



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA SATURNINO DOS SANTOS

**RELAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO
ESCOLAR**

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2025

MARIANA SATURNINO DOS SANTOS

**RELAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO
ESCOLAR**

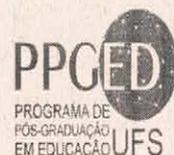
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Veleida Anahí Cápua da Silva Charlot e coorientação Profa. Dra. Suzana Mary de Andrade Nunes, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARIANA SATURNINO DOS SANTOS

“RELAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR:
Caminhos para o fortalecimento da democratização educacional em Sergipe”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 31.07.2025

Prof.^a Dr.^a Veleida Anahi Capua da Silva Charlot (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.^a Dr.^a Suzana Mary de Andrade Nunes
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Marcelo Andrade Macedo
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Eânes dos Santos Correia
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237r Santos, Mariana Saturnino dos
Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar / Mariana Saturnino dos Santos ; orientadora Veleida Anahi Capua da Silva Charlot. – São Cristóvão, SE, 2025.
118 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Prática de ensino. 3. Fracasso escolar. 4. Universidade Federal de Sergipe. Colégio de Aplicação. I. Charlot, Veleida Anahi Capua da Silva, orient. II. Título.

CDU 37.02(813.7)

Dedico este trabalho a Deus que me deu tudo, minha fonte inesgotável de sabedoria que me guiou nessa jornada, e aos meus queridos pais, que, com amor, me ensinaram o valor do estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido minha luz constante em todos os momentos desta jornada. Sua presença, silenciosa, mas poderosa, me fortaleceu diante dos desafios e me guiou nos dias de incerteza.

À minha orientadora, Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva Cápua Charlot, pela sabedoria, generosidade e dedicação em cada orientação. Seu olhar sensível e exigente foi essencial para a construção deste trabalho. Serei eternamente grata por sua escuta atenta, paciência e confiança.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Suzana de Andrade Mary Nunes, pelo apoio, pelas valiosas contribuições, pelas repreensões necessárias e pelo incentivo constante que enriqueceram profundamente esta pesquisa.

À banca examinadora, pela leitura atenta, pelas valiosas contribuições e pela oportunidade de diálogo acadêmico que enriqueceram esse trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, por oferecer o espaço de formação, reflexão e crescimento acadêmico. A todos os docentes, colegas e servidores, meu reconhecimento e gratidão.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela base sólida que construíram em minha vida, pelo exemplo de força, humildade e honestidade. Tudo o que sou devo, em grande parte, a vocês.

Ao meu marido, pela parceria diária, pelo carinho, compreensão e apoio inabalável em todos os momentos — inclusive nos mais difíceis. Sua presença foi essencial para que eu não desistisse.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com esta jornada, meu mais sincero e afetuoso “muito obrigada”.

“Toda educação é política por ter um significado de classe, por mascarar seu sentido político por trás do sentido cultural”. Bernard Charlot

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas e relações de saberes de professores com alunos em situação de fracasso escolar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP). Para responder à questão norteadora “Quais as relações de saberes e práticas pedagógicas estabelecidas pelos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe?”, objetivou-se investigar a relação de saberes e práticas pedagógicas desses professores. Além disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam no 6º e 9º ano; avaliar indicadores educacionais do CODAP; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito das situações de fracasso escolar. Com uma metodologia quali-quantitativa, a pesquisa utilizou a análise de dados educacionais do CODAP, além da entrevista com professores e a observação das práticas pedagógicas em sala de aula. Os resultados evidenciam que o CODAP é um colégio modelo, com notáveis índices de aprovação, docentes especializados e recursos pedagógicos variados, consolidando-se como referência em educação pública e democratização em Sergipe.

Palavras-chave: fracasso escolar; práticas pedagógicas; relação com o saber.

ABSTRACT

This research project studies the pedagogical practices and knowledge relationships of teachers in addressing school failure at the Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP). The central guiding question is: "What are the knowledge relationships and pedagogical practices established by teachers at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Sergipe?" To answer this question, the general objective was to investigate the knowledge relationship and pedagogical practices carried out by these teachers. The specific objectives were to: analyze the pedagogical practices of CODAP teachers who work with 6th and 9th graders; evaluate CODAP's educational indicators; and engage with the theoretical conceptions and knowledge of teachers regarding school failure. Using a quali-quantitative methodology, the research employed an analysis of CODAP's educational data, as well as interviews with teachers and observation of pedagogical practices applied in the classroom. The results show that CODAP is a model school, with notable approval rates, specialized teachers, and varied pedagogical resources, positioning the school as a reference in public education and democratization in Sergipe.

Keywords: pedagogical practices; relationship with knowledge; school failure.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do CODAP	46
Figura 2 – Fachada do CODAP	46
Figura 3 – Índice de aprovação dos alunos do 6º ano 48	48
Figura 4 – Índice de aprovação dos alunos do 9º ano 49	49
Figura 5 – Índice de alunos do 6º ano abaixo da média por disciplina	50
Figura 6 – Índice de alunos do 9º ano abaixo da média por disciplina	52
Figura 7 – Laboratório de matemática e desenho geométrico	57
Figura 8 – Alunos formando o polígono no espaço da cantina	58
Figura 9 – Produção de origami de balão junino	59
Figura 10 – CEMDAP	60
Figura 11 – Produções realizadas pelos alunos com interdisciplinaridade de História com Artes	60
Figura 12 – Laboratório de Física e Química	63
Figura 13 – Laboratório de biologia	63
Figura 14 – BICOM	66
Figura 15 – Geladeira da leitura	67
Quadro 1 – Codinome dos professores	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BICEM – Biblioteca da Universidade Federal de Sergipe.

BICOM – Biblioteca do CODAP

CEMDAP – Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Colégio de Aplicação

CODAP – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

COVID-19 – Doença do Coronavírus 2019

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

QI – Quociente Intelectual

RESSALT – Relações de Saberes e Subjetividades: alfabetização, linguagens e trabalho.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE – Sergipe

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 NA RODA DE CONVERSA: O DIÁLOGO ENTRE OS SABERES DA PESQUISA..	17
2.1 No foco da revisão bibliográfica e dos conceitos principais	23
2.1.1 Práticas pedagógicas: Ação e reflexão.....	23
2.1.2 Relação com o saber.....	26
2.1.3 Democratização da escola pública.....	30
2.1.4 Concepção do ser professor.....	32
2.1.5 Federalização das escolas no Brasil: Um projeto de lei esquecido	33
3 RELAÇÃO DE SABRES DE PROFESSORES COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE FRACASSO ESCOLAR.....	35
3.1 Os andarilhos metodológicos da pesquisa: rumos e travessias	40
4 ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....	44
4.1 Caracterização do lócus da pesquisa	45
4.2 Coleta de dados quantitativos do CODAP	47
5 NO CHÃO DA SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CODAP.....	54
5.1 Caracterização do perfil dos participantes	56
5.2 Reflexões sobre práticas pedagógicas do Docente A.....	56
5.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas do Docente B.....	59
5.4 Reflexões sobre práticas pedagógicas do Docente C.....	62
5.5 Reflexões sobre práticas pedagógicas do Docente D.....	64
6 O DIÁLOGO COM O PROFESSOR: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE AS ENTREVISTAS.....	68
6.1 Perfil dos alunos do CODAP.....	69
6.2 Percepção entre a diferença do ensino no CODAP e outras escolas da rede pública	73
6.3 A influência da sua formação nas práticas pedagógicas.....	75

6.4 Maiores dificuldades que os alunos tem em sala de aula, em relação à sua disciplina	77
6.5 Como o professor se relaciona com alunos em situação de fracasso.....	80
6.6 Sentimento de frustração em relação ao aprendizado dos alunos.....	83
6.7 O que acredita e defende sobre educação.....	85
6.8 Metodologias de ensino adotadas.....	87
6.9 Relação de saber dos alunos estabelecida com a disciplina.....	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	91
ANEXOS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Escrever uma dissertação é um exercício de coragem, ao mesmo tempo, de entrega. Coragem, porque exige do pesquisador a ousadia de se debruçar sobre um objeto de estudo, sabendo que cada escolha revela também um pouco de si. Entrega, porque demanda disponibilidade para escutar, observar, registrar e compreender aquilo que, muitas vezes, se manifesta em nuances sutis. Pesquisar é, portanto, mais do que um gesto acadêmico, é um movimento de olhar para o mundo com rigor, sem perder a sensibilidade, reconhecendo os desafios de transformar inquietações pessoais e coletivas em conhecimento científico.

Foi com esse olhar que iniciei minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, onde os primeiros questionamentos sobre as situações de fracasso escolar já se faziam presentes. No trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da Profa. Dra. Silvana Aparecida Bretas, desenvolvi a pesquisa intitulada “A Produtividade da Escola Improdutiva segundo Gaudêncio Frigotto”, na qual analisei a escola em um contexto neoliberal, evidenciando como determinadas estruturas podem contribuir para a produção de situações de fracasso escolar. Naquele momento, minha perspectiva se voltava para uma crítica mais ampla ao sistema capitalista e às contradições que emergem do processo educativo.

Posteriormente, tive a oportunidade de integrar-me ao grupo de pesquisa Relações de Saberes e Subjetividades: alfabetização, linguagens e trabalho (Ressalt), coordenado pela Profa. Dra. Susana Mary de Andrade Nunes, espaço que me possibilitou um contato mais profundo com questões ligadas às práticas pedagógicas e à relação com o saber. Essa vivência foi essencial para ampliar minha compreensão teórica e metodológica sobre a educação, uma vez que o grupo promovia discussões que atravessavam diretamente os conceitos que hoje sustentam minha pesquisa de mestrado.

Soma-se a isso, ainda na graduação, uma experiência profundamente enriquecedora, a saber, minha participação no projeto de extensão, intitulado “Formação continuada para os docentes do Colégio Armino Guarani acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua aplicabilidade pedagógica no cotidiano da sala de aula”. Minha participação nesse projeto durou um ano, sendo orientada pela Professora Veleida Anahí Cápua da Silva Charlot, hoje atual orientadora da minha pesquisa.

Nesse percurso, pude desenvolver reflexões mais consistentes sobre a relação com o saber, conceito que se tornou central em minha investigação. As orientações e experiências vivenciadas nesse período me permitiram amadurecer o olhar crítico e teórico acerca das

situações de fracasso escolar, reconhecendo que a compreensão desse fenômeno exige considerar não apenas os condicionamentos sociais, mas também a forma singular como cada sujeito se apropria e se relaciona com o conhecimento.

É justamente dessa trajetória acadêmica, marcada por inquietações e amadurecimentos teóricos, que nasce a presente pesquisa, buscando compreender as práticas pedagógicas e as relações com o saber no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP), especialmente no que se refere aos alunos em situação de fracasso escolar. O interesse que antes se delineava como uma crítica mais ampla às contradições da escola no sistema capitalista, hoje, se traduz em uma análise mais situada, voltada ao cotidiano escolar e à experiência concreta dos sujeitos. Assim, a investigação procura lançar luz sobre como os professores constroem suas práticas, como os estudantes se apropriam do saber e de que modo, nesse processo, se abrem possibilidades de ressignificação do fracasso escolar.

Estudar as situações de fracasso escolar no Colégio de Aplicação (CODAP), em uma análise inicial, pode parecer uma contradição, considerando que tantas outras instituições escolares da rede pública e privada do estado de Sergipe apresentam indicadores bem superiores de crianças e jovens em situação de fracasso escolar. Então, quais razões sustentam e justificam o local de investigação?

À primeira vista, a escolha do campo empírico poderia oferecer uma amostragem exígua com pouca ressonância para produção do conhecimento. Contudo, é na lógica da não lógica, ou de ir de encontro aos dados quantitativos, que o interesse em estudar o CODAP (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe), as práticas pedagógicas e relações de saberes de professores com estudantes em situação de fracasso que o desejo investigativo se instalou. Esse desejo foi se mobilizando, levando-me a perceber a importância das práticas pedagógicas e as relações de saber dos professores com os estudantes em situação de fracasso.

A propósito, a questão que norteia esta pesquisa está bem delimitada ao enfatizar que são as práticas pedagógicas e relações de saberes executadas, em sala de aula e no contexto escolar, aos estudantes em situações de fracasso, que podem ressignificar as experiências escolares desses estudantes, promovendo aprendizagens significativas e abrindo possibilidades de novas trajetórias educativas.

Nesse sentido, serão observadas e analisadas questões do cotidiano escolar, que se espera serem apreendidas, por meio do elo indissociável entre o que move e o ser movente para uma ação prática e compromissada com a Democracia Educacional. Para a melhor compreensão e reflexão sobre essas questões, toma-se como base a perspectiva da posição objetiva e subjetiva dos sujeitos na relação com o saber. Ao considerar Charlot (2005, p. 50)

em que a posição social objetiva “é aquela é que o sociólogo identifica no exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais”. Já, no que se refere à posição subjetiva “é aquela em que a criança ocupa em seu pensamento, em sua mente”.

Essa distinção é fundamental porque evidencia que não basta conhecer a condição material ou estrutural de um sujeito: é preciso compreender também a forma como ele significa essa condição. A criança pode, por exemplo, ocupar uma posição objetiva de desvantagem econômica, mas subjetivamente interpretar essa situação de modos diversos — como algo naturalizado, como um obstáculo a ser superado ou até como uma experiência que fortalece sua identidade. Assim, Charlot (2000) mostra que a relação com o saber não é determinada apenas pela posição social objetiva, mas pela forma singular como o sujeito a percebe, elabora e interpreta.

É importante ressaltar que ao se tratar de Democracia Educacional parte-se do entendimento que todos e todas têm o direito não somente ao acesso, mas ao aprendizado que se manifesta em uma educação de qualidade, conforme a concepção crítico-social dos conteúdos. Ao pensar o acesso à educação, não se pode restringir a análise apenas às condições materiais de entrada e permanência na escola, mas é necessário considerar também as lógicas simbólicas do espaço escolar e a forma como o sujeito se constitui em relação a ele.

A teoria da relação com o saber, proposta por Charlot (2000), afasta a ideia de tomar o estudante como um simples “recorte”, isto é, como alguém cuja aprendizagem só tem sentido dentro dos limites da instituição escolar. O saber não é algo que se encerra na sala de aula, mas uma construção que se conecta à vida do sujeito, às suas experiências e significações. Desse modo, compreender a relação com o saber implica reconhecer que o estudante produz sentidos próprios para o que aprende, articulando a escola com sua história de vida, seu meio social e suas expectativas de futuro. Com isso, à escola não cabe somente abrir matrículas. A escola deve criar estratégias e práticas pedagógicas no sentido de circular o conhecimento, proporcionando que a heterogeneidade, ascendentemente, dê espaço a igualdade de condições de acesso à educação.

O olhar sobre a relação com o saber e as práticas pedagógicas, tomando como referência algumas perspectivas e somando-as às reflexões realizadas em pesquisa anteriores sempre foram pontos de atração por se tratarem de uma realidade, a qual a educação brasileira está atravessada por uma espécie de falência incontornável. Dessa forma, surgiu o interesse pelo olhar sobre a relação com o saber estabelecida pelos alunos, e, em especial, a relação com o saber que os professores estabelecem com os alunos que estão no que chamaremos de situação de fracasso. No mais, soma-se a essa temática o processo de democratização da escola pública,

afinal, a escola se apresenta com a função principal de *locus* de compartilhamento de saberes concretos, que podem contribuir para a vida dos seus estudantes.

A justificativa social dessa pesquisa se demonstra ao percebermos a permanência de dados relacionados ao fracasso escolar, a exemplo do abandono e índices de reprovação, apesar dos aparentes avanços no que se refere à democratização do ensino público. O cenário pandêmico da COVID-19, entre os anos de 2020 e 2022, acentuaram ainda mais as dificuldades de acesso à escola, em especial para crianças pobres, que não tinham o alcance facilitado a instrumentos tecnológicos. Um quadro de exclusão se manifestou mais uma vez, porém agora em cenário diferente.

Dessa forma, Santos (2023) comenta que de acordo com pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef (2021), em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. Em 2020, com a pandemia, mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não tiveram atividades escolares – remotas ou presenciais. Para além do fracasso escolar acentuado na pandemia, o problema das desistências e repetências já existia em 1991. Sendo assim, o Fundo das Nações Unidas assinalou a importância dessa temática na sociedade.

Além disso, essa pesquisa se justifica academicamente, pois, apesar de no século XX e início do século XXI ter ocorrido um *boom* de pesquisas na área do fracasso escolar, a título de vários artigos científicos, trabalhos de conclusão de cursos e livros, muitas dessas abordagens foram enviesadas pela perspectiva da carência cultural, em que muitos alunos eram culpabilizados, e, principalmente, suas famílias, de origem periférica. Além disso, importa olhar essa problemática de uma perspectiva que considere a relação com o saber e as práticas pedagógicas, visão que muitas vezes foi negligenciada por pesquisadores dessa área.

Por fim, vale ressaltar que a presente pesquisa teve como objeto de estudo a relação de saber de professores com alunos em situação de fracasso escolar no CODAP. O objetivo geral que se pretendeu alcançar foi: investigar qual a relação de saberes e práticas pedagógicas realizadas pelos professores do Colégio de Aplicação. Além disso, alguns objetivos específicos foram: Analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam no 6º e 9º ano; avaliar indicadores educacionais do CODAP; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito das situações de fracasso escolar.

Ademais, os objetivos da pesquisa buscaram responder a uma questão norteadora principal: Quais as relações de saberes e práticas pedagógicas estabelecidas pelos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe?

Vale ressaltar algumas características do *locus* da pesquisa: o Colégio de Aplicação

atende crianças dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ao Ensino Médio. Foi criado em 1959 e incorporado à Universidade Federal de Sergipe em 28 de fevereiro de 1967, por meio do Decreto Lei nº 269. A escola atende um público pertencente às classes populares e a ocupação das vagas se dá por meio de abertura de editais de sorteio público. Anteriormente, o preenchimento de vagas se dava por meio de provas, contudo, com o intuito de democratizar o acesso ao Ensino, desde 2009 adota-se o sorteio público de vagas.

Finalmente, a pesquisa é de cunho quali-quantitativo, tendo como procedimentos metodológicos a observação das aulas, a fim de verificar a metodologia de ensino aplicada pelos docentes, e, em especial, a entrevista semiestruturada, buscando uma interação e reflexão conjunta aos professores, tendo em vista a questão norteadora da pesquisa. Para realização da entrevista foram selecionados quatro docentes do 6º e 9º anos, por serem séries de transição entre níveis de ensino. Além disso, escolheu-se algumas matérias para representar as áreas de conhecimento, sendo para as Exatas a Matemática, para as Linguagens a Língua Portuguesa, para as Ciências Humanas a História e para Ciências da Natureza a Biologia, também chamada de Ciências nas séries finais do fundamental. A escolha por essas disciplinas se deu devido à maior compatibilidade de horários da pesquisadora com a carga horária dessas matérias, para a realização das entrevistas.

Para o desenvolvimento da estrutura da pesquisa, a dissertação está distribuída em três seções, conforme o apresentado a seguir: a seção inicial traz um levantamento bibliográfico, apresentando alguns autores clássicos a respeito desse tema, além dos conceitos principais da pesquisa. As fontes consultadas nessa seção foram artigos acadêmicos, em especial na plataforma *scielo*, e livros que apresentam alguns detalhes pormenorizados no que se refere à metodologia e aos procedimentos metodológicos. A seção seguinte apresenta algumas reflexões sobre as diferentes concepções de fracasso escolar. A última apresenta os dados quantitativos recolhidos junto ao CODAP, a exemplo do índice de aprovação e do quantitativo de alunos abaixo da média por disciplina. As últimas seções da pesquisa apresentam as observações realizadas em sala de aula e entrevistas com professores, juntamente com as reflexões e análises pertinentes.

2 NA RODA DE CONVERSA: O DIÁLOGO ENTRE OS SABERES DA PESQUISA

Ao abordar a relação com o saber na presente pesquisa, adotou-se o entendimento de que o fracasso escolar é um objeto de pesquisa inencontrável, visto que o que existe na verdade não é o fracasso em si, mas alunos em situação de fracasso. Esta situação de fracasso,

na verdade, só existe, dado que a escola reflete um modelo social hierarquizado. Apesar disso, o professor ainda se encontra em uma encruzilhada em sua prática pedagógica, com diversos questionamentos, como exemplifica Franco:

O professor concretiza sua ação pedagógica ao dar aula ou a concretiza quando consegue ensinar alguma coisa a alguém? O aluno precisa aprender. Aprender o que o professor deseja ou aprender o que o momento lhe permite aprender? Posso/devo como professor controlar o que o aluno aprende? (Franco, 2015, p. 604).

Frente a essas perguntas, é importante entender que as práticas pedagógicas “se como mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade” (Franco, 2015, p. 603). É nesse sentido que trazemos Arruda *et al.* (2017) para nossa roda, por abordar a relação com o saber em um triângulo pedagógico ou triângulo didático, envolvendo o professor, o conteúdo e o estudante. Esse complexo sistema de relações se desdobra em três aspectos interligados: a relação epistêmica, a relação pessoal e a relação social. No primeiro, a relação epistêmica se manifesta por meio do sujeito em contato com o mundo escolar (Arruda *et al.*, 2017). O autor ainda assinala que:

[...] discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo, se expressando, em geral, por meio de oposições do tipo sei/não sei, conheço/não conheço, compreendo/não compreendo etc. (Arruda *et al.*, 2017, p. 2400).

No segundo aspecto, Arruda *et al.* (2017) aborda o sujeito na sua relação pessoal com o mundo escolar, de modo que a utilização dos discursos remete aos sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, os quais são expressos, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto etc.

Por último, o autor aborda o sujeito na relação social com o mundo escolar quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis que têm origem dentro ou fora do mundo escolar, se expressando, em geral, por meio de oposições do tipo valorizo/não valorizo, devo/não devo (fazer), posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer) etc. (Arruda *et al.*, 2017).

Ademais, concordamos com o entendimento de que, dentro do triângulo pedagógico, ensinar e aprender não devem ser considerados a partir de uma visão linear e tradicional, em que um sujeito é responsável por ensinar e outro sujeito é responsável por aprender, afinal ao considerarmos a unidade dialética “[...] de quem ensina aprende e quem aprende ensina não

há um sujeito específico que aprende e outro que ensina, há a mediação. É através dela que ocorre o processo de ensino e aprendizagem” (Correia *et al.*, 2020, p. 9).

Ao abordar o processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental romper com a visão linear que pressupõe uma relação imediata entre o ensinar e o aprender. A mediação do professor, embora essencial, não garante automaticamente a assimilação do conteúdo, uma vez que os estudantes se apropriam do saber de modos distintos devido cada sujeito trazer consigo trajetórias, referências culturais, expectativas e sentidos próprios que atravessam sua relação com o conhecimento (Correia *et al.*, 2020). Dessa forma, o aprender não se resume a reproduzir o que foi ensinado, mas a elaborar significados que dialogam com a experiência de vida do estudante.

No que se refere ao “ensino-aprendizagem” escrito com hífen traz uma conotação de linearidade a esse processo, dá um sentido de que sempre que um professor ensina o estudante automaticamente aprende. E sabemos que isso não ocorre de forma rápida e linear, mesmo com a mediação efetiva do professor em cena, pois são subjetividades com diferentes tons e graus de legitimidade que trazem consigo e que dão sentidos diferentes ao ensinar – do professor – e ao aprender – do estudante – os quais estão em intrínseca relação com o saber (Correia *et al.*, 2020, p. 9).

Assim, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo dinâmico, atravessado por subjetividades que atribuem legitimidade e valor distintos ao saber escolar. O que o professor ensina é, muitas vezes, reinterpretado, ressignificado ou até mesmo rejeitado pelo estudante a depender da forma como este articula o conhecimento com sua história pessoal e seu contexto social. Reconhecer essa não linearidade é essencial para compreender que o ensino não pode ser reduzido a uma transmissão mecânica, mas se constitui como um espaço de encontro entre diferentes significações e modos de se relacionar com o saber.

Assim, o conceito de mediação e relação com o outro se une à perspectiva apresentada por Bernard Charlot, além de trazer um entendimento sobre o papel do professor na tríade de relação entre aluno, saber e docente. Dessa forma, há uma dupla articulação na sala de aula, em que tanto professor quanto aluno dependem um do outro, pois “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (Charlot, 2000, p.54).

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de se tornar humano está completamente relacionado com a educação, pois é ela que evidencia que nascemos nesse mundo de maneira incompleta, inacabada e estamos em constante processo de construção

que não ocorre de maneira linear ou sequer vertical, pois ambos envolvidos estão se construindo mutuamente dentro de uma relação. Ou seja:

Esse sistema que se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo e nunca completamente acabado chamado educação (Charlot, 2000, p.54).

Semelhantemente, compreende-se que no que se refere a aprender e a ensinar, o ensinar do professor constitui uma ação externa essencial, ao passo que se torna efetiva se encontra, no movimento interior do aluno, uma mobilização interna que gera aprendizagem. Nessa dinâmica, o professor ocupa lugar essencial, não como mero transmissor de conteúdo, mas como mediador que se implica na educação.

O professor não pode desistir do aluno. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo (Franco, 2015, p. 606).

A ação docente, assim, não se limita a um método fixo, mas exige flexibilidade, sensibilidade e compromisso ético para acompanhar a lógica do aluno e promover interações que deem sentido ao aprender. A persistência do professor em ajustar suas práticas ao processo do estudante é o que torna possível que esse movimento contínuo de construção — que é a própria educação — se efetive de maneira significativa.

Outrossim, é importante perceber que a escola se apresenta enquanto um *locus* de disputa, afinal, existe forças antagonistas disputando o mesmo espaço. A compreensão de que a escola pode ser um propulsor para as desigualdades sociais, assim como pode se apresentar como confronto a todo tipo de dominação é de grande importância. Alunos empoderados por um conhecimento crítico podem erguer-se contra injustiças e apresentar uma leitura ampla e reflexiva sobre a vida.

Nesse sentido, é na prática do professor que se apresenta o ato de resistir e ressignificar o ambiente da escola, não se adequando a uma manutenção de interesses da classe dominante, mas apresentando uma perspectiva de educação que vai para além desses interesses.

Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas

resistências junto à pedagogia tem um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (Franco, 2015, p. 603).

Os conteúdos, por sua vez, serão aqui entendidos a partir de uma visão democrática da educação para todos os brasileiros, sob uma percepção crítico social dos conteúdos, os quais serão produzidos, analisados e refletidos criticamente, por entender que em todas as etapas da pesquisa, desde a revisão bibliográfica até a exposição dos resultados, se sustentará a concepção de que “os conteúdos não são abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis da realidade social” (Libâneo, 2014, p. 40). Assim, o CODAP do Campus São Cristóvão é apreendido “como instrumento de apropriação do saber, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade e torná-la democrática” (Libâneo, 2014, p. 40).

Vale recordar que foi utilizada a expressão “alunos em situação de fracasso”, em vez de simplesmente “fracasso escolar”, pois entendemos que este último não seria um objeto de estudo concreto, pois não existe por si. O fracasso escolar não deve ser visto, portanto, como um monstro que acomete qualquer criança em escola pública, mas como uma experiência vivida por ela. Charlot (2000) problematiza o uso da expressão fracasso escolar ao destacar que tal formulação não corresponde a um objeto empírico real, mas sim a um “objeto sociomidiático”, uma categoria discursiva polissêmica que circula no espaço público e acadêmico para designar situações escolares heterogêneas.

Ao se naturalizar como explicação, o termo cria a impressão de que existe algo como uma substância ou condição universal de fracasso, quando, na realidade, o que se encontram são trajetórias individuais marcadas por diferentes histórias, condições sociais e experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, a expressão fracasso escolar não revela propriamente a experiência vivida pelos sujeitos, mas o modo como essa experiência é nomeada, interpretada e classificada socialmente.

Essa leitura é fundamental porque evidencia que o fracasso não é uma característica inerente ao aluno, mas uma atribuição construída a partir de um olhar externo, geralmente de instâncias que ocupam posições de poder simbólico — sejam professores, gestores, pesquisadores, mídia ou políticas públicas. Atribuir o rótulo de “fracassado” a uma criança ou jovem implica assumir como referência um modelo hegemônico de sucesso escolar, frequentemente vinculado à ascensão social, à obtenção de certificados e à adaptação às normas institucionais (Charlot, 2000). Desse modo, o fracasso se torna inteligível apenas em contraste com aqueles que atingem o sucesso segundo critérios legitimados pela escola e pela sociedade.

O conceito de fracasso escolar, entendido como categoria sociomidiática, permite então compreender que o insucesso não se explica por uma incapacidade individual, mas está relacionado ao modo como a escola organiza suas práticas, define suas expectativas e distribui oportunidades de aprender (Charlot, 2000). Ao individualizar a responsabilidade no aluno, desconsidera-se que o fracasso é também efeito de desigualdades históricas e estruturais que atravessam a instituição escolar. Assim, mais do que diz respeito às crianças, o fracasso escolar denuncia as falhas da própria escola em acolher a diversidade de sujeitos e em promover condições equitativas de aprendizagem.

Além disso, a escolha do objeto parte do entendimento de que os colégios de aplicação no Brasil são escolas públicas que somam referências de melhores escolas brasileiras, com altos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nacional e local. Esta perspectiva é reforçada por Pedro Demo, em reunião acadêmica da Cátedra de Educação Básica¹, ao demonstrar por meio dos dados do IDEB que as melhores escolas brasileiras são federais, porém, diversas vezes estas instituições são elitizadas. É preciso, portanto, universalizar o ensino nos colégios de Aplicação.

Em Sergipe, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5% nos anos finais do ensino fundamental. Já no ano de 2024, o CODAP alcançou o IDEB de 5,5, com uma taxa de aprovação de 95,3% dos alunos matriculados nesse nível de ensino (Cátedra de Educação Básica, 2022).

No entanto é preciso ir além dos números. É preciso também refletir sobre o professor como sujeito em suas complexidades, que muitas vezes enfrenta uma crise em sua vida profissional, marcada por desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo, abandono, insatisfação profissional que se traduzem numa atitude de desinvestimento, indisposição constante e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional (Nóvoa, 2022). Em meio a esses conflitos, o professor pode ser levado a ver o aluno que vivencia o fracasso escolar como mais um objeto que evidencia a sua frustração e crise profissional, trazendo um certo truncamento ao processo de democratização da escola pública.

Ademais, essa pesquisa se concentra no Colégio de Aplicação, localizado na Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju/SE. O estudo envolverá docentes que atuam nos sextos e nonos anos do ensino fundamental, visto que este nível de ensino abarca as

¹ CÁTEDRA ALFREDO BOSI DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Reunião Acadêmica com Célio da Cunha, Cristovam Buarque, Maria Rebeca Otero Gomes e Pedro Demo.** [S. l.]: YouTube, 5 ago. 2022. 1 vídeo (aprox. 1h 40min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aV93bddBEI&t=3286s>. Acesso em: 15 maio 2023.

múltiplas áreas de conhecimento e tem como objetivo a formação básica dos cidadãos (Brasil, 1996). Essa abordagem facilita a análise do nosso objeto de estudo, que considerará as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências e história.

2.1 No foco da revisão bibliográfica e dos conceitos principais

Neste capítulo, serão discutidos cinco conceitos fundamentais que estruturam a reflexão desenvolvida nesta pesquisa: práticas pedagógicas, relação com o saber, democratização do ensino, concepção do ser professor e federalização das escolas no Brasil. Ao abordar as práticas pedagógicas, privilegia-se a compreensão proposta por Franco (2016) que entende a docência como um exercício em constante movimento de ação e reflexão, no qual o professor aprende e se transforma ao mesmo tempo em que ensina.

O conceito de relação com o saber é explorado a partir da contribuição de Charlot (2000), destacando a importância das posições objetiva e subjetiva ocupadas pelo estudante, a dimensão relacional que se estabelece com o professor e o papel do sentido atribuído ao conhecimento no processo educativo. Já a democratização da escola pública é problematizada com base em Libâneo (2014) que evidencia os desafios para que o acesso e a permanência se consolidem como elementos inseparáveis da qualidade e da justiça social no campo educacional.

A concepção de ser professor, por sua vez, é analisada à luz das reflexões de Nóvoa (2022) que aponta para a identidade docente como construção coletiva, histórica e atravessada por múltiplos saberes e experiências. Por fim, a federalização das escolas públicas é examinada a partir do projeto de lei defendido pelo senador Cristóvão Buarque, entendida como proposta de reorganização estrutural que recoloca em debate a responsabilidade do Estado brasileiro pela garantia de uma educação pública de qualidade.

2.1.1 Práticas pedagógicas: Ação e reflexão

Uma abordagem de grande relevância quando se trata das relações com saberes no ambiente escolar são também as práticas pedagógicas. De acordo com Souza (2025, p. 17) “As práticas pedagógicas, no contexto educacional, quando realizadas com intencionalidades, possibilitam um processo de ensino e de aprendizagem efetivo, contribuindo para a formação de um aluno autônomo, crítico e protagonista da própria aprendizagem”.

Essa perspectiva reforça que o papel do professor vai além da aplicação de técnicas

pedagógicas, uma vez que suas escolhas metodológicas e didáticas influenciam diretamente na forma como os estudantes atribuem sentido ao que vivenciam na escola. Ao adotar práticas intencionais, o docente cria oportunidades para que o aluno se engaje ativamente no processo educativo, desenvolvendo não apenas competências cognitivas, mas também habilidades socioemocionais e atitudes que favorecem sua inserção crítica no meio social.

Assim, o docente que atua de maneira reflexiva e consciente atua com práticas pedagógicas que “[...] marcam alguns alunos, sendo lembradas depois e até ressignificadas quando eles se tornam professores – práticas registradas em suas memórias formativas, e que lhes servem como exemplo” (Souza, 2025, p.17). Dessa forma, as práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar têm o potencial de ultrapassar o tempo imediato da aprendizagem, permanecendo na memória dos estudantes e compondo suas trajetórias formativas.

Ao longo do tempo, essas experiências podem ser revisitadas e ressignificadas, influenciando a forma como compreendem a escola, os processos de ensino e até mesmo a maneira como atuam profissionalmente. Nesse sentido, a ação docente ganha uma dimensão duradoura, pois não apenas impacta o presente da vida escolar, mas também contribui para a constituição de identidades e referências que orientam escolhas futuras.

Uma autora que se destaca nesse sentido é Franco (2016) ao buscar conceituar as práticas pedagógicas. Ela diferencia *práxis* de *poesis*, em que a primeira gira em torno de ações reflexivas, pensadas, dotadas de intencionalidade, e a segunda, puramente ação, muitas vezes mecânica, técnica, não refletida. Dessa maneira, percebe-se que para ser prática pedagógica, precisa ser *práxis*.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

Nesse sentido, importa destacar também que a prática pedagógica integra o conceito de pedagogia enquanto prática social e, conseqüentemente, enquanto ato político. Esse ato político perpassa o fazer docente, em que o professor, consciente de sua prática pedagógica, escolhe não ser um reproduzidor de desigualdades, mas um elo de resistência dentro de um sistema que se manifesta deliberadamente excludente. O professor, assim, como peça fundamental nesta teia

escolhe rejeitar:

[...] um estado que, em vez de potencializar oportunidades para ascensão social, econômica e política, delimita, impede e gesta políticas para desviar trajetórias que elevem o usufruto à liberdade das crianças, dos jovens e dos adultos que vivem, sobretudo, em países pobres e subdesenvolvidos do mundo (Nunes, 2024 p.128).

Ao conceber a pedagogia como prática social e ato político, é fundamental reconhecer que o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente que, por meio de suas escolhas pedagógicas, pode desafiar ou consolidar estruturas de exclusão. A ênfase no caráter deliberado e transformador da ação docente implica que cada intervenção pedagógica tem o potencial de reconfigurar trajetórias e posicionar-se como contraponto a uma educação restrita e normatizante.

A pedagogia, sendo assim, não se limita a reagir às exigências educacionais do presente, mas expressa uma orientação fundada em valores e objetivos que impõem sentidos, propõem alternativas e indicam caminhos para a prática educativa (Franco, 2016). Essa dimensão de direção intencional — de mediação crítica entre os sujeitos e o contexto social — é precisamente aquilo que permite a pedagogia se traduzir em instrumento de democratização e de produção de sentido na vida coletiva.

Outrossim, “reitera-se, assim, Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político” (Franco, 2016, p. 537). A pedagogia aqui não deve estar circunscrita em um conceito rígido de transmissão de conhecimentos, no qual o aluno passivamente recebe aquilo que o professor tem para entregar. Ao contrário, reconhece-se a pedagogia como ação coletiva, como *práxis*, como reflexão e ato político dentro de uma sociedade.

Essa compreensão de pedagogia parte de uma concepção que entende os sujeitos inseridos dentro de uma determinada construção histórica. Essa seria uma perspectiva crítica-emancipatória, diferente das visões tradicionais, as quais muitas vezes se apresentam como fruto de uma perspectiva técnico-científica sobre a pedagogia. Além disso, entende-se que as práticas pedagógicas:

[...] envolvem questões que vão além do que acontece quando o professor está na sala de aula, pois são resultado da formação ou ausência de formação, planejamento ou a falta dele, autonomia ou sua carência. Basicamente, as práticas pedagógicas acontecem em meio a

fatores que influenciam o trabalho do professor de algum modo, e é por meio dessas ações que percebemos que a autonomia do professor fortemente se manifesta frente às escolhas que ele faz, sobretudo se a consideramos como a capacidade de governar-se pelos próprios meios (Mayer; Koener, 2022, p. 4).

Ao entendermos as práticas pedagógicas como ato político, percebemos que elas podem se submeter aos interesses das classes dominantes, como uma manutenção do que está pré-determinado, ou pode colaborar com a constituição de sujeitos pensantes, reflexivos e conscientes sobre o seu papel dentro da sociedade, manifestando-se em uma pedagogia emancipatória.

A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica (Franco, 2016, p. 540).

Importa ressaltar que essa responsabilidade está relacionada ao professor, mas não é completamente dele, uma vez que se entendem as práticas pedagógicas inseridas em contextos sociais: “É algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas*” (Franco, 2016, p. 536). Contudo, obviamente, se o professor está consciente sobre as suas ações, em um processo reflexivo que se manifesta em *práxis*, estará contribuindo para a emancipação de outros sujeitos. Nesse sentido, importa abordar a respeito da concepção de professor e seu fazer docente.

2.1.2 Relação com o saber

Um importante conceito para esta pesquisa é o da relação com o saber. Dentre autores que se têm debruçado sobre esse tema, Bernard Charlot é um dos escritores que mais solidificou essa teoria. Segundo ele, trata-se de “uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (Charlot, 1996, p. 55). Essa teoria perpassa o estudo da natureza do aprender e da relação que o aluno estabelece com a aprendizagem, com os conhecimentos, com a escola e com os outros sujeitos, sejam professores ou colegas (Charlot, 1996).

Falamos então de relação de identidade com o saber. Mas o que está em jogo

na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: Aprender a se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância. Aí, então, falamos de relação epistêmica com saber (Charlot, 1996, p. 97).

Nesse contexto, Charlot (1996) nos leva a perceber que a aprendizagem não se reduz a uma função mecânica de transmissão e recepção de conteúdos, mas envolve um processo ativo de atribuição de significados por parte do sujeito.

A relação identitária com o saber, ligada à forma como o indivíduo se constitui e se reconhece no campo do conhecimento, está intrinsecamente articulada à dimensão epistêmica. Aprender, nesse sentido, implica apropriar-se do saber de maneira significativa, e transformando em instrumento de orientação diante da realidade. O ato de aprender, portanto, não é apenas acumular informações, mas desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e agir em diversas situações, construindo autonomia e consolidando um vínculo profundo entre sujeito e conhecimento (Charlot, 1996).

Ademais, as questões sobre a relação com o saber também desembocam nas teorias sobre o fracasso escolar. Ao analisar essa abordagem, Charlot (1996) discute as teorias de reprodução cultural, amplamente divulgadas na década de 60 e 70, que buscam a correlação entre o fracasso e a origem social dos alunos. No entanto, o fracasso escolar não pode ser explicado unicamente pela origem social. Embora seja inegável que fatores como a desigualdade econômica, o acesso restrito a bens culturais e condições familiares influenciem o percurso escolar, eles não determinam o sucesso ou o fracasso de um estudante de forma absoluta.

Para Charlot (1996), a escola não pode ser vista apenas como reflexo das condições sociais, mas sim como um espaço de produção de sentido, onde o aluno constrói uma relação com o saber. Assim, ainda que a origem social pese nas trajetórias, é a forma como cada estudante estabelece seu vínculo com a aprendizagem – mediada por práticas pedagógicas e pela dinâmica escolar – que ajuda a explicar as diferenças nos resultados educacionais.

As teorias de reprodução cultural, por outro lado, dedicam um grande espaço à questão do fracasso de jovens de origem popular, mas se interessam pouco pela relação desses jovens com a escola e com o saber (Charlot, 1996). Ao fazer isso, há uma busca por culpabilizar crianças e jovens de origem popular, ao mesmo tempo em que se ignora o impacto das práticas pedagógicas e das políticas escolares, como aponta Charlot (1996, p.49): "é difícil pensar que as políticas e as práticas pedagógicas não produzam nenhum efeito sobre o sucesso ou fracasso dos jovens".

Outro equívoco dessas teorias é desconsiderar a singularidade de cada aluno, um ser único com suas complexidades psicológicas, sociais e intelectuais. Um mesmo fator pode influenciar na aprendizagem de um estudante, mas não ter o mesmo impacto sobre outro, justamente por causa da singularidade de cada um. Por essa razão, é equivocado analisar essa relação sob uma única perspectiva, como fazem as teorias da carência cultural, que podem gerar respostas enviesadas.

De uma maneira mais geral, deixam fora de seu campo a história singular dos alunos no sistema escolar (encontros, acontecimentos e etc.) Ora, parece-nos essencial levar em consideração essa singularidade não apenas para compreender as possibilidades de casos marginais, mas também para dar a conhecer formas modernas de desigualdade social no terreno escolar (Charlot, 1996, p. 48).

Evidencia-se, assim, que a escola é um espaço de intervenção concreta, onde as práticas pedagógicas e as políticas escolares exercem influência. O percurso escolar não é mera reprodução das desigualdades, mas resultado da articulação de: “histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais, da questão do saber e das relações sociais, que a noção de relação com o saber tenta pensar” (Charlot, 1996, p. 50). Por essa razão, a relação com o saber é singular e exige uma análise que considere o sujeito em sua unicidade.

Nesse processo, o desejo é um conceito fundamental, uma vez que “não há relação com o saber, senão a de um sujeito e só há sujeito desejante” (Charlot, 2000, p. 81). A aprendizagem é deslocada de um campo meramente cognitivo para um campo existencial, respondendo a uma necessidade mais profunda de vinculação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

O desejo, nesse sentido, antecede o saber enquanto objeto. Isso ocorre porque não é o conhecimento que gera a demanda de aprender, mas sim a própria condição humana de desejar que inaugura o espaço para a busca de sentido no saber. Assim, aprender é sempre mais do que um ato escolar ou acadêmico: é expressão do movimento interno do sujeito em direção a algo que transcende a simples utilidade imediata do conhecimento.

Charlot (2000) ainda observa que:

Esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimenta o prazer de aprender e saber. É errado, pois, investigar a forma como uma ‘pulsão’ encontra um ‘objeto’ particular chamado ‘saber’ e torna-se assim ‘desejo de saber’. O objeto de desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu

próprio (Charlot, 2000, p. 81).

A distinção é crucial: o desejo de saber não é uma "pulsão" que encontra um "objeto" isolado, mas sim uma das formas singulares que o desejo pelo mundo, pelo outro e por si mesmo assume. O objeto do desejo (o mundo, o outro, o sujeito) já está sempre presente, e o prazer de aprender é o que particulariza essa relação. Isso significa que a aprendizagem não se constrói pela obrigação, mas pelo reencontro constante com o prazer e o sentido que o saber proporciona (Charlot, 2000).

Dessa forma, a educação não pode ser reduzida a técnicas de ensino ou a currículos prescritivos, pois seu núcleo está na capacidade de despertar, sustentar e ressignificar o desejo de aprender. O professor, nesse contexto, atua como mediador de experiências que podem alimentar o prazer de saber e fortalecer o vínculo entre o aluno e o conhecimento. O fracasso escolar, portanto, não pode ser entendido apenas como ausência de habilidades cognitivas, mas também como ruptura ou enfraquecimento desse desejo que move a relação com o saber, revelando-o como experiência ao mesmo tempo intelectual, afetiva e existencial (Charlot, 2000).

A articulação entre a posição objetiva (o lugar social concreto) e a posição subjetiva (a forma como o indivíduo interpreta e vivencia esse lugar) também é outro conceito crucial que merece reflexão (Charlot, 2000). O sucesso ou fracasso escolar não se explica apenas por condições materiais, mas também pela postura que o sujeito adota em relação a elas. A análise educativa deve, assim, considerar tanto o lugar ocupado quanto os significados atribuídos a ele.

Charlot (2000) detalha essa distinção, afirmando que a noção de posição remete tanto a lugar quanto à postura:

A posição dos pais ou da própria criança é a que ocupam, mas também a que assumem o lugar em que, o lugar em um espaço social, mas também a postura que nele adotam. O lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária. Ou seja, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos. Deve-se também interrogar-se sobre o significado que eles conferem a essa posição (Charlot, 2000, p. 22).

A posição objetiva configura-se como o lugar social concretamente ocupado (classe social, escolaridade, ocupação profissional, renda e condições de moradia). Embora seja uma dimensão observável e mensurável que estabelece limites e oportunidades, mobilizada para analisar desigualdades no desempenho escolar, uma análise que se restrinja apenas a esses

indicadores externos revela-se insuficiente (Charlot, 2000).

Em contrapartida, a posição subjetiva refere-se à forma como os indivíduos interpretam e vivenciam o lugar que ocupam na sociedade. Envolve a percepção da própria condição social, a postura adotada em relação a ela (aceitação, resistência ou valorização) e a possibilidade de reinterpretar esse espaço social simbolicamente (Charlot, 2000). Dessa perspectiva, o impacto da condição social sobre a aprendizagem não decorre apenas de fatores objetivos, mas também da maneira como estes são incorporados e significados pelas experiências e vivências do indivíduo.

A articulação dessas posições evidencia que o sucesso ou fracasso escolar não pode ser explicado exclusivamente pelas condições materiais ou socioeconômicas, isto é, determinismos sociais (Charlot, 2000). Uma criança em posição social desfavorável pode desenvolver uma postura subjetiva que valorize a escola e a perceba como oportunidade de crescimento, autonomia e transformação pessoal. Inversamente, contextos socialmente privilegiados podem ser comprometidos pela desvalorização subjetiva da experiência escolar.

Dessa forma, a análise educativa deve considerar simultaneamente o espaço social objetivamente ocupado e os significados atribuídos a esse lugar (Charlot, 2000). O estudo dessa articulação complexa é essencial para compreender as desigualdades educacionais e o papel da escola nas trajetórias de aprendizagem, superando a redução do fenômeno escolar à simples consequência da origem social.

2.1.3 Democratização da escola pública

Finalmente, a discussão sobre a democratização da escola pública é primordial, entendida aqui como o acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Democratizar não significa apenas garantir a matrícula, mas também a permanência e o acesso a um ensino que promova a elevação cultural e científica das camadas populares, inserindo-as em um projeto coletivo de mudança social.

Essa perspectiva abrangente é definida por Libâneo (2014, p. 12):

Ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança de sociedade.

Essa visão se opõe à concepção da escola como um depósito de crianças, modelo que remonta à Revolução Industrial, para atender à necessidade da sociedade capitalista, que precisava de um lugar para as crianças ficarem enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas. Nos dias atuais, a análise deve ir além da matrícula, questionando se a escola acolhe o aluno, se ele se sente parte dela e se os métodos avaliativos ou as dinâmicas internas não se tornam fatores excludentes. Embora inegáveis avanços tenham sido alcançados no acesso e no caráter público e gratuito do ensino, há fatores que ainda tornam a escola excludente, contribuindo para a manutenção de desigualdades sociais.

Atualmente, o processo de democratização da educação e do sistema de ensino, no Brasil, tem implicado aos profissionais de educação o reconhecimento da heterogeneidade e pluralidade humana, da igualdade de direitos e da justiça social, em termos de ações afirmativas em relação aos grupos socioculturais que foram injustiçados e marginalizados ao longo do tempo, representando uma parcela considerável de crianças e adolescentes que são sistematicamente excluídos da escolarização formal e da educação pública (Passone, 2017, p. 361).

Como dito anteriormente, embora alguns avanços ocorreram na caminhada rumo à democratização educacional, muito ainda precisa ser feito. Um dos elementos principais para conclusão desse processo é a própria escola, que, cumprindo seu papel como *locus* de compartilhamento de saberes entre os alunos, pode modificar paradigmas e cooperar com um ensino, de fato, de qualidade.

Nessa abordagem, o CODAP é primordial: partimos do pressuposto de que o CODAP demonstra um processo democrático de acesso à escola ao realizar o sorteio desde 2008, em detrimento das provas anteriormente executadas. Além disso, as escolas federais no Brasil apresentam bons indicadores, o que as credencia a representar um exemplo e uma inspiração para as práticas pedagógicas de outras escolas públicas.

Para essa transformação, o saber escolar também é crucial. Ele é entendido como “conteúdos culturais, universais que se constituem em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados em face das realidades sociais” (Libâneo, 2014, p. 41). Esta perspectiva, associada à pedagogia crítico social dos conteúdos, considera a escola difusora de saberes vivos e indissociáveis das realidades sociais.

Nessa lógica, “sabemos que o conhecimento é um determinante de desigualdades sociais, um fator diferenciador de pessoas e grupos humanos” (Gatti *et al.*, 2019, p.37). A negação desses conhecimentos, mesmo que velada, às camadas mais pobres, ressalta a falta

de acesso à educação de qualidade, resultando na “permanente exclusão formal e/ou prática de parcela expressiva da população do status de cidadão” (Fontes, 2018, p. 66).

O professor, nesse contexto, tem um papel indispensável, pois seu fazer docente é um trabalho político e formativo. Ele não é um mero transmissor de conteúdo, como na "educação bancária", nem um simples auxiliar, como na Escola Novista. Pelo contrário, o professor é um construtor ativo de um espaço público de educação, que, em colaboração com a comunidade, cria as condições para uma aprendizagem significativa. Um professor consciente e reflexivo, em constante vigilância crítica sobre sua prática, pode transformar a escola em um espaço que contribui para o desenvolvimento dos alunos e para a superação das desigualdades (Franco, 2016; Gatti, *et. al*, 2019; Nóvoa, 2022).

2.1.4 Concepção do ser professor

Como dito anteriormente, no que se refere às práticas pedagógicas e relação com o saber, um sujeito de grande participação é o professor. As concepções sobre o fazer docente evoluíram de uma visão tradicional, na qual o professor era o detentor do conhecimento a ser depositado em um aluno visto como "folha em branco", para uma perspectiva de educação libertadora, influenciada por expoentes como Paulo Freire.

Nessa nova concepção, o aluno é um participante ativo em sua própria aprendizagem. Contudo, essa mudança não desvaloriza o professor em detrimento do aluno; pelo contrário, reforça sua importância:

É preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma mesma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada. Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (Nóvoa, 2022, p. 44).

É importante destacar que essa abordagem não reduz o professor a um observador inerte ou a um mero “auxiliar”, como ocorreu em certos aspectos do movimento Escola Novista, apesar de suas contribuições no que se refere a se preocupar com os interesses, emoções e desejos dos alunos no processo de aprendizagem (Nóvoa, 2022).

Em contrapartida, Nóvoa (2022) concebe o professor como o construtor de uma escola

como espaço público da educação: um profissional ativo, participativo e inserido tanto na instituição quanto na comunidade, capaz de “[...] construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade” (Nóvoa, 2022, p. 44).

É inegável que essa concepção de professor se comunica com uma visão de educação que é, acima de tudo, relacional e social:

A educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz pertencer a uma mesma humanidade. Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial. Para isso, precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém (Nóvoa, 2022, p. 44).

No contexto escolar, apesar de ser um ambiente contraditório que pode reproduzir desigualdades sociais, a escola tem o potencial de cooperar com a libertação desses sujeitos. Para que se isso se concretize, é essencial um professor participativo e consciente das suas práticas pedagógicas e da sua responsabilidade social, além de comprometido com um fazer docente que se vincule ao objeto do trabalho e ao projeto pedagógico da escola (Franco, 2016).

O professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (Franco, 2016, p. 541).

O professor, ao compreender que a escola pode servir tanto aos interesses da classe dominante quanto aos trabalhadores, consegue realizar uma prática fundamentada. Esse profissional encontra-se em constante vigilância crítica sobre seu fazer docente, não se permitindo fazer um trabalho descompromissado. Ele está sempre testando e refletindo, insistindo em uma proposta e em uma crença sobre o que ensina (Franco, 2016).

Conforme Franco (2016, p. 541), “[...] esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. O professor consciente e reflexivo está, portanto, sempre avaliando suas próprias práticas pedagógicas a fim entregar o seu melhor e não desistir de seus alunos.

2.1.5 Federalização das escolas no Brasil: Um projeto de lei esquecido

Apesar dos avanços observados no acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, o caminho a percorrer ainda é longo. Nessa busca por um padrão educacional elevado, tomamos como referência as escolas federais, como os colégios de aplicação das universidades federais, que demonstram baixos índices de reprovação e possuem políticas de benefício salarial para professores que valorizam a carreira docente.

Nesse contexto, destaca-se o Projeto de Lei Complementar nº 337, apresentado ao Senado Federal em 2016 pelo senador Cristóvão Buarque. O projeto propunha, como instrumento de cooperação federativa, a transferência de competências educacionais de Estados, Distrito Federal e Municípios para a União, mediante solicitação e aceite. O objetivo era alcançar um padrão mínimo de qualidade, em prioridade para as escolas em situação crítica de desempenho (Brasil, 2016).

O artigo 4º da proposta estabelecia requisitos claros para essa cooperação:

I – a estrutura física, os equipamentos escolares e a adoção de tecnologias da informação e do conhecimento nas práticas pedagógicas escolares; II – as condições do corpo docente quanto a plano de carreira, remuneração condigna e formação inicial e continuada; e III – a adoção de regime de aulas em horário integral (Brasil, 2016, p. 2).

A justificativa primordial do Projeto de Lei baseava-se na Constituição Federal de 1988, que estabelece a competência comum da União e demais entes federados em proporcionar meios de acesso à educação e determina a organização de seus sistemas em regime de colaboração (Brasil, 2016). Assim, o projeto visava a uma inovação legislativa que proporcionasse um instrumento concreto de cooperação, conforme defendido na sua justificativa:

Com esse projeto, a exemplo das escolas federais de educação básica, pretendemos assegurar que toda escola pública tenha um padrão mínimo de qualidade, com estrutura física e equipamentos escolares modernos; regime de aulas em horário integral; e um corpo docente especializado, com plano de carreira, formação continuada e remuneração compatível com as praticadas nas escolas públicas federais (Brasil, 2016, p. 3).

Apesar das referidas justificativas, e de ter obtido apoio na consulta pública (72 votos para sim e 30 votos para não), o Projeto de Lei foi arquivado em 2018, ao final da Legislatura.

O esquecimento de pautas com potencial para melhorar resultados nas avaliações coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é notável. Contudo, é inegável que, embora seja um terreno alvo de críticas e rejeições,

as avaliações institucionais são políticas cruciais que evidenciam a necessidade de mudanças.

São esses dados que disparam a notícia: a educação no nosso país não é profundamente desigual, excludente e discriminatória, pois oferece ensino de qualidade para os ricos e uma educação medíocre para a classe pobre.

3 RELAÇÃO DE SABRES DE PROFESSORES COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE FRACASSO ESCOLAR

Para tratar das situações de fracasso escolar, iniciaremos com a apresentação de dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024, que reúne alguns indicadores baseados em fontes oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Escolar, o IDEB e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), que abrangem alunos de 11 a 14 anos, representam uma etapa crítica para a educação. Esse período corresponde a mudanças significativas para os estudantes, que entram na adolescência ao mesmo tempo em que enfrentam um contexto escolar novo e mais complexo. Além disso, é o momento da trajetória escolar em que mais alunos começam a ter resultados abaixo do esperado.

Segundo o anuário, a taxa líquida de matrícula para os anos finais foi de 97,7%, o maior percentual da série histórica analisada, o que significa que praticamente todas as crianças e jovens de 11 a 14 anos estão matriculados nessa etapa. No estado de Sergipe, essa taxa é de 95,8%. Adicionalmente, a taxa de distorção idade-série diminuiu ao longo dos anos, chegando a 19,3%, e situação semelhante foi registrada na taxa de abandono (1,4%, em 2023) e de reprovação (5,4%). A proporção de jovens de 16 anos que concluíram essa etapa cresceu consistentemente, atingindo 84,6%. Em Sergipe, o índice de aprovação foi de 84,4%, a taxa de reprovação foi de 13,5% e de abandono foi 2,1% (Todos pela Educação, 2024).

Apesar da melhora no acesso e na trajetória ao longo dos anos, a aprendizagem não seguiu o mesmo ritmo de crescimento. Em 2021, apenas 34,9% dos estudantes do 9º ano tinham uma aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 15,3% em Matemática (Todos pela Educação, 2024). Os dados evidenciam avanços significativos no acesso e na permanência escolar, representando conquistas importantes, especialmente em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais e regionais. Tais resultados indicam que as políticas públicas voltadas à ampliação da escolarização e à manutenção da trajetória dos estudantes tiveram efeitos concretos, promovendo maior continuidade no percurso

educacional.

Entretanto, uma análise crítica revela que esses progressos não se traduzem necessariamente em aprendizagem efetiva. A permanência e a aprovação escolar não garantem que os estudantes desenvolvam plenamente as competências cognitivas esperadas, particularmente em áreas fundamentais como leitura, escrita e matemática, o que evidencia uma fragilidade estrutural do sistema educacional, em que indicadores positivos de acesso podem mascarar deficiências significativas no aprendizado.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de estratégias que transcendam o simples ingresso e permanência na escola, direcionando esforços à melhoria das práticas pedagógicas, à formação docente e à infraestrutura. O desafio contemporâneo da educação básica não reside apenas na universalização do acesso, mas na promoção de um ensino que assegure aprendizado significativo, equitativo e de qualidade para todos.

Adentrando às proposições teóricas, autores como Charlot (2000) argumentam que não existe o fracasso escolar, mas sim crianças em situação de fracasso. Essa perspectiva confronta a ideia amplamente divulgada nas mídias sociais, que trata o insucesso de algumas crianças da escola pública de maneira fatalista, como se todo sujeito inserido nesse ambiente estivesse fadado ao fracasso. Essa visão determinista tende a enxergar as crianças a partir de uma perspectiva de falta, desvalorizando as classes populares. Conforme Charlot (2005, p.25), a menção a “[...] ‘deficiências socioculturais’, mas isso leva a interpretar a desigualdade e as dificuldades escolares em termos de faltas e a postular a causalidade da falta”.

Patto (2015) também abordar o tema, afirmando que as sociologias da reprodução, difundidas nos anos 1960 e 1970, veem o aluno como um reproduzidor social daquilo que herdou, focando no que lhe falta para aprender. Segundo a autora, essa visão está impregnada por juízos de valor da classe dominante, que busca justificar o fracasso escolar das crianças como resultado de uma suposta “carência cultural”.

Esta versão dos fatos atingiu seu ponto mais alto nos anos de 1960, quando da elaboração da chamada ‘teoria da carência cultural’. Como veremos, afirmações carregadas de elitismo são a tônica do discurso educacional sobre os grupos raciais e sociais oprimidos (Patto, 2015, p. 9).

Em concordância com Charlot (2000), vivemos em uma sociedade hierarquizada, onde o sucesso de alguns pressupõe o fracasso de outros. No entanto, o pesquisador tem a opção de ir além da análise das diferenças de posições sociais e observar o fracasso também como uma experiência que o aluno sente, vive e interpreta, sendo visto como um sujeito que

interpreta, e não apenas um agente de reprodução das estruturas sociais.

O fracasso escolar, portanto, não deve ser visto, como um destino inevitável para crianças em escolas públicas, mas como uma experiência vivida por elas. Concomitantemente, de acordo com Frigotto (2018), essas situações de fracasso vividas não ocorrem ao acaso, mas são geradas dentro da lógica do sistema capitalista, que tenta se utilizar a escola em função de seus interesses.

Essa abordagem considera o sujeito em sua subjetividade, alinhando-se às proposições de Charlot (2000, p. 78), para quem “A relação com o saber é entendida como a relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros”. Aprender é também construir-se, pois, ao se apropriar do saber, o sujeito ressignifica sua identidade, suas expectativas e seu lugar social. A aprendizagem só se efetiva quando mobiliza dimensões pessoais e afetivas, revelando que o saber é parte constitutiva da formação do sujeito.

Ainda assim, o objetivo não é apresentar uma visão romantizada ou meritocrática da educação. Embora se reconheça que a sociedade de classes que vivemos possa reverberar as desigualdades sociais no sistema educacional, é fundamental buscar rupturas nesse âmbito, com professores que, em seu fazer pedagógico, rompem com lógica capitalista. Frigotto (2018) afirma que as situações de fracasso escolar, ou a “improdutividade da escola”, são, na verdade, produtivas aos interesses do Capital. Contudo, o autor defende que a escola, mesmo que atendendo em parte a esses interesses, constitui um *locus* de luta de classes onde a classe trabalhadora pode e deve disputar o saber.

Historicamente, o fracasso escolar foi – e ainda é – visto sob diferentes perspectivas. Uma delas, amplamente divulgada no início dos estudos sobre o tema, foi a do fracasso como deficiência biológica do aluno. Nessa abordagem, o aluno é o foco da análise, mas sempre sob uma ótica pessimista, reduzido a números por meio de testes de Quociente Intelectual (QI) que desconsideram a complexidade humana e do próprio processo de ensino aprendizagem. Tais práticas resultaram, muitas vezes, na medicalização da educação, um processo que busca naturalizar as diferenças e enfatizar componentes biológicos para explicar dificuldades de aprendizagem, como detalham Bassani e Pinel (2022, p. 3):

Acompanhamos ainda um movimento que busca causas biológicas para as “dificuldades escolares”, apesar de compreendermos que o paradigma naturalista que fundamentou a medicina ocidental e produziu as explicações sobre a subjetividade não é novo, alcançando inclusive a conduta escolar. Vários estudos demonstram que isso vem se constituindo desde o século XIX e busca naturalizar as diferenças, enfatizando os componentes biológicos causais, construindo uma visão biologizante e um olhar médico sobre as

dificuldades de aprendizagem, formando uma rede de saber-poder que denominamos “medicalização da educação”.

Outra perspectiva, também focada na criança, é a teoria da carência cultural, associada à noção de “handicap²”. No campo educacional, esse conceito de “handicap” foi apropriado para caracterizar situações em que alunos se encontram em desvantagem devido a fatores econômicos, culturais ou educacionais. A teoria da carência cultural compreende o fracasso escolar como resultado da relação entre o aluno e o seu contexto social, no qual “deficiências socioculturais” indicariam desvantagens frente às demandas da escola. Contudo, segundo Charlot (2000), o que existe são desvantagens produzidas pelo contexto social e educacional, e o “handicap” deve ser entendido como uma desvantagem relativa, que emerge da interação entre o indivíduo e o meio.

Segundo Angelucci (2004), por meio dessa teoria, a patologização prevalece, culpabilizando a família e o contexto social do aluno por seu baixo desempenho escolar. Nessa visão, a escola oferece todas as condições para aprender e, se o estudante não o faz, a culpa é de fatores externos.

Predomina uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver. A tarefa da criança, nesse contexto, é desenvolver suas capacidades egóicas para lidar com uma realidade inquestionável. É a partir dessa concepção que alguns pesquisadores estabelecem uma relação direta entre desempenho escolar e saúde mental (Angelucci, *et. al*, 2004, p. 60).

Uma segunda perspectiva desloca o foco para o professor, tratando o fracasso escolar como resultado de sua falta de técnica, reduzindo o ensino a uma relação dual entre o professor e o aluno. Assim, “continua-se a compreender o fracasso escolar como resultado de variáveis individuais, embora nessas teses a variável independente investigada seja a capacidade profissional do professor” (Angelucci *et. al*, , 2004, p. 61). Essa visão fragmentada impede um olhar mais complexo sobre as relações humanas e o contexto que envolve as situações de fracasso escolar.

Gabarino (2020) também aborda a culpabilização de alunos e famílias, destacando um compartilhamento desigual de responsabilidade, muitas vezes baseado no mito da

² De origem inglesa, a palavra deriva possivelmente da expressão do século XVII “hand in cap”, utilizada em jogos para indicar compensação ou equalização de condições. Com o tempo, o termo passou a designar uma desvantagem que reduz a igualdade de oportunidades. Foi, então, incorporado a contextos sociais e educacionais para se referir a condições que afetam o desempenho individual em relação às normas vigentes (Marques, 2007).

meritocracia. A autora afirma que o dilema de apontar a causa do fracasso na família ou na escola oculta o fato de que ambos são prismas de um mesmo fenômeno mais abrangente: a desigualdade social:

O fracasso escolar resulta em um sentimento de insucesso coletivo que toma conta dos atores envolvidos em seu cotidiano: a criança, sua família e os professores. Entretanto as parcelas de responsabilidade costumam ser repartidas em diferentes graus. Nesse sentido, o falso dilema de apontar a causa do fracasso na origem familiar de crianças pobres ou na escola que frequentam oculta o fato de que ambos os fatores são, em realidade, prismas de um mesmo fenômeno mais abrangente de desigualdade social (Gabarino, 2020, p. 3).

Outra abordagem entende que a própria escola, inserida em um sistema sociopolítico discriminatório, pode reproduzir desigualdades e excluir alunos por meio de avaliações segregadoras, estas que acabam dividindo os alunos entre os que sabem ou não de algo, entre outras práticas. A escola pode tanto reproduzir padrões discriminatórios da sociedade quanto transformá-los.

Há pesquisas que entendem a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social. Partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil. A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar (Angelucci *et. al*, 2004, p. 62).

Quando ocorre essa mudança para um olhar mais crítico, que considera a subjetividade do aluno e as estruturas excludentes da escola, há uma ruptura de paradigmas. Segundo Angelucci *et. al* (2004, p. 63),

Há, portanto, uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a “criança fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções.

Dessa forma, uma visão mais equilibrada foge da culpabilização exclusiva de sujeitos para a compreensão das complexidades das relações sociais, econômicas e sistêmicas. Avança-se para uma compreensão que não deslegitima famílias e crianças, nem culpa a escola e o professor, mas reconhece as relações desiguais da sociedade e busca empoderar estudantes por

meio do saber, sendo a escola um *locus* de compartilhamento desse conhecimento.

Ademais, alguns autores têm identificado uma nova categoria de estudantes: os “inclassificáveis”. São alunos que, embora não sejam reprovados, se tornam invisíveis para professores e gestores, não sendo alvo de práticas pedagógicas voltadas ao seu aprendizado efetivo. Eles representam um “problema” que a escola opta por ignorar. Bassiani e Pinel (2022, p. 3) afirmam que:

Os dados produzidos com o nosso estudo no cotidiano escolar nos levaram a compreender que muitos alunos pobres, de bairros de periferia, ocupam hoje o lugar que aqui denominamos “inclassificável”. Os professores, em sua maioria, não avaliam nem classificam esses alunos, não os reprovam, muito menos os encaminham a profissionais da saúde para diagnósticos de problemas de aprendizagem. São apenas indiferentes a eles. Uma nova categoria, a do aluno “inclassificável”, “um aluno sem valor”, aparece no cotidiano da escola pesquisada.

Nesse sentido, a escola caminha para a diminuição de situações de fracasso quando se torna, de fato, democrática. Essa democratização, contudo, não pode ocorrer se limitar a uma suposta garantia de ensino que a transforma em um “depósito de alunos”. É necessário, além de oferecer estrutura de qualidade e condições de permanência, conceder conhecimento, à medida que a escola cumpre seu verdadeiro papel social.

3.1 Os andarilhos metodológicos da pesquisa: rumos e travessias

A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa para avaliar o objeto de estudo em seu viés subjetivo, observando o sujeito dentro das suas relações sociais e interpretações do mundo, e para contextualizá-lo com dados estatísticos sobre o CODAP, complementados por observações e entrevistas. Conforme a nomenclatura sugere, esta pesquisa une aspectos tanto da pesquisa quantitativa quanto da qualitativa. Para uma melhor compreensão dessa abordagem híbrida, é necessário, inicialmente, analisar seus vieses separadamente.

No que se refere à pesquisa qualitativa, ela parte da compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Essa abordagem exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial – tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 2008).

Apresenta-se, assim, como um caminho viável para a análise em educação, pois dados qualitativos são:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. [...] as descrições são feitas de forma mais sofisticada, fornecendo os elementos a fim de que se possa encaminhar para outros tipos de pesquisa (Bretas, Sobral, 2016, p.207).

Nesse sentido, o valor dessa abordagem reside na profundidade descritiva, sendo crucial refletir sobre o fazer investigativo, entendendo que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não nem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan; Biklen, 2013, p. 51).

Em relação à pesquisa quantitativa, entende-se que ela surgiu para oferecer uma alternativa de compreensão da realidade para além da religião e da filosofia (Mussi, *et. al*, 2019). Inserido no contexto positivista, esse viés propõe a análise de objetos que podem ser enumerados, mensurados e quantificados. Embora esse método tenha sido amplamente utilizado nas Ciências da Natureza e Matemática, sua aplicação exclusiva às Ciências Humanas foi, por muitas décadas, forçada, ignorando aspectos da individualidade e subjetividade humana. Consequentemente, o uso da quantificação na pesquisa social passou a ser criticado por não ser suficiente para avaliar o aspecto subjetivo dos resultados.

Apesar disso, a importância das investigações quantitativas é perceptível, pois, embora “não são capazes de resolver ou responder a todos os problemas sociais, [...] permitem, diante do atendimento ao rigor metodológico, o acesso e divulgação de valiosas informações sobre os sujeitos e/ou populacionais” (Mussi, *et. al*, 2019, p. 419). Os dados mensuráveis não revelam causas em sua complexidade e, por isso, não podem ser analisados de maneira isolada.

Além disso, justifica-se o uso da pesquisa quantitativa, pois:

Positivamente, a pesquisa quantitativa contribui importantemente para o entendimento da presença e/ou influência de características isoladas e/ou associadas, que podem embasar ações para seu enfrentamento prioritário, como ocorre de maneira recorrente no embasamento, planejamento, execução e avaliação das políticas públicas (Mussi, *et. al*, 2019, p. 420).

Nota-se, então, a grande contribuição de ambas as abordagens. É necessário cessar com dicotomias que possam ser prejudiciais aos campos de estudo. A resistência, e até mesmo o

receio, de utilizar dados numéricos no campo das Ciências Humanas pode tornar o ato de pesquisa incompleto. Afinal, reduzir os resultados de pesquisas que envolvem seres humanos em sua complexidade e subjetividade a apenas dados quantitativos isolados resulta em um olhar profundamente limitados. Conforme alerta Franco e Ghedin (2015, p. 603), “medir apenas resultados e produtos de aprendizagens como forma de avaliar o ensino pode se configurar como uma grande falácia!”.

Dessa forma, o caminho mais produtivo exige a articulação entre as metodologias. Tomamos como referência a perspectiva de que: “as abordagens quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares” (Brüggemann; Parpinelli, 2008, p. 564). Verifica-se, assim, uma quebra de paradigmas a partir da pesquisa quali-quantitativa, que busca explorar os aspectos metodológicos de ambas as abordagens.

Nesse sentido, o pesquisador deve ter flexibilidade em sua escolha, uma vez que,

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequam à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra (Günther, 2006, p. 207).

Esclarecidas a escolha pela abordagem quali-quantitativa, partimos para os procedimentos metodológicos. Inicialmente, foram coletados dados numéricos do CODAP, incluindo o IDEB dos últimos cinco anos e informações do Anuário Brasileiro de Educação Básica. Na escola, foram levantados também dados mais específicos sobre os índices de aprovação e permanência escolar. Todos os dados numéricos foram então cruzados com as informações de natureza qualitativa, coletadas por meio das entrevistas e observações, garantindo a articulação entre as metodologias.

No que se refere aos procedimentos metodológicos qualitativos, foram priorizadas a observação participante e a entrevista em profundidade, consideradas as estratégias mais representativas da investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 2008). Como procedimento, foi adotada, inicialmente, a observação das aulas dos professores do 6º e 9º ano, turmas que representam uma transição entre níveis de ensino.

A observação ocorreu nas disciplinas de Português, Matemática, História e Ciência com o objetivo de levantar reflexões pertinentes ao objeto de pesquisa. A escolha dessas disciplinas, em detrimento de outras, não se baseou em uma visão hierarquizada do ensino,

mas sim na maior facilidade de compatibilidade com as cargas horárias disponíveis para a realização das entrevistas.

É importante ressaltar que a observação direta permite ao pesquisador aproximar-se da “perspectiva dos sujeitos”, apreendendo a sua visão de mundo à medida que acompanha *in loco* suas experiências diárias (Bogdan; Biklen, 2008). Dessa forma, o registro da observação buscou detalhar descrições de sujeitos, locais, acontecimentos, além de reconstruções de diálogos. O registro incluiu, também, as reflexões analíticas e metodológicas da pesquisadora, além de dilemas éticos, conflitos e esclarecimentos necessários, contribuindo para a análise das situações e comportamentos.

Em relação às possíveis modalidades de descrição das observações, foram escolhidas as mais pertinentes para essa pesquisa. Inicialmente, foi realizada uma descrição dos locais, entendendo que:

O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, os materiais de classe podem também ser elementos importantes a serem registrados (Bogdan; Biklen, 2008, p.30).

A aprendizagem ocorre em um determinado lócus; portanto, o ambiente, sua formatação e a disposição dos materiais não são meros detalhes, pois influenciam todo o processo de ensino e aprendizagem. Além da descrição do local, foram realizados registros específicos de eventos especiais, atividades realizadas em sala de aula e até mesmo mudanças de comportamentos do observador.

No que se refere à interação realizada com as pessoas envolvidas na pesquisa, foram registradas as seguintes modalidades, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (2008, p. 30):

Descrição de eventos especiais: As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento; Descrição das atividades: Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem; Os comportamentos do observador: Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

Ademais, são essenciais não apenas as descrições, mas as reflexões que resultam daquilo que está sendo observado. Esse momento de reflexão é de grande importância, pois pode resultar em transformações na prática educativa do próprio observador e das pessoas

envolvidas na pesquisa. A parte reflexiva das anotações inclui as: “[...] as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta; suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (Bogdan; Biklen, 2008, p. 31).

Todo esse processo está imerso no fazer do pesquisador, que é sempre confrontado com suas expectativas e visões de mundo diante da realidade concreta. Os autores categorizam essas reflexões para facilitar a análise em:

Reflexões analíticas: Referem-se ao que está sendo "aprendido" no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas ideias surgidas; Reflexões metodológicas: Nestas estão envolvidos os procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, decisões sobre o delineamento (design) com estudo, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los (Bogdan; Biklen, 2008, p. 30).

Outro procedimento metodológico utilizado foi a entrevista, escolhida por permitir interação e proximidade entre o pesquisador e o entrevistado. A abordagem partiu da perspectiva de uma conversa entre sujeitos semelhantes, ambos educadores. Segundo Bogdan e Biklen (2008, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

A entrevista foi realizada como uma das últimas etapas da pesquisa, após as observações, para garantir a familiarização e o estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes. Para esse procedimento metodológico, foi escolhida a entrevista semiestruturada. Essa modalidade parte de um esquema básico, mas não é aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça adaptações necessárias (Bogdan; Biklen, 2008). Esse formato é importante, pois, em um clima de estímulo e aceitação mútua, “[...] as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (Bogdan; Biklen, 2008).

4 ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

A análise de dados quantitativos é um ponto importante em nossa pesquisa, pois, juntamente com os procedimentos qualitativos, pode oferecer ricas informações a respeito do

histórico dos alunos, seu desempenho e o efeito das práticas pedagógicas dos professores. Buscou-se, portanto, coletar dados numéricos e estatísticos ao longo de um determinado período, pois “a pesquisa quantitativa pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, dados representativos e objetivos” (Mussi *et. al*, 2019, p. 418). Dessa forma, essas informações valiosas são somadas aos demais dados da pesquisa para uma compreensão completa do objeto de estudo.

Entretanto, ao levantar dados numéricos, não se desconsidera a crítica de que, em consonância com Hoffman (2007, p. 10), "sucesso e fracasso em termos de aprendizagem parecem uma perigosa invenção da escola". A autora complementa, enfatizando que:

Tornar objetivos, precisos e mensuráveis os indicadores do sucesso e fracasso permanece ainda como um dos mais sérios intentos de todas as escolas, que negam a individualidade de cada educando em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes (Hoffman, 2007, p. 10).

Assim, ao analisar os dados numéricos nesta pesquisa, não se busca quantificar ou reduzir os alunos a estatísticas, mas, sim, refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas da escola e seu reflexo na aprendizagem dos estudantes. Embora a pesquisa utilize dados quantitativos, como o índice do IDEB, taxas de aprovação e proficiência em avaliações oficiais, é fundamental ressaltar que tais números não esgotam a compreensão sobre a experiência escolar das crianças. Os indicadores permitem observar padrões, desigualdades e avanços em larga escala, mas não devem ser interpretados como uma medida absoluta da capacidade ou do potencial dos alunos.

Nesse sentido, a relação das crianças com o saber deve ser compreendida de maneira subjetiva, considerando suas trajetórias, estratégias de enfrentamento e os significados atribuídos ao aprender. A pesquisa, portanto, busca equilibrar a análise de indicadores objetivos com a valorização da experiência individual, reconhecendo que a aprendizagem não pode ser totalmente capturada por medições padronizadas, uma vez que cada educando constrói sentido de forma única dentro do processo escolar.

4.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP) tem suas origens ligadas à antiga Faculdade Católica de Filosofia, criada em 1950 para formar professores do ensino secundário. Em 1959, sob a liderança de Dom José Vicente Távora e do

Fonte: a própria autora (2025)

A escola atende a estudantes do Ensino Fundamental Anos finais e do Ensino Médio, contendo, no ano de 2024, 409 alunos matriculados e 59 professores em exercício. Em termos de desempenho, o CODAP apresentou um IDEB de 5,2 em 2021 e 5,5 em 2023. Além disso, a taxa de aprovação do Ensino Fundamental nos anos finais foi de 95,3% em 2024. No entanto, a taxa de distorção idade-série foi de 11,4% nesse ano, indicando que cerca de 11 a cada 100 alunos estavam com um atraso escolar de dois anos ou mais (Brasil, 2024).

Quanto à proficiência, dados do SAEB de 2023 revelam que apenas 34% dos estudantes do 9º ano apresentavam aprendizagem adequada em Matemática e 54% em Língua Portuguesa (Brasil, 2024). Embora os indicadores do CODAP sejam mais favoráveis que as médias nacional e estadual, os resultados de proficiência revelam que grande parte dos alunos ainda não domina plenamente as competências essenciais. Isso reforça a necessidade de investimentos contínuos em práticas pedagógicas que tornem o aprendizado mais significativo.

4.2 Coleta de dados quantitativos do CODAP

A coleta de dados quantitativos ocorreu na secretária do colégio, por meio da plataforma Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Foram analisadas as turmas de 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, no período de 2019 a 2023, recorte temporal escolhido para incluir os anos de maior impacto da pandemia de Covid-19. As categorias avaliadas, nomeadas pela pesquisadora³, foram “índice de aprovação dos alunos” e “índice de alunos abaixo da média por disciplina”.

Levando em consideração o contexto da pandemia, a educação foi profundamente afetada. Conforme relatório do Banco Mundial, “[...] mais de 1,5 bilhão de estudantes foram impedidos de assistir aulas presenciais, em 160 países” (Souza; Costa, 2021, p. 21).

O relacionamento dessas dimensões revela que a aprendizagem não foi apenas interrompida em sua dinâmica presencial, mas também tensionada pela necessidade urgente de reorganização das práticas docentes. O deslocamento abrupto para formatos mediados por tecnologia exigiu novas formas de planejar, executar e avaliar o processo educativo.

Assim, o ato de aprender foi submetido a condições excepcionais que, por um lado, evidenciaram desigualdades no acesso e no uso de recursos. Por outro lado, impulsionaram

³ O SIGAA oferece as informações de total de alunos e alunos reprovados por ano, mas não nomeia a categoria necessariamente como “índice de aprovação”.

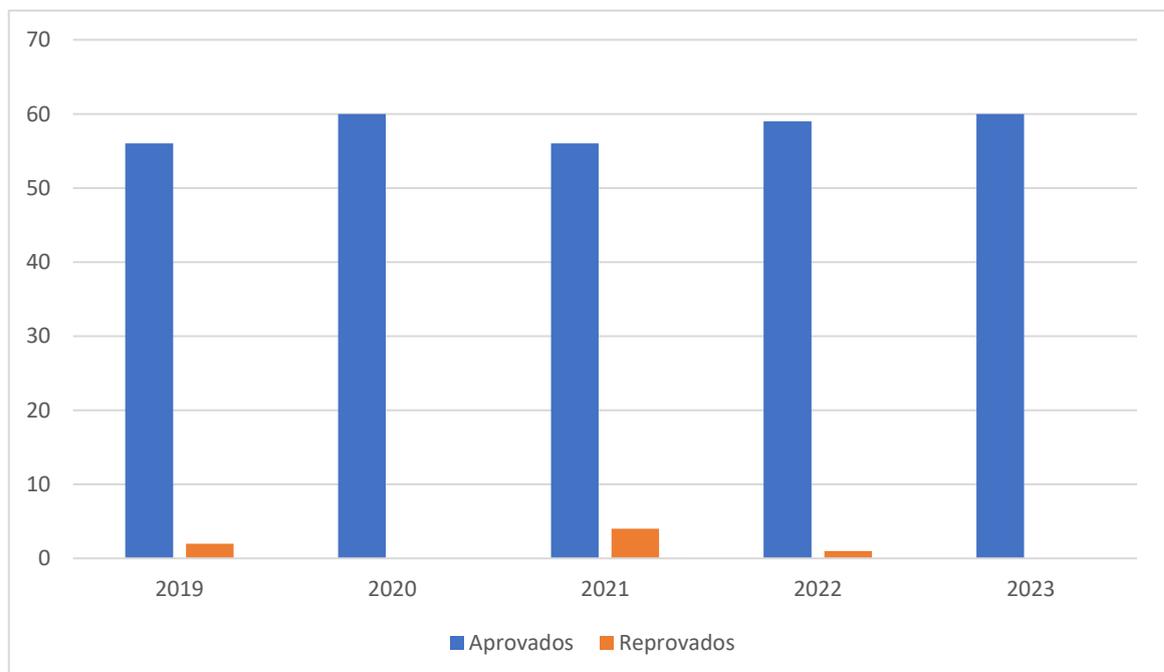
reflexões sobre a plasticidade do ensino diante de crises e a urgência de metodologias capazes de sustentar a continuidade formativa em contextos adversos. Torna-se evidente, nessa situação, que a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo individual, mas como resultado das condições sociais, estruturais e pedagógicas que a sustentam.

A pandemia expôs a fragilidade dessas condições ao impor desafios inéditos. Se, por um lado, a ausência das aulas presenciais dificultou a continuidade do percurso formativo, por outro, a introdução de novos recursos tecnológicos e metodológicos acentuou desigualdades. Conforme César e Costa (2021, p. 22), “a forma de planejar e executar aula ganha uma nova roupagem, ou seja, recursos tecnológicos e metodológicos entram em cena na tentativa de atender à demanda dos alunos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem”.

O processo de aprender, portanto, esteve condicionado não apenas à adaptação docente, mas também à possibilidade concreta de acesso dos alunos às ferramentas e aos ambientes virtuais. Assim, a qualidade da aprendizagem, em tempos de crise, está intrinsecamente ligada às dimensões sociais e materiais que permeiam a educação.

Em relação ao índice de aprovação das turmas de 6º ano (Tabela 1), em 2019, de um total de 58 alunos, houve 56 aprovações e 2 reprovações. Já em 2020, ano em que as aulas ocorreram majoritariamente de forma remota devido à pandemia de Covid-19, foram registrados 60 alunos matriculados e nenhuma reprovação.

Figura 3 – Índice de aprovação dos alunos do 6º ano



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Essa ausência de reprovações durante o quadro pandêmico leva a uma reflexão crucial: é possível que tenha ocorrido a aprovação completa dos alunos mesmo sem que todas as

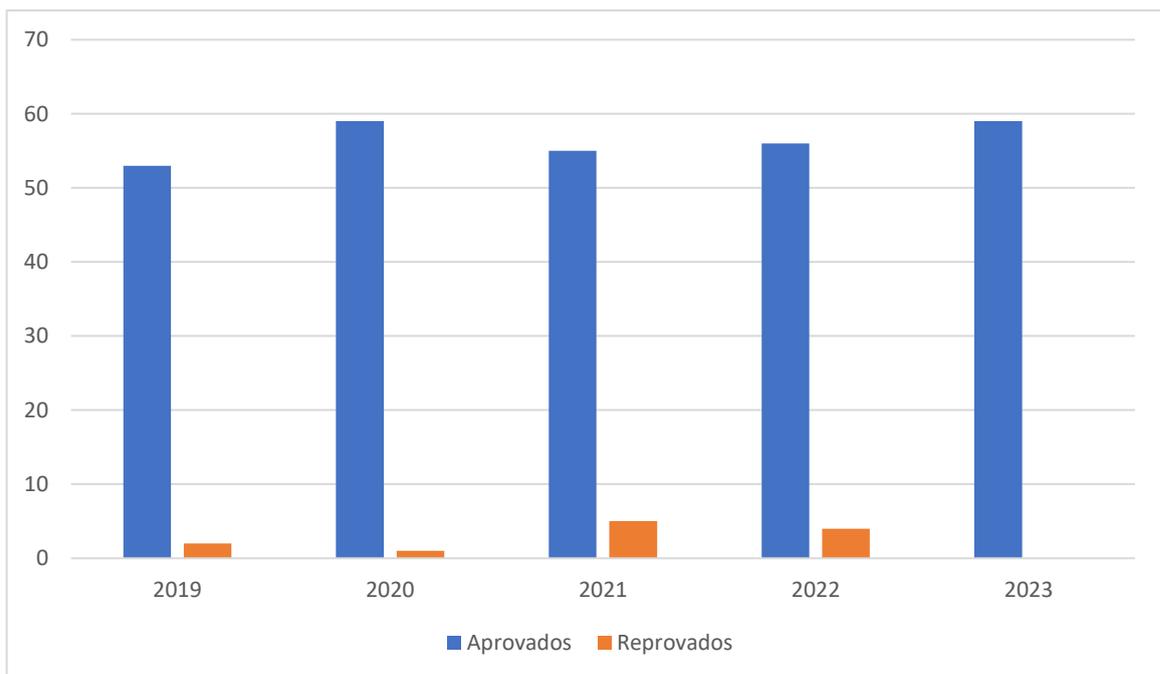
competências da série tivessem sido plenamente apreendidas, priorizando a continuidade escolar em um momento de crise.

Em relação ao ano de 2021, foram 59 alunos matriculados, resultando em 55 aprovações e 4 reprovações. Conforme a tabela 1, esse número de reprovações é o mais alto se comparado aos anos anteriores e posteriores. Esse índice elevado sugere que o ano seguinte ao primeiro de pandemia trouxe maiores dificuldades nos conteúdos escolares. Esse contexto social de emergência pode ter afetado o rendimento, possivelmente devido ao desenvolvimento de fobias escolares, medo de contágio ou outros fatos de saúde física e psicológica.

Posteriormente, em 2022, de 60 alunos matriculados, houve 59 aprovações e apenas 1 reprovação. Finalmente, em 2023, a turma de 6º ano alcançou o ápice com 60 alunos matriculados e 0 reprovações, indicando um retorno aos baixos índices pós-crise. Em termos percentuais, as aprovações na turma de 6º ano foram: 96,55% em 2019, alcançando 100% em 2020 e em 2023. Em 2021, o índice foi de 93,22%, e em 2022, 98,33%.

Outro dado avaliado foi o índice de aprovação dos alunos do 9º ano (tabela 2). Em 2019, houve 53 aprovações e 2 reprovações (96,36% de aprovação). Já em 2020, embora as aulas tenham sido predominantemente remotas, houve 58 aprovações e 1 reprovação (98,31% de aprovação). A ocorrência de uma reprovação em pleno contexto pandêmico, possivelmente relacionada à desistência, exige uma problematização sobre a necessidade da reprovação e o acompanhamento do bem-estar do aluno em situações de crise.

Figura 4 – Índice de aprovação dos alunos do 9º ano



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Em 2021, o índice de reprovações foi o mais alto: de 60 alunos matriculados, 5 foram

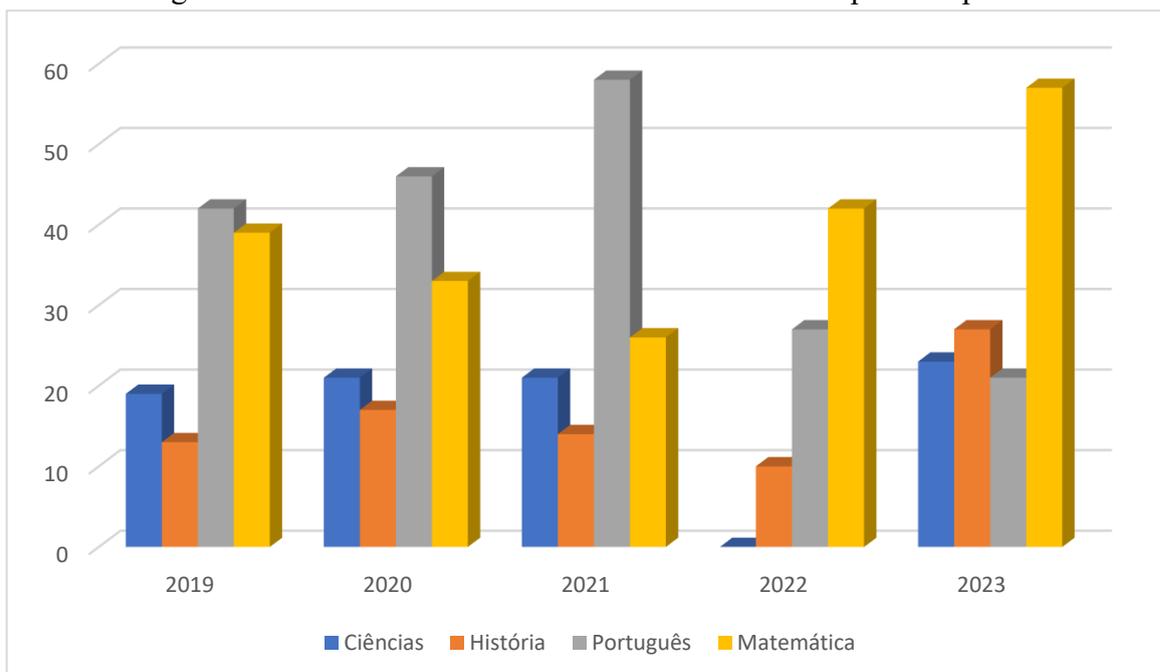
reprovados (91,67% de aprovação). Assim como ocorreu na turma do 6º ano, o pico de reprovações em 2021 evidencia a possibilidade de um quadro diretamente relacionado ao contexto da COVID-19.

Diferente do 6º ano, em 2022, o índice de reprovação se manteve alto: 4 reprovações de 60 alunos matriculados (93,33% de aprovação). Isso sugere que o 9º ano, como série de transição e preparação para o Ensino Médio, enfrenta desafios que podem contribuir para a manutenção de índices de reprovação mais persistentes. Finalmente, em 2023, a turma alcançou o índice de 100% de aprovação.

Outros dados avaliados foram os índices de alunos abaixo da média por disciplina (Tabela 3 e 4), com um recorte temporal de 2019 a 2023 para as turmas de 6º e 9º ano. A inviabilidade de calcular a média anual individualmente levou à opção por acessar a aba "quantidade de alunos abaixo da média por disciplina" no SIGAA.

Inicialmente, a pesquisa buscava a média anual dos alunos em cada matéria. Contudo, como a plataforma SIGAA não fornece esse dado de forma consolidada, seria necessário analisar a nota de cada aluno individualmente nos boletins para calcular a média, o que se demonstrou inviável devido ao tempo que despenderia e às outras etapas da pesquisa. Portanto, a alternativa viável e eficiente foi acessar a aba da "quantidade de alunos abaixo da média por disciplina". Além disso, optou-se por manter o mesmo recorte temporal e as mesmas turmas do índice de aprovações, a fim de estabelecer uma relação direta entre os dados.

Figura 5 – Índice de alunos do 6º ano abaixo da média por disciplina



Fonte: elaborada pela autora (2025)

A análise dos alunos do 6º ano abaixo da média por disciplina revela oscilações

significativas nos anos avaliados:

- a) Em 2019: dos 58 matriculados, Matemática apresentou o índice mais crítico: 57 alunos estavam abaixo da média, representando 98,28%. Português, História e Ciências tiveram 21, 27 e 23 alunos abaixo da média, respectivamente;
- b) Em 2020: período remoto, em que se observa que o padrão mudou. De 60 alunos, Português liderou as dificuldades com 43 alunos abaixo da média (71,67%), seguido por Matemática (33 alunos), Ciências (21 alunos) e História (17 alunos);
- c) Em 2021: o quadro de Português se agravou. 58 alunos estavam abaixo da média, um percentual de 98,28%, índice semelhante ao de Matemática em 2019. Matemática registrou 26 alunos, Ciências 21 e História 14 abaixo da média;
- d) Em 2022: 60 alunos, Português continuou com o índice mais alto, com 42 alunos (70%) abaixo da média, seguido por Matemática (27), História (10) e, notavelmente, Ciências (0);
- e) Em 2023: a dificuldade voltou a ser concentrada em Matemática, com 57 alunos (95%) abaixo da média. História, Ciências e Português registraram 27, 23 e 21 alunos abaixo, respectivamente.

Observa-se que, na maioria dos anos avaliados, as disciplinas de Matemática (exatas) e Português (linguagens) foram aquelas em que os alunos do 6º ano tiveram maior dificuldade em se manter acima da média escolar, oscilando entre a liderança dos índices negativos.

Apesar dos altos índices de alunos abaixo da média nas disciplinas-chave, chama atenção o fato de que a maioria conseguiu ser aprovada ao fim dos anos letivos. Esse dado provoca questionamentos sobre os critérios e mecanismos de avaliação utilizados no processo educativo.

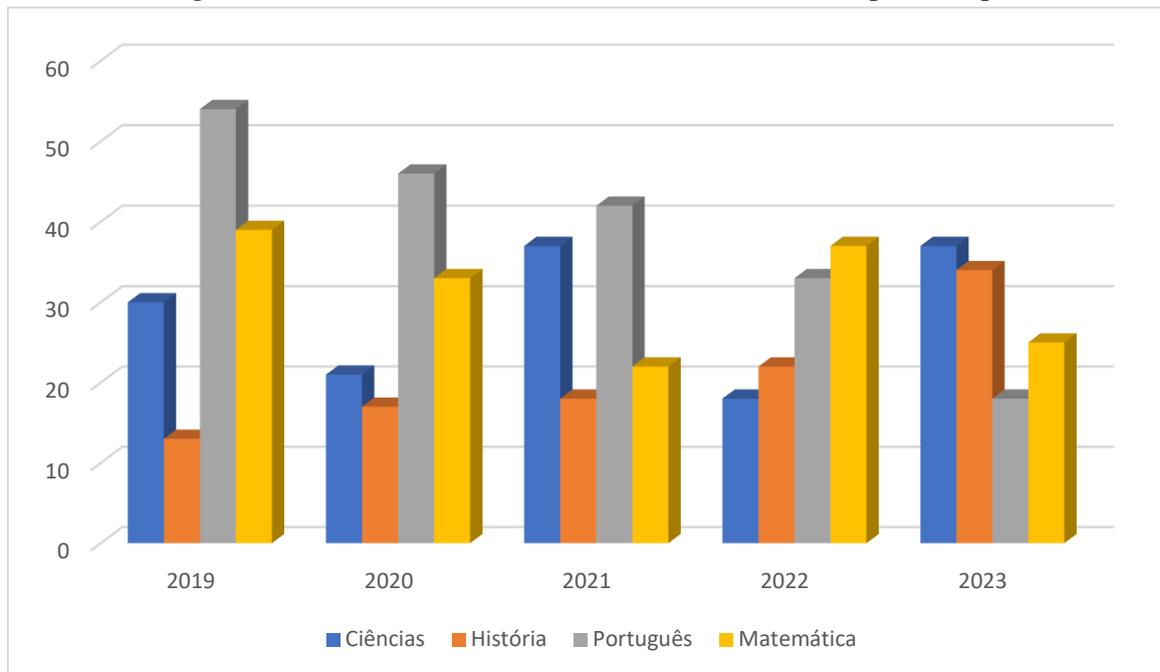
É preciso analisar até que ponto a aprovação reflete a superação das dificuldades de aprendizagem ou se está associada a políticas de progressão institucional, à flexibilização avaliativa ou a uma postura docente mais acolhedora diante das limitações dos alunos. Em última análise, a aprovação não parece eliminar a existência de fragilidades importantes no percurso formativo desses estudantes.

Essa constatação lança luz sobre a complexidade do processo de aprendizagem. A progressão escolar não pode ser analisada isoladamente, desvinculada da qualidade e da profundidade da aprendizagem. O avanço dos estudantes, mesmo após períodos de baixo rendimento, pode indicar tanto o sucesso de ações de recuperação e suporte pedagógico quanto a fragilidades nas formas de acompanhamento e intervenção nas dificuldades.

Desse modo, os dados do 6º ano revelam um cenário de tensões entre rendimento,

avaliação e aprovação. Eles ressaltam a urgência de políticas pedagógicas mais robustas e específicas para lidar com as dificuldades nas disciplinas estruturantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um momento crucial de transição. Reconhecer essa complexidade é um passo importante para problematizar as situações de fracasso.

Figura 6 – Índice de alunos do 9º ano abaixo da média por disciplina



Fonte: elaborada pela autora (2025)

A avaliação dos dados referentes ao 9º ano revela os seguintes padrões de desempenho insatisfatório:

- Em 2019: dos 59 alunos matriculados, Português concentrou o maior desafio, com 54 alunos abaixo da média (91,23%). Em seguida vieram Matemática (39), Ciências (30) e História (13);
- Em 2020: Português manteve a liderança com 46 alunos (77,97%) abaixo da média. Matemática teve 33, Ciências 21 e História 17;
- Em 2021: 60 alunos matriculados. Português novamente se destacou com 42 alunos (70%). Foi notável a inversão de posições: Ciências (37) superou Matemática (22), que registrou um número atipicamente baixo, enquanto História teve 18;
- Em 2022: 60 alunos matriculados. Houve uma mudança na liderança, com Matemática sendo a disciplina mais crítica (37 alunos, 61,67%), seguida por Português (33), História (22) e Ciências (18). Observou-se que, comparado a outros anos, houve um número menor de alunos abaixo da média;
- Em 2023: 59 alunos matriculados. Houve uma inversão significativa: as áreas de Humanas e Natureza predominaram. Ciências liderou com 37 alunos (62,71%), seguida

por História (34) e Matemática (25). Português ficou em última posição, com apenas 18 alunos (30,51%) abaixo da média. Sendo 37 abaixo da média em Ciências, 34 em História, 25 em Matemática e 18 em Português.

Os dados do 9º ano, de 2019 e 2023, apontam para a permanência de Língua Portuguesa e Matemática entre as áreas com maior concentração de dificuldades. Em grande parte dos anos analisados, essas disciplinas (Linguagens e Exatas) lideraram o ranking de rendimento insatisfatório, revelando uma constância preocupante no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos considerados estruturantes para a formação do estudante.

O caso de Língua Portuguesa é particularmente significativo, visto que ocupou a primeira posição no índice de alunos abaixo da média em três dos cinco anos observados, enquanto matemática também se destacou como uma das mais recorrentes nesse cenário. A notável inversão de 2023, que colocou Ciências em primeiro e Português em último, merece investigação adicional sobre os fatores específicos daquele ano.

Essa permanência de dificuldades nas áreas de Linguagens e Exatas sinaliza que os obstáculos enfrentados pelos estudantes não são pontuais, mas revelam fragilidades acumuladas ao longo da trajetória escolar. No caso da Matemática, a ausência de uma base sólida compromete o avanço do aluno, pois o domínio do raciocínio lógico e do cálculo é fundamental para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como a resolução de problemas e o pensamento estruturado. Em relação à Língua Portuguesa, as dificuldades evidenciadas vão além da gramática normativa: tratam-se, sobretudo, de fragilidades na interpretação de texto, na compreensão de enunciados e na articulação de ideias — competências essenciais para a vida escolar e para a cidadania.

Essa realidade é particularmente preocupante no 9º ano, pois os alunos se aproximam do Ensino Médio, fase de intensificação do preparo para exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que alto domínio da leitura crítica e da produção textual, elementos centrais tanto para o sucesso escolar quanto para a inserção no mundo letrado.

Além disso, a presença de Ciências entre as disciplinas com maiores índices de alunos abaixo da média em 2023 indica uma possível ampliação das dificuldades de base que impactam transversalmente o currículo. Em várias disciplinas, a leitura, a interpretação e o raciocínio lógico são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.

Em síntese, os dados reforçam a urgência de intervenções pedagógicas mais eficazes e contínuas, especialmente em Matemática e Língua Portuguesa. O objetivo não é apenas elevar notas ou reduzir índices de reprovação, mas garantir que os alunos concluam o Ensino Fundamental com as competências mínimas necessárias para enfrentar os desafios do Ensino

Médio e da vida social. A análise sugere que o fracasso escolar, quando não enfrentado precocemente, tende a se intensificar nos anos finais, gerando consequências mais graves. Fracasso escolar esse que:

não pode ser compreendido como incapacidade individual dos alunos, mas sim como efeito das condições sociais, econômicas e das características do próprio sistema escolar que reproduz desigualdades existentes na sociedade (Saviani, 2017, p. 235).

Ou seja, o fracasso é um fenômeno estrutural que emerge das condições sociais, