

PROFESSORES DE MATEMÁTICA INICIANTES E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR

Luciana de Oliveira Souza Mendonça

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE Campus Maracanaú; Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Endereço de correspondência: Avenida José Moraes de Almeida, 777 – Quadra 1 Casa 16. Coaçu. CEP: 61760-907 Eusébio-CE. Telefone: (85) 9 99730537. E-mail: professoralucianamendonca@gmail.com.

Isabel Maria Sabino de Farias

Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral pela UNB. Líder do grupo de pesquisa EDUCAS/CNPq/UECE. Endereço de correspondência: Rua Monsenhor Antero, 635 – Casa 06. Cidade dos Funcionários. CEP: 60.822-475, Fortaleza-CE. Telefone: (85) 9 88431967. E-mail: isabel.sabino@uece.br.

RESUMO

O trabalho aborda o fracasso escolar como desafio que atravessa o desenvolvimento de professores iniciantes de Matemática que atuam em Canindé-CE, objetivando compreender como eles concebem esse fenômeno e como esse entendimento movimenta o desenvolvimento de sua profissionalidade nos primeiros anos de exercício da docência. As reflexões decorrem de pesquisa empírica qualitativa, com dados oriundos de seis entrevistas narrativas sobre a trajetória formativa desses professores e suas concepções acerca do fracasso e do sucesso escolar, material examinado em diálogo com autores que tratam do tema e com esteio na Análise Textual Discursiva. Os dados revelam que os professores apresentam concepções de fracasso escolar associados a fatores intra-escolares ou individuais dos alunos e não fazem nenhuma relação mais macrossocial ou sociológica. Embora não manifestem associar as condições socioeconômicas de seus alunos como determinantes de suas trajetórias de fracasso escolar, esses professores, advindos da mesma comunidade em que lecionam e os primeiros de suas famílias a atingirem a Educação Superior, evidenciam compromisso com a aprendizagem de seus alunos, os quais possuem a mesma origem social. Ao relacionarmos suas narrativas acerca da trajetória de vida e escolarização desses professores e de como concebem o fracasso escolar, percebemos que essas vivências são referentes para a atuação desses professores

ao darem ênfase na possibilidade de transformação social através da educação, oportunidade que eles vivenciaram em seus percursos. Reconhecem que a compreensão e enfrentamento dos desafios impostos pelas desigualdades sociais são elementos importantes na atuação docente, perspectiva que amplia e fortalece o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Palavras-chave: Professor iniciante. Fracasso escolar. Sucesso escolar. Narrativas. Profissionalidade docente.

BEGINNING MATHEMATICS TEACHERS AND THEIR CONCEPTIONS ABOUT SCHOOL FAILURE AND SUCCESS

ABSTRACT

This work approaches school failure as a challenge that crosses the development of mathematics teachers who work in Canindé-CE, aiming to understand how they conceive this phenomenon and how this understanding drives the development of their professionalism in the first years of teaching. The reflections come from a qualitative empirical research, with data from six narrative interviews about the formative trajectory of these teachers and their conceptions about school failure and success, material examined in dialogue with authors who deal with the theme and supported by Discursive Textual Analysis. The data reveal that the teachers present conceptions of school failure associated with the students' intra-school or individual factors and do not make any more macrosocial or sociological relation. Although they do not manifest associating the socioeconomic conditions of their students as determinants of their trajectories of school failure, these teachers, coming from the same community in which they teach and being the first of their families to reach Higher Education, demonstrate a commitment to the learning of their students, which have the same social origin. When we relate the narratives about life trajectory and schooling of these teachers and how they conceive school failure, we realize that these experiences are references to the performance of these teachers when they emphasize the possibility of social transformation through education, an opportunity that they experienced in their own lives. They recognize that understanding and facing the challenges imposed by social inequalities are important elements in teaching, a perspective that expands and strengthens the development of their professionalism.

Key words: *Beginning teacher. School failure. School success. Narratives. Teaching professionalism.*

PROFESORES DE MATEMÁTICAS PRINCIPIANTES Y SUS CONCEPCIONES SOBRE EL FALLO E EL ÉXITO ESCOLAR

RESUMEN

El trabajo aborda el fracaso escolar como un desafío que cruza el desarrollo de los maestros principiantes de matemáticas que trabajan en Canindé-CE, con el objetivo de comprender cómo conciben este fenómeno y cómo esta comprensión impulsa el desarrollo de su profesionalismo en los primeros años de enseñanza. Las reflexiones provienen de la investigación empírica cualitativa, con datos de seis entrevistas narrativas sobre la trayectoria formativa de estos maestros y sus concepciones sobre el fracaso y el éxito escolar, material examinado en diálogo con autores que tratan el tema y apoyado por el Análisis textual discursivo. Los datos revelan que los maestros tienen concepciones del fracaso escolar asociadas con los factores intraescolares o individuales de los estudiantes y no hacen ninguna relación más macrosocial o sociológica. Aunque no manifiestan asociar las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes como determinantes de sus trayectorias de fracaso escolar, estos maestros, provenientes de la misma comunidad en la que enseñan y los primeros de sus familias en llegar a la Educación Superior, muestran un compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, que tienen el mismo origen social. Cuando relacionamos las narrativas sobre la trayectoria de vida y la escolarización de estos maestros y cómo conciben el fracaso escolar, nos damos cuenta de que estas experiencias son referencias al desempeño de estos maestros al enfatizar la posibilidad de transformación social mediante la educación, una oportunidad que experimentaron en sus vidas. Reconocen que comprender y enfrentar los desafíos impuestos por las desigualdades sociales son elementos importantes en la enseñanza, una perspectiva que expande y fortalece el desarrollo de su profesionalismo.

