ritmos diferentes, porém inseparáveis. Para o autor, o *habitus* se apresenta como fruto de um processo histórico, e uma internalização de componentes sociais que permite o surgimento do “eu”, ou seja, além de se apresentar como um conceito social e econômico, se apresenta também como um conceito pessoal, em que parte da ideia de que cada indivíduo é único e que mesmo com as influências e estímulos do meio social, cada indivíduo é condicionado socialmente, mas também é autônomo, e tem a sua maneira de aprender o mundo. Para Elias, o estudo do processo civilizador exigia uma perspectiva de longa duração.

Sendo assim, Setton(2018) afirma que:

É sabido que os autores desenvolveram pesquisas em que as escalas de observação sempre foram distintas. Elias, numa perspectiva de longa duração de quatro séculos, observa o ritmo lento e tenso, apesar de constante, de mudanças do comportamento. Bourdieu, partindo de realidades empíricas contemporâneas, traça o desenvolvimento oculto de uma dominação simbólica, essa tributária de uma composição de disposições e representações

sociais. Fruto de uma educação homeopática, as disposições de habitus, em ambos os autores, são responsáveis pelo sentido evidente do mundo social, base pela qual se permite o ocultamento do caráter arbitrário das construções sociais.(SETTON, 2018, p.14)

O estado objetivado apresenta-se material e transferível, ou seja, pode ser representado através de bens culturais, como coleção de livros, quadros, esculturas, relacionando o capital objetivado com o capital econômico, porém para que o capital objetivado seja adquirido é necessário que exista o capital econômico. Bourdieu (2007) afirma que os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural.

No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se através dos diplomas, dando credibilidade ao documento que comprova todo o seu conhecimento herdado e conquistado. Nesse estado, é possível depreender as funções de um sistema de ensino em uma sociedade determinada bem como suas relações com o sistema econômico.

2.2.2 O capital social

Segundo Bourdieu (2007, p.67), “capital social refere-se ao conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou interreconhecimento.”, ou seja, a conexão de um grupo, com propriedades comuns e unidas por ligações permanentes e úteis.

De acordo com o autor, três aspectos sustentam a concepção de capital social, iniciando pelos elementos constitutivos, que são compostos pelas redes de relações sociais, além da quantidade e a qualidade de recursos do grupo.

Posteriormente, outro aspecto refere-se aos benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais, ou seja, os ganhos obtidos em decorrência de sua atuação nos grupos, em que lhes permite favorecer-se dos benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os seus membros.

Em terceiro lugar, a reprodução do capital social, como produto do trabalho necessário poderia produzir as redes de relações duráveis, que podem proporcionar os benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede.

Nessa perspectiva, destacou-se a importância do capital social para as diversas frações de classe, pelas possibilidades que sua participação em determinados grupos ou redes sociais lhes abrem, no sentido de aumentar o rendimento possível do seu capital social e de seus investimentos escolares, na forma de benefícios simbólicos (status ocupacional, por exemplo) ou na forma de benefícios salariais. Conforme o capital social que o agente detém ele pode ou não se inserir num campo. No jogo de cada campo são admitidos apenas os que possuem as condições necessárias para o embate e, uma condição de permanência no campo é compactuar com as exigências e possuir capital (cultural, simbólico, social e econômico) compatível. Sendo assim:

A quantidade e a forma de acumulação de capital são diferentes entre os indivíduos, mas, quando entram em um campo passam a conjugar ideias e atitudes. É a partir das igualdades entre os membros, dos valores comungados, da hêxis corporal específica desse campo que são construídas as fronteiras e os limites do campo. Possuir características comuns passa a ser necessário para a permanência nesse grupo e no jogo. Surge então o senso prático, a necessidade social que se torna natureza, são esquemas motores e automatismos corporais sensatos ou habitados pelo senso comum. (BOURDIEU, 2007, p. 113).

Na esfera educacional, as observações do autor fundamentam a teoria de que existe uma ligação entre os valores e atitudes no meio social e na escola que encaminha à integração entre o pensar e agir, onde o pensamento é moldado pela sociedade e pela escola. O autor citado acima, afirma que as aprendizagens metódicas da escola preenchem a mesma função dos esquemas inconscientes que se percebe nos indivíduos fora da escola.

Para Bourdieu (2007), a escola é a instituição que promove integração moral, lógica e exclusiva das sociedades privilegiadas, na medida em que os conhecimentos progridem e são aprendidos, moldando-os e conduzindo-os a homogeneidade própria e específica da escola que frequentaram.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto para esquemas de pensamento particulares ou particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados nos mais diferentes campos do pensamento e da ação, aos quais se dá o nome de habitus cultivado. (BOURDIEU, 2007, p. 211).

A formação escolar, a realidade social, e o local onde está inserida a instituição são fatores que compõe a educação integral do indivíduo em todas as esferas. A escola agrega e reproduz os valores e costumes de seu entorno, em que se evidencia a

importância de considerar os fatores externos na condução dos processos e ações educativas.

No ambiente escolar os professores se deparam diariamente com alunos que apresentam problemas, e muitos docentes, mesmo com limitação, tentam ajudar essas crianças na superação dos *déficits* de aprendizagem, contudo, faz-se necessário o olhar atento ao que Pierre Bourdieu define como Violência simbólica, e os mecanismos que auxiliam a sua legitimação. De acordo com o autor, a violência simbólica apresenta-se como um fenômeno que pode ser verificado em vários setores sociais, sendo um mecanismo utilizado por classes dominantes a fim de legitimar comportamentos, crenças ou tradições.

Segundo Bourdieu (2002), há uma relação extraordinariamente ordinária que deixa explícita a forma de dominação que é exercida por diferentes meios, tendo como objeto os conjuntos de bens simbólicos: estilo de vida, maneira de agir, pensar, falar, entre outros, que são distintos e se tornam emblemas ou estigmas, dos quais são eficientes simbolicamente, sendo totalmente arbitrária.

Na esfera escolar, a violência simbólica é inicialmente legitimada com a utilização de um padrão único de ensino, em que as classes dominantes consideram como importante, e que se apresenta como um instrumento de conservação social, certificando a meritocracia como mecanismo de legitimação de desigualdades.

A violência simbólica na escola pode ocorrer de forma intrínseca e silenciosa, visto que os estudantes são tratados de maneira homogênea, apesar de provindos de diferentes contextos sociais, em que se percebe a discriminação e a desvalorização de aspectos físicos e intelectuais, sem considerar sua origem, cultura e individualidade. De acordo com Tiradentes(2015), a violência simbólica na escola pode ser observada de diversas formas:

A violência no âmbito escolar pode ser verificada de várias maneiras: desde o tratamento diferenciado dispensado a determinados alunos, até ao conteúdo pragmático que faz parte do plano pedagógico. Ressaltando-se que, este, não leva em consideração a amplitude das variadas formas de se aprender, compreender, fixando apenas um plano de ensino para toda a extensão dos alunos e suas singularidades, o que, em grande parte das vezes favorece àqueles que já possuem vantagem, qual sejam, os alunos de classe dominante.(TIRADENTES, 2015, p.38)

Desse modo, vale refletir que a escola possui alunos com diferentes estruturas familiares, econômica e cultural, e com ações diferentes entre si no contexto escolar, e

que os docentes desenvolvem diferentes tipos de julgamentos de acordo com os seus comportamentos e níveis de aprendizagem, exercendo a violência simbólica com os estudantes que se encontram mais vulneráveis.

Silva (2007, p.03) afirma que “as populações atingem um elevado grau de vulnerabilidade que não podem ter a capacidade de escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido”, ou seja, de acordo com a condição de vulnerabilidade da família ou do indivíduo, o apoio da sociedade e da instituição escolar se torna indispensável ao auxílio do seu desenvolvimento social e pedagógico.

2.3 Vulnerabilidade Social

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), vulnerabilidade social é um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Acrescenta ainda que vulnerabilidade inclui situações de pobreza, mas não se limita a ela.

Ao analisar historicamente o contexto brasileiro, observa-se a presença constante da pobreza e da desigualdade social, com indivíduos que vivem em moradias precárias, possuem baixo nível de renda e educação, enfrentam desorganização familiar e falta de participação na sociedade. Além desses fatores, esses indivíduos estão submetidos ao subemprego, ao desemprego e se concentram em regiões periféricas sem planejamento e sem estrutura básica de saúde e educação, em contextos em que a manifestação da violência, tráfico e abandono são mais prováveis e comuns:

De um modo geral as sociedades capitalistas são de fato marcadas pela desigualdade social e guiadas por uma lógica que a reproduz. Especialmente nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, os serviços públicos básicos sempre foram limitados, quantitativamente e qualitativamente, possibilitando a reprodução de desigualdades pelos mecanismos de mercado e estrutura de poder. Nesses países parcela considerável da população não dispõe de ativos físicos, humanos e sociais suficientes para garantir o aproveitamento das oportunidades, o que gera um ciclo vicioso: as boas oportunidades, que são limitadas, são aproveitadas pelos já detentores de ativos valorizados (CANÇADO, 2014, p.14).

De acordo com Carara (2016), a vulnerabilidade caracteriza-se também pela impossibilidade de modificar a condição atual em que se encontram muitos em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde.

Ainda segundo o autor, “ao se falar em vulnerabilidade social, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, se caracteriza por expor famílias a fatores de risco, que colaborem para que seus membros padeçam de perturbações psicológicas”.

Cançado (2014) ainda assegura que a situação de vulnerabilidade atinge indivíduos que não são plenamente reconhecidos como sujeito de direitos, ou seja, têm seus direitos violados. Refletindo a respeito desses indivíduos, paira uma pergunta sobre o importante papel da sociedade, com efetiva participação da escola, para que esses indivíduos participem ativamente e exerçam o seu direito de cidadania e dignidade perante a sociedade. Sendo assim, Carara (2016) afirma que a vulnerabilidade social aborda diversas modalidades de desvantagem social, fragilização dos vínculos afetivos, relacionais, ou vinculados à violência. As relações em contexto de vulnerabilidade social geram crianças, adolescentes e famílias passivas e dependentes, e comprometidas psicologicamente.

A escola tem como objetivo geral melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, a questão da vulnerabilidade social, situação real e problemática, está presente dentro do âmbito escolar. Diante desse contexto, a práxis docente e a gestão escolar devem atender as demandas dos alunos, inclusive quando se trata da vulnerabilidade social.

Libâneo (2005) destaca que:

Um profissional capacitado para atuar em vários campos educativos para atender demandas educativas de tipo formal e não formal decorrente de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças no ritmo de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino. (LIBÂNEO, 2005, p.38 - 39).

Ainda segundo o autor,

As escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que, se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora espaço de trabalho coletivo e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2001, p. 115).

Deste modo, a educação deve ser assimilada como instrumento a serviço da democratização, cooperando para as relações comunitárias pautadas no diálogo, com objetivo de formar cidadãos participantes. “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

De acordo com Vasconcelos (2015), a vulnerabilidade social implica na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, haja vista que isso é uma realidade vivida por muitas comunidades carentes. Para preencher essas lacunas, a escola deveria propor contextos voltados à realidade dos alunos, observando as particularidades e individualidades dos discentes.

Para o autor:

A realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, os espaços educativos, que os atendem, [...], requer desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido da atividade, de modo a posicioná-los como cidadãos incluídos, mediante uma Pedagogia comprometida com a mudança social e com foco nos direitos humanos. [...] pensar a educação para a emancipação/ inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos (VASCONCELOS, 2015, p. 94).

De acordo com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS),²⁰ a expressão “vulnerabilidade social” está ligada às pessoas que precisam de proteção social. Se a situação de vulnerabilidade das famílias estiver avançada, são consideradas em situação de alto risco. Em síntese, a escola que vislumbra o desenvolvimento dos alunos deve ser norteada por princípios que os faça avançar para adiante das habilidades cognitivas, em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar”. (DEMO, 1994, p. 19). Ou seja, um ensino voltado a formar cidadãos que reflitam sua própria realidade independente dos obstáculos e dificuldades.

²⁰ Sistema Único de Assistência Social (Suas) está presente em todo o Brasil. Seu objetivo é garantir a proteção social aos cidadãos, ou seja, apoio a indivíduos, famílias e à comunidade no enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos.

É evidente que estudantes que vivem em contextos vulneráveis necessitam de políticas públicas que o levem a evoluir e a se desenvolver como cidadão pertencente à sociedade. A escola e os docentes têm um papel fundamental nesse contexto, isso exige uma formação adequada para o professor, uma vez que se depare com situações de vulnerabilidade.

Desta forma, esteja apto para exercer influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, um trabalho conjunto com a instituição responsável pelos processos de desenvolvimento afetivo e educativo, juntamente com a família, pois o ambiente escolar permite a construção da autonomia, o sentimento de pertencimento, a humanização e educação dos estudantes.

2.4 A formação docente e sua atuação em locais vulneráveis.

Além do avanço democrático, com a universalização da educação, na França em meados do século XX, a escola passou a ser um meio de coesão social, contribuindo para a construção da nação francesa através da uniformização de conhecimentos e valores. No início do século XXI, ao preocupar-se com o desempenho e a produtividade dos indivíduos, a preocupação com a inteligência faz com que a instituição escolar represente um investimento da sociedade em relação à obtenção de competências e capacidades específicas. Nesse momento, a escola assume o papel de socializadora das crianças, em que a sociedade, e seus grupos dominantes, exige que a escola produza o indivíduo adaptado a suas estruturas e modos de funcionamento. Rocha (2016) salienta a importância de considerar que uma pessoa não é vulnerável, ela pode encontrar-se em situação de vulnerabilidade social produzida por situações existentes no contexto social em que está inserida.

Simultaneamente à função de socialização, a escola passa a assumir a função enquanto educadora, em que ela passa a ter deveres com a sociedade e com os indivíduos, podendo até contribuir para a distribuição de papéis e posições na sociedade, através de qualificações escolares com utilidade social, distribuição de empregos, de posições e status social.

Ao refletir acerca das três funções que a escola deve cumprir na sociedade, vale considerar de que maneira essas funções serão desenvolvidas no ambiente escolar.

Em uma sociedade justa com regras éticas, é necessário que a justiça predomine em todos os campos, discorrendo três princípios básicos:

Iniciando pela justiça igualitária, que declara a igualdade fundamental de todos os seres humanos, exigindo que cada um deles tenham os mesmos direitos, partindo do princípio de que um homem vale tanto quanto outro. Por outro lado, o conceito de justiça igualitária defronta com a ideia de que na sociedade cada ser humano seja recompensado ou valorizado de acordo com seus méritos, fato assistido em relação a notas maiores de alunos, a salários mais altos de acordo com a produtividade, em que a regra respeitada seria: “a cada um segundo seu mérito ou segundo seu talento” referem-se ao que é chamado de justiça meritocrática. Concepção burguesa que certifica as desigualdades entre os indivíduos e ampara a justiça corretiva, que defende que o Estado e a sociedade devem agir no em prol dos menos favorecidos e se esforcem para oportunizar a máxima igualdade para todos. Nesse contexto, compete à escola lutar contra as diferenças sociais, priorizando os estudantes que apresentam dificuldades no contexto educacional:

Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas.(CRAHAY, 2013,p.13)

A partir dessa reflexão, as ideias de igualdade de tratamento, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados, ou de aquisição, foram concebidas no campo da pedagogia, em que Crahay (2013, p. 13) define: “a igualdade de tratamento corresponde ao ideal de justiça igualitária; a igualdade de oportunidades ao da justiça distributiva (meritocrática) e a igualdade de aquisição ao da justiça corretiva”.

No âmbito escolar, a igualdade de tratamento concerne na ideia de que todos os estudantes recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos de ensino, enquanto a igualdade de oportunidades subentende a oferta de melhores oportunidades educacionais aos estudantes mais merecedores, enaltecendo os talentos e méritos. Finalmente, a igualdade de aquisição prioriza a legitimidade em dar mais aos mais desfavorecidos, tanto na esfera intelectual como na esfera cultural, a fim de modificar a condição dos estudantes, desenvolvendo competências fundamentais para o desenvolvimento na sociedade.

É importante considerar o papel da escola e dos educadores na busca de uma sociedade que considera as concepções de justiça social e que seja relativamente igualitária e relativamente meritocrática. Ao analisar as concepções de justiça social, vale refletir sobre a “igualdade de oportunidades” e a “igualdade de posições” como duas vertentes igualmente importantes, que se combinam, se justapõe e que se enfrentam.

De acordo com Crahay (2013), a igualdade de oportunidades se apresenta como a concepção mais explorada no campo educacional, e é sustentada pelo princípio do dom natural, ou seja, os indivíduos têm as suas condições de desenvolvimento garantidas.

Dubet (2011) assegura que a igualdade de oportunidades é centrada na ideia de que todos podem ocupar qualquer posição, baseada na meritocracia e na competição equitativa na qual indivíduos iguais se enfrentam para ocupar lugares sociais hierarquizados. Nesse caso a definição de desigualdades sociais muda em relação ao anterior, pois torna-se ideal a sociedade em que as gerações são distribuídas equitativamente em todas as posições sociais, em função de suas habilidades e aptidões. O autor menciona que:

Nesse segundo modelo, a justiça requer que os filhos dos operários tenham as mesmas oportunidades que os filhos de executivos de modo que ambos possam, por sua vez, serem executivos, sem que a distância de posição entre operários e executivos esteja em jogo. O modelo das oportunidades implica que as mulheres tenham presença paritária em todos os escalões da sociedade, sem que a escala mesma das atividades profissionais e da renda seja transformada. Essa imagem da justiça social também obriga a considerar Os limites da igualdade de oportunidade o que se conhece como “diversidade” étnica e cultural, com o objetivo de que esteja representada em todos os níveis da vida social. (DUBET, 2011, p.174)

Dubet (2011) considera como factível as duas maneiras de defender a justiça social, porém defende a igualdade de posições pois, segundo o autor a igualdade de oportunidades “preocupa-se menos em reduzir as desigualdades, do que lutar contra as discriminações que impedem transitar pela estrutura social em função de méritos pessoais”. (DUBET, 2011, p.171).

A igualdade de posições apresenta-se como fator importante para a promoção da justiça social, visto que busca reduzir as desigualdades entre as posições sociais e não privilegiar a circulação de indivíduos entre os diversos postos desiguais:

A primeira dessas maneiras de conceber a justiça social se centra nas posições que organizam a estrutura social, quer dizer, no conjunto dos lugares ocupados pelos indivíduos, sejam mulheres ou homens, membros de minorias visíveis ou da maioria “branca”, “cultos” ou menos “cultos”, jovens ou menos jovens... Essa representação da justiça social convida a reduzir as desigualdades de renda, de condições de vida, de acesso a serviços, de segurança... que estão associadas às posições sociais ocupadas por indivíduos muito distintos em vários aspectos: as qualificações, o sexo, a idade, o talento.(DUBET, 2011, p.173)

A partir de 1966, Pierre Bourdieu desmistifica o conceito de igualdade de tratamento e de igualdade de oportunidades, assegurando que a utilização da igualdade de tratamento não consegue garantir a justiça igualitária, enquanto a igualdade de oportunidades apenas confirma as desigualdades de origem social.

Crahay (2013) considera que:

Os dados das pesquisas de que dispomos hoje tentam mostrar que a igualdade de tratamento nunca aconteceu no interior dos sistemas escolares. É preciso reconhecer que a desigualdade social do êxito escolar é fruto, em grande parte, de uma sequência de discriminações negativas, isto é, de abordagens pedagógicas que favorecem os alunos melhores e prejudicam os mais fracos. (CRAHAY, 2013, p. 15)

Ao se referir à escola como parte fundamental do processo de desenvolvimento e da inclusão social, o olhar sobre o que é oportunizado aos estudantes e a reflexão sobre o conceito de igualdades se torna crucial. A interpretação e a percepção dos profissionais que atuam em escolas, especialmente, os que atuam em regiões periféricas são substanciais para que os educandos ampliem seus conhecimentos acadêmicos e conquistem os interesses pela escola e pelas atividades e projetos ali desenvolvidos.

Para Tardiff (2012), a docência é compreendida, como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2012, p.118)

O autor afirma que a primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais.

O envolvimento do professor com seus alunos e com a comunidade ao qual está inserido é primordial para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e de qualidade. Ao trabalhar em regiões periféricas, o professor enfrenta um dilema social, pois necessita resgatar e trabalhar com alunos que vivem na sua maioria, em situações de extrema pobreza, violência, muitos com famílias ausentes ou sem a instrução necessária para ajudar os filhos nas atividades escolares, \

Tardif (2012) defende que os professores trabalham com seres humanos, portanto a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos.

É importante que o profissional tenha conhecimento da existência da vulnerabilidade social entre os seus alunos e compreenda as consequências na vida e na formação. É de extrema necessidade também que este profissional invista na sua própria formação para atuar frente a essa realidade. Ao significar o papel do professor, Carara (2016) ainda ressalta a importância de docentes capazes e dispostos a estimular o potencial dos alunos, de modo a proporcionar um ambiente onde seja favorecida a aprendizagem significativa.

Corroborando com Carara (2016), Pinsky (2002) explica que “para ensinar a cidadania o professor tem de ser tratado como cidadão. E isto só vai ocorrer quando uma forte e irresistível vontade política empolgar a Nação”. (PINSKY, 2002. p. 31).

Em comunidades vulneráveis, são poucas as famílias que têm a possibilidade de dispor de materiais, jogos, livros ou mesmo tempo para dedicar às crianças. Tardif (2012) destaca que enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle, aumentando assim a responsabilidade social do educador e dos agentes envolvidos nos processos escolares.

O professor é um agente dessa sociedade. Seu papel é fazer com que a maioria de seus membros adquira os conhecimentos e competências que a sociedade espera que eles sejam capazes de dominar. Ele também tem a missão de fazer com que os valores e a cultura – que constituem a base dessa sociedade – sejam compartilhados por todos. (CRAHAY, 2013, p.11)

Nesse contexto, Carara (2016), assegura que a figura do professor, que passa um período significativo do dia convivendo diretamente com os alunos, deve conhecê-los, bem como, exercer um papel de referência para as crianças, ficando apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem:

Dessa maneira concluímos que a aprendizagem envolve prazer, dedicação do professor, apoio pedagógico e contribuição familiar. Sabe-se que aprender é um processo que se dão no decorrer da vida, e independente da condição social, todos devem adquirir algo novo em qualquer idade. Trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem é também a melhorar as estatísticas quanto ao fracasso escolar. Independentemente do tipo de escola ou sala de aula há alunos que realmente, apresentam dificuldades de aprendizagem e devem ser diagnosticados e tratados devidamente por um profissional competente e ter o apoio do professor e da família. O conceito de vulnerabilidade apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho com professores, pais e comunidade em geral. Repensar práticas para contribuir na busca de mudanças educacionais, cognitivas e tecnológicas, políticas e culturais, que promovam impacto na vida de quem vive uma realidade menos favorecida e sofre com a vulnerabilidade social, tão crescente em nosso país. (CARARA, 2016, p.23).

Ao atuar em regiões periféricas, é um desafio dos professores, uma vez que ele precisa estar constante inovação buscando por novos conhecimentos, sempre se atualizando em processos formativos, exercendo o papel de facilitador, para que a sua desafiadora missão de envolver os estudantes e fazê-los avançar em sua aprendizagem. “Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas”. (CURY, 2003, p.65).

Segundo Soares (2002), a educação é um princípio para aquisição da cidadania. Nesse contexto, sem o acesso à educação, dificilmente essas famílias vulneráveis poderiam ser capazes de acessar seus direitos.

3 METODOLOGIA

A metodologia consiste no caminho a ser percorrido pelo pesquisador para atingir os objetivos de pesquisa. Gil (2008) afirma que o método é como um caminho para se chegar a determinado fim.

Conhecer e compreender mais sobre os desafios e possibilidades dos docentes que atuam em regiões vulneráveis e pensar em ações que contribuem para a melhoria dos processos de aprendizagem na escola é elemento necessário para compreender a realidade educacional das escolas. Ao pensar nos elementos que podem contribuir, nos obstáculos e nas possibilidades de melhoria, é despontada a necessidade de qualificar esses elementos para que a mudança ocorra de maneira efetiva.

De acordo com Minayo (2009) metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, sendo o método o percurso trilhado pelo pesquisador para atingir seus objetivos de estudo.

A metodologia direciona a pesquisa para que a finalidade do estudo seja alcançada, e apresenta como o conhecimento é produzido. Deste modo, a metodologia deve nortear o caminho percorrido pelo pesquisador, a fim de demonstrar o percurso da pesquisa em uma perspectiva clara e coerente:

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 2001, p.16).

Na esfera metodológica, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa que “possui como uma das principais características a objetivação do fenômeno a ser pesquisado, por meio da compreensão da percepção subjetiva do sujeito, que será descrita e explicada a partir da relação estabelecida” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.34), pautando a pesquisa nos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e de comportamento humano, e será desenvolvida a partir do caráter exploratório, com o objetivo de proporcionar ao pesquisador a maior familiaridade com o problema, facilitando o desenvolvimento de convicções e possibilitando a observação diversificada de conceitos sobre o tema pesquisado. De acordo com Gil (1999) seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Segundo Godoy (1995), hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

A pesquisa qualitativa aborda os significados, aspirações, crenças, valores, e outros dados que não podem ser quantificados. São fenômenos que fazem parte da realidade social.

Severino (2000) afirma que fatos levantados, dados descobertos por procedimentos de pesquisa e ideias avançadas, se articulam justamente como portadores de razões comprovadoras que se querem validar. E assim, a ciência se constrói e se desenvolve.

De acordo com Carvalho (2017), com a opção desta metodologia, o estudo é feito no ambiente natural do instrumento de estudo, buscando interpretar os fenômenos nos termos das significações que os sujeitos trazem, uma vez que se encontra no universo das Ciências Humanas.

Para Araújo (2019), a pesquisa qualitativa trabalha geralmente com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores.

A modalidade de pesquisa qualitativa organiza a descrição e a interpretação de dados textuais provindos de conversas, observações ou documentação, necessitando de instrumentos e procedimentos específicos, onde a coleta e a interpretação de dados ocorrem a partir de observações de situações reais dos sujeitos.

Godoy (1995) considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Sendo assim, partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos, optou-se por essa metodologia, pois pontuará a opinião de professores, levando à reflexão coletiva dos problemas da referida pesquisa.

3.1 Participantes da Pesquisa

Segundo Gil (2002, p.98) “para que se efetive um experimento, primeiro o pesquisador deve selecionar os participantes. Tal tarefa é fundamental, pois a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados”. A escola – lócus da pesquisa - foi definida a partir dos resultados do IDEB de 2019, e pela proximidade e apreço da pesquisadora com os membros daquela comunidade escolar.

Ao selecionar os participantes para o estudo, alguns critérios foram estabelecidos:

- O primeiro critério foi convidar os professores que atuavam na sala regular dos anos finais do ensino fundamental (6ª série a 9ª série), que lecionam em diferentes disciplinas, pois esse estudo focou os resultados de aprendizagem de todos os alunos matriculados nessas séries.
- O segundo critério foi estabelecido que o tempo de atuação do professor na unidade escolar deveria ser igual ou superior a três anos, para que a sua contribuição apresente maior envolvimento com as características gerais da escola.
- Pautado nesses critérios seis docentes atenderam aos mesmos e foram selecionados para fazer parte dessa pesquisa. Por motivos pessoais um deles desistiu da sua participação na pesquisa, perfazendo um total de cinco participantes.

3.2 Instrumentos da Pesquisa

Como forma de realizar uma pesquisa abrangente optou-se pelo questionário. A coleta de dados foi realizada através de um questionário sociodemográfico, com perguntas abertas e fechadas. Foi elaborado pela ferramenta do *Google Forms*²¹, como recurso para uma primeira etapa da coleta de dados.

Diante desse contexto foi escolhido para discorrer sobre o assunto, três instrumentos para a coleta de dados:

- Análise documental

²¹ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

- Questionário sócio demográfico
- Grupo focal

A pesquisa contou com a pesquisa documental que segundo Gil (2002, p.62-63), “é uma fonte rica e estável de dados: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

Os documentos analisados devem ser entendidos de uma forma ampla, incluindo materiais escritos, as estatísticas, os elementos gráficos, as planilhas. Godoy (1995) afirma que uma das vantagens básicas desse tipo de pesquisa é que permite o estudo de pessoas às quais não tem acesso físico, seja porque não estão mais vivas ou por problemas de distância. Para Pimentel (2001), o processo de análise de documentos, trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.

Conforme Godoy (1995):

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995. p.21).

Legitimando Godoy (1995), Gil (2002), declara que as fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

A coleta de dados a princípio contou com a análise de documentos pertinentes à pesquisa como o resultado do IDEB de 2019, nas escolas municipais da região (Apêndice III). O foco da análise foi o resultado do IDEB, o PPP²², as Atas²³ dos Anos Finais do Ensino Fundamental, explorando as características gerais da unidade escolar e das metas e ações pedagógicas traçadas e que seriam desenvolvidas, objetivando focar a visão geral

²² Projeto Político Pedagógico

²³Análise dos resultados do ano 2019 comparando os resultados dos estudantes nos diferentes componentes curriculares.

da Unidade Escolar. Deste modo, o trabalho com a análise documental investigou informações relevantes para nortear a organização dos temas abordados no Grupo Focal, visto que, os dados coletados serviram de base para o direcionamento e condução das discussões.

3.3 Questionário Sócio Demográfico

O questionário, segundo Gil (2010, p.121) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos”.

Faleiros, Kepler e Pontes (2016) apontam que o questionário apresenta vantagens em sua aplicabilidade e na flexibilidade nas respostas, bem como a menor subjetivação dos dados coletados:

O questionário garante uma flexibilização maior nas respostas e uma menor subjetivação, garantindo maior confiabilidade nas respostas e na sua consequente devolutiva, conforme atesta Faleiros, Kepler e Pontes (2016): Entre as vantagens do uso do ambiente virtual para coleta de dados observada pelos pesquisadores durante a realização deste estudo e sustentada também por outros estudiosos com a possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas com baixo custo; capacidade de imparcialidade e anonimato não expõem os participantes à influência da pessoa do pesquisador; possibilidade de comodidade aos participantes que respondem ao instrumento no momento que lhes é mais apropriado; facilidade do pesquisador em aplicar o instrumento a vários participantes. Como os dados são inseridos eletronicamente e automaticamente transformados em banco de dados, os erros e os gastos com a digitação são eliminados; recursos visuais e áudios podem ser incluídos para facilitar o preenchimento do instrumento, e os pesquisadores podem controlar o número de questionários preenchidos em tempo real. (FALEIROS, KEPLER, PONTES, 2016, p.25).

Validando os autores acima, Lakatos e Marconi (2003) apresentam o questionário como um instrumento que facilita o estudo de representações e crenças de um cenário social, sugerindo que as questões devem ser elaboradas considerando os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Os autores também especificam que o questionário deve conter instruções definidas e notas explicativas quando necessário, para que o participante tome ciência do que se espera dele.

De acordo com Lakatos, Marconi (2003), o questionário apresenta diversas vantagens ao ser aplicado, entre elas, a economia de tempo, a uniformidade na avaliação,

por se tratar de um instrumento de natureza impessoal, a obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas e maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.

Os autores afirmam a importância da elaboração minuciosa do questionário atentando-se a sua dimensão e ao seu objetivo. Ao elaborar um questionário muito longo, os participantes podem apresentar desinteresse ao responder. Por outro lado, elaborando o questionário muito curto, este pode não apresentar dados suficientes para atingir os objetivos de pesquisa, devendo conter então de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido.

Segundo os autores:

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.203).

Sendo assim, o questionário sócio demográfico foi escolhido para o levantamento de dados. Os participantes do grupo receberam via *e-mail* o questionário (Apêndice I), elaborado por meio do *Google Forms*, que consiste em uma ferramenta para coletar informações gerais sobre um grupo de pessoas, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador.

A elaboração contou com questões pertinentes ao objeto de pesquisa seguindo as orientações necessárias para que o questionário conseguisse atingir a finalidade do presente estudo.

O instrumento possibilitou a observação do perfil do grupo, como a idade dos participantes, o gênero, o tempo de magistério, a formação acadêmica inicial, outras formações acadêmicas, qual é a disciplina que leciona e há quanto tempo leciona na unidade escolar, e uma pergunta em que o docente avaliou a aprendizagem dos estudantes em sua disciplina no ano de 2019, em uma escala numerada de 1 (um) a 5 (cinco), considerando como 1 (um) o nível de aprendizagem mais baixa e 5 (cinco) o nível de aprendizagem mais alta.

Seguido das respostas dos questionários, os participantes foram convidados a participar das discussões em grupo previamente agendadas.

3.4 Grupo focal

A pesquisa contou com dois encontros de grupo focal, que segundo Barbour e Kitzinger (1999), os participantes devem ser formados por um grupo de membros que convivam com o tema a ser debatido e que tem conhecimento dos dados importantes. A equipe contou com a participação de cinco professores, que trabalhavam com dinâmicas ativas, e que atendiam os critérios estabelecidos para a seleção. Para Pizzol (2004) os grupos focais encontrados na literatura podem contar com a participação de seis a quinze participantes. Ainda segundo a autora, o tamanho para um grupo focal é aquele que permite a participação, e, portanto, deverá ser homogêneo em termos de semelhanças que interfiram na percepção do assunto.

De acordo com Trad (2009), os participantes de um grupo focal devem apresentar certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo. Estes grupos focais abordam entrevistas que acontecem com a formação de grupos, com comunicação e interação entre os participantes:

Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. (TRAD, 2009, p.780).

A intencionalidade dos grupos, denominados grupos focais, é de enriquecer a discussão a respeito dos problemas apresentados de maneira coletiva, onde as opiniões, críticas e sugestões individuais se expandem para o grupo e se completam, objetivando a discussão mais profunda e relevante:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (GATTI, 2005, p.08).

O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo, mediante as trocas, os colaboradores mútuos, os consensos, os dissensos, e o que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições. (GATTI, 2005).

Nessa pesquisa, por meio das discussões em grupo, foi possível obter informações relevantes de sujeitos que expressaram diferentes opiniões acerca do mesmo tema. Nesse sentido, as discussões proporcionaram ao grupo a troca de informações, opiniões, e vivências do grupo, além de debates em relação a soluções plausíveis de mudanças e melhorias na aprendizagem. Os temas apresentados para as discussões do grupo apresentaram um debate favorável ao estudo, visto que são temas que demandam análise e reflexão.

3.5 Procedimentos para Coleta de dados

A coleta de dados qualitativos é de natureza investigativa e exige uma pesquisa aprofundada. A coleta é focada no alcance das ideias e motivações dos sujeitos envolvidos, e “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194).

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética²⁴ em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) (Anexo IV) que tem como finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme parecer substanciado.

A coleta de dados²⁵ foi organizada seguindo as seguintes etapas:

- Encaminhamento de Ofício (Anexo I) para a Secretaria de Educação solicitando a autorização para a realização da pesquisa;
- Autorização da Secretaria de Educação para realização da pesquisa ou declaração de responsabilidade do pesquisador em anexar a autorização na Plataforma Brasil (Anexo II) após a aprovação no Comitê de Ética.

²⁴(Baseado nas diretrizes éticas internacionais como a Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde), as atribuições do CEP são de caráter multi e transdisciplinar, independente, de caráter consultivo, de cunho deliberativo, educativo e fiscalizador, contribuindo para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

<https://ucb.catolica.edu.br/portal/noticias/a-importancia-do-comite-de-etica-em-pesquisa-2/#:~:text=O%20CEP%20atua%20no%20sentido,devem%20ser%20submetidos%20ao%20CEP.>

²⁵Em março de 2021 iniciou-se o procedimento de coleta de dados, pautado nos instrumentos definidos para atingir com fidedignidade os objetivos do presente estudo.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora visitou a Unidade Escolar para compartilhar os Objetivos e a Metodologia da pesquisa, planejar com a Equipe Gestora²⁶ as datas para a leitura dos documentos necessários. A diretora separou e enviou os materiais solicitados por *E-mail* para o início da análise documental.

Ao iniciar a pesquisa documental, percebeu-se que a análise do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar fora pautada no entendimento sobre as características gerais da unidade escolar, analisando, inicialmente, os aspectos estruturais e administrativos, como, por exemplo, o espaço físico, recursos materiais, infraestrutura e recursos humanos, perpassando aos aspectos pedagógicos, como o currículo, a metodologia, projetos desenvolvidos e a organização escolar, finalizando com ênfase no âmbito familiar.

Na verificação foi incluído o nível sociocultural, econômico, a estrutura familiar, o nível de escolaridade dos pais, ambientes de convívio, moradia, salário, questões sociais como: drogas, saúde e violência doméstica. A análise do PPP²⁷ incorporou o mapeamento da realidade da escola, do bairro, com o propósito de refletir sobre o perfil dos alunos.

Após a análise do PPP, os documentos do Conselho Participativo de Classe do ano de 2019, foram incluídos da mesma forma, possibilitando acesso a informações necessárias ao andamento dessa pesquisa, entre elas:

➤ Como os alunos estão em relação à progressão nas aprendizagens? Quais são os professores das disciplinas que atuaram na turma? Quais são as disciplinas em que os alunos apresentaram melhores resultados? Em quais disciplinas o desempenho esteve abaixo do esperado? Quais seriam os possíveis motivos?

3.5.1 Questionário

Após o procedimento de análise documental, foi solicitada à Unidade Escolar a disponibilidade de conceder o número de telefone²⁸ dos participantes. Primeiramente foram convidados 06 (seis) docentes, no entanto 01 (um) não pode participar por motivos pessoais. Os cinco professores que atenderam os critérios de inclusão da pesquisa tiveram o primeiro contato via ligação telefônica.

²⁶ Tem como missão assessorar, orientar e apoiar o trabalho administrativo e pedagógico da escola - lócus dessa pesquisa - vinculada ao sistema municipal de ensino.

²⁷ Projeto Político Pedagógico.

²⁸ Os participantes permitiram e autorizaram a divulgação do número do telefone para a pesquisadora.

A primeira ligação teve por objetivo a apresentação pessoal da pesquisadora, que em seguida, expôs a proposta de pesquisa, os objetivos Gerais e Específicos. Após o aceite, ficou combinado que a comunicação se daria via aplicativo *WhatsApp*²⁹.

Em meados de abril de 2021, foi disponibilizado aos docentes através do e-mail pessoal o questionário³⁰ sócio demográfico (Apêndice I), utilizando a ferramenta *Google Forms*³¹, com prazo estabelecido para a devolução do questionário de 07 (sete) dias para que pudessem discutir, posteriormente, os resultados com o Grupo Focal.

O Termo³² de Consentimento Livre e Esclarecido foi anexado ao questionário para que os participantes realizassem a leitura antes de iniciar as respostas.

Sendo assim, os participantes receberam o questionário e responderam a seguinte pergunta:

- Você aceita participar da pesquisa “Os efeitos da Vulnerabilidade Social na aprendizagem na perspectiva dos professores” após a leitura do Termo de Consentimento livre e Esclarecido em anexo?

3.5.2 Composição do Grupo Focal

Após o preenchimento dos questionários, os professores foram convidados por meio do *WhatsApp* a participar de dois encontros, com os dias e horários previamente definidos de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os encontros³³ se deram por meio de videoconferência *Google Meet*³⁴.

Gatti (2005) afirma que a composição do grupo deve se basear em algumas características homogêneas dos participantes, sendo assim, o critério estabelecido para a escolha do grupo foi o tempo de permanência na Unidade Escolar, visto que na Secretaria de Educação em estudo, a rotatividade de professores é intensa, dificultando o

²⁹ *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de *SMS* e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. <https://www.whatsapp.com/>

³⁰ Foram enviados aos docentes via *E-mail*.

³¹ A ferramenta de formulários do Google oferece modelos prontos para avaliações e permite fazer testes de múltipla escolha, inserir fotos e vídeos.

³² Em razão da Pandemia do COVID 19 e atentando-se para as orientações do Ministério da Saúde. O Termo do Consentimento foi anexado ao questionário.

³³ A escolha do *Google Meet* ocorreu em razão da Pandemia do COVID-19 e com o objetivo de não violar as normas de segurança

³⁴ O *Google Meet* é uma videoconferência de nível empresarial para todos. Agora qualquer pessoa com uma Conta do Google pode criar uma reunião *on-line* com até 100 participantes e duração de até 60 minutos. Empresas, escolas e outras organizações podem aproveitar os recursos avançados, como reuniões com até 500 participantes internos ou externos e transmissão ao vivo para até 100 mil espectadores em um domínio.

desenvolvimento da pesquisa em longo prazo. Segundo Maria Elena Guimarães de Casto³⁵, os "índices elevados de rotatividade transformam a escola num espaço sem alma, por onde circulam pessoas sem relação com a coletividade". Sendo assim os professores convidados atuam na mesma Unidade Escolar há pelo menos três anos como professores efetivos na escola.

Gatti (2005) destaca que é importante considerar que mesmo com adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivados os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora, e que é preciso lidar com essa situação, procurando não prejudicar o atendimento dos objetivos da pesquisa, mediante rearranjos que garantam isso.

Sendo assim, a discussão do Grupo Focal foi realizada com a presença da pesquisadora e de cinco professores da Unidade Escolar. De acordo com Gatti (2005), cada grupo focal não pode ser grande, nem excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas, salientando que o ideal é que não passe de dez pessoas, pois grupos maiores limitam a participação, a troca de ideias e os registros, contudo deve-se considerar que:

- O número de participantes pertence ao objeto de estudo seguindo o critério da homogeneidade proposto;
- Dificuldade logística de agendamento de reuniões frente à Pandemia vivenciada no ato da coleta;

Deste modo, o número de participantes inferior ao sugerido foi admitido para não prejudicar os critérios de escolha dos participantes do grupo e atender as demandas pertinentes ao período vivenciado, assegurando assim o alcance dos objetivos do estudo.

Magalhães (2016) afirma que a literatura sobre grupo focal é um pouco reticente quanto ao número de participantes. No geral não fazem restrições ao número mínimo, só alertam sobre as dificuldades de se conduzir um grupo com número acima de dez ou doze participantes. Deixam a cargo do mediador do grupo focal decidir o número, levando em consideração a necessidade de informações da pesquisa.

³⁵ <https://gestaoescolar.org.br/>

As reuniões do grupo focal, conforme discutido no decorrer da pesquisa, foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, aumentando a confiabilidade dos dados, validando o roteiro do grupo, proporcionando que a gravação instantânea permanecesse salva no dispositivo para eventuais consultas futuras. Para Trad (2009) o uso de gravadores (mínimo dois) é imprescindível, pois potencializa a qualidade do áudio na fase de transcrição, bem como, a presença de microfones revela-se especialmente útil. Sendo assim, a plataforma facilitará o processo de gravação e, posteriormente a transcrição das discussões do grupo.

Os encontros foram pautados na temática em questão, abordando inicialmente as lembranças que os professores têm das turmas de anos finais, visto que em situação pandêmica, os docentes ministraram aulas³⁶ presenciais em 2019. Em seguida foram abordadas ações em que os professores consideraram significativas com os estudantes, e fatores que auxiliam a atuação dos docentes no contexto em que a vulnerabilidade social se faz tão presente. Foram abordados também os fatores que os professores consideram prejudiciais ao desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Ao início dos dois encontros, foi feita a leitura do termo de consentimento (Anexo II) aos participantes, sendo indispensável o consentimento mútuo para garantir a privacidade dos membros da pesquisa. As discussões do Grupo Focal tiveram a duração de aproximadamente noventa minutos.

Para Trad (2009):

O número de participantes no grupo focal incidirá, sem dúvida, na sua duração. A complexidade do tema ou o grau de polêmica em torno das questões que se apresentam são outros fatores que podem interferir neste ponto. Contudo, uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) deve ser considerada para um bom emprego da técnica. (TRAD, 2009, p.782).

O primeiro encontro ocorreu no dia 05 de maio de 2021, respeitando a data e horário estabelecidos consensualmente, com a duração de aproximadamente uma hora e trinta e cinco minutos. Os participantes ingressaram na reunião no horário determinado, sem a ocorrência de atrasos, e houve a abertura do encontro com o acolhimento e agradecimento por parte da pesquisadora.

Em razão do contato frequente e afinidade entre os membros do grupo, ao iniciar com as questões disparadoras, não se constatou entre as participantes relutâncias ou

³⁶ Início ano de 2020 as aulas no município foram realizadas apenas remotamente, por conta da pandemia Covid-19.

objeções dos assuntos abordados, sendo assim, os assuntos abordados transcorreram de maneira equilibrada e confiante por parte dos participantes e da pesquisadora.

Ao final do primeiro encontro já foi estipulada pelo grupo a data para o reencontro e realização do segundo grupo focal, que ficou acertada para o período de duas semanas, visto que todos os integrantes apresentaram a disponibilidade e prontidão para realizar a outra discussão.

O segundo encontro ocorreu no dia 19 de maio de 2021, de maneira semelhante ao primeiro, no horário pré-determinado, com a duração de aproximadamente uma hora e vinte e oito minutos, com a participação dos cinco professores que atuaram no primeiro encontro. Em relação ao horário de início, houve atraso por parte de uma participante, por um período de dez minutos, e o grupo concordou em aguardar para abrir as discussões.

A avaliação do primeiro encontro se deu por meio de uma apresentação de slides (Apêndice XI) apresentando os resultados obtidos, pautando-se nos pontos fortes, nos pontos fracos e nas sugestões levantadas pelo grupo focando na melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Ao término da apresentação, a abordagem se pautou em propostas que viabilizariam as mudanças no ambiente escolar, em que os participantes discorreram sobre o contexto geral da escola, as possibilidades de mudanças do cenário atual, o desenvolvimento de um trabalho concreto focando na aprendizagem dos estudantes e na reflexão sobre as suas próprias necessidades formativas. Os processos pedagógicos foram incluídos e discutidos na pauta, especialmente, a formação de professores.

Iniciou-se o debate sobre os assuntos discutidos com a participação efetiva de todos os membros. Conforme Moraes (1997, p.19) “[...] pretende-se formar um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema. É ele o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor”. Ao finalizar o encontro, foi agradecida a participação de todos os integrantes.

3.6 Procedimentos para Análise de dados

A análise de conteúdo consiste em uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (2006), o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo, das mensagens e indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora a caracteriza como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. Sendo assim, os dados coletados nos encontros foram estudados e averiguados, cuidadosamente, de acordo com as percepções individuais, seguindo a concepção teórica, com o propósito de apurar as informações em sua integralidade.

A análise de dados iniciou-se com pesquisa documental, organizando e explorando os documentos solicitados. O primeiro documento observado foi a Planilha de Conselho de Classe do ano de 2019, objetivando destacar o componente curricular que apresentou o menor rendimento e o rendimento geral das turmas de anos finais ao final do ano letivo. Após a análise da Planilha de Conselho de Classe, sucedeu a leitura e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, documento elaborado no ano de 2016.

Após a exploração do material, os encontros de grupo focal foram transcritos de maneira fidedigna, suprimindo apenas os marcadores da língua falada para que a interpretação do texto ocorra de maneira mais eficaz. Os questionários sociodemográficos disponibilizados aos professores foram organizados e caracterizados para compor o perfil do grupo.

Sendo assim, os dados coletados nos encontros foram estudados e averiguados cuidadosamente de acordo com as percepções individuais da pesquisadora, a fim de as informações apuradas componham em sua integralidade os resultados desejados do estudo.

Na fase de organização foi realizada a “leitura flutuante” que segundo Bardin (2006) é um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material em que algumas hipóteses iniciais já foram formuladas.

A exploração do material iniciou-se com as considerações das unidades de registro, utilizando a análise temática, ou seja, unidades de significação, em que as palavras selecionadas são relacionadas com o contexto educacional.

De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (a análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes

(análise léxica, análise dos procedimentos). “Torna-se possível, a partir da análise textual, descrever um material produzido por determinado produtor, seja individual ou coletivamente (um indivíduo ou um grupo), como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto”. (CAMARGO, JUSTO, 2013, p.514).

Segundo Bardin (1995, p.105), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Sendo assim, as palavras mais citadas nos encontros do grupo focal foram destacadas e quantificadas de acordo com a frequência, com o objetivo de descobrir os “núcleos de sentido”.

Ao agrupar as informações por unidades de contexto, considerando a fidedignidade da pesquisa, os objetivos e o problema do estudo foram observados para que a categorização alcance o objeto de estudo. Bardin (2006) afirma que a unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro, que as agrupando, lhes atribui um sentido engajado, correspondendo ao segmento da mensagem, propiciando assim entender o significado do registro.

Ainda segundo a autora, classificar elementos em categorias impõe a investigação o que há em comum com outros. Desta forma, a categorização foi realizada considerando o campo semântico, primeiramente, isolando os elementos na etapa denominada inventário. Segundo Bardin (2006) inventariar consiste em uma das etapas dos procedimentos metodológicos propostos para análise de conteúdo. Posteriormente, repartindo esses elementos, iniciou-se a organização, chamada de classificação. Bardin (2006) define que a categorização tem como primeiro objetivo fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

O quadro abaixo foi elaborado com o intuito de esclarecer e ilustrar as quatro categorias que foram definidas após a análise dos encontros de Grupo Focal:

Quadro 3 - Categorias e Subcategorias

ELEMENTOS FACILITADORES	PROTAGONISMO ACOLHIMENTO VÍNCULO
OBSTÁCULOS EVIDENTES	CURRÍCULO PERSPECTIVA DE VIDA FAMÍLIA
POSSIBILIDADES	Trabalho em EQUIPE Desenvolvimento de PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – 2021.

Ao categorizar os encontros do Grupo Focal, foram consideradas as qualidades que Bardin (2006) definiu como as boas categorias, examinando a exclusão mútua, que estipula que cada elemento não pode estar em mais de uma divisão, seguindo pela homogeneidade, em que um único princípio de classificação deve governar a sua organização, passando pela pertinência, ou seja, é pertinente ao quadro teórico definido, transitando entre a objetividade e fidelidade, em que as diferentes partes do material devem ser codificadas da mesma maneira, e finalizando com a produtividade, que demonstra a importância da categoria produzir um dado fértil, em índices de inferência, hipóteses novas e dados exatos. O processo de categorização norteou-se ao problema de pesquisa e aos objetivos estabelecidos.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Contexto escolar no ano de 2019

A análise documental iniciou-se com a exploração dos documentos relevantes, atentando-se aos objetivos da pesquisa e à problematização levantada ao longo do estudo. De acordo com Pimentel (2001), organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. Por meio da análise de planilhas de resultados das turmas de Anos Finais do ano de 2019, realizada pela análise dos resultados do CPC³⁷ foi identificada incompatibilidade entre o rendimento dos estudantes.

Os estudantes do ensino fundamental têm acesso a nove disciplinas obrigatórias nos Anos Finais, em que a carga horária é estabelecida através das reuniões de Conselho de Escola. A carga horária semanal é composta de 30 aulas semanais, em que cada aula tem a duração de 50 minutos. O número de aulas ministrado por cada disciplina segue as metas e estratégias propostas no Projeto Político Pedagógico. As aulas estão distribuídas na seguinte proporção conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Número de aulas por componente curricular

Componente curricular	Número de aulas semanais
Português	06
Matemática	06
Ciências	03
Educação Física	02
Enriquecimento Curricular	02
Inglês	02
História	04
Geografia	03
Artes	02

Fonte: Projeto Político Pedagógico – 2016.

³⁷ Conselho Participativo de Classes

A avaliação dos estudantes em cada componente curricular pode ser realizada por diferentes formas de verificação da aprendizagem, a qual deve ser estabelecida pelo professor e informada aos estudantes no início das aulas. O resultado da avaliação do rendimento escolar é expresso por notas de 0,0 a 10,0, e para a aprovação é necessário ter média final maior ou igual a 5,0 com frequência mínima de 75%.

O gráfico abaixo representa a porcentagem de alunos que concluíram o ano de 2019 com notas abaixo de 05 (cinco) nos diferentes componentes curriculares. Os dados foram obtidos das Planilhas de Conselho de Classe das 10 (dez) turmas da unidade escolar do sexto ao nono ano, com a totalidade de 298 alunos. O eixo vertical do gráfico apresenta os componentes curriculares, e o eixo horizontal representa a porcentagem de alunos com notas inferiores a 05 (cinco).

Quadro 5 - Resultados Finais



Fonte: Planilhas de Resultados Finais – 2019.

De acordo com o gráfico, as disciplinas que apresentaram o maior rendimento foram de Educação física, em que apenas 3% dos alunos obtiveram notas finais abaixo de 5,0 e o componente curricular que apresentou o menor rendimento foi Enriquecimento Curricular, em que 27,66% dos alunos revelou rendimento inferior a 5,0.

Para Oliveira, Dáolio (2014), as aulas de educação física são aulas que acontecem para todos, independentemente do grau de envolvimento dos alunos, motivo pelo qual nessas aulas os estudantes não se encontram excluídos, e vivenciam possibilidades de envolvimento que corrobora com o desempenho dos alunos.

Segundo a pesquisa, a disciplina de Educação Física denomina os alunos e os divide em três grupos nomeados de “pedacinhos”, subdivididos em “pedacinhos ativos”, “pedacinhos (im)praticantes”, “pedacinhos flutuantes”, cada qual com suas características e limitações. O primeiro grupo caracteriza-se pelos estudantes em sua maioria, e que participam ativamente das aulas e são dispostos a realizar qualquer prática corporal proposta pelo professor.

O segundo grupo, denominado (im)praticante, é composto por um número pequeno de estudantes que, mesmo sendo os melhores em outras disciplinas, desfrutavam de uma sociabilidade e vontade de fazer qualquer coisa, menos envolver-se com a turma para qualquer atividade pedagógica. Os estudantes do “pedacinho flutuante” não possuem uma demarcação rígida, porém encontra-se em uma zona intermediária, entre os outros dois “pedacinhos”.

Ainda segundo Oliveira e Daólio (2014), a importância das relações sociais nas aulas de educação física, revelando que a menor rigidez o formato dessas aulas permita que o estudante exerça a liberdade dada pelo professor, traduzindo como um momento descontraído, destinado ao descanso da rotina rígida imposta pelas outras disciplinas. Sendo assim:

Compreender a aula de EF como constituída por atores sociais pertencentes a diferentes redes de relações, a diferentes “pedacinhos”, possibilita o entendimento de que aquilo que se pensa como exclusão pode ser lido na chave das diferentes formas de participação e apropriação da aula de EF. (OLIVEIRA, DAÓLIO, 2014. p.251).

Os autores apontam que o bom rendimento nas aulas de educação física pode ser características associadas à percepção dos estudantes em relação à disciplina:

Assim, se a “periferia” da quadra é o pedaço no qual se vivenciam outras possibilidades de sociabilidade constantemente limitadas ou negadas pela escola, foi nos “pedacinhos” que essas experiências ganharam vida e delinearam inúmeras tramas da complexa rede de sociabilidade instaurada nas aulas de EF – observadas neste estudo. Dessa forma, foi possível compreender que os alunos, nas aulas de EF, imersos na “periferia” da quadra, vivenciaram sua sociabilidade, na perspectiva de um

tempo e um espaço de livre convivência com o Outro, limitada pela rigidez imposta do cotidiano escolar. (OLIVEIRA, DAÓLIO, 2014, p.251)

Diante do exposto, a configuração das aulas de educação física e a maior flexibilidade da disciplina contribuem para o maior interesse dos estudantes nas atividades propostas nas aulas.

Por outro lado, é importante considerar e analisar o rendimento no componente de enriquecimento curricular que apresentou 27,66% de alunos com notas inferiores a 5,0. De acordo com a Orientação 11/SSE/18, que discorre sobre o quadro curricular do ensino fundamental regular, a carga horária total é distribuída entre os componentes da Base Nacional comum e a parte diversificada, não podendo exceder o número de 30 horas/aula semanais. A Parte Diversificada será composta por: Inglês, contemplado em todas as turmas dos anos finais e Enriquecimento Curricular, contemplado por ano/turma nos eixos:

6º ano - Educação Financeira e Consumo Consciente;

7º ano - Educação Financeira e Fiscal;

8º ano - Educação Empreendedora: Empreendedorismo Social;

9º ano - Educação Empreendedora: Ideias Inovadoras.

Fonte: PMSJC – Prefeitura Municipal de São José dos Campos.

O docente que ministra enriquecimento curricular é orientado a trabalhar os assuntos de acordo com o ano cursado, e o trabalho é desenvolvido por meio de projetos, atividades em grupo e apresentações orais. Refletindo sobre os temas abordados, vale salientar a relevância e a pertinência dos temas frente às necessidades da escola. Visto que os índices de aproveitamento estão baixos, a equipe gestora da escola necessita de um olhar mais cauteloso em relação ao desenvolvimento das aulas e aos resultados, já que a temática desenvolvida se apresenta como um agente importante para fomentar as mudanças necessárias na unidade escolar. É necessário analisar a formação do docente que está desenvolvendo a disciplina, bem como a sua orientação quanto ao trabalho com projetos e atividades diversificadas, acompanhando a sua prática, seu processo avaliativo, os instrumentos utilizados para a avaliação e a abordagem dos assuntos em sala de aula.

4.1.1. O Perfil das famílias

Após a análise de dados das planilhas do Conselho de Classe, iniciou-se a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento norteador e caracterizador do ambiente

escolar. Observando o Projeto Político Pedagógico, podem-se perceber algumas características específicas referentes ao perfil da comunidade que frequenta a escola, que devem ser consideradas para que a condução do trabalho pedagógico ocorra com sucesso.

Gadotti (2000), afirma que o projeto pedagógico da escola está inserido num cenário marcado pela diversidade, em que cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. De acordo com o PPP, a história da escola acompanha o marco histórico do bairro, marcado por acontecimentos, que deixaram marcas em seu processo de reconhecimento enquanto unidade escolar. O documento ainda revela que grandes partes dos moradores são migrantes do Norte e do Nordeste do país, provenientes de comunidades carentes do município, e que moram em conjuntos habitacionais doados pelo governo.

Outro dado a destacar é o índice de escolaridade dos pais dos estudantes da escola, conforme exemplifica a imagem a seguir:



Fonte:

Projeto Político Pedagógico – 2016

A pesquisa para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), em 2016, contou com a participação de 120 responsáveis, dos quais 20 deles concluíram até o 5º ano, 10 concluíram até o 9º ano, 20 pais não terminaram o ensino médio e 60 concluíram seus estudos até o ensino médio. Apenas 10 pais entrevistados possuem nível superior.

Nesse caso, Bourdieu (2014) revela que:

O peso da hereditariedade cultural é tão grande que nele se pode encerrar-se de maneira exclusiva sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem. A relação que os sujeitos mantêm com sua condição e com os determinismos sociais que a definem faz parte da definição completa de sua condição e dos condicionamentos que ela lhes impõe. (BOURDIEU, 2014, p. 44).

Os dados referentes à escolaridade dos pais apontam para a análise de que os estudantes podem trazer em si traços de hereditariedade dos seus pais em relação aos estudos, ou seja, possuem como referência baixos níveis de escolarização.

Ainda segundo o IBGE³⁸ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a escolaridade dos pais é decisiva para garantir o diploma dos filhos: 69% dos filhos cujos pais terminaram o ensino superior seguiram o mesmo caminho. Na outra ponta, entre pais que nunca foram à escola, a chance de um brasileiro alcançar um diploma universitário é de apenas 4,6%.

O PPP apontou também que a escola possui uma grande rotatividade de professores e dos membros da equipe gestora, o que dificulta a afirmação do fortalecimento de sua identidade, além da alternância entre os alunos, comprometendo o trabalho pedagógico e refletindo nos índices baixos das avaliações externas:

Um dos principais problemas enfrentados pela escola pública a alta rotatividade e professores, decorrentes do alto índice de professores temporários, o que vinha prejudicando a construção de um vínculo efetivo entre professor e escola e entre seus pares dificultando a realização do trabalho educativo. (SILVA, 2007, p. 24):

Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, seguindo as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), cada participante recebeu um pseudônimo. As oficinas da Escola de Tempo Integral (EFETI) da unidade escolar foram denominadas de acordo com a escolha dos alunos, sendo assim, os pseudônimos foram selecionados de acordo com os nomes das oficinas no ano de 2019, que recebiam nomes das estrelas³⁹ que compõe o sistema solar.

Segue a tabela apresentando os pseudônimos atribuídos a cada professor participante da pesquisa:

³⁸ <https://educacao.uol.com.br/noticias>

³⁹ O estudo do universo remete ao conjunto de energia e matéria existente, sendo um local imenso, e para muitos, infinito, formado por galáxias, estrelas, nebulosas, planetas, satélites, cometas, asteroides e radiações, ou seja, uma infinidade de elementos diversos que o compõe, cada um da sua maneira e no seu tempo, assim como os alunos e o ambiente escolar. No latim, a palavra “Universum” significa “todo inteiro” ou “tudo em um só”.

4.1.2 O perfil dos docentes

Quadro 6 – Perfil dos docentes

Sigla de representação	Perfil
ANTARES	<p>Sexo feminino possui entre 40 e 50 anos, com formação acadêmica em ciências sociais, e pós-graduação em metodologia do ensino em história e geografia. A professora leciona geografia há 12 anos e trabalha na mesma unidade escolar há 6 anos. Em 2019 avaliou o desempenho da turma na escala 3.</p>
CANOPUS	<p>Sexo masculino possui de 30 a 40 anos, com formação acadêmica em engenharia de materiais, pós-graduação em polímeros e mestrado em Análise e seleção de materiais. O professor leciona matemática há 4 anos e trabalha na mesma unidade escolar há 4 anos, ingressando na educação na escola referida. Em 2019 avaliou o desempenho da turma na escala 3.</p>
HADAR	<p>Sexo masculino possui de 30 a 40 anos, com formação acadêmica em educação física, com pós-graduação em intérprete de libras.</p> <p>O professor leciona educação física há 09 anos, e trabalha na mesma unidade escolar há 8 anos. Em 2019 avaliou o desempenho da turma na escala 05.</p>

VEGA	Sexo feminino possui de 50 a 60 anos, com formação acadêmica em letras, com pós-graduação em letramento, português e literatura, cursando mestrado em educação. A professora leciona português há 17 anos e trabalha na mesma unidade escolar há 5 anos. Em 2019 avaliou o desempenho da turma na escala 04.
CAPELLA	Sexo feminino possui de 20 a 30 anos, com formação acadêmica em ciências biológicas. A professora leciona ciências há 3 anos, e trabalha na mesma unidade escolar há 3 anos, ingressando na educação na escola citada. Em 2019 avaliou o desempenho da turma na escala 2.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por meio das respostas do questionário observou-se que além do curso de licenciatura, que os habilita para o exercício da docência, apenas a professora Capella não realizou curso de pós-graduação. O restante do grupo realizou pós-graduação na área da educação. A professora Vega, atualmente, está cursando o mestrado em educação. Dos cinco participantes da pesquisa, dois são do sexo masculino e três são do sexo feminino. Somente o professor Canopus concluiu o curso de mestrado em análise e seleção de materiais, não possuindo curso na área de educação. Quanto a essa afirmação de não especialização na área educacional, a BNCC, concluída em dezembro de 2018, “pretende alinhar a capacitação desses profissionais, estabelecendo uma linguagem comum a respeito do que é esperado e revisando as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas”.

Outro dado relevante estava relacionado ao tempo de docência. Tanto o professor Canopus, quanto a professora Vega encontram-se no início da carreira, fase denominada por Huberman (2000), como fase de ‘tateamento’, período que o professor está em período de adaptação, ou seja, o período em que o docente percebe a distância entre os seus ideais e a realidade da escola. Observando a narrativa do professor Canopus, o entusiasmo inicial apresenta-se presente em suas ações:

Então, é muito diálogo e conversa né. Eu procurava puxar para fora da sala conversar bastante. Eu tinha essa rotina bem pautada assim comigo. Eu gastei muito dinheiro comprando chocolate, bala, docinhos ... Fazia competições...

Por outro lado, o professor Hadar, a professora Vega e a professora Antares encontram-se na fase em que Huberman (2000) descreve como a ‘fase da diversificação’ e a ‘fase do questionamento’, que se apresenta geralmente entre 07 e 25 anos de carreira. A diversificação é caracterizada pela quebra da rigidez pedagógica (quando o professor começa a fazer experimentações) enquanto a fase do questionamento é marcada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

Segundo o autor, nesta fase os professores são os mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados nas equipes pedagógicas. A professora Vega mostra através de seu relato a vontade de experimentar, de inovar,

Eu acho que, por exemplo, porque não o aluno narrar um jogo que o professor fez lá na educação física, debates, documentários, por exemplo, fazer uma compostagem, uma plantação, então uma equipe vai fazer o documentário disso.

No grupo de participantes não há professores que se encontram na fase da ‘serenidade’ e ‘distanciamento afetivo’, que acontece dos 25 anos a 30 anos de profissão, e do (des) investimento, que ocorre após 30 anos de carreira. Que segundo Huberman (2000), “pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização 35 a 40 anos pode ser serena ou amarga”.

A fase em que se encontravam os participantes da pesquisa auxiliou demasiado o trabalho pedagógico proposto às mudanças da prática e à realização de ações diversificadas para transformar a realidade atual da Unidade Escolar, que de acordo com as suas narrativas, são plausíveis e fundamentais.

De acordo com o critério de seleção, todos os integrantes da pesquisa trabalham na unidade escolar pelo tempo igual ou superior a três anos, ou seja, eles possuem vínculos com os alunos, com a escola, com o grupo de professores e equipe gestora.

Essas informações fornecidas pelos participantes objetivaram o encaminhamento por parte da pesquisadora para as discussões dos encontros de grupo, visto que os docentes apontaram fatores importantes e relevantes para serem abordados nas discussões e que conferem com os objetivos do presente estudo.

4.1.3 Elementos Facilitadores da ação docente

A categoria “Elementos Facilitadores” discorre sobre o que dizem os professores a respeito das ações que os auxiliam na prática docente na unidade escolar em que atuam, considerando as condições vulneráveis em que vivem os estudantes.

De acordo com os objetivos do estudo, os docentes relataram as práticas de ensino que consideraram exitosas no ambiente escolar, ou seja, os fatores que auxiliavam no trabalho com os estudantes da escola, relatando experiências e debatendo entre si aspectos relevantes que necessitam de abordagem e reflexão para o desenvolvimento de sua prática de maneira mais efetiva.

Ao analisar as falas dos participantes observou-se que o grupo associa “práticas de ensino” a “elementos facilitadores” de ensino, ou seja, componentes que auxiliam a sua atuação enquanto professor, e conseqüentemente, influenciam a aprendizagem dos alunos.

Os elementos facilitadores apresentam-se através da subjetividade humana, composta por emoções, sentimentos e pensamentos. Neste contexto, Rocha (2016) aponta que:

[...] a instituição escolar precisa aproximar-se da vida dos sujeitos, aproximar-se da comunidade como um todo, para que, a partir dessa integração, seja possível construir uma escola que dê conta de suas especificidades e necessidades, para que eles sejam reconhecidos como sujeitos, para que ocupem o lugar de quem pode aprender e que se promova a construção de relações saudáveis que facilitem o aprender e o ensinar. (ROCHA, 2016, p.169).

Ao associarem práticas de ensino com elementos facilitadores, Imbernón (2001) nos diz que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Segundo o autor, a formação do professor vai além dos aspectos pedagógicos e está também vinculada a fatores não formativos, que possibilitam que os professores atuem como agentes sociais, capazes de intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional e assim provocar melhorias. O conhecimento do docente está ligado ao aspecto ético e moral, relacionado a uma relação com outros agentes, visto que exerce influência na vida de outras pessoas. Diante dos desafios da nova sociedade o sistema educativo deve adotar habilidades e práticas que se unem entre o saber intelectual e a realidade social, fazendo com que o docente assuma um papel de agente prático reflexivo.

Os temas apresentados compõem as subcategorias: Protagonismo; Confiança; Acolhimento; Contato.

4.1.3.1 Protagonismo - “O Estudante como Protagonista”

Associando os conceitos abordados, apontou para a subcategoria inicial, que indica a presença do protagonismo como elemento facilitador e propulsor da aprendizagem. Define-se “protagonista” como “participante ativo ou de destaque em um acontecimento”. Ressignificando o termo protagonista e a sua atuação na sociedade, Souza(2009) afirma que a expressão protagonismo juvenil passou a circular em meados da década de 90 no discurso de organizações do terceiro setor que trabalham os as juventudes pobres, que segundo a autora, em alguns momentos refere-se ao método pedagógico em que o educando deixaria a posição considerada passiva para uma posição ativa na obtenção de conhecimento. Ainda segundo a autora, em outros momentos o protagonismo não se caracteriza como um método pedagógico, em sim a capacidade do jovem de ser o ator principal no desenvolvimento do país, da comunidade e individual.

O protagonista é apresentado como o principal dos atores sociais. Ou seja, o discurso identificado aqui como protagonismo juvenil consiste, em última instância, num recorte ou faceta desse discurso mais geral, explicativo do social, que concebe a sociedade como o elenco dos atores sociais atuando num cenário. Chama a atenção a metáfora teatral, e defende-se aqui o argumento de que a nova forma de política prescrita pelo discurso consiste, sim, em anulação e encenação da política.(SOUZA, 2009, p. 3)

A atuação do jovem protagonista em uma realidade sem segurança é regida por valores do capitalismo avançado, no qual o sujeito está isolado e anônimo. Souza (2009) afirma que o protagonismo é insuficiente para as transformações que buscamos e necessitamos. É preciso formar para o agir e transformar, isso é possível por meio da coletividade.

Dentro da perspectiva sociológica, utilizaremos a expressão que melhor se ajusta às inferências do presente estudo, convertendo a palavra “protagonismo” para “agência”.

Entende-se por agência a capacidade de realizar atos de criação própria que produzem efeitos que vão além do próprio autor, em que os agentes envolvidos realizam a autonomia de forma ativa, em que sua reflexividade o habilita a pensar no que faz, nas regras que segue e a transformar as práticas em regras:

A noção de agência que, discutida em outro âmbito, implica reconhecer que o processo de institucionalização, enquanto fenômeno complexo, não descarta, mas pressupõe tanto a mudança como a persistência, tanto a imersão social como a autonomia, tanto os níveis microssociais (organizações e agentes individuais) como os planos macrossociais. (MACHADO-DA-SILVA;FONSECA;CRUBELLATE, 2005, p. 98)

Ao considerar o estudante em seu desenvolvimento integral, ou seja, no desenvolvimento de suas diversas dimensões - intelectual, afetiva, corporal, social, ética, deve-se priorizar o desenvolvimento de sua autonomia, em que o estudante consegue identificar, pesquisar e estudar os assuntos que mais lhe interessam, é capaz de se relacionar em comunidade de maneira independente, possui autocuidado e vive com seus princípios, valores e crenças consolidados e harmoniosos.

Ao exercitar a autonomia do estudante, é indispensável oportunizar a ele a liberdade de fazer escolhas, seguindo seus interesses, com objetivos determinados e traçando a sua trajetória. Ashoka⁴⁰ (2017):

Quando participam da elaboração das regras, os estudantes desenvolvem consciência a seu respeito e também de seus direitos, ao mesmo tempo em que passam a valorizar a democracia e os cuidados com o bem comum. Faz parte da passagem da heteronomia à autonomia a superação de posturas e de atitudes egoístas e autoritárias por posturas e atitudes respeitadas e promotoras da solidariedade e do cuidado com o outro. (ASHOKA, 2017, p.19)

Ao destacar agência como “práticas de ensino exitosas”, os professores validam que essa participação repercute positivamente na sua prática e nos processos de aprendizagem. A professora Vega enfatizou a presença da agência em uma atividade em que a participação dos estudantes foi surpreendente, onde um desafio foi proposto e os alunos atuaram como seres ativos de sua própria aprendizagem:

Mas eu os desafiei para que eles fizessem uma reportagem na prática mesmo, como se eles fossem repórteres e eles iam poder sair pela escola, e entrevistar os professores, diretor, quem eles quisessem. E foi assim, surpreendente mesmo o resultado. Então o que eu vejo assim, o protagonismo. Eles gostam de ser protagonistas, sabe? (Vega)

Ainda em relação à experiência vivenciada, a professora Vega completa,

⁴⁰A Ashoka é uma organização social global fundada em 1981 e congrega mais de 3 mil empreendedores sociais em 84 países. Busca colaborar na construção de um mundo em que Todos Podem Ser Transformadores (Everyone a Changemaker), onde qualquer pessoa pode desenvolver e aplicar as habilidades necessárias para solucionar os principais problemas sociais que enfrentamos hoje.

O 7^aB abraçou a causa e eles fizeram reportagens ótimas e eles saíram mesmo, e ficavam em uma alegria de sair para escola entrevistando, filmando os professores. Depois montaram as reportagens em vídeo, as reportagens. Foi bastante interessante e para mim foi bastante significativo. E assim, acho que o elemento principal foi assim, o protagonismo. Eles se sentiram protagonistas. (Vega)

Ao se referir ao conceito de agência, a professora Antares referencia-se ao pertencimento, ou seja, a momentos em que os estudantes se sentiam parte da escola sentia-se pertencentes ao grupo, e desenvolviam as atividades de maneira autônoma, exercendo seu papel ativo na escola.

Então esse sentimento assim, de protagonismo, de pertence, de fazer, de eles fazerem, eu acho que dava um gás bem grande neles, era uma experiência bem legal, coisa que eu sinto muita falta agora na pandemia é que não tem, não tem como você fazer né? Mas eu acho que é um resultado bem satisfatório. (Antares)

Realmente quando a gente coloca o aluno como protagonista, para ele fazer, ele se destaca. Eu vejo isso na confraternização geográfica, que a gente faz toda a pesquisa, e eu falo assim: “Gente olha, vocês que vão produzir vocês que vão trazer vocês que vão fazer, vocês vão pesquisar, e eles começam a querer saber das coisas aí eles interagem”. A Consciência Negra também, tudo a gente deixava muito na mão deles né, e eles tem aquele sentimento de pertença então, eles faziam muita coisa assim por eles. (Antares)

Exercendo o papel de agente, o estudante torna-se responsável por sua aprendizagem e sente-se como parte do processo, facilitando assim o engajamento com a escola e com o objeto de conhecimento. Evidencia-se a necessidade de rever os espaços pedagógicos e o modelo tradicional de aprendizagem, em razão de os estudantes necessitarem de inovação e mudanças na maneira de aprender.

Porque tem aquela visão que o aluno tem que ficar sentado ali na cadeira, naquela posição. E isso aí eles estão enjoados, eles não aprendem mais assim, eles já até criaram novos hábitos de lazer, de entretenimento para eles enquanto eles estão naquelas carteiras. (Vega)

Ao pensar no desenvolvimento de agências, o professor Canopus observou que o educador devia analisar e preparar as suas aulas para que o protagonismo consiga exercer o seu papel na aprendizagem, ou seja:

Eu tentava relacionar com a matemática né? Olha que coisa chata. .Eu puxava situações das pirâmides, por exemplo, para fazer o teorema de Pitágoras. Tentava fazer essas relações aí. É isso, eu acho que a escola é viva né, é assim. Ficar só na teoria não traz esse protagonismo que a gente procura do aluno. (Canopus)

De acordo com a socióloga Singer (2017, p.11), “o protagonismo deve ser uma premissa para todas as relações que se estabelecem na comunidade escolar – e não deve ser discutido apenas como algo a ser desenvolvido pelo estudante”. A autora salientou que para formar o aluno protagonista, o professor também deve exercer esse papel, ou seja, guiar suas ações e desenvolver as suas potencialidades como profissional autônomo e consciente. O grupo reconhece a necessidade de exercer o conceito de agência e incentivar os alunos para que adotem essa prática:

(...) e a galera mais bagunceira do oitavo C, eles toparam fazer o projeto com a professora, de fazer o jardim suspenso sabe, aquilo ali, não vou dizer que converteu ninguém, mas mudou a postura deles em relação à escola, se sentiram responsáveis, inclusive comigo eles mudaram bastante, ficaram assim mais receptivos. Então eu acredito que essa coisa de ficar preso dentro de sala de aula também precisa mudar. (Vega)

Observando as falas, ficou evidente que o professor possui incertezas em relação ao conceito de protagonismo, e desconhece o conceito sociológico de agências e estruturas, bem como a sua importância e aplicabilidade. Em relação às narrativas fica evidenciado também que os docentes possuem suas próprias limitações em relação à aplicabilidade e à periodicidade de suas ações. Vale ressaltar a necessidade formativa em relação às concepções teóricas que tangem os princípios acima mencionados.

4.1.3.2 Acolhimento – “O ato de acolher”

Além do protagonismo, o acolhimento apresenta-se como um dos fatores propulsores da aprendizagem, ou seja, em regiões em que a vulnerabilidade social se faz presente, o tratamento, a receptividade e o amparo dos professores com os seus alunos fortalecem a relação professor aluno, auxiliando nos processos de ensino aprendizagem da escola.

Socializando as boas práticas e histórias de sucesso com os alunos, foi unânime entre o grupo a lembrança de situações em que o fator emocional e as relações sociais vieram à tona em suas lembranças. O grupo demonstrou ser de grande importância à interpretação dos professores com aquele determinado grupo de estudantes, a importância da empatia, da sensibilidade, e a consciência de que as necessidades dos estudantes se apresentam de maneira global, não se resumindo apenas à esfera pedagógica. É fundamental que toda a equipe escolar institua o acolhimento permanente para que os estudantes se sintam considerados como pertencentes daquele meio social.

Moreira (2017) define o acolhimento como parte integrante das ações escolares e dos sujeitos envolvidos no processo:

Esse acolhimento é expresso através da compreensão dos professores e equipes diretivas sobre as necessidades afetivas dos alunos, a mobilização dos serviços da escola para atender o aluno em suas necessidades físicas (alimentação, vestimenta, higiene, segurança, etc.), cognitivas (diversas configurações de adaptação curricular; atendimentos na sala de integração e recursos e no laboratório de aprendizagem; encaminhamentos para a rede de saúde para obter diagnósticos de todas as ordens – oftalmológico, auditivo, psicológico, neurológico, etc.) e de lazer (projetos diversificados, atividades festivas, escola como espaço de socialização). (MOREIRA, 2017, p.181)

O professor Hadar relatou que os estudantes que apresentavam condutas mais resistentes, o fato de acolher o ajudava em sua prática:

Eu acho que a principal coisa que eu adotava era o acolhimento. O que mais pegava, principalmente aqueles mais revoltosos, ou que não queriam fazer nada, o que estivessem passando algum tipo de necessidade, a primeira coisa, eu tentava acolher. (Hadar)

Hadar relatou que exercia seu papel de autoridade da sala de aula, porém valorizava e escutava seus estudantes, fortalecendo a autoestima dos alunos e estabelecendo uma relação de horizontalidade com os mesmos:

Claro, sabe, mostrando para eles quem meio que era a autoridade da sala, porém eu tentava acolher, ouvir, botar ele no lugar dele, mas de uma maneira de ele sentir-se valorizado. Acho que o primeiro passo, que é minha estratégia, é acolher e mostrar que não é só garras e dentes, mas também sorrisos e até descontração, piadas... (Hadar)

Sendo assim, Rocha (2016) afirma que:

(...) a autoridade é algo que é consentido ao sujeito e somente poderá ser outorgado ao professor a partir do estabelecimento de uma relação de confiança entre ele e o aluno. São um processo que necessita de investimento e paciência de ambas as partes. A autoridade é conferida através do poder legitimado pelo reconhecimento, pela aceitação e pelo respeito. Para tanto, o professor precisa ter um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência. (ROCHA, 2016, p.143).

O grupo de docentes aponta a importância da comunicação, do diálogo e do respeito para estimular e estreitar o processo de acolhimento com os estudantes:

Então, é muito diálogo e conversa né. Eu procurava puxar para fora da sala conversar bastante. Eu tinha essa rotina bem pautada assim comigo. Eu gastei muito dinheiro comprando chocolate, bala, docinhos... (Canopus)

A criança, apesar do pessoal falar que é difícil lá, a questão do acolhimento, do carinho, é um pouco diferenciada. Então nesse ano de 2019 em específico, com os alunos, eu via muito forte, era essa proximidade das professoras principalmente assim, esse carinho próximo, que eu via muitos resultados, e principalmente os mais vulneráveis que chegavam próximo, conversavam. (Canopus)

Na verdade, não adianta falar para ele que é bobeira, então assim você tratar ele com empatia, você não minimizar o problema dele, ele acaba pegando confiança em você, então eu tenho muito isso com os alunos (Antares).

É determinante que o processo de acolhimento aconteça resguardando o limite de cada estudante e suas condições de vida, considerando o cenário atual em que a vulnerabilidade está presente no bairro e em diversos lares daquela realidade.

É isso, é o acolhimento, muita conversa, mostrar a situação concreta, situações de vida né, que eu passei já na minha vida, conversava com ele, não só com ele, mas com vários ali, principalmente com os meninos né? Situações que ocorreram comigo, e a gente tinha esse debate aí. Eu não entrava muito na vida né, por que eu acho isso aí uma linha muito tênue, chegar a ir na casa assim, é muito íntimo né? (Canopus)

A liberdade de falar, de se expressar, se é raiva, se é tristeza, e mesmo que não esteja me sentindo natural, procurar mostrar uma naturalidade diante de qualquer situação para que eles se sentissem seguros, porque eu acho que eles não têm isso em outro ambiente, a não ser na escola. Eles se sentem à vontade para colocar tristeza uma revolta seja o que for e daí a gente tenta conversar de repente até evitar algum problema. (Vega)

Mas assim, o legal é que quando você passava confiança para eles, eles procuravam fora da sala de aula né, e assim não só esse assunto, mas vários assuntos. Você lembra quando você me pegava fora da sala conversando com o aluno. Então assim essa questão de você passar para eles essa intimidade né, de que você está ali não só como professor, mas como um amigo deles, porque eles não têm isso em casa mesmo, essa aproximação com os pais, alguns não conseguem conversar com os pais, tirar as dúvidas que eles têm relação a vida deles mesmo né. As vezes eles estão tão perdidos que às vezes eles buscam na gente uma coisa que eles não têm em casa. (Capella)

Então esse carinho era bem isso né, e eles não tinham em casa, não tinham essa referência amorosa. Então não é nenhuma referência do que eu vou ser, né? É uma referência mínima. Esse seio familiar né... a mãe, o pai, eles buscavam na escola né, como referência das professoras e professores. A questão mais aí eu acho que é a questão do amor, desse aconchego. E quando esse aconchego é mais próximo, mais palpável, a gente consegue transpor todas essas vulnerabilidades aí elas ficam fichinhas né? (Canopus)

De acordo com Rocha (2016), esse é um processo trabalhoso, considerando que muitas vezes estes sujeitos passam boa parte do tempo em casa sem a participação dos adultos, que têm longas jornadas de trabalho. Contudo, seria necessário percorrer esse caminho em busca de relações regidas por acordos mútuos, regras claras, baseadas na confiança e jamais na ameaça.

Então esse negócio de você não chamar a atenção do aluno perto dos colegas porque eles não querem ser intimidados, eles não querem ter e passar essa vergonha, então eu

usava isso meu favor. Eu trazia os alunos, dois, três, alunos para mim inteira que estavam me atrapalhando, entrava num acordo, porque eu trabalhava muito essa questão do acordo com eles sabe. Olha, eu faço isso e vocês fazem isso, vocês fazem isso e como recompensa eu faço isso. Então eu trabalhava bastante essa questão do acordo em sala de aula, que é tudo acordo mesmo né? (Capella)

A acolhida, a forma como você interpreta o aluno em sala ou fora dela. Eu tinha essa mania também, eu não resolvia o problema nenhum com aluno dentro de sala, eu não ficava batendo boca com aluno, não gostava de ficar batendo boca, às vezes acontecia, mas eu preferia chamar o aluno para conversar fora da sala. Eu acho que quando você intimida o aluno é pior. (Capella)

Uma escola acolhedora incentiva os estudantes a participar do processo, motivar esses estudantes a aprender e se desenvolver, fomentando um ambiente saudável, aberto ao diálogo receptivo e agradável para que o aluno fortaleça suas habilidades individuais e coletivas.

A gente mostrar isso para eles, a gente mostrar que eles são importantes faz com que eles tenham vontade de aprender né? Eu sentia muito isso. Todas as vezes que a gente levava alguma coisa diferente para eles, que eles se sentiam acolhidos, sentiam que a gente estava querendo mostrar algo diferente, eles davam mais atenção, davam mais valor. (Vega)

Agora, uma estratégia que é minha, eu elogio, eu gosto de elogiar. Porque eu acho que toda pessoa tem algo que você possa elogiar. Então assim, eu sempre procurei investir nisso nos meus alunos sabe. Eu vejo qualquer coisa que é legal, está bacana ou é beleza, (Vega).

Rocha (2016) afirma que se a instituição escolar não se posiciona de modo a acolher os sujeitos dessa forma, não o percebe como alguém capaz, não busca compreendê-lo em sua configuração subjetiva, o aprender formal se torna mais truncado.

Vale ressaltar todos os indivíduos que fazem parte da escola são responsáveis por torná-la mais acolhedora e receptiva, tanto no espaço físico como na relação entre os envolvidos, contudo há a necessidade de cautela em relação à função apenas social da escola, para que não ocorra a inversão de valores da escola em atender seu principal objetivo. Libâneo (2012, p.26) afirma que “a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos”.

De acordo com o autor, as políticas de universalização do acesso podem comprometer a qualidade de ensino, visto que a escola pode cumprir algumas missões assistenciais, porém não é a sua tarefa primordial.

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções

da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (LIBÁNEO, 2012, p.23)

4.1.3.3 Vínculo – “Cultivando vínculos”

Após o processo de acolhimento desenvolvido, os vínculos estabelecidos apresentam-se como parte fundamental do processo de ensino aprendizagem, caracterizando-os como o terceiro elemento que de acordo com o grupo, facilita o aprendizado em locais em que a vulnerabilidade social se faz presente.

Rocha (2016), constata que os vínculos são fundamentais para um processo de aprendizagem sadio, considerando que o sujeito se constitui ‘aprendente’ a partir da sua relação com o ‘ensinante’ e das posições subjetivas estabelecidas e ocupadas por quem ensina e quem aprende desde as primeiras relações.

O vínculo é base para aprender, pois o aprender pressupõe uma relação de confiança com quem ensina. Assim, os sentidos subjetivos produzidos por cada sujeito em relação às relações vinculares iniciais participarão da vinculação dos sujeitos com os outros ensinantes, podendo fazer com que os sujeitos evoquem emoções e sentimentos relacionados a esses primeiros sujeitos, sejam eles mais positivos ou mais negativos, interferindo nessa nova configuração, pois a subjetividade individual está permanentemente perpassada pela subjetividade social. (ROCHA, 2016, p.160)

Em regiões em que a vulnerabilidade social se faz presente e interfere nos processos de aprendizagem, o vínculo entre o docente e o aluno deve ser aprofundado e explorado para que as ações pedagógicas da escola ocorram de maneira mais ativa e benéfica, a fim de tornar com que as atividades, trabalhos escolares e a permanência na escola estejam caminhando juntos a momentos de entretenimento, entusiasmo vivenciam positivas e enriquecedoras.

Rocha (2016) afirma que quando a comunidade escolar não permite que os sujeitos sejam ativos na construção do seu saber, quando eles não fazem parte da construção da própria instituição escolar, quando o outro que busca ensinar não é legitimado através dos vínculos, o aprendizado se torna mais difícil.

O professor apresenta um papel essencial neste processo, em que é ele que constrói e conduz o fazer pedagógico. Ao desempenhar este papel, faz-se necessário o estreitamento da relação professor aluno, sendo a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico na sala de aula. Este vínculo é estabelecido gradualmente sendo constituída através de demonstrações de confiança, afeto, empatia amor.

Sendo assim, o grupo salientou o vínculo como um elemento indispensável para a atuação em locais vulneráveis, visto que as famílias muitas vezes apresentam questões pessoais, sociais e financeiras que podem ecoar em seu aproveitamento escolar.

Procurava ficar no meio termo aí, do acolhimento, da ajuda ao próximo, de mostrar o que é amor né. Eu falo muito com eles dos meus filhos, do amor que eu tenho com eles, e eles ficam encantados. Eu vou mostrar essa referência aí, como pai, como educador, fazer isso aí. Trazer ele próximo, ficar próximo. Isso a gente adquire com o tempo. (Canopus)

Valorizar cada vez mais, daí cria aquele laço, estreita aquele laço, o professor tem contato com os projetos, igual eu falei, o exemplo que eu tenho são os contatos que eu tinha com aluno nos meus projetos. Tinha uma possibilidade, que até mesmo aqueles alunos que eram piores que eu consegui chegar neles até mesmo dando bronca, mas eles acabam entendendo. (Hadar)

Então esse negócio de trazer o aluno para você eu acho que ainda é o melhor caminho, porque já é difícil quando o aluno está do lado do professor, imagina se ele pega birra. Já aconteceu comigo em sala de aula, do aluno pegar birra e me trazer muitos problemas. (Capella)

Rocha (2016) certifica que a aprendizagem é o processo pelo qual os sujeitos se apropriam de informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir do seu contato com a realidade, com o humano. É um processo diferente dos processos de maturação do organismo, sendo que depende, mais diretamente, do meio.

Nessa perspectiva, o aprendizado tem uma relação de interdependência entre os sujeitos nele envolvidos. Ainda segundo a autora, os sentidos e emoções produzidas a partir das relações que se estabelecem nesse diálogo interferem, também, no aprender desses sujeitos. Portanto, as relações com os professores incidem diretamente na aprendizagem, facilitando ou mesmo dificultando os processos.

O aluno XX mesmo, comigo ele era muito bom, tinha facilidade com matemática, então procurei pegar esse gancho aí, e ele inclusive me ajudava bastante na sala de aula, então quando ele tinha alguns atritos com outros professores eu puxava a orelha dele mesmo, perguntava o que estava acontecendo, e ele expunha muito a situação em particular dele para mim. Mas o que ele fazia, não era porque ele sofria situações que ele tinha que fazer aquilo em sala de aula, atrapalhar as pessoas. (Canópus)

Então, o adolescente tem aquele conflito intenso né? Tudo é para sempre, isso não vai ter jeito mais, e aí ele espera para falar com adulto, e o adulto fala: “Ai menino, larga de bobeira”. (Antares)

Se tem uma pessoa que fala: “Nossa, olha é isso que está acontecendo...” dá importância para o problema dele, ele fala “Nossa, realmente, eu tenho um problema né...” Na verdade, não adianta falar para ele que é bobeira, então assim você tratar ele com empatia, você não minimizar o problema dele, ele acaba pegando confiança em você, então eu tenho muito isso com os alunos. (Antares)

A Unidade Escolar pertence ao projeto de Escola Integral⁴¹, muitas vezes os estudantes passam mais tempo com os docentes do que com os seus familiares, evidenciando-se a importância das relações humanas estabelecidas no ambiente escolar e a importância do vínculo afetivo estabelecido nessas relações, que refletirá diretamente na atuação do professor, na participação do estudante e nos processos de aprendizagem:

Tratando-se de um conceito de subjetividade que se dá social e individualmente, os processos de aprendizagem são influenciados tanto pelos sentidos subjetivos produzidos pelos alunos quanto produzidos pelos professores, nessa inter-relação que se estabelece, assim como, os significados sociais dessas aprendizagens e o que a comunidade produz a respeito das aprendizagens formais e informais. Toda essa complexidade também se reflete nas relações entre professores e alunos, em um processo que se retroalimenta. (ROCHA, 2016, p.141)

Sendo assim, o aprender é motivado pelos sentidos subjetivos e pelas relações de afeto e compreensão entre professores e alunos, caracterizando a importância do vínculo entre as partes nesse processo de troca de saberes e de sentidos.

4.2 Obstáculos Evidentes

A segunda categoria, denominada de “Obstáculos evidentes”, mostrou o que o grupo de professores caracteriza como os problemas a serem observados e solucionados, para que os alunos avancem em seus conhecimentos acadêmicos. Esta categoria está desmembrada nos seguintes temas: Currículo, Perspectiva de Vida e Família.

4.2.1 Currículo – “Observando o currículo”

Para os docentes, para que as mudanças ocorram de forma significativa, a adaptação do currículo é apresentada como uma solução inovadora para a promoção das ações com os alunos

⁴¹ O Programa de Ensino Integral (PEI) os estudantes passam a ter uma matriz curricular diferenciada que inclui preparação para o mercado do trabalho, orientação de estudos, experiências práticas de ciências, tutoria personalizada com um professor, além dos clubes juvenis, em que os alunos se organizam de acordo com seus temas de interesse como dança, xadrez, debates etc. A carga horária é de até nove horas e meia – na rede regular a jornada é de cinco horas. Estudos apontam que o Ensino Integral ajuda a melhorar a aprendizagem dos alunos e aumenta a empregabilidade e renda dos egressos. Os alunos do Ensino Médio das escolas do PEI tiveram um aumento no desempenho no último Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

em vulnerabilidade social, visto que o currículo quando apresentado de maneira rígida e inflexível não considera o estudante em sua individualidade e em seu desenvolvimento integral.

No entanto, mesmo que a escola organize seu currículo, suas avaliações e as metodologias, ela continua reproduzindo as diferenças ao invés de garantir o acesso e permanência do aluno.

A importância da singularidade é apontada nas falas dos docentes em relação ao currículo denso e inflexível, e se mostra como um entrave do desenvolvimento do trabalho diferenciado em sala de aula.

Isso, eu acho que aprendizagem, principalmente no caso da nossa escola, ela tem que ser de acordo com a realidade, pelo menos de turmas, a gente poder adaptar o ensino, então essa sala aqui a gente vai trabalhar desse jeito ... vamos trabalhar com música, porque aqui todo mundo gosta de cantar, todo mundo gosta de dançar. (Vega)

A meu ver, esse tempo a gente poderia estar evoluindo no debate realmente na individualidade de cada aluno, pensar realmente como a gente poderia trabalhar esse aluno de forma individual, então o tempo acaba sendo meio escasso e eu particularmente, para mim mais ainda né, porque eu gosto, quero muito estar próximo ali do aluno, então fico meio de mãos atadas nesse sentido. (Canopus)

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática expõem suas falas com um desconforto em relação às avaliações externas que são aplicadas aos alunos objetivando aferir o nível de aprendizagem de cada Unidade Escolar, organizadas pelo Município, Estado e Governo Federal, citando a verticalidade do currículo a fim de atender a demanda dos conteúdos exigidos nas citadas avaliações, sem considerar as necessidades internas de cada escola.

Agora eu acredito que uma coisa que atrapalha muito a gente seriam essas demandas de avaliações externas e a gente e a gente não conseguir pensar na realidade, porque o ensino ele tem que ser horizontal, a gente tem que olhar para o nosso aluno e ver a necessidade dele, trabalhar em cima da necessidade dele. Não adianta eu querer ensinar oração subordinada para um aluno que não consegue distinguir um substantivo de adjetivo, então eu preciso, ou eu precisaria ter essa liberdade de trabalhar dentro da realidade do meu aluno. (Vega)

Então, não é segredo para você que foi nossa coordenadora, e eu acho que quem entende bastante isso também é o Canópus de matemática que acha que a demanda é parecida, que acontece que nós de língua portuguesa e matemática a gente trabalha com uma demanda que ela vem de cima, ela é vertical, e se nós temos consciência, que nem o professor Hadar falou, que o professor tem que buscar. Se nós temos

consciência, porque a gente não pode chegar ali na escola e achar que a gente é Papai Noel, Mamãe Noel, Madre Teresa de Calcutá... (Vega)

Analisando a concepção de construção de currículo, métodos de ensino e processos avaliativos, concluiu-se que pouco se observa o contexto escolar, as condições do meio e as necessidades pontuais quando são traçadas as diretrizes que compõe o planejamento das ações escolares. Berté (2019, p.43) afirma que: “[...] na educação escolarizada, são repassados e apreendidos a cultura e os saberes construídos historicamente por meio de um currículo, métodos de ensino/aprendizagem e avaliação”. O currículo denso, sequencial e verticalizado dificulta a atuação do professor, reprimindo a liberdade de trabalho e freando a vivência de novas possibilidades.

Às vezes aquele aluno que a gente fala: Nossa tem que fazer isso com esse aluno, sei que o certo seria fazer isso, mas a gente esbarra em uma lei, em alguma coisa, que a gente não pode seguir adiante. E esse projeto é assim, eu vou voltar na mesma tecla. Aí vamos sair com aluno, vamos mostrar para ele, vamos fazer visita técnica, vamos mostrar o mundo lá fora, vamos fazer fora da sala de aula, vamos ter uma aula diferente, mas e a burocracia e o conteúdo e a sequência que tem que seguir. Então às vezes a gente quer fazer, a gente pode fazer, mas a gente esbarra muitas vezes nos protocolos, na burocracia mesmo. (Antares)

Pavanetti (2019) argumenta a respeito da padronização do currículo, e defende que o currículo deve ser elaborado considerando os aspectos sociais e históricos do contexto, e que o currículo único não considera as diversidades e particularidades das unidades escolares:

[...] o currículo precisaria contemplar uma abordagem histórica dos grupos sociais marginalizados, sua luta por direitos e considerar sua história, sua memória, sua identidade para que o currículo possa atuar como um espaço de libertação. O autor ainda diz que a vulnerabilidade, a desigualdade e a exclusão não nos remetem somente à pobreza material, mas à pobreza de saberes, religiosidades, valores e identidades. Os grupos excluídos frequentam escolas públicas uniformizadas, as quais muitas vezes ignoram a diversidade de vivências, tempos e espaços. (PAVANETTI, 2019, p.45)

Entende-se que ao planejar a construção do currículo, vários fatores devem ser analisados, estudados e pautados para que o ciclo de exclusão e pobreza seja quebrado e a escola consiga exercer com êxito o seu papel. Esse currículo deve priorizar a garantia a todos do direito à aprendizagem e basear-se na redução das desigualdades regionais,

Bourdieu (2018) afirma que a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença às desigualdades sociais diante do ensino e da cultura transmitida, ou exigida. De acordo com o autor:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BORDIEU, 2018, p.59)

Sendo assim, mostra-se importante e necessária a construção de um currículo que considere as necessidades individuais e coletivas, repensando sua função socializadora, considerando sua historicidade, oportunizando condições de diferentes conhecimentos e aprendizagens, e atendendo as diversas realidades sociais de maneira significativa, reflexiva e democrática.

Analisando a relevância da elaboração de um currículo específico para as necessidades específicas de cada Unidade Escolar, e refletindo sobre a falta de perspectiva de vida dos estudantes como um elemento prejudicial à ascensão nos estudos, vale ressaltar a necessidade de implementação de ações que desenvolvam o planejamento individual, em que os estudantes se conheçam melhor, identifiquem seus potenciais, seus interesses, e determinem suas metas e objetivos, bem como, tracem estratégias para alcança-los. A Base Nacional Comum Curricular(2018) traz a perspectiva do desenvolvimento da sexta competência abordando o tema em questão:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).(BRASIL, 2018, p.07)

A sexta Competência Geral da BNCC, aborda o tema “Trabalho e Projeto de Vida”, dispõe sobre “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (BRASIL, 2018, p.09).

4.2.2 Perspectiva de vida – “Ampliando os Horizontes”

Observando as falas dos docentes em relação ao projeto de vida dos estudantes, um dos obstáculos evidentes ao desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade apresenta-se como a falta de perspectiva de vida dos alunos, ou seja, a dificuldade em estabelecer suas próprias relações com o mundo do trabalho, e a dificuldade em arquitetar o seu futuro consolidando os ensinamentos adquiridos na escola com suas escolhas futuras e com seu projeto de vida.

A professora Vega e o professor Antares citam o “olhar limítrofe” como um ‘dificultador’ aos estudantes e aos professores no exercício do aprender e do ensinar no contexto escolar, destacando o olhar do professor em relação ao desenvolvimento deste processo.

Eu acho que uma grande dificuldade é o olhar limítrofe, tanto por parte do aluno, como por parte do professor também, e por parte da gestão. Então se a gente tem esse olhar, se o aluno ele olha, é só isso que eu sei fazer, olhando só no próprio umbigo, olhando para essa realidade, e nessa mesmice, ele nunca vai sair disso. E se o professor olha, não esse aluno aí não tem jeito né aquele estereótipo, esse aí não vai dar nada na vida ... se eu penso assim, eu não vou contribuir para que o meu aluno se desenvolva, para que ele seja alguém. (Vega)

Eu penso que eles veem a escola assim como uma vivência social. Às vezes é o único lugar que eles têm que eles têm para socializar em paz ali, e também essa falta de perspectiva no futuro. (Antares)

Ao pensar na falta perspectiva de vida dos estudantes, vale ressaltar a importância de considerar o que Bourdieu (2018) nos apresenta como *habitus*, definido como um instrumento conceitual que determina a homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social, ou seja, um conjunto de ações, características e comportamentos comuns de um determinado grupo.

Os professores apresentaram-se unânimes em relação à preocupação com a falta de visão do futuro evidenciada pelos estudantes, visto que eles não apresentam motivação e entusiasmo com as questões relacionadas ao futuro e ao projeto de vida individual e coletivo.

Bourdieu(2018) caracteriza o funcionamento do *habitus* como:

O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropria e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo tende a reproduzir nos sucessores o que foram adquiridos pelos predecessores, ou, simplesmente os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetua-se enquanto grupo e transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira de existir. (BOURDIEU, 2018, p.125)

Ao se referir ao perfil dos estudantes da Unidade Escolar, o professor Antares e o professor Hadar citam o fato de que a comunidade está acostumada ao assistencialismo, prejudicando assim a projeção e o entusiasmo para realizar ações focadas no seu futuro, levando para si o *habitus* adquirido pela sociedade em que ele se constitui.

Mas na nossa escola eles têm aquele assistencialismo, você vê que é uma comunidade em que são maioria ali casas invadidas, não sei quem falou isso, vem para São José, vai enchendo, e vai se virando e vai sobrevivendo. Sem precisar de estudo, sem precisar de nada. Então assim, eu acho o próprio sistema de ensino é o que mais prejudica. (Antares)

Você ver a diferença entre bairros, eu acho que o que implica mais é o assistencialismo. Eles têm muitas coisas na mão, que tipo permite a sobrevivência deles, mas não o vivenciar algo diferente, então na minha prática esportiva eu acho que eu tenho essa pegada. (Hadar)

Rocha (2018) afirma que tais preconceitos são corolário do engendramento de questões sociais, econômicas e políticas que produzem o ideário segundo o qual o próprio sujeito é responsável pelos seus fracassos, em uma perspectiva que entende que “as coisas são como são” (ROCHA, 2018, p.147) e que nada pode ser feito para modificá-las. Cabe, então, conformar-se ou fazer algo por si mesmo.

Bourdieu e Passeron (1992) destacam que de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, sobressaindo-se ao sexo, idade e, sobretudo, à afiliação religiosa.

As pesquisas desenvolvidas pelos autores citados acima, afirmam que é ao longo da escolarização e, particularmente, durante as grandes transições da carreira escolar, que se exerce a influência da origem social.

(...) a consciência de que os estudos (e, sobretudo, alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares (o latim, por exemplo) a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionada a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõe toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou rendimentos. (BORDIEU, PASSERON, 2014, p.29)

Diante o exposto, a professora Vega cita a falta de interesse dos estudantes e das famílias em relação ao investimento em atividades externas e a promoção de novos conhecimentos. O

papel da escola passa também a ser o de estimular e proporcionar aos estudantes novas possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

A cabeça é tão assim né das famílias, que eles não pagam R\$ 10,00 para pagar a passagem de ida e volta, só vai se ganhar. Então a escola tem que fazer esse papel aí né, senão eles não abrem a mente, não abrem o olhar para ver que tem outras possibilidades, que o mundo não é só aquilo ali. (Vega)

De acordo com Bourdieu (2018, p.67) “os indivíduos que têm um nível de instrução mais elevado têm as maiores chances de ter crescido num meio culto”. Sendo assim, entende-se que só a escola pode criar ou desenvolver a ligação entre à aspiração à cultura.

Eles não têm um exemplo, uma coisa, eles falam aquilo que eles conhecem né. Por exemplo, advogado, eles veem que o advogado ganha muito dinheiro por quê? Porque sempre alguém ao entorno deles está precisando de um advogado, então eles acham: Nosso advogado ganha muito dinheiro. Então eles pensam assim. Mas existe uma falta de perspectiva muito grande no entorno deles, para eles né, eles não veem, eles não têm exemplos no entorno. (Antares)

Vale refletir sobre as ações escolares na construção dessas referências aos estudantes, que segundo Bock, et al(2016) consideram a escola como a base para a construção de um projeto para um futuro melhor, avaliando a instituição escolar como espaço fundamental em sua estrutura e função.

Tipo qualquer profissão bonita para eles exige nível superior que nós sabemos, porém eles não sabem disso. É igual de novo eu falei, é a referência. Eles não têm uma referência em casa, de como fazer. Sabe que existe e daí parte. (Hadar)

Bordieu e Passeron (1992) asseguram que para os estudantes originários das camadas menos desfavorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis de ensino. Sendo assim, o professor Canópus cita a importância do engajamento do docente neste processo, buscando trazer aos estudantes outras perspectivas de conhecimento.

O que muito não ocorre com eles é isso, não tem a possibilidade de contar uma coisa nova, uma situação diferente, o legal né? Aí fica naquela mesmice, então quando têm essas viagens, passeios, quando a escola proporciona isso, o que eles mais querem voltar para poder contar para o pai, para o avô, para o amigo. Então, são situações que a gente pode, e deve inserir para os alunos. (Canopus).

Então a gente aqui trouxe as possibilidades de extrapolação de situações, através de passeios, viagens, mostrarem e contar as nossas histórias. Eles ficam doidos, às vezes eu contava histórias que aconteceram comigo, eles ficavam todos assim quietinhos,

falando... “conta, conta, conta...”, e eu, não... Hoje vou parar aqui e cenas dos próximos capítulos. (Canopus)

É importante salientar que pesquisas recentes que abordam o tema significando sobre a escola e o futuro em uma sociedade desigual, em que consideram que partindo do pressuposto de que o planejamento consciente do futuro pode ressignificar a relação dos estudantes com o conhecimento e com a escola, têm demonstrado que não podemos superestimar o papel da escola na superação das limitações enfrentadas por estudantes de classes sociais empobrecidas em função de diferentes fatores que envolvem o contexto escolar.

Em sua pesquisa, Aguiar e Bock (2016), concluíram que mesmo vivendo em condições desiguais, os jovens na sua maioria aspiram o futuro centralizado no trabalho, com estabilidade e com profissões que exigem certificação universitária. Contudo, observa-se que os projetos de futuro idealizados por eles preveem uma centralização da responsabilidade pessoal ancorada em uma ideologia meritocrática, ou seja, diferentemente dos jovens de classes mais abastadas, esses jovens não podem contar com suas famílias para garantir sua colocação profissional ou social. O sucesso ou o fracasso na concretização dos projetos de futuro provém de ações individuais.

A importância da escola fica evidente no contexto pesquisado pelas autoras, já que os estudantes citam que é na escola que tudo começa, que a escola é um passaporte para o mundo do trabalho, e que a escola tem um papel importante na construção dos seus projetos de futuro. Contudo, foram citados pelos estudantes fatores que podem impactar negativamente o seu projeto de futuro, a exemplo de professores descomprometidos, que não possuem didática, que se abstem muito das aulas e que não respeitam os estudantes em suas individualidades. Os estudantes citam também que a escola os ajuda muito no seu projeto de futuro, porém poderia ajudar mais.

De acordo com a pesquisa, observa-se um papel passivo adotado pelos estudantes que não se não apresentam como responsáveis pela qualidade de sua escolarização, e ao mesmo tempo referem-se ao futuro como resultado de suas ações e esforços individuais.

Aguiar e Bock (2016, p. 245) concluem que “possivelmente, projeto de futuro e processo de escolarização encontrem-se, de forma contraditória, ora intimamente relacionados, ora pensados como dicotomicamente desvinculados”.

Nesse contexto, a escola deve dispor de um olhar cauteloso em relação ao desenvolvimento de um projeto de futuro dos estudantes de classes desiguais, visto que fatores externos podem influenciar nesse contexto.

Sendo assim:

Precisamos ficar alertas, pois os processos assumidos pela escola para a preparação para o mundo do trabalho tanto podem promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, como reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos. (AGUIAR, BOCK, 2016, p. 246)

As professoras Vega e Antares e Canopus descrevem pequenas ações que a equipe escolar pode promover para auxiliar os estudantes nesse processo:

Então assim, eu acho que a gente precisa investir neles. ‘Empoderar’ o aluno, no que eles têm mesmo, no que eles têm, para que eles se enxerguem como pessoas de valor. (Vega)

[...] e todos nós tentamos fazer isso. é olhar além da sala de aula...é importante(Vega)

Então assim, ampliar a visão de mundo do aluno e além dos muros da escola, eu acho que seria uma técnica, uma tática muito importante com aprendizado mais efetivo. (Antares)

[...] Isso traz muita questão também das experimentações, um projetinho entrando junto com isso aí seria, por exemplo, para o 9º ano expor as profissões, vários tipos de profissões, explicar como funciona como é, aí acaba que vai um pouco nesse sentido, mas tem que ter uma pequena experimentação do que que é cada um, e a maioria não tem esse referencial de profissões, do que que faz, o que realmente é, tem a nossa de professor, acadêmica eu digo, então é uma ideia também nessa questão do projeto, nesse sentido.(Canopus).

É necessário que a escola se engaje na luta pelos direitos sociais de seus alunos e invista em processos educativos de qualidade para esses sujeitos, desenvolvendo projetos de vida, em que os indivíduos se conheçam melhor, identifiquem seus potenciais, seus interesses e estabeleçam metas para alcançar seus objetivos, tornando-se cidadãos mais críticos, reflexivos e atinjam as suas realizações em todas as esferas, porém considere também os fatores externos que podem influenciar essas escolhas, exercendo o seu papel de maneira norteadora e ao mesmo tempo consciente de suas ações enquanto instituição.

4.2.3 Família – “A família no contexto escolar”

Outro fator importante destacado pelo grupo de professores é a influência da família como ‘dificultador’ aos processos de aprendizagem, pois segundo os relatos, não há incentivo e acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis nos processos educativos dos estudantes.

É como se nós tivéssemos ali acolhendo órfãos e nós temos que tentar suprir muitas deficiências então que não foram, que eles não receberam na família né, e a partir daí, tentar passar algum conhecimento então formal para eles. (Vega)

Nos encontros de grupo, o descontentamento comum foi em relação à ausência dos familiares na vida pessoal e escolar de seus filhos, e na falta de apoio e colaboração da família nas questões escolares, e na corresponsabilização da escola na educação de seus filhos.

A mãe sai para trabalhar fora, quando sai para trabalhar fora né? Quando ela não está saindo na rua para sei lá fazer o que. Não tem pai para conversar, então eu acho que a questão sim, eu acho que está lá na base sabe. (Vega)

... eles aprendem muita coisa com a gente, com a escola. Como serem educados, cumprimentar. Porque parece que tudo é estranho para eles, então eles vêm, eu vejo assim, que a escola me parece assim quase que um orfanato na verdade, vai além do papel de escola. (Vega)

Foi possível perceber nos relatos dos docentes a divergência entre o mundo da escola e o mundo familiar, que no ponto de vista teórico pode ser entendida como um desacordo entre o *habitus* familiar e o exigido na escola.

As famílias são partes integrantes de uma comunidade, localizada em determinado território, com costumes, valores e histórias próprias, chamados de contexto social, enquanto as escolas fazem parte de um sistema ou rede de ensino, que possuem os marcos regulatórios compartilhados com as secretarias de Estado e Ministério da Educação, chamados de contexto institucional. As relações entre esses setores apresentam-se interligadas, tornando cada vez mais difícil entender os problemas educacionais como isolados dos diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos. Castro e Regattieri (2010, p. 14) afirmam que “fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela”. De acordo com os autores, as influências socioeconômicas, de violência e do comportamento e desempenho dos alunos devem ser consideradas, contudo a escola não deve se transformar em uma agência de assistência social que descumpra a sua principal função em relação aos processos de aprendizagens de seus estudantes.

Ao estarem encarregadas da formação de um mesmo sujeito, é importante que a escola e a família caminhem na mesma direção, porém dependendo das circunstâncias, as instituições podem caminhar em sentidos opostos, visto que quando o estudante apresenta boas notas e bom comportamento, a família e a escola se apresentam como autores bilaterais responsáveis pelos

processos, no entanto quando isso não ocorre, os conflitos para a responsabilização do insucesso se evidenciam entre as partes.

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (CASTRO E REGATTIERI, 2010,p.31)

É fundamental a participação da família na escola, e a parceria entre as partes deve ser estimulada e consolidada, para que ambas as partes consigam alinhar as ações para fortalecer e fomentar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Contudo, Carvalho (2017, p.49) ressalta que “a interação não deve se restringir aos dias predeterminados no calendário anual da escola, pois a continuidade do clima de um sábado com atividades inspiradoras implica estímulo contínuo quanto as práticas pedagógicas organizadas”.

Ainda de acordo com a autora, a parceria é incentivada por meio de ações motivadoras da presença da família na escola, cujo objetivo não é só estabelecer a interação das duas instituições, mas possibilitar o desempenho escolar dos alunos.

Os estudos que envolvem a família e a escola mostram que todo esforço empregado para que aconteça a participação da família na escola deve-se voltar para sua escolarização e formação. Portanto, está vinculada à participação da família na vida escolar dos estudantes, de modo que seus resultados sejam percebidos ao final da educação básica.(CARVALHO, 2017, p.50)

Carvalho (2017), afirma que a partir dos estudantes e da família, o processo de construção conjunta, formativa e integradora pode se fortalecer, elencando mais estudantes envolvidos no seu processo de escolarização e estabelecendo vínculos confluentes para os resultados promissores para a escola, a família e os estudantes.

Para Lahire (1997, p.27), “uma configuração familiar relativamente estável, que permite à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao ‘êxito’ no curso primário”.

No entanto, Lahire (1997) em sua obra “Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável”, afirma que as configurações familiares são heterogêneas, e revela a injustiça interpretativa quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. O autor salienta em sua pesquisa que quase todos os pais investigados têm o sentimento de que a escola é algo importante, e mostram-se esperançosos em relação ao futuro dos filhos. Em alguns casos,

existem rupturas, em que as condições de vida familiar e econômica são difíceis, e que o tempo dos pais é escasso, porém, mesmo nesses casos, o termo “omissão” não representa a realidade.

O autor certifica que:

Os discursos sobre a "omissão" dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada - principalmente quando a criança está com dificuldade escolar - como uma indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o "fracasso escolar" das crianças. (LAHIRE, 1997, p.335).

Vale ressaltar que o Estado é o responsável primário pela educação pública, e deve procurar maneiras de priorizar e garantir esse direito aos estudantes. Sendo assim, ao depositar as expectativas ou culpa dos resultados escolares exclusivamente à família, está deixando de cumprir o seu papel, enquanto o dever da família é matricular e enviar regularmente seus filhos à escola, cabendo punição legal quanto à negligência.

A relação família escola deve ser fortalecida e estimulada para que ambas se sintam acolhidas e trabalhem em parceria, focando na aprendizagem e na melhoria dos processos educativos. Carvalho (2017) retrata que nessa relação existem fatores de causa-efeito que geram a culpa mútua. Esses fatores são resultantes da falta de uma política educacional que favoreça a comunicação e atenda aos interesses de ambas as instituições.

A escola deve proporcionar momentos de apoio, interação e de colaboração mútua entre as instituições, apresentando os planos e projetos desenvolvidos, realizando reuniões de acompanhamento de aprendizagem, organizando festas, eventos e palestras para a família, além de estimular a participação da família no cotidiano escolar, motivando o enfrentamento às desigualdades sociais de seus estudantes .

Ainda que a escola sozinha não possa acolher toda essa demanda, responsabilizar os sujeitos e as famílias pelas condições às quais eles estão expostos não contribui para a superação da vulnerabilidade social. É necessário, então, que a escola se engaje na luta pelos direitos sociais de seus alunos e invista em processos educativos de qualidade para esses sujeitos, trabalhando por uma educação mais crítica e reflexiva, de forma que os sujeitos percebam a realidade social e também comecem a lutar por seus direitos.(ROCHA, 2016, p. 167)

Carvalho (2017) ressalta que as atividades de integração escola-família-estudante devem ser contínuas e construídas com vista ao estabelecimento de uma política educacional da escola,

envolvendo as culturas presentes e abrindo espaço para maior participação das famílias, inclusive na tomada de decisões. Ao desenvolver o trabalho de parceria mútua, Castro e Regattieri (2010) afirmam a importância de mapear as famílias com o objetivo de levantar quais famílias podem apenas cumprir seu papel legal, quais famílias conseguem acompanhar seus filhos sistematicamente, e quais e quantas famílias podem participar da gestão escolar e apoiar outras famílias. Através deste mapeamento, a interação entre as instituições apresenta-se como uma estratégia importante de planejamento escolar e educacional.

Uma política ou programa de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório – situação na qual a ausência das famílias é, reiteramos, motivo alegado para os maus resultados da rede de escolas –, quanto do otimismo ingênuo – segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças. (CASTRO E REGATTIERI, 2010,p.41)

É importante que a escola e os educadores, em geral, compreendam seu papel diante dos sujeitos pelos quais também são responsáveis. Rocha (2016, p.144) ressalta que “ainda que a participação da família na educação das crianças e adolescentes tenha diminuído drasticamente, é necessário compreender que as exigências sociais também se modificaram”. A autora explica que isso não significa que a escola tem que captar todas as necessidades educacionais para si, porém necessita se adaptar à configuração social atual, em que as configurações familiares modificaram ao longo dos tempos.

4.3 Possibilidades de melhoria

Explorando os elementos que facilitam a atuação dos professores e os obstáculos que afetam o trabalho desenvolvido, mostra-se essencial a análise em relação às ações que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva e concreta.

4.3.1 Equipe – “A liderança participativa”

A atuação da Equipe Gestora apresentou-se nas reuniões do grupo como uma possibilidade singular para a melhoria dos processos. A comunidade escolar constitui-se do agrupamento de diferentes sujeitos que possuem entre si um objetivo em comum.

Fundamentalmente é a Equipe Gestora que integra e articula esses sujeitos para a participação de um projeto coletivo e colaborativo.

Originário do latim “*gestione*”, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Com base nos estudos existentes no Brasil sobre a organização e gestão escolar, é possível apresentar três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa.

De acordo com Libâneo (2001), a gestão técnico-científica fundamenta-se na hierarquia dos cargos e funções, direcionando a racionalização do trabalho, enquanto a concepção de gestão autogestionária apoia-se na responsabilidade coletiva e na ausência de direção centralizada, favorecendo a participação direta e igualitária de todos os membros da instituição. Finalmente, a concepção de gestão democrática participativa combina a participação da direção com todos os integrantes da comunidade escolar, focando nos objetivos comuns assumidos por todos. As decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente.

A construção da gestão amparada a instrumentos democráticos possibilita a corresponsabilização e o trabalho em equipe para que a escola conquiste a educação de qualidade, considerando que a escola se apresenta como uma estrutura subjetiva, que depende de pessoas e de interações sociais entre esses sujeitos, sendo uma organização constituída por seus próprios membros que formam uma cultura.

Para o autor, as concepções de gestão escolar representam posições políticas e concepções de homem e sociedade, valorizando o poder e a autoridade exercidas unilateralmente:

Esta maneira de ver a organização escolar não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as ferramentas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado. Uma visão sócio-crítica propõe considerar dois aspectos interligados: por um lado, compreende que a organização é uma construção social, a partir da Inteligência subjetiva e cultural das pessoas, por outro, que essa construção não é um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sócio-cultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais, sempre contraditórios e às vezes conflitivos. Busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional- o planejamento, a organização e a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada, já que precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, em relação à escolarização da população. (LIBÂNEO, 2001, p. 02)

Sendo assim, vale considerar a importância do desenvolvimento de uma gestão democrática no desenvolvimento do planejamento e do bom funcionamento da unidade escolar.

Para Libâneo (2013) a gestão escolar tem como finalidade prover condições necessárias para o bom funcionamento das salas de aula e proporcionar o envolvimento das pessoas do trabalho, o acompanhamento e a avaliação da participação, incentivando que todos os alunos sejam seres ativos na escola.

A gestão democrática é de fato atuante na escola quando existe a participação social efetiva de vários membros da comunidade escolar, articulando a presença e intervenção dos pais, professores e estudantes, sujeitos que, de algum modo, podem contribuir como sujeitos ativos no processo, participando de decisões pedagógicas e administrativas.

A unidade escolar pesquisada encontra-se em uma área periférica, com problemas de indisciplina, evasão escolar e problemas de aprendizagem. De acordo com o PPP da escola, há uma rotatividade grande de professores. O grupo de docentes sempre está se modificando, contudo, a permanência do mesmo profissional na escola pode ser influenciada pela equipe de liderança. De acordo com alguns relatos, o acolhimento, a parceria, o engajamento e a liderança da equipe apresentaram-se entre o grupo de professores como um grande influenciador dessa continuidade do docente na unidade escolar.

Então acho que ter essa liderança da equipe gestora, eu acho que é muito importante até mesmo para os professores poderem se dar bem., porque se você está dentro de uma escola em que a equipe não consegue conversar entre si, os professores não têm onde seguir, não tem um direcionamento, e aí cada um pensa de um jeito, e aí as ideias se concretizam diferentes umas das outras, e o os próprios professores começam a brigar entre si, entendeu, então eu acho que tem que começar pela base, acho que a equipe gestora é a base, e eu acho que depois o andamento das coisas vão tomando um rumo certo.(Capella)

Apoio da equipe Gestora e a parceria dos colegas são essenciais, e Graças a Deus eu tive, eu tive todo tempo. Trabalhei cinco anos na escola, os cinco anos eu pude contar com apoio de vocês, dos que passaram, mesmo que tivesse alguns meio né, tipo a XX era assim, mas fechadinha, a XX assim, ela era toda durona, não abria a cara, não sorria muito, mas assim, o tempo todo eu tive apoio de vocês e a parceria dos meus colegas que assim, vocês são maravilhosos, maravilhosos. (Vega)

Ao acolher, ouvir e auxiliar o grupo de professores, a equipe corrobora com o desenvolvimento de um bom trabalho e mobiliza o grupo para atingir os objetivos comuns. Uma vez acolhidos e seguros, os professores relatam que o relacionamento entre eles também flui positivamente, influenciando diretamente no trabalho docente.

Eu acho que não tem como negar que XX falou das coisas que nos motivam realmente a ir até a escola, era nossa equipe, tanto de liderança, quanto dos colegas e de amigos,

porque a gente criou laços, vínculos. A gente criou um ambiente tão gostoso para gente que nos motivaram. (Hadar)

Então assim, era muito leve, era muito gostoso e isso faz toda a diferença. É verdade mesmo, a gente teve. Já é o terceiro diretor que passa por lá, e os diretores acabam entrando na nossa, mas a primeira “liga na farofa” que deu assim para nossa equipe, eu acho que foi você. Essa interação que a gente tinha essa coisa gostosa, essa amizade, essa base que a gente construiu. Então foi muito, e é muito prazeroso trabalhar lá, e a gente acaba refletindo isso com os alunos né? Porque tem muita dificuldade, mas a gente sempre está lá para acolher, a gente sempre acolhe os alunos e é todo mundo. Então o aluno tem problema é todo mundo que tem, não é um só. (Antares)

E o outro fator também é o realmente o entrosamento da equipe, tanto o entrosamento da equipe de liderança entre si e com os professores, e o entrosamento dos professores também. A gente passou por uma equipe, porque que eu gosto muito dessa equipe, porque nesses últimos anos, a equipe, mesmo ela saindo da sua originalidade, quando desce desse grupo aqui e acrescentando outros, ninguém puxava sardinha para o próprio lado, todo mundo tentava se ajudar, todo mundo ouvia, todo mundo estava junto em prol do aluno.(Hadar)

Geralmente a gente falava em HTC: “Nossa, o que eu faço com essa sala? “ E quando a gente ia ver no HTC, a gente partilhava e todo mundo tinha o mesmo problema, e um ajudava o outro a resolver. “... .ahh eu fiz isso Deu certo, ahhh eu fiz aquilo, deu certo...” . Então assim, eu acho isso muito, muito importante.

Em sua investigação, De Castro (2019) aponta que a partir das entrevistas, os participantes apontaram em diversos momentos em suas narrativas a importância das ações da equipe gestora para propiciar um clima favorável ao trabalho docente, ao desenvolvimento integral dos alunos e à permanência dos professores, enquanto discorriam dos fatores importantes para caracterizar a escola. Sendo assim, a permanência dos professores na mesma unidade escolar reflete o maior aprofundamento nas relações afetivas e sociais, fortalece os laços dos professores com seus alunos, estreitando o vínculo e a parceria entre eles.

E quando a gente tem essa intimidade maior com aluno, o aluno mesmo quer trazer essa resposta para o professor. Se chega um professor às vezes novo lá ele nem liga muito, agora quando tem essa intimidade, essa troca mais próxima, eles ficam empolgados, querem realmente participar, querem fazer acontecer, dá ideias. E isso aí empolga o professor também. No geral né, a equipe como um todo. Aí os trabalhos interdisciplinares começam a surgir nesse sentido, então a questão de os professores permanecerem na casa é bem relevante nesse sentido. (Canopus)

Ao conhecer seus alunos, o professor pode orientá-lo em suas dificuldades, conduz o seu trabalho de acordo com as suas necessidades individuais e direciona a turma para que juntos, consigam desenvolver um trabalho de qualidade.

[...] eu acho que a permanência dos professores. Quando a escola é periférica, muda muito o time né? Até o professor novo entrar, se acostumar, se adaptar, já passou um bom tempo do ano. Então eu acho que a permanência dos professores, talvez ficassem alguns anos a mesma equipe, ajudaria a alavancar a aprendizagem sim, porque o aluno que está no sexto ano, se pegar um professor que vá até o nono com ele, ele já vai conhecer o professor, então acho que a permanência faz a diferença. (Capella)

E falando até do currículo, porque quando você sabe que vai ficar com aquela turma mais tempo você consegue encaixar melhor o que você tem que fazer né? Você consegue trabalhar de uma forma diferente. (Capella)

De Castro (2019) afirma que a organização escolar surge como forte aliada para a permanência dos professores, uma vez que há um contingente completo de funcionários de apoio, as instituições internas de gestão democrática funcionam, as reuniões pedagógicas são planejadas e desenvolvidas com foco nas necessidades formativas dos professores:

Assim, fica evidente que a instituição escolar precisa articular suas ações, entre professores e equipes de apoio, para que todos possam traçar planos de intervenção que converjam para os mesmos objetivos, nesse caso, estabelecer relações que possibilitem que os alunos possam outorgar autoridade aos profissionais da instituição. (ROCHA, 2018, p.144)

Desse modo, a atuação da equipe gestora, dos professores e da equipe de apoio deve ser articulada, democrática e consolidada para que o grupo atue de maneira coesa, harmoniosa e consistente, com a finalidade de estruturar uma escola que consegue atravessar dificuldades, mantendo-se em seu percurso.

4.3.2 Projetos interdisciplinares – “Ressignificando a aprendizagem”

Com a finalidade de desenvolver um trabalho de excelência, o grupo de professores cita como uma possibilidade viável de melhoria, o aperfeiçoamento e a potencialização de aulas que proporcionem aos estudantes novas formas de ensino na prática escolar, mudando o modo como o aluno aprende.

Há uma ampla inquietude por parte de educadores e pesquisadores da área educacional em relação às funções da escola, ao papel do professor e às estratégias de ensino que ainda fazem parte do cotidiano escolar. Estudos desenvolvidos ao longo das últimas décadas do século XX e no início do século XXI impulsionaram o desenvolvimento de teorias e metodologias a fim de favorecer a compreensão e utilização de estratégias que visam a superação das dificuldades encontradas no ato de ensinar, que podemos chamar de metodologias ativas.

De acordo com Castelar e Moraes(2016):

Essas estratégias e essas práticas educativas apresentam os requisitos para garantir uma aprendizagem significativa, colocando o aluno como responsável por seu processo de construção de conhecimento. As estratégias utilizadas nessas práticas são apresentadas como metodologias ativas, cuja concepção é colocar o aluno em estado de mobilização, utilizando recursos e abordagens adequados para os alunos e para os conteúdos e objetivos definidos. (CASTELLAR, MORAES, 2016, p.41)

Na narrativa do corpo docente, as ações para a melhoria dos processos educativos da unidade escolar envolvem o protagonismo dos estudantes, o trabalho com projetos, a aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade. As práticas educativas e estratégias narradas compõe o conjunto de intervenções pedagógicas que estimulam os alunos a se envolver no processo de construção do conhecimento, possibilitando- lhes refletir, estabelecer relações, fazer descobertas e dar sentido aos conteúdos estudados.

... tão assim, as aulas que davam certo com eles eram que interessava assim na vida cotidiana deles (Capella)

Diante do exposto, mostra-se a importância da mudança de paradigma em relação à educação tradicional, em que o estudante é um receptor de conhecimentos, muitas vezes sem significado e relevância, lembrando que, o desafio e descontentamento do grupo de professores concernem no interesse e foco dos estudantes nas situações de aprendizagem.

Nesse processo de ressignificação da aprendizagem, o professor passa a ser o mediador da aprendizagem, facilitando o acesso ao conhecimento, enquanto o aluno exerce o papel de protagonista do seu saber. A professora Vega relata alguns exemplos em que as conexões entre os saberes podem ser estabelecidas a fim de fomentar a aprendizagem e o envolvimento na escola:

Eu acho que, por exemplo, porque não o aluno narrar um jogo que o professor fez lá na educação física, debates, documentários, por exemplo, fazer uma compostagem, uma plantação, então uma equipe vai fazer o documentário disso. Eu tenho certeza de que quando tem um final, o ensino tem um objetivo, tem significado, faz sentido para esse aluno, e ele aprende melhor, então ele precisa aprender a articular melhor as palavras, ele precisa corrigir o português dele, as concordâncias, porque ele vai narrar um jogo ou porque ele vai fazer um documentário, ou ele vai fazer uma reportagem. (Vega)

Eu sou apaixonada até hoje pelo sarau que a gente fez com as variedades linguísticas, e eu sou apaixonada. Eu só queria repetir e melhorar sabe, porque foi muito bacana o envolvimento deles, eles adoram dançar daí eles puderam pesquisar aprender ritmos novos, danças novas, como o Carimbó que ninguém conhecia. (Vega)

No planejamento de suas aulas, o professor deve estabelecer os objetivos e propor ações estruturadas de acordo com os fundamentos teóricos de sua disciplina, estimulando os estudantes a estabelecer as conexões necessárias entre a teoria e a prática.

[...] de levar os queijos para eles. Eu estava trabalhando com fungos e é tão legal mostrar para eles ao vivo, até mesmo porque eles nunca conheceram alguns talvez nunca nem vão conhecer ter um paladar diferenciado, e eles veem coisas diferentes faz com que eles se sintam importantes também né?(Vega)

Às vezes a gente está trabalhando conteúdo, e a gente faz um passeio com eles, quando a gente volta e a gente está na sala de aula, ele fala assim professora, é aquilo que a gente viu. Lembra aquele negócio que a gente viu? E ele começa a assimilar uma coisa com a outra, o aprendizado com a realidade, né?(Antares)

E o que eu utilizava muito em sala de aula, porque eu tenho uma formação forte e uma base forte na área de exatas e engenharia, eu conseguia relacionar muitas situações da área aeroespacial, trazer as situações concretas para o para sala de aula. E como eu fui também aí jogador de basquete na adolescência, eu tenho essa competição muito forte em mim, então fazia muitas situações de competição na sala. Eles gostam bastante disso, né? (Canopus)

Castellar e Moraes (2016) declaram que para romper com uma visão simplista das práticas pedagógicas, materializada por um conjunto de exercícios de fixação, é necessário associar o conhecimento disciplinar aos conhecimentos didáticos, dinamizando as ações em sala de aula para torna significativa e contextualizada socialmente. Diante disso, torna-se indispensável que o professor planeje as suas aulas com excelência, disponha de recursos materiais e físicos para exercer suas atividades, e conte com o apoio da equipe gestora para o desenvolvimento da atividade.

Ao planejar suas aulas e definir os objetivos didáticos, o professor estrutura instrumentos e recursos que de fato apoiarão sua prática. A organização das atividades didáticas na perspectiva da construção do conhecimento coloca em destaque a autonomia dos alunos, o que garante uma aprendizagem significativa e emancipatória. (CASTELLAR, MORAES, 2016, p.12)

Para Rocha (2018, p.167), “cria-se aí um ambiente de possibilidade para aprender, um espaço que permite a autoria, onde as potencialidades dos sujeitos são consideradas e o trabalho em equipe permite a circulação entre os papéis de aprendente e ensinante”.

Analisando as possibilidades de melhoria na aprendizagem dos estudantes, é fundamental considerar o desenvolvimento de projetos como uma ferramenta oportuna para que os estudantes se envolvam, exerçam o protagonismo e alcancem o significado real dos processos pedagógicos, ou seja, através do desenvolvimento de projetos, é proporcionado um

ambiente favorável ao saber, com temas escolhidos em conjunto com os estudantes, para que a troca de conhecimentos e saberes seja prazerosa e desafiadora.

De acordo com o grupo, a proposta de trabalho com projetos não se apresenta de maneira explícita, porém a narrativa de alguns docentes corrobora com a importância do desenvolvimento da metodologia:

Eu acho que tem que ser nesse sentido aí, das outras disciplinas também. De contextualizar, dentro da realidade deles, que eles gostem de fazer, mas procurar promover aprendizagem, dentro daquilo que eles já gostam que eles vão fazer uma atividade, que seria prazerosa para eles. Mas isso depende sim de um planejamento e de bons investimentos, eu acredito. (Vega)

Quando eu comecei com os meus projetos que nem escola ativa ainda, eu tentei fazer isso. Um ambiente saudável, onde eles pudessem fazer uma coisa prazerosa para eles, mas ao mesmo tempo que eu conseguisse manter eles perto o máximo possível. Tantos alunos que passaram por lá, gostaram dos projetos, voltavam. (Hadar)

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos presume a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos, buscando a construção de saberes escolares significativos. Ao integrar as disciplinas e estimular os estudantes pela busca do conhecimento, o projeto possibilita aprender desde questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes, como com temas que abordem questões mais amplas, como problemas sociais, culturais ou políticos. O grupo expõe situações que emergiram em uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, relatando o envolvimento dos estudantes:

Lembrando fatos aqui, por exemplo, a Vega, a Antares e Capella, vocês no geral fizeram, a questão do empoderamento na semana das mulheres negras, aquilo foi algo bem marcante, a gente via as meninas bem empolgadas durante a semana. Os debates que a Vega promoveu com o professor de história, as rodas de conversa, de debates, são riquíssimas né?(Canopus)

Amanda, por exemplo, na área da matemática que eu procuro fazer também, e eu gosto bastante de esportes, e eu acho bem interessante a questão da situação conceitual. Por exemplo, quando a gente vai falar do basquete, como surgiu, eu conto a história. Na matemática para chegar ao algebrismo, por exemplo, contar uma história, de onde surgiu, como foi, e isso eles ficam empolgados. (Canopus)

Nas narrativas dos professores evidencia-se o envolvimento, participação e a concepção da aprendizagem significativa, porém o conteúdo desponta como sequencial e singular, e não há a evidência do desenvolvimento de um projeto sólido, em que a concepção de sequência é apresentada de maneira mais flexível e abrangente, que valoriza o conhecimento prévio e a experiência cultural dos alunos.

Já tem as atividades que eles fazem, então tirar de dentro da sala de aula e explorar os ambientes da própria escola - e a Antares fazia isso, a Capella fazia - a Capella foi levar eles uma vez para comer queijo Brie, gorgonzola. (Vega)

Ao desenvolver o projeto, é necessário que os estudantes se apropriem dos conteúdos trabalhados, desenvolvam habilidades e trabalhem com autonomia e protagonismo. Cabe ao professor intervir e mediar de modo a orientar os estudantes na busca de informações e a estabelecerem as conexões necessárias para que o aprendizado ocorra de maneira eficaz.

Tomar como opção a metodologia de projetos é assumir que a autonomia do aluno é um objetivo importante, assim como decidir mobilizar o aluno a raciocinar, estimulando competências e habilidades que lhe deem condição de resolver um problema, entender um conceito científico e aplicá-lo em uma situação de seu cotidiano. Por isso, trata-se das competências e habilidades e das articulações com as representações, pois essas formas de pensar um projeto interdisciplinar em um possível currículo integrado favorecem e são importantes para a construção do conhecimento. (CASTELLAR, SEFERIAN, LAVRADOR, 2016, p. 29).

Para que ocorra o trabalho com o desenvolvimento de projetos, torna-se necessária a formação dos educadores, bem como de toda a equipe escolar, para que o engajamento e a parceria ocorram de maneira a propiciar situações reais de aprendizagem. O grupo manifesta em seus relatos o desconhecimento do desenvolvimento da metodologia apresentada, havendo assim a necessidade formativa para tal atuação.

No Estado sim, nós tivemos formação sobre trabalhar com projetos, mas na prefeitura não me lembro nunca de ter tido. A gente que corre atrás mesmo, que busca, que pesquisa para poder entender melhor como que se procede né?(Vega)

Então definição de projeto na empresa, e também em escola, é algo que tem que ter começo meio e fim, eu acredito que alguns projetos já foram feitos, o próprio Sarau é um projeto, porque tem começo, meio e fim, mas o modo geral é como a Vega comentou, acaba sendo algo mais individual. Essa Ideia individual de cada um, de cada professor e explorada entre aquele pequeno nicho, pequeno grupo. Nas formações acredito que estão focadas em outros assuntos e não nessa demanda. (Canopus)

Pode soar um pouco meio assim vago que eu vou falar, mas tem que relação à formação acadêmica, a gente já vem com essa bagagem no nosso curso, da nossa formação básica, mas enfim, quando a gente entra para trabalhar com os projetos falta essa base, então eu acho que a verdadeira questão maior é tentar fazer com que esse vínculo aconteça. (Hadar)

Para a gente poder entender melhor como funciona o projeto com começo, meio e fim, e alcançando os resultados, eu acho que poderia ser até começar um projeto mais curto, claro, mas com os próprios professores, para eles entenderem o objetivo que

vai ser do projeto, o objetivo que vai ter alcançado, os passos que eles precisariam tomar decisões, de estratégia, para depois ser aplicado com o aluno (Hadar)

Fica evidente entre o grupo de docentes sem formação para a elaboração e aplicação de projetos interdisciplinares que promovam mudanças no contexto escolar. Por outro lado, visto que a necessidade de mudanças desponta entre o grupo, constata-se a o interesse e a motivação para aplicar metodologias inovadoras no ambiente escolar, para assim, potencializar a aprendizagem e o interesse dos estudantes. De acordo com Imbernón (2010, p.22) “tem se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população desse novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação”.

... o que eu vejo assim o que falta é a gente ir além muro da escola, ir além da escola, ampliar a visão de mundo do aluno, isso ajuda muito, quando a gente sai, quando a gente faz um pequeno passeio com aluno e ele volta, e já volta assim como se ele tivesse descoberto mil coisas. (Vega)

....que deu a ideia de montar um xadrez humano. Eu gosto bastante de xadrez e quando ela falou isso a gente acabou não fazendo, mas é algo que eu tenho vontade de fazer um dia ainda. Eu vi já que tem algumas escolas que tem, com peças grandes, e isso aí eles podem trabalhar nos intervalos, e estimula muito raciocínio lógico e a história do xadrez também é riquíssima né?(Canopus)

Então eu acredito que sim, eu acredito que é possível sim desenvolver algo como um projeto, porque o projeto ele vai passar para um planejamento, e nesse planejamento tem que ser que ser colocado todas estas dificuldades, essas possíveis dificuldades e buscar os recursos, por que existem empresas que gostam, que fazem doações. (Vega)

Claro que puxando sempre para minha área de Formação, eu acho que voltaria também com os projetos, projetos esportivos não somente na aula de Educação Física, mas projetos para adquirir certa habilidade envolvendo, por exemplo, Matemática, calculando estatísticas de jogos, de atletas, de várias coisas, e eu trabalharia desse jeito, com os projetos mais próximos, porque hoje é educação física ainda continua valorizada, só que ela já não trabalha mais esse lance da aquisição de habilidades. (Hadar)

Eu acho que precisa dar uma empoderada nesse pessoal mesmo, investir, fazer projetos legais, acho que dá. Ali saíram muitas pérolas, quantas riquezas que saem dali né? Surpreendem a gente né, surpreendem. (Vega)

Os projetos escolares apresentam uma metodologia diferenciada, em que sua construção concerne na participação ativa dos estudantes, e da mudança de paradigma do professor da escola tradicional para um ambiente participativo. Nessa relação, o professor passa a ser o mediador e o estudante passa a ser o propulsor do próprio conhecimento.

Braun (2018, p.56) atesta que: “na pedagogia baseada em projetos interdisciplinares, os alunos descobrem o prazer autoral, deixando de ser passivos e utilizando conhecimentos prévios conectando-os a realidade, lidando assim com problemas concretos”.

O formato de um trabalho com projetos contribui para o desenvolvimento integral do aluno, ampliando seus conhecimentos acadêmicos, cognitivos e sociais, permitindo que o espaço escolar seja um espaço em que a aprendizagem significativa realmente se apresenta de forma concreta e efetiva. O trabalho com projetos permite à comunidade escolar a interação e o engajamento, possibilitando ao indivíduo a inserção na sociedade de maneira construtiva e ativa.

5 Proposta de ação para formação docente

5.1 Introdução

A escola faz parte da comunidade e é a instituição que exerce forte influência no desenvolvimento das crianças e adolescentes, responsável pelos processos de desenvolvimento educativo e afetivo dos estudantes, e que tem a função de promover um ambiente de práticas que facilitem a aprendizagem e desenvolvam em seus estudantes as habilidades essenciais para ele seguir a vida adulta.

Nesse contexto, o papel do professor exerce forte influência e é de extrema importância para que a escola consiga atingir suas metas e objetivos enquanto instituição.

Ao estudar sobre a relação entre a vulnerabilidade social e a aprendizagem e refletir sobre os desafios enfrentados e possibilidades de melhoria na perspectiva do grupo de professores, evidencia-se de acordo com as narrativas do grupo, a necessidade de discutir temas relevantes apresentados nos encontros, que podem contribuir para a prática docente, sobretudo auxiliar os professores que trabalham em comunidades em que a vulnerabilidade social se faz presente, objetivando minimizar a influência dos fatores externos na aprendizagem dos estudantes.

A formação de professores apresenta-se como uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, desde que seja planejada de acordo com as demandas levantadas e pautada em uma sólida teorização e reflexão. Sendo assim, a proposta de formação do grupo de estudos considerou os desafios enfrentados e as possibilidades de melhoria revelados nos encontros de

grupo, norteador o planejamento das formações com foco nas necessidades manifestadas pelo grupo.

De acordo com Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional e a própria formação constituem elementos essenciais para a inovação do sistema educacional. O autor afirma que:

Este é um processo fundamental, ao menos para aqueles que consideram os professores como peça principal de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira no sistema educacional. Afinal, são eles do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situados territórios com necessidades e problemas específicos. (IMBERNÓN, 2010, p. 30)

Segundo Gatti, (2014), o desenvolvimento de professores em sua condição de profissionais se faz tanto em sua formação inicial como em suas experiências com a prática docente, porém esse desenvolvimento implica no saber que além de considerar as técnicas e competências associadas ao ensino, inclui também os valores individuais, a cultura da escola, Nesse sentido, Gatti (2014) afirma que:

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2014, p.43)

Ao ofertar ao grupo de professores uma formação continuada organizada e alicerçada no diálogo, é plausível constituir um grupo de estudos no qual os participantes se sintam responsáveis e pertencentes, pautando-se na construção coletiva de ações para o bem comum, promovendo e incentivando o próprio desenvolvimento acadêmico e do grupo ao qual ele pertence.

5.2 Justificativa

Partindo da pesquisa realizada com cinco professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, evidencia-se a importância do olhar atento às necessidades formativas dos docentes. Em suas narrativas, fica claro que os obstáculos apresentados giram em torno do currículo proposto, da baixa perspectiva sobre o futuro e da falta de participação da família no contexto escolar, porém o grupo apresenta elementos que facilitam a atuação enquanto docentes, como a formação do conceito de agências, o vínculo estabelecido com os estudantes e o acolhimento como facilitador das relações entre professor e aluno. Ainda seguindo com as análises, fica evidente entre o grupo a importância e a possibilidade de transformação e possibilidades de melhoria diante o contexto exposto, que acontecerão através de um sólido trabalho em equipe e o desenvolvimento de projetos que minimizem os obstáculos de atuação na comunidade.

Ao pensar em transformação e possibilidades Imbernón (2010), afirma a importância da reflexão sobre a própria prática através dos processos formativos, visto que através dos grupos acontece a reflexão, a troca de experiências e a articulação de saberes entre seus integrantes.

Ressaltando a importância de atravessar os muros das universidades e levar as pesquisas científicas para dentro da escola, alcançando o público pertinente, essa proposta propõe um modelo de formação implementando um grupo de estudos na escola com objetivo de oferecer aos docentes a oportunidade de engajamento em discussões relevantes e significativas, focando na formação para a transformação.

Ao considerar a importância da formação para a transformação, Imbernón(2010) considera que:

Em qualquer transformação educacional, os professores poderão constatar, não somente um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do sistema educacional em geral, mas ainda benefícios em sua própria formação e desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para pôr em prática o que as novas situações demandam. (IMBERNÓN, 2010,p.30)

Sendo assim, os profissionais envolvidos nos processos educacionais e participantes precisam refletir sobre suas ações, visto que seus fazeres estão relacionados diretamente com o grupo, ou seja, as mudanças e reflexões da própria realidade influenciam em suas práticas e condutas para com os demais envolvidos no processo. O foco de uma proposta de formação na unidade escolar aponta para a aprendizagem coletiva, que tende dar voz aos sujeitos envolvidos e levar à um entendimento mútuo.

5.3 Objetivos

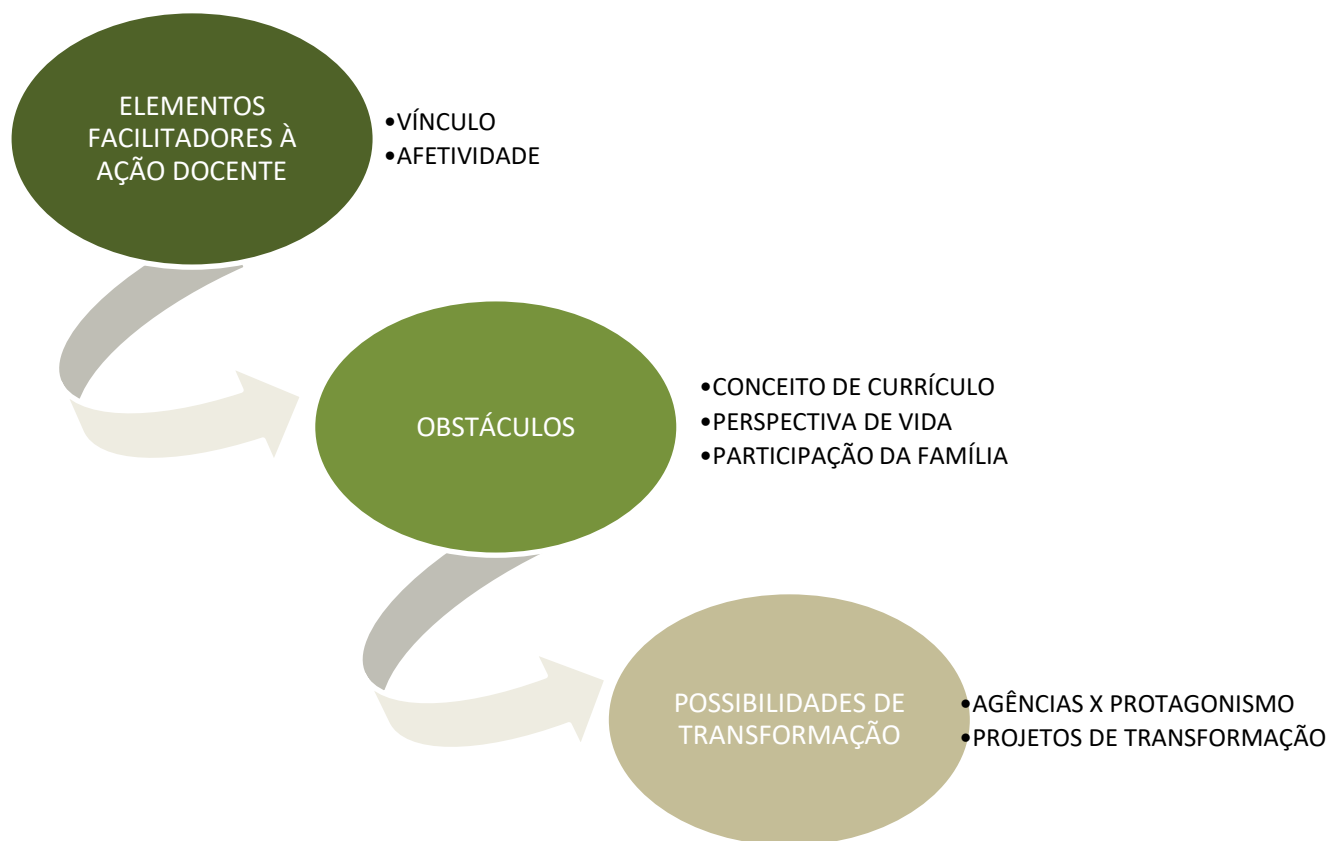
No intuito de viabilizar o objetivo acima exposto, o modelo do grupo de estudo tem como objetivos:

- Oferecer formação continuada de professores;
- Refletir sobre a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem;
- Problematizar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem;
- Pensar o currículo e os processos avaliativos da escola;
- Investigar as implicações do cenário atual para a área da Educação e para sujeitos envolvidos;

5.4 Metodologia

Após os encontros de grupo, etapa inicial do processo de coleta de dados, foram levantadas as categorias e subcategorias que nortearam as análises e o delineamento das formações que serão ofertadas aos professores através do grupo de estudo, tendo como foco principal o conceito de formação para transformação. O levantamento das categorias e subcategorias apresenta-se como elemento primordial ao processo, visto que o levantamento das necessidades formativas investiga possíveis lacunas na formação do grupo.

Analisando as categorias e subcategorias, as formações foram delineadas em três eixos principais, iniciando pelos elementos facilitadores à ação docente, ao abordar o conceito de vínculo e afetividade. Os próximos encontros serão pautados nos obstáculos narrados pelo grupo focal, estudando o conceito de currículo, a perspectiva de vida dos estudantes e o papel da família na escola. Concluindo o ciclo de formação, o estudo contará com o foco nas possibilidades de transformação e melhorias nos processos internos da unidade escolar, abordando o conceito de agência x protagonismo e projetos de transformação, conforme o processo detalhado:



No decorrer do processo, a partir da necessidade e interesse dos participantes, os temas poderão ser alterados e da mesma forma, sendo discutidos a luz de teorias que os fundamentem.

Sobre a formação do grupo:

- A proposta de formação será apresentada aos docentes objetivando oferecer um momento de estudo teórico e reflexão sobre os temas levantados na coleta de dados, oportunizando a troca de informações e o estudo em grupo. Os docentes da unidade escolar – lócus desse trabalho - serão convidados a participar do grupo de estudos junto à pesquisadora.
- Os encontros acontecerão uma vez por mês, com a duração de aproximadamente uma hora, através da Plataforma *Google Meet*, fora do horário de trabalho dos docentes. O dia e horário dos encontros será definido junto ao grupo para que todos os interessados consigam participar sem prejuízo.

- Os professores interessados receberão por e-mail as orientações para viabilizar os encontros, e a pesquisadora montará um grupo de *WhatsApp* para que a comunicação aconteça de forma mais eficiente.
- Os textos selecionados pela pesquisadora para os encontros serão disponibilizados ao grupo através de e-mail duas semanas antes do encontro, para que o grupo se organize com as leituras e apontamentos.

Como as formações serão desenvolvidas:

- A formadora – pesquisadora desse estudo – ficará responsável por coordenar o grupo de estudo. Sua função será organizar as reuniões, elaborar as pautas, bem como, selecionar material teórico que possam sustentar as discussões.
- Ficará acordado que os participantes do grupo receberão com antecedência as leituras para pautar as discussões.
- Os temas de estudo serão conduzidos a partir das lacunas apontadas pelos docentes durante a pesquisa e atendendo as necessidades formativas da unidade escolar, considerando a realidade local;
- Ao final de cada encontro do grupo de estudos abre-se espaço para compartilhar os conhecimentos e as dúvidas sobre o tema trabalhado, abrindo o espaço para as falas e comentários pertinentes.
- Ao decorrer dos encontros podem ser disponibilizados aos professores estudos de caso abordando situações que podem ser associadas à situações presentes, incentivando a reflexão e discussão do grupo acerca dos problema levantados.

A tabela a seguir ilustra o Plano de formação dos grupos, com os respectivos temas, textos e reflexões que serão discutidas com o grupo de professores:

1º ENCONTRO

TEMA GERADOR VÍNCULO
TEMA CENTRAL “A importância do vínculo afetivo entre professor e aluno”.
VÍDEO https://www.youtube.com/watch?v=5JY0SMylbho&t=970s&ab_channel=CassiaLopes
REFLEXÃO: Por que o vínculo é um elemento importante no contexto educacional? Eu estabeleço vínculos com meus alunos?

2º ENCONTRO

TEMA GERADOR AFETIVIDADE
TEMA CENTRAL “Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem”.
TEXTO PARA LEITURA OSTI, Andréia; BRENELLI, Rosely Palermo. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. <i>Psico-USF</i> , v. 18, p. 417-426, 2013.
REFLEXÃO : A dificuldade de aprendizagem pode ser solucionada na relação professor x aluno?

3º ENCONTRO

<p>TEMA GERADOR CONCEITO DE CURRÍCULO</p>
<p>TEMA CENTRAL “A contribuição do pensamento de Pierre Bourdieu para o processo de formação docente e construção curricular”</p>
<p>TEXTO PARA LEITURA DANTAS, Jéferson. A contribuição do pensamento de Pierre Bourdieu para o processo de formação docente e construção curricular. Revista da Faculdade de Educação, v. 12, n. 2, p. 45-65, 2009.</p>
<p>REFLEXÃO: O que o grupo entendeu sobre violência simbólica? E Capital Cultural? Você considera que o professor é um agente de mudança?</p>

4º ENCONTRO

<p>TEMA GERADOR PERSPECTIVA DE VIDA</p>
<p>TEMA CENTRAL “A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica”.</p>
<p>TEXTO PARA LEITURA DE AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Ed.). A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica. Cortez Editora, 2016.</p>
<p>REFLEXÃO: Qual é a real responsabilidade da escola nas significações sobre a escola e o projeto de futuro?</p>

5º ENCONTRO

<p>TEMA GERADOR PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS</p>
<p>TEMA CENTRAL “O conceito de sucesso e fracasso escolar” - Bernard Lahire</p>
<p>TEXTO PARA LEITURA “A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável” https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-a-escola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familia-instavel</p>
<p>REFLEXÃO: Após a leitura do texto, você considera que a família é a única responsável pelo fracasso ou sucesso dos seus estudantes?</p>

6º ENCONTRO

<p>TEMA GERADOR AGÊNCIAS x PROTAGONISMO</p>
<p>TEMA CENTRAL “Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz”.</p>
<p>TEXTO PARA LEITURA DE SOUZA, Regina Magalhães. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, v. 1, n. 1, 2009.</p>
<p>REFLEXÃO: Ao refletir sobre a sua unidade escolar, você considera que o protagonismo transforma?</p>

7º ENCONTRO

<p>TEMA GERADOR PROJETOS E TRANSFORMAÇÃO</p>
<p>TEMA CENTRAL Experiências inovadoras</p>
<p>VÍDEO Personalização do ensino Projeto Âncora trabalha autonomia e individualidade https://www.youtube.com/watch?v=YITicbJ8dUU&ab_channel=Projeto%C3%82ncora</p>
<p>REFLEXÃO : É possível realizar o trabalho transformador?</p>

8º ENCONTRO

<p>REFLEXÃO E NUVEM DE PALAVRAS A RESPEITO DOS ENCONTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Quais foram os temas relevantes dos encontros?</i> ➤ <i>Trouxeram contribuições para a sua prática profissional?</i> ➤ <i>Nuvem de palavras (Menti)</i>
--

5.5 Fundamentação Teórica

A literatura utilizada nos encontros será atual e condizente com os problemas encontrados pelo grupo de pesquisa, de acordo com as linhas de pesquisa estabelecidas, abordando primeiramente a articulação de investigações no campo do currículo, da docência, da formação docente e da história da educação, seguindo aos conhecimentos históricos, sociológicos, psicológicos e filosóficos que norteiam as pesquisas em educação.

Os temas foram abordados investigando as teorias de educação no contexto dos direitos humanos, da justiça social, das desigualdades, da democracia.

4.4.6 Resultados esperados

Espera-se que a criação do grupo, se evidencie como uma oportunidade de apresentar propostas e ações que fomentem no docente o desejo de ‘ser um pesquisador’, e ao vivenciar essa experiência, os professores se sintam mais impulsionados e motivados em sua função docente

A reflexão sobre os processos de formação de professores, enquanto incentivo à pesquisa científica, merece aprofundamento tanto das ações propostas quanto das expectativas desses docentes. No entanto, para que esse professor obtenha sucesso na sua prática profissional será necessária uma formação teórica sólida, pois ela é fundamental para superar o ‘senso comum’, sabendo que a teoria não se separa da prática, mas que ela norteia a práxis pedagógica de forma coerente e eficaz.

Essa proposta de ação com o grupo de contribuiria para um amplo debate relacionado à abordagem de iniciação científica docente. Espera-se que essa proposta de formação e iniciação científica sirva de incentivo e estímulo para o aprofundamento do tema não se esgota aqui, ele deverá transcender a sociedade acadêmica adentrando os muros da escola.

CONSIDERAÇÕES

Cada escola é pertencente a um contexto social, tanto no âmbito econômico, como no nível social de cada estudante, de familiares e docentes, que vai se constituindo no movimento da história, da sociedade e da cultura. Ao analisar os índices de aproveitamento das escolas do município e refletir acerca dos resultados, fica evidente a necessidade de refletir e repensar formas eficientes de considerar a justiça social como forma de minimizar as desigualdades sociais.

Essa pesquisa tornou-se relevante por investigar os baixos resultados de avaliações segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). E, diante do panorama apresentado, disparou a necessidade de investigar sob a perspectiva dos professores, quais os desafios e possibilidades de atuação docente em regiões em que a condição de vulnerabilidade social pode influenciar o desempenho escolar dos alunos.

Ao transitar entre a posição como orientadora pedagógica e a posição enquanto pesquisadora vislumbrei novos horizontes, e alcancei um olhar mais atento às necessidades reais do grupo de professores e à importância de ações diversificadas para que a mudança seja efetiva. Há inúmeras possibilidades de ações que o grupo escolar deve praticar para mudar o cenário de escolas em que a vulnerabilidade social se faz presente, e a concretização de mudanças de paradigma, especialmente, em relação aos processos tradicionais. Essa renovação apresenta-se como um desafio às equipes diretivas e aos professores, considerando a complexidade do sistema educacional.

Analisando com maior profundidade as narrativas dos professores que trabalham em regiões vulneráveis, refleti sobre a complexidade da atuação do professor e da importância do papel desse profissional frente às questões subjetivas entrelaçadas à aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes, em que o acolhimento, o vínculo e a afetividade apresentam-se como elementos que facilitam a sua atuação enquanto docente, auxiliando consequentemente nos processos pedagógicos. Entretanto, faz-se necessário cautela para não transformar a escola apenas voltada ao acolhimento social aos pobres e dedicada primordialmente a missões sociais de assistência e apoio às crianças, visto que sua função principal seja visar a formação cultural e científica dos estudantes, já que não há justiça social sem conhecimento.

Outro fator importante de fomento a mudanças de paradigmas na escola é o incentivo à promoção de um trabalho coletivo, em que os sujeitos trabalhem juntos, para que alcancem de maneira colaborativa os objetivos em comum. O conceito de agência desponta como um propulsor no desenvolvimento de competências no âmbito comum, e exige o aprofundamento teórico aos docentes e equipe gestora, para que o trabalho colaborativo entre os sujeitos seja desenvolvido de maneira sólida e eficaz.

O estudo apresentou a importância do desenvolvimento de um projeto de vida aos estudantes de regiões vulneráveis, uma vez que o meio social pode influenciar a perspectiva de futuro dos estudantes, dificultando assim, seu desenvolvimento acadêmico e profissional. O planejamento das atividades alinhadas ao currículo geral requerido pela secretaria de educação necessita de um estudo e um olhar atento às reais necessidades dos estudantes, considerando a individualidade e peculiaridade do ambiente em que a escola está inserida.

Nesse contexto a atuação da equipe gestora tem como finalidade oportunizar condições necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho e proporcionar o envolvimento do grupo, promovendo a comunicação e a participação de todos nos processos de ensino e aprendizagem, com foco nas metas institucionais, garantindo assim, um ensino de qualidade para os estudantes.

Ainda de acordo com as narrativas, o desenvolvimento de um trabalho diferenciado apresenta-se como primordial para que a escola se desenvolva e aumente os seus índices de aproveitamento frente ao grupo de escolas do município. O trabalho com projetos foi citado e reverenciado como um propulsor dessa mudança, considerando que o desenvolvimento de projetos auxilia o estudante no desenvolvimento de habilidades, no empoderamento individual, na autonomia e protagonismo.

Ao analisar e avaliar os dados do estudo ficou evidente a ausência entre os professores de formação específica para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Essa ausência apresenta-se implícita no relato de todos os participantes da pesquisa, através de relatos de experiências narrados nos encontros do grupo. Essa pesquisa propôs a criação de um grupo de pesquisa voltado ao aprofundamento de teorias conceituadas, de autores respeitados que possam, com suas concepções, auxiliar os docentes na sua práxis pedagógica. Espera-se que essa proposta seja uma guia que oriente o trabalho dos profissionais da educação.

Essa pesquisa não encerra a discussão, mas espera-se contribuir para um amplo debate relacionado à formação docente e encaminhamentos que devem ser desenvolvidos para fomentar o processo de aprendizagem, sugerindo a intensificação de grupos de pesquisa, uma formação de qualidade e ação conjunta com equipe gestora, e que outras disciplinas também se debruçam no aperfeiçoamento da profissão docente.

A escola não deve ser concebida como a única incitadora de transformações sociais, pois a construção de uma democracia econômica e política cabem à diversas esferas da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Contudo a escola exerce um papel essencial na preparação cultural e científica dos estudantes, e é ela que é responsável pela redução da distância entre a ciência e a formação cultural básica a ser ofertada pela escolarização.

Em minha posição atual de pesquisadora, encontro-me desafiada a considerar que é palpável acreditar em um trabalho síncrono, coeso e comprometido com estudantes em regiões em que as situações externas podem comprometer seu desempenho acadêmico e pessoal. De acordo com Freire (2001) a esperança associada aos estudos e à pesquisa são elementos que podem propulsionar mudanças significativas na sociedade em que vivemos:

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, P, 2001, p. 12).

Esse trabalho torna-se possível quando todos os membros envolvidos no processo – pais, estudantes, professores e equipe gestora – agreguem seus esforços de forma comprometida com foco em um objetivo comum.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**. Vulnerabilidade Social, v. 192, 2002.
- ANDRADE, M. C. M. **Afetividade e Aprendizagem**: relação professor e aluno. 2010.
- ARAÚJO, M.F. **Pesquisa Qualitativa**: contributos de investigação qualitativa para a saúde: educação, formação, trabalho e política. V.7, 2014.
- BARBOUR, RS; KITZINGER, J. **Desenvolvendo pesquisas em grupos focais**. Londres: Sage, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTÉ, D.S; **As políticas públicas Sociais da educação**. Passo Fundo: 2019
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU; PASSERON. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU ,P. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU , P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU , P; MICELI, S. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL, **BNCC**. Base Comum Nacional, 2018.
- BRASIL, **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2a ed. Atualizada até junho de 2018.
- BRAUN, P. **Espaços tempo de ensino e aprendizagem no contexto da escola**. 2018.
- BREGLIA, V. L. A. **A Formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2002.
- CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**: Temas em psicologia, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANÇADO, T. C. L.; DE SOUZA, R. S; DA SILVA CARDOSO, C. B. **Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social**. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro-SP – Brasil, 2014.

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

CARVALHO, G. C. M. S. **A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba- SP**. Taubaté – SP: UNITAU, 2017.

CASTELLAR, S. M. V; **Metodologias ativas: resolução de problemas**, São Paulo, FTD: 2016.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2009.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202/231>>. Acesso em: 03 may 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>.

CRESWELL, J. W. (2007). **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2007)

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

DA SILVA, Priscila L. Ludovico. **O conceito de habitus em Elias e Bourdieu**.

DE AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (Ed.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. Cortez Editora, 2016.

DE CASTRO, E. M. **A escola que eu quero**. DE SOUZA, L. B; PANÚNCIO-PINTO, M. P; FIORATI, R. C. **Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação/Children and adolescents in social vulnerability: well-being, mental health and participation in education**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 27, n. 2, 2019.

DE SOUSA, Maria Socorro. **As contribuições da gestão escolar: liderança democrática e seus desafios para um ensino de qualidade**. Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA, v. 20, n. 2, 2019.

DE SOUZA, Regina Magalhães. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, 2009.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.

DUBET, François. **Os limites da igualdade de oportunidade**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 2, n. 2, sep. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187>>. Acesso em: 03 may 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i2.187>.

FALEIROS, W; NUNES, G. K. R.; SANTOS; M. F. **Uso De Questionário Online e Divulgação Virtual**. 2016,

FERBER, R. **Handbook of Marketing Research**. New York, McGraw-Hill, 1974.

FREIRE, P. A. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, M. F. Q. **Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas?** *In* Revista Educar, p137-150. N.2. Curitiba: UFPR, 2003.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Revista de educação, ciência e cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa: ed. Atlas**, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, **Projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GORETTI, C. N. M. R. de C. **A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do vale do Paraíba- SP**, UNITAU: 2017.

GONDIM, S.M.G. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos.** Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação. v.12, n.24, pp.149-161, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança ea incerteza.** Cortez, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática,** v. 5, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. **LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola-teoria e prática.** 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L.; FONSECA, Valéria Silva da; CRUBELLATE, João Marcelo. **Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização.** Revista de Administração Contemporânea, v. 9, n. SPE1, p. 9-39, 2005.

MAGALHÃES, L.O.R. **Grupo focal como formação continuada de professores:** v. 22 n. 40: Revista Univap online Edição Especial XX Encontro de Iniciação Científica, XVI Encontro de Pós-Graduação, X INIC Jr e VI INID da Universidade do Vale do Paraíba – SP, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M. S. S. **Afetividade, aprendizagem e ensino: Olhares de professores e alunos de uma escola pública de ensino fundamental,** Itaibuna – PA, 2007.

NAVARRO, L., G S., NAKAYAMA, A., PRAD, A. D. S. **A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar.** Journal of Research in Special Educational Needs, p.46-50, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de educação. In: **Escritos de educação.** 2015.

OLIVEIRA, R. C. de; DAOLIO, J. Na ‘periferia’ da quadra: **educação física, cultura e sociabilidade na escola.** Pro-Posições, v. 25, p. 237-254, 2014.

OLIVEIRA, J. E. B. M. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental.** 254f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - R J, 2008.

PAVANETTI, V.C. **Visão de Gestores e docentes no Ensino Fundamental sobre a inclusão de crianças em vulnerabilidade social.** Taubaté, SP. 2018.

PMSJC – **Prefeitura Municipal de São José dos Campos**, c21. Orientação 05 SSE 2018. Quadro curricular 2019. Disponível em <https://www.sjc.sp.gov.br/media/31603/orientacao-05_sse_18-quadro-curricular-2019.pdf> Acesso em 29/04/2022.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 179-195, 2001.

PINSKY, J. ELUF. N. **Brasileiro (a) é Assim Mesmo: Cidadania e preconceito.** 7ª Ed. Contexto. São Paulo, 2002.

PIZZOL, S. J. S. **Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária.** Revista de Economia e Sociologia Rural, Brasília, v. 42, n. 3, 2004.

RIBEIRO, V. M. M. (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental: propostas curriculares para 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

ROCHA, J. d. S. **Aprender na Vida e na Escola: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** UFPR, Curitiba – PR: 2018.

ROCHA, J. dos S. **O Aprender como Produção Humana: Os sentidos subjetivos Acerca Da Aprendizagem Produzidos Por Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social.** 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre. 2016.

SANTOMÉ, J. (2006). **A desmotivação dos professores.** Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, 2006.

SILVA, J.B.C.; SCHNEIDER, E. S. **Aspectos sócio afetivos do processo de ensino e aprendizagem.** Revista de divulgação técnico científica do ICPG.v. 3, 2007.

SILVA, M. T. G; PÁDUA, P. M. R; DE OLIVEIRA GUIMARÃES, M. **Os impactos de experiências de contextos de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem:** o aluno entre o enjuntamento e a escola. Revista do Instituto de Ciências Humanas, v. 15, n. 21, p. 59-80, 2019.

SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica:** Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009

SINGER, H. **Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas**, 1ª ed, São Paulo: 2017.

SETTON, Maria Graça Jacintho. **Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.

SOARES, J. F. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira:** fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. **Violência simbólica no contexto escolar: Discriminação, inclusão e o direito à educação.** Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro, n. 12, p. 33-48, 2015.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

TRAD, L. A. B. **Grupos focais:** conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis: Revista de Saúde Coletiva [online], v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

UNESCO. **Unesco**, c21. Desenvolvimento Social Inclusivo no Brasil - "O desafio das desigualdades: caminhos para um mundo justo". Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/social-inclusive-development>>.

VASCONCELOS, M. G. da S. **Políticas Públicas e atendimento educacional:** o papel da Casa Mãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social. 2015. vi. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas, 2015.

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad Demográfica en América Latina:** qué hay de nuevo? In: Seminario Vulnerabilidad, CEPAL, Santiago de Chile, 2001.

VÓVIO, Claudia Lemos. RIBEIRO, Vanda. Mendes.; **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**, 2017.

ANEXO I

OFÍCIO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal do Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Reconhecida pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-
SP (12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 021/2020

Taubaté, 19 de outubro de 2020

Prezada Senhora

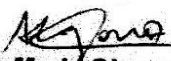
Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para tese de mestrado, pela aluna **Amanda Fischer Viola** do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2020 e 2021, intitulada **“A Relação entre a Vulnerabilidade Social e a Aprendizagem na Perspectiva do Professor”**. O estudo será realizado com professores de uma escola Municipal, sob orientação da Profª **Dra. Suelene Regina Donola Mendonça**. Para tal, será realizada aplicação questionário sociodemográfico encaminhado pelo aplicativo Google forms, e será realizado o grupo de discussão com os professores através do aplicativo Meet. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 3625-4151, ou com Amanda Fischer Viola, telefone (12) 99603-8222, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

Departamento de Educação Básica
Recebido em 22 OUT 2020
Assinatura: José Cavalho

Ilma. Sra. **Cristine de Angelis Pinto**

Secretária de Educação – Sec. Mun. de Educação de São José dos Campos
Rua Dr. Felício Savastano, 240 – Vila Industrial São José dos Campos/SP –
CEP 12220-270

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A relação entre a aprendizagem e a vulnerabilidade social na perspectiva do professor**”, sob a responsabilidade do pesquisador “**Amanda Fischer Viola**”. Nesta pesquisa pretende investigar, na perspectiva dos professores, como a condição de vulnerabilidade social pode influenciar o desempenho escolar dos alunos e quais estratégias podem ser utilizadas para impulsionar o desenvolvimento acadêmico nestas condições, por meio Análise documental do Projeto Político Pedagógico e das planilhas de Conselho Participativo de Classe, questionário sociodemográfico e dois encontros através da técnica de grupo focal.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em contribuir para a ampliação de conhecimento e auxiliar a execução de possíveis mudanças para alavancar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, minimizando as desigualdades sociais existentes no país, e os riscos de não se sentir confortável ou seguro para fornecer alguma informação solicitada. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimento que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) Sr. (a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **(12) 99603-8222**, inclusive com ligações a cobrar, ou através do e-mail **fischerviola01@gmail.com**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco,

210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas:

Pesquisador responsável _____
Participante _____

AMANDA FISCHER VIOLA

Pesquisadora

Consentimento pós - informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa. **“A relação entre a aprendizagem e a vulnerabilidade social na perspectiva do professor”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) participante

Por se tratar de um consentimento que ocorrerá de forma remota via formulário *Google Forms*, ou de forma oral via Aplicativo *MEET*, as partes ficam isentas de assinatura.

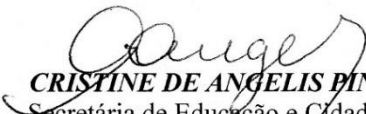
ANEXO III**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH – 021/2020 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada “**A RELAÇÃO ENTRE A VULNERABILIDADE SOCIAL E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**” com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna **Amanda Fischer Viola**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (**UNITAU**), sob o acompanhamento da professora **Dra. Suelene Regina Donola Mendonça**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF requisitada, assim como das planilhas de Conselho Participativo de Classe (CPC) de 4º bimestre e atas de Resultado Final das turmas de Anos Finais (6º ao 9º ano) referentes ao ano letivo de 2019, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantendo-se o anonimato da instituição e dos sujeitos envolvidos; (2) aplicação de um questionário inicial (questionário sociodemográfico), via *Google Forms*, junto a um grupo de 08 professores da EMEF, contendo 10 questões para levantamento do perfil e impressões dos docentes, os quais se disponibilizaram, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantendo-se o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos; (3) realização de dois encontros não presenciais (grupo focal), via *Google Meet*, com duração de cerca de 90 minutos cada e garantindo-se o não comprometimento da jornada de trabalho dos professores, junto ao grupo dos 08 professores participantes da pesquisa, momento em que os mesmos estudarão/discutirão assuntos relacionados ao tema da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantendo-se o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 05 de novembro de 2020.


CRISTINE DE ANGELIS PINTO
Secretária de Educação e Cidadania
Município de São José dos Campos – SP
CNPJ: 46.643.466/0001-06

ANEXO IV

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 4.541.256

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os parâmetros básicos foram atendidos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 12/02/2021, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1657012.pdf	02/02/2021 02:10:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/02/2021 02:09:15	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA.pdf	15/12/2020 10:47:36	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/12/2020 10:44:33	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO.pdf	15/12/2020 10:44:19	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	03/11/2020 19:08:31	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
Outros	COMPROMISSO.pdf	03/11/2020 16:36:09	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/11/2020 16:34:19	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	03/11/2020 16:30:32	AMANDA FISCHER VIOLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.541.256

TAUBATE, 15 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br