Palabras clave: Profesor principiante. Fracaso escolar. Éxito escolar. Narrativas. Profesionalidad docente.

1 INTRODUÇÃO

A literatura tem apontado que a questão do fracasso escolar não constitui uma novidade nos meios educacionais. O que mudou ao longo da história foi a forma de interpretar o fato: desde uma visão individualista e clínica, baseada na teoria da

deficiência ou carência cultural das crianças das classes populares, passando por uma visão do fracasso como sendo de uma classe social baseada na teoria da diferença cultural ou, ainda, como o fracasso de um sistema socioeconômico e político (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Desde o final da década de 1980, este fenômeno também tem sido compreendido como o fracasso da escola, cujas pesquisas se centraram também em investigar a cultura escolar, a cultura do fracasso escolar e a organização dos sistemas de ensino (PATTO, 1988; CARRAHER; CARRAHER; SCHILEMANN, 1993; ARROYO, 1997).

Um dos grandes desafios vivenciados pelos professores iniciantes no tocante ao processo de ensino-aprendizagem é o encontro, no chão da sala de aula, com o fenômeno denominado por vários autores de fracasso escolar. Esse fenômeno complexo e multifacetado, se materializa nos alunos com baixo rendimento escolar em exames externos unificados, alto índice de repetência, gerando baixa autoestima para aprender, dificuldades de aprendizagem e socialização, além de taxa expressiva de evasão (ANGELUCCI *et al.*, 2004).

Enfrentar o fracasso escolar é um grande desafio para qualquer professor, tornando-se ainda maior para o professor que está iniciando na profissão, pois encarado, muitas vezes, sem apoio, solitariamente, de portas fechadas, agigantando o problema da sobrevivência ou evasão da carreira durante esse período de inserção (CAVALCANTE, 2018; HOBOLD; FARIAS, 2020). A literatura ressalta que professores iniciantes vivenciam um “choque de realidade” entre a escola que idealizara e a escola real em que trabalha (VEENMAN, 1984). Diante dessa dificuldade, o professor iniciante se orienta por experiências que teve em sua formação ao longo da vida e por concepções que guiam sua atuação e desenvolvimento profissional, assevera o espanhol Marcelo Garcia (1999).

A compreensão do momento peculiar que vivencia o professor nos primeiros anos de docência é importante para a reflexão sobre os fatores que corroboram a problemática do fracasso escolar, uma vez que ele pode estar associado a três fatores: fatores individuais que apresentam aspectos inerentes aos estudantes (adaptação à vida escolar, problemas familiares etc.), fatores internos à escola

(infraestrutura, currículo, gestão administrativa etc.) e fatores externos à escola e ao aluno (dificuldades socioeconômicas, políticas educacionais etc.). Por outro lado, se o aluno, a família, o professor e os demais participantes do espaço escolar e comunitário são sujeitos que estão imersos nas interações sociais estabelecidas na escola e na sociedade, e que as relações de saber são influenciadas pela posição do sujeito no mundo, estas interações não são determinantes (LAHIRE, 1997; CHARLOT, 2000).

Em sendo assim, considera-se de grande importância nessa temática, relacionar às dificuldades dos professores iniciantes diante da realidade escolar, em particular diante do fracasso escolar, e problematizar como esse desafio atravessa sua atuação profissional. Dessa forma, esse trabalho objetiva compreender como professores iniciantes de Matemática que atuam em Canindé-CE concebem o fenômeno do fracasso escolar e como esse entendimento movimenta o desenvolvimento de sua profissionalidade nos primeiros anos de exercício da docência.

Para tanto, recorre-se a dados de pesquisa empírica qualitativa, produzidos e analisados a partir de uma perspectiva interpretativista (ESTEBAN, 2010), mediante entrevistas narrativas sobre a trajetória de formação e a relação estabelecida entre as condições objetivas de trabalho, o trabalho com os pares, a valorização docente e a relação entre seus alunos e famílias. As narrativas de seis professores iniciantes de Matemática que atuam em Canindé-CE, e em foco nesse escrito, foram examinadas em diálogo com autores que tratam do tema (LAHIRE, 1997; ARROYO, 1997; CHARLOT, 2000; PATTO, 2000; ANGELUCCI *et al.*, 2004; POZZOBON; MAHENDRA; MARIN, 2017) e com esteio na Análise Textual Discursiva (PEDRUZZI *et al.*, 2015). Pressupõe-se que as narrativas desses docentes em início de carreira podem aportar indícios sobre como lidam com o desafio do fracasso escolar e, por conseguinte, sobre como vêm desenvolvendo sua profissionalidade.

Ademais, as duas problemáticas - professores iniciantes e fracasso escolar - têm sido amplamente discutidas em políticas públicas educacionais em âmbito internacional, inclusive no Brasil, que homologou recentemente a Base Nacional

Comum Curricular da Educação Básica e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 02/2019). Estes dispositivos assumem um discurso pragmático e de base neoliberal voltado para a responsabilização do professor pela dificuldade de aprendizagem ou baixo “desempenho” dos alunos, isso desconsiderando outros fatores que interferem no processo de ensinar, aprender e aprender a ensinar diante da realidade escolar e que não podem ser simplificados apenas como fracasso da escola e das instituições formadoras.

2 DESENVOLVIMENTO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR: DIÁLOGO NECESSÁRIO

O professor se desenvolve por múltiplos processos e oportunidades de aprendizagem, os quais se sucedem por toda sua vida profissional. Os primeiros anos de docência, também conhecido como tempo de “aprender a ensinar” (GARCIA, 1999), caracteriza-se como período de intensos aprendizados, por conseguinte, de um rico processo de desenvolvimento profissional.

Ao tratar de desenvolvimento profissional de professores, nossa concepção apoia-se em Garcia (1999) e Imbernón (1999) que identificam a formação como um processo, um percurso relacionado à trajetória de vida pessoal e profissional que implica escolhas autônomas e críticas, que remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser através da reflexão, saber fazer através da prática, fazendo-se de forma coletiva, dialogada e contextualizada. Portanto, compreende-se que a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida (PORTO, 2000). Nesta perspectiva, a aprendizagem da docência e a atuação profissional estão enraizadas em experiências de vida e formação que influenciam na forma como o professor concebe e atua no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, pensar que o fenômeno do fracasso escolar sociologicamente, na perspectiva apontada por Carraher, Carraher e Schilemann (1993), Valla e

Hollanda (1994), Arroyo (1997) e Lahire (1997), Patto (1998, 2000), Charlot (2000), é considerar também a relação que os professores estabelecem com seus alunos, com o mundo, consigo mesmo, com sua trajetória de vida, ligados na dinâmica do desejo de atuar ou não para superar esse problema, construindo-se numa história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, engajado em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

Um clássico brasileiro sobre a temática do fracasso escolar, e que tem sido referência nas pesquisas educacionais, é o trabalho de Maria Helena Souza Patto, publicado em 1987 e intitulado “A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia” (PATTO, 2000). A autora justifica sua pesquisa a partir da necessidade de rever as causas do fracasso escolar, até então baseadas na teoria do *déficit* e da diferença cultural, propondo abordar a análise de mecanismos escolares produtores das dificuldades de aprendizagem.

Segundo Patto (1988), nas pesquisas com base na teoria do *deficit* ou da carência cultural as dificuldades de aprendizagem das crianças das classes populares estavam associadas às características individuais ou de suas famílias. Já nas pesquisas baseadas na teoria das diferenças culturais, fatores intra-escolares eram analisados, mas de forma não crítica quanto aos aspectos político, social e cultural. Dessa forma, as pesquisas, muitas vezes, concluíam que a escola era considerada inadequada para as crianças das classes populares apenas relacionando os fatores individuais aos fatores intra-escolares como causais, sem considerar as deficiências estruturais e funcionais da escola e das políticas educacionais. Ou seja, as crianças das classes populares estavam, de certa forma, predestinadas ao fracasso escolar sem que as pesquisas buscassem compreender de forma sociológica e dialética como o fenômeno social e complexo denominado “fracasso escolar” era significado, produzido e reproduzido pelos sujeitos envolvidos no espaço escolar.

A partir dessa crítica, Patto (2000) realizou pesquisa-ação com 4 crianças com trajetórias de reprovação de uma escola pública do Ensino Fundamental, na periferia da cidade de São Paulo, em uma perspectiva sociológica e política, utilizando como referencial o materialismo historicodialético e o trabalho de Heller sobre a

sociologia da vida cotidiana, com o objetivo de analisar as condições objetivas de vida e de trabalho de professores e das famílias de alunos com trajetórias de reprovação. Nesse estudo, a autora mostra que a escola destinada às crianças das classes populares produzem e reproduzem o fracasso escolar através da cultura escolar, condicionada pelas condições objetivas de vida, trabalho docente e de ensino-aprendizagem, por políticas educacionais e sociais, bem como por concepções, crenças, valores e preconceitos que permeiam as relações escolares sobre as dificuldades dos alunos das classes populares em aprender.

Nesse sentido, o trabalho de Patto(2000) faz uma revisão crítica das teorias do *déficit* e da diferença cultural, chegando as seguintes conclusões:

- A inadequação da escola para as crianças das classes populares decorre, principalmente, de sua má qualidade e da crença negativa que os educadores têm sobre a capacidade dos alunos, em aprender;
- O fracasso da escola pública é engendrado por um sistema educacional que produz e reproduz obstáculos à realização dos objetivos de sua função;
- Esse fracasso é discutido sob um escudo “científico” de competências para aprender de crianças das classes populares ou pela inadequação da escola em lidar com alunos das classes populares, que acaba tornando o fracasso escolar de alunos das classes populares como pré-determinado e natural aos olhos de toda comunidade escolar;
- A existência de discursos contraditórios no espaço escolar sobre esse fenômeno são formas de manifestações da subjetividade; por um lado, podem mostrar uma visão parcial e superficial do problema, quando não equivocadas, enraizadas em teorias implícitas construídas na cultura escolar; e, por outro, pode ser a voz sufocada dos sujeitos que o sistema escolar tenta silenciar.

Outro clássico, dessa temática, na área da Matemática, é o trabalho de Carraher, Carraher e Schilemann (1993). Esses autores, ao analisarem os resultados de uma pesquisa experimental que objetivava investigar os conhecimentos e os procedimentos matemáticos informais que alunos com história de fracasso escolar utilizavam em situações cotidianas, sinalizam que o fracasso escolar deve ser visto como o fracasso da escola. Isso porque a estrutura e a organização escolar

predisporiam o aluno ao fracasso, na medida em que não valoriza e/ou não aproveita os saberes matemáticos informais utilizados pelos alunos na resolução de problemas cotidianos. Os autores advertem que as metodologias de ensino dos professores desvalorizam os conhecimentos prévios dos alunos, bem como desconsideram os procedimentos e raciocínios que os alunos constroem e utilizam em situações cotidianas, práticas que fazem parte de uma cultura escolar excludente e que gera histórias de fracasso escolar.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (1997) busca compreender como a cultura de exclusão se produz e se reproduz no cotidiano escolar e qual é a influência da cultura escolar e da organização dos sistemas de ensino sobre esse processo de produção-reprodução do fracasso escolar. Ao analisar a influência da cultura escolar na produção do fracasso ou sucesso escolar dos alunos, este autor destaca que a escola deve ser vista como uma instituição organizada e dirigida por valores, concepções, comportamentos e expectativas não só de seus membros, mas da própria instituição escolar.

O autor critica a análise do fracasso escolar a partir de análises tradicionais que enfatizam o processo-produto, entradas-saídas; e defende que se analisem as conexões entre o fracasso escolar com determinantes estruturais, condições sociais dos alunos e dos mestres, condições de trabalho da escola e os componentes da cultura escolar que condicionam o fracasso-sucesso dos setores populares. Neste sentido, assevera que algumas pesquisas têm mostrado que existe uma cultura do fracasso no cotidiano escolar que se alimenta da própria condição sócio-econômica-cultural dos alunos das classes populares ou dos preconceitos em relação ao papel social prevista para esses alunos.

Nessa perspectiva, Arroyo (1997) sinaliza a necessidade de pesquisar mais atentamente os componentes da cultura escolar, principalmente as formas sutis de materialização dessa cultura nas práticas escolares: a visão de que as crianças das camadas populares são menos inteligentes e tem pouco interesse pelo estudo e a visão preconceituosa impregnada nos setores populares de que para as

profissões/ocupações que desempenharão na sociedade precisam apenas de conhecimentos elementares.

Contribuindo com essa discussão, Lahire (1997) aborda a questão do fracasso ou do sucesso escolar dos alunos pertencentes às classes populares na França, em grande parte constituída por imigrantes, o que o faz a partir de uma leitura sociológica. Parte do pressuposto de que para se compreender esse fenômeno deve-se analisar as relações sociais que a criança estabelece com as pessoas no espaço escolar e familiar e as interdependências entre essas relações. Dessa forma, os casos de fracassos e/ou sucessos escolares são analisados a partir de perfis de configurações familiares e sua relação com o universo escolar e são vistos como casos singulares, uma vez que cada caso guarda particularidades importantes na compreensão desse fenômeno, embora também revele traços gerais.

Para o autor o fracasso escolar é visto como um fenômeno social e ocorre quando os esquemas de percepções, de julgamento, de avaliação, de comportamentos etc. que o aluno interioriza e/ou vivencia nas relações familiares não o ajuda a enfrentar as regras e às exigências do universo escolar, ou seja, os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos, próprios da escola. Neste contexto, os casos de fracasso escolares são percebidos como casos de solidão dos alunos no universo escolar.

Para a descrição e análise dos perfis de configurações familiares que se relacionam com o universo escolar, o autor entrevistou professores, alunos e suas famílias, e analisou os seguintes aspectos: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Em relação à aprendizagem moral que a criança adquire na relação familiar, o autor coloca que uma parte das famílias de classes populares dá grande importância ao bom comportamento em relação à autoridade do professor e mesmo que, muitas vezes, não consigam ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam ajudá-los de outras formas, como do ponto de vista moral ao incutir-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se adequadamente, obedecendo

as ordens, não respondendo o professor, não brincando em sala de aula e prestando atenção às explicações do professor. Além disso, os pais muitas vezes procuram sancionar notas e/ou comportamentos inadequados, controlando horários para os deveres, os relacionamentos com os amigos, dentre outros.

Todas essas formas de ordenamento familiar – de uma moral de bom comportamento e esforço, de conformidade às regras e de perseverança – podem preparar o aluno para a organização e gerenciamento das exigências do cotidiano escolar, bem como, ajudarão o mesmo na organização do tempo, do espaço, de materiais, de idéias e pensamentos. Além disso, o autor também mostra que ao contrário do que se comumente acredita, as famílias das classes populares valorizam a escolarização e investem de diferentes maneiras para que seus filhos obtenham sucesso na escola. Essa asserção também é confirmada pelos resultados da pesquisa realizada no Brasil por Valla e Hollanda (1994).

Neste sentido, Lahire (1997) aponta que alguns pais podem fazer da escolaridade dos filhos a finalidade essencial e investem para atingir esse objetivo de diferentes formas, dentre as quais destacamos: pais que preferem viver em desconforto para manter seus filhos na escola e para comprar-lhes o que for necessário para estudarem; pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando lições, vendo cadernos, lendo livros, propondo mais tarefas, etc. O autor salienta que alguns pais fazem esses sacrifícios porque gostariam que os filhos estudassem além do que eles puderam estudar ou para que a família possa ter uma futura melhoria sócio-econômica.

O autor coloca que o investimento pedagógico familiar pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas e que os efeitos sobre a escolaridade das crianças podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter sucesso ou a estudar mais para isso. O importante na análise da influência do investimento pedagógico familiar no sucesso e/ou no fracasso escolar é identificar a relação existente entre o tipo de ajuda que as crianças recebem das famílias e às exigências escolares de aprendizagem e de cultura.

Além disso, Lahire (1997, p.58) destaca que os alunos das classes populares, que obtêm sucesso na escola, aprendem desde cedo, a desenvolverem uma característica de resiliência, adaptativa para sobrevivência e melhoria das possibilidades de obter êxito na escola, que se manifesta na escola da seguinte forma:

Autonomia vista como autodisciplina corporal (saber conter os desejos, portar-se adequadamente, ficar calmo, escutar, levantar a mão antes de falar, começar a trabalhar sem que o professor tenha que intervir, ser ordenado, esforçado etc) e como autodisciplina mental (saber fazer um exercício sozinho, sem ajuda do professor, sem perguntar nada, saber se virar sozinho) (LAHIRE, 1997, p.58).

Dessa forma, os professores acabam relacionando o sucesso e/ou fracasso escolar dos alunos às características comportamentais, como disciplina e esforço pessoal, valorizando os alunos considerados “bem comportados”. A autonomia concebida como autodisciplina está diretamente ligada a uma relação de dependência ao que é exigido pela escola. Em sendo assim, o sucesso e/ou fracasso escolar acaba sendo associado pelos professores ao grau de “autonomia”, ou seja, de adaptação a essas exigências que a criança dos meios populares consegue alcançar na escola. Em outras palavras:

Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põe em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciados em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares (LAHIRE, 1997, p.65).

Os dados apresentados por Lahire (1997) sobre a valorização pelos professores e dos aspectos comportamentais em detrimento dos aspectos intelectuais na prática escolar também se encontram presente no discurso e na prática cotidiana das escolas brasileiras, sem uma análise mais macro social.

Pozzobon, Mahendra e Marin (2017), em recente pesquisa que teve como objetivo investigar o significado atribuído por alunos, pais e professores da rede de Ensino Fundamental de São Leopoldo-R ao termo fracasso escolar, por meio da aplicação de um questionário, encontraram resultados que corroboram, de algum modo, as sinalizações feitas por Lahire (1997).

Em relação aos professores, os dados indicaram que os mesmos atribuem fatores relacionados e centrados na escola. Como forma de superar o fracasso escolar, os professores e pais apontam que um caminho seria maior atenção do professor às diferenças de ritmos e diversidades dos alunos e a diversificação e melhorias dos métodos de ensino e de avaliação. Além disso, uma minoria dos pais aponta que escolas com melhores condições de trabalho, com professores bem remunerados, com proposta pedagógica adequada às necessidades dos alunos, bem como professores mais qualificados, podem aumentar a chance do sucesso dos alunos na escola.

É a visão preconceituosa de que os alunos das classes populares devem ter acesso a uma escolarização apenas para ocupar determinados papéis na sociedade capitalista, que, desde a década de 1990, vem sendo discutida e refutada por Patto, Arroyo, Charlot, Larrire, dentre outros autores. Análises que se contrapõem a visão determinista e restritiva de educação projetada no discurso dominante das políticas educacionais contemporâneas, a exemplo das orientações curriculares já mencionadas. Estas visam limitar e controlar a formação inicial e a atuação do professor para ensinar aos alunos determinadas competências voltadas para o “saber fazer” em detrimento do saber por que saber fazer determinadas coisas em e para determinadas classes sociais. Situam, ainda, o professor e o formador de professores como principais culpados pelo fracasso escolar dos alunos, eximindo o Estado da responsabilidade da oferta de uma educação de qualidade, o que tem se manifestado mediante a redução dos investimentos, a desvalorização dos professores e a precarização das condições de trabalho nas escolas e universidades públicas, principalmente em bairros e localidades mais populares.

3 PROFESSORES INICIANTES DE MATEMÁTICA E O DESAFIO DO FRACASSO ESCOLAR

Como mencionado na introdução desse escrito, as reflexões aqui anotadas foram instigadas pela busca em compreender como professores iniciantes de

Matemática que atuam no município cearense de Canindé concebem o fenômeno do fracasso escolar e como esse entendimento movimenta o desenvolvimento de sua profissionalidade nos primeiros anos de exercício da docência. Ora, e quem são esses docentes?

A cidade de Canindé está localizada no Sertão Central do Ceará e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, tem uma população estimada de 76.997 habitantes em 2019. O salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,8 salários mínimos e 54% da população possui uma renda *per capita* menor ou igual a meio salário mínimo¹. Os seis professores iniciantes de Matemática aqui em foco atuam nesse município, distante 100km da capital do Estado, Fortaleza.

Esses docentes formam um grupo misto, sendo três do sexo masculino, aqui identificados como Professor A, I e Re, e três do sexo feminino, nomeadas por Professora M, R e V. Todos possuem idades entre 22 e 31 anos, menos de 2 anos de experiência docente, foram bolsistas do Pibid do IFCE - Campus Canindé por pelo menos 1 ano e, no momento da produção das narrativas, se encontravam atuando em escolas da região de Canindé, sertão do Ceará. Todos são filhos de pequenos agricultores familiares, de baixa renda e baixa escolaridade. Todos estudaram exclusivamente em escolas públicas da cidade onde atuam como professores atualmente. Quatro deles estudaram em escolas públicas multisseriadas no Ensino Fundamental na zona rural de Caridade, Canindé e Paramoti, que fazem parte da Diretoria Regional de Ensino da Regional de Canindé- CE. O professor A é mestre em Matemática e a Professora R é Especialista. Quatro deles se formaram em Matemática do IFCE Campus Canindé na 1ª turma em 2016 (Professores A, I, M e R), enquanto que o Professor Re em 2017 e a Professora V em 2018. Os Professores A e Re atuam nas escolas que estudaram e, recentemente, foram selecionados para retornarem ao IFCE como supervisores do Pibid.

¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/caninde/panorama>. Acesso em 20/07/2020.

Todos os entrevistados relatam que seus alunos também são, em sua maioria, provenientes de classes populares, de baixa renda, filhos de agricultores familiares e/ou autônomos com baixa escolaridade. Ao perguntarmos sobre a trajetória escolar desses professores, todos relataram que tiveram muita dificuldade para concluir o Ensino Médio, decorrência de necessidades econômicas, distância da escola até a casa, escolas de baixa qualidade e que acreditam que sua conclusão exigiu um grande esforço pessoal e da família. Registraram que antes da implantação do IFCE-Campus Canindé, que ocorreu em 2010, eles não tinham perspectivas de continuar seus estudos e a tendência era de trabalharem em empregos mal remunerados ou ajudarem seus pais em suas atividades laborais em busca de renda.

Esta situação remete ao estudo de Lahire (1997), que destaca que os pais dos alunos das classes populares buscam caminhos para que os seus filhos tenham sucesso. Os dados de sua pesquisa mostram que os pais da classe trabalhadora na França investiram no sucesso escolar dos filhos, por exemplo, contratando explicadores, comprando materiais para a escola, ajudando na sua manutenção etc. Esse movimento também foi observado entre todos os entrevistados, unânimes em afirmar que suas famílias fizeram grandes esforços para que pudessem estudar e que valorizam a escolarização e a profissão dos filhos e que foi de fundamental importância ter a possibilidade de acesso a uma instituição pública em nível superior (IFCE Campus Canindé) para continuarem sua formação.

Com esteio no trabalho de Lahire (1997) podemos dizer que esses professores, provenientes de famílias com baixíssima escolaridade e renda, alcançaram o sucesso escolar, incentivados por suas famílias. Entretanto, como ressaltam os próprios entrevistados, também foi essencial para a continuidade dos estudos e profissionalização ter no Sertão de Canindé-CE o IFCE, avaliada por eles como uma boa instituição formadora que os acolheu e proporcionou uma boa formação; que possibilitou o exercício da docência, tão valorizada pelos seus pais, e ampliou suas possibilidades profissionais para realizarem concursos públicos e busca por continuar os estudos em nível de pós-graduação – especialização e mestrado, tendo em vista uma formação acadêmica mais sólida e ampla.

O Professor Re, contudo, relata que em sua trajetória de escolarização sentiu que estava sendo limitado na sua capacidade de aprender em decorrência da implantação de uma política pública que minimizava o ensino dos conteúdos na escola em que estudava. Arroyo (1997) critica propostas direcionadas ao atendimento, principalmente, das “carências” dos setores populares, por considerar que essas propostas minimizam o conteúdo à aprendizagem de competências e não permitem que os alunos avancem na aprendizagem esperada para sua idade e fase de escolarização.

Em relação às concepções de sucesso ou fracasso escolar dos professores entrevistados, os dados indicam que há uma tendência entre eles para evocar mais o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, do que seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais na análise desse fenômeno. Em geral, os professores entrevistados acreditam que o aluno bem comportado, obediente, que conhece as regras do jogo escolar e sabe segui-las sem muitas explicações – entendido como “autônomo”, é aquele que tem sucesso. Para os entrevistados o termo autonomia parece caracterizar um conjunto de esforços para atingir os objetivos propostos pela escola e atribuições que são valorizadas pela escola e suas famílias.

Esses dados iniciais corroboram com a análise de Valla e Hollanda (1994) e de Lahire (1997), os quais apontam que as dificuldades que as crianças encontram na escola são explicadas pelos professores e pela população por fatores que estão fora da escola e, em geral, se concentram nas características dos alunos, de suas famílias, da comunidade e nas condições de trabalho dos professores. Fatores intra-escolares, como metodologias de ensino e conteúdos de ensino, não aparecem como causas do fracasso escolar. Arroyo (1997) nos alerta sobre a cultura escolar que muitas vezes tende a reproduzir a ideia de que os alunos das camadas populares são menos capazes e tem pouco interesse pelo estudo, como revelamos fragmentos de fala transcritos:

*Fracasso escolar para mim é não conseguir repassar o conteúdo de forma clara e compreensiva para que os alunos possam compreender, acarretando notas abaixo da média. (Professor A).
Os alunos que estão mais propensos a fracassar na escola para mim são aqueles que tem todo o apoio dos educadores e, mesmo assim, relaxam e*

não se esforçam para aprender, tais como alguns que tem problemas pessoais e acabam interferindo em sua vida enquanto estudante. (Professor Re).

O fator que mais influencia no fracasso escolar dos alunos da minha escola é o desinteresse por parte dos mesmos e problemas pessoais ou até mesmo familiares. (Professora M).

Fracasso escolar para mim é não atingir minimamente nossos objetivos. Com frequência vivenciamos esta realidade na escola onde trabalho. Muitas são as ações que desenvolvemos, mas andamos longe de conseguir alcançar nossos objetivos, por motivos diversos, tais como principalmente a baixa frequência dos alunos em decorrência de problemas com o transporte, o próprio desejo dos alunos que, muitas vezes, é mínimo, o apoio dos pais, etc. (Professor I).

Para quatro dos entrevistados, a dificuldade em mudar trajetórias de fracasso escolar está centrada nos alunos que, diferentemente deles, não acreditam, não se esforçam, não se motivam ou tem autoestima baixa em relação a própria aprendizagem. Como professores iniciantes, registram que sentem dificuldades de motivar os alunos com trajetórias de fracasso escolar para participar e se comprometer com as inovações e/ou intervenções propostas pelos professores na tentativa de superar os problemas relacionados à aprendizagem da Matemática.

A pior dificuldade é motivar os alunos, muitos deles já se consideram condenados, derrotados que o futuro deles já está traçado, muitos problemas oriundos da educação, muitos mesmos... Busco superar lutando, acreditando, me motivando, não desistindo, porque na didática tudo é lindo, mas a prática vem repleta de coisas que os livros não citavam. (Professora V).

A maior dificuldade é conseguir ensinar o que se deve. isso em decorrência da baixa participação dos alunos, falta de comprometimento e de respeito com os professores. (Professor A).

A principal dificuldade é fazer com que o aluno reconheça que precisa de ajuda e, principalmente, que precisa agir para superar as dificuldades. A partir desse reconhecimento por parte do aluno, o mesmo passa a ser atencioso e participativo no decorrer das aulas. (Professora M).

Em nossa pesquisa, o Professor I fez uma análise mais complexa do fenômeno, buscando analisar aspectos individuais, contextuais e macrossociais. Apesar de centrar sua atenção a fatores individuais ao se referir aos alunos que estão mais propensos ao “fracasso escolar”, apresenta elementos que indicam que sua visão não é determinista, pois acredita que é um agente de transformação social, como podemos observar na sua fala:

O fracasso escolar é derivado de múltiplas causas e, quando não percebidas pelo professor ou pela escola, leva o aluno à falta de estímulo, de perspectiva, a não querer estudar e, por vezes, cai de rendimento e até desiste dos estudos. O fracasso escolar deve ser combatido a cada dia por cada membro que se sente responsável por uma educação transformadora. Entre vários outros aspectos, a condição social é para mim a menos relevante. (Professor I).

Para o Professor I e para o Professor A, contudo, as dificuldades estão relacionadas também aos aspectos do sistema educacional e à inadequação das condições de trabalho. Apenas o professor Re coloca as políticas públicas como uma dificuldade ao trabalho docente. Além disso, um professor destaca que, para a superação das dificuldades, é necessário o envolvimento de toda comunidade escolar, bem como as condições objetivas de trabalho, conforme destaca abaixo:

A principal dificuldade está na falta de apoio das demais pessoas envolvidas (colegas professores, demais alunos da turma, e da própria família). Creio que com todas essas peças funcionando em harmonia, seria possível os alunos alcançarem seu sucesso. Além disso, falta ressaltar as políticas públicas para uma educação de qualidade, pois falta investimento [...]. Para superar essas dificuldades, busco a integração dessas peças que citei, além de realizar um trabalho que, através de alternativas disponíveis, eu possa executar um trabalho similar, caso tivesse um recurso necessário, mas que em muitos momentos não temos a nossa disposição. Mas nessa parte, vale lembrar a ajuda dos colegas professores mais experientes, que sempre nos auxiliam na tomadas de decisões, e também a escola, a equipe pedagógica que sempre se prontifica a ajudar. (Professor Re).

Cabe lembrar, como frisado por Arroyo (1997) e Carraher, Carraher e Schilemann (1993), muitas vezes a desmotivação e o desinteresse são produzidos e reproduzidos pela própria escola e já fazem parte do discurso do professor inserido numa cultura escolar, sem uma crítica sobre os motivos desses comportamentos dos alunos. Além disso, um dos professores relata que a dificuldade de emprego pode gerar um desinteresse em aprender os conteúdos escolares:

O principal que eu destaco como dificuldade para os alunos superarem as trajetórias de fracasso escolar é a falta de perspectiva de uma vida melhor. O comodismo se tornou uma “doença” entre os jovens. [...] Além disso, não há muita oferta de emprego para os jovens, portanto, qualquer atividade que lhes forneçam uma renda, sem que necessite de escolaridade, [...] por isso, deixam de valorizar os conhecimentos escolares e passam a cultivar uma vida sem dar importância ao que se ensina na escola. (Professor Re).

Por outro lado, Valla e Hollanda (1994) mostram que os professores têm resistência quanto à participação dos pais na escola, pois acham que eles não seriam

competentes para avaliá-los, para cobrar-lhes melhor qualidade de ensino e/ou buscar soluções. As narrativas dos professores indicam que os professores associam o fracasso escolar à falta de participação da família na vida escolar dos filhos e a problemas familiares, como destaca o Professor A ao dizer: “Para mim, os alunos que fracassam na escola são principalmente aqueles de famílias desestruturadas, com pais separados, pais que não aparecem na escola, nas reuniões, que moram mais distante, etc”.

Nesse sentido, Valla e Hollanda (1994) propõem a democratização do ensino como um caminho para a superação do fracasso escolar, não somente com a ampliação do acesso da população a própria escola, mas também promovendo a participação e o debate livre e questionador da comunidade com os professores a respeito da vida escolar dos filhos. Essa proposta também é sugerida por dois dos professores em suas narrativas (Re e I).

Ao analisar como as sociologias reprodutivistas e a teoria das deficiências socioculturais são utilizadas como formas de explicação do fracasso escolar, Charlot (2000) sublinha que explicar o fracasso escolar é explicar porque os alunos de classes populares são levados a ocupar determinadas posições no espaço escolar. Já para aqueles que analisam o fracasso escolar a partir das deficiências socioculturais dos alunos oriundos de classes populares, a deficiência é uma falta que levaria o aluno ao fracasso. O autor coloca que existem diferentes formas da teoria da deficiência. Especificamente aborda, em primeiro lugar, a teoria da privação na qual a deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola. Em segundo lugar, a teoria do conflito cultural na qual a deficiência é a desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não favorece o sucesso escolar e, finalmente, a teoria da deficiência institucional na qual a deficiência é gerada pela própria maneira da escola trabalhar com as crianças das classes populares.

Essa teoria da deficiência aparece no discurso de apenas um de nossos entrevistados, que considera que a falta do domínio em conteúdos básicos como um dos fatores para as dificuldades na aprendizagem dos alunos, mas não se restringe a esse aspecto para analisar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Esta tendência nos faz acreditar que, para a maioria dos entrevistados, a falta do domínio dos conteúdos básicos não é um fator determinante, embora não seja um fator inexistente, mas que pode ser superado através da intervenção pedagógica de professores comprometidos com seu desenvolvimento e com o desenvolvimento dos alunos, como podemos observar nas falas da Professora V e do Professor Re:

É possível ajudar os alunos que tem dificuldades, não desistindo deles, expondo o leque de possibilidades que ele pode ter de bom para a sua vida com a educação, instigando sonhos, alimentando estes sonhos e mostrando que é possível sim mudar toda e qualquer realidade. (Professora V).

Os alunos precisam ser desafiados, no intuito de saírem da zona de conforto e provar para eles mesmo que são capazes de realizar feitos inimagináveis. Com isso, eles vão sempre superando seus obstáculos e melhorando sua auto-estima que, que muitas vezes, acarreta o abandono da escola e o seu isolamento das relações escolares. (Professor Re).

Os dados indicam que os professores iniciantes acreditam que são essenciais para a construção do sucesso escolar dos alunos e que o mesmo depende de um educador que sinta prazer na profissão que exerce e pelo conteúdo que ensina, que seja sensível e capacitado para utilizar diferentes estratégias de ação que promovam a autonomia nos seus alunos, que invista em seu desenvolvimento através de uma atitude científica e humana que conduza à pesquisa, reflexão e a busca de caminhos para a superação dos problemas que se apresentam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas evidenciam que as concepções de sucesso e fracasso escolar são fortemente influenciadas por teorias pessoais que os professores entrevistados possuem e que foram construídas ao longo de sua experiência de escolarização e formação, sendo que essas concepções muitas vezes dirigem o processo de ensino-aprendizagem.

Os seis professores em foco nessa análise apresentam concepções de fracasso e sucesso escolar numa visão que associa esse fenômeno a fatores intra-escolares, individuais e sociais. Não fazem nenhuma relação mais sociológica e apenas um deles faz uma análise mais macrossocial de políticas públicas. Não apresentam, contudo, uma visão determinista de que a condição socioeconômica de seus alunos define as trajetórias de fracasso escolar. Ao contrário das culturas

reprodutivistas, esses professores, também advindos da mesma comunidade que lecionam hoje e os primeiros da família a atingirem a Educação Superior, revelam compromisso com a aprendizagem de seus alunos, que possuem origem social semelhante a sua.

Fazendo uma leitura do fenômeno do fracasso escolar, relacionando a trajetória de vida e escolarização desses professores e suas narrativas sobre como atuam na superação de fracasso escolar, percebemos que essas vivências são referentes para a atuação desses professores ao darem ênfase na possibilidade de transformação social através da educação, oportunidade que eles vivenciaram em seus percursos. Reconhecem que a compreensão e enfrentamento dos desafios impostos pelas desigualdades sociais são elementos importantes na atuação docente, perspectiva que amplia e fortalece o desenvolvimento de sua profissionalidade.

5 REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, p. 51-72, jan./abr., 2004.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso escolar: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABROMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. Cap.1, p. 11-26.

BRASIL. MEC/CAPES/DEB. **Resolução CNE/CP 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D. SCHLIEMANN, A.D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAVALCANTE, M. M. S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE. 2018. 153 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

HOBOLD, M. S.; FARIAS, I. M. S. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, Belém-PA, n. 8, jan./abr., p.102-125, 2020.

IMBERNÓN, F. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. **Revista de Educación**, v. 1, p. 59-68, Universidad de Huelva, 1999.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 65, p. 72–77, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198>.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEDRUZZI, A. N.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. C.; PODEWILS, T. L. **Análise Textual Discursiva**: Os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.584-604, mai./ago. 2015.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 387-396, 2017.

VALLA, V.V.; HOLLANDA, E. A escola pública. Fracasso escolar, saúde e cidadania. In: VALLA, V.V.; STOTZ, E.N. (Org.). **Educação, saúde e cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap.4, p.53-86.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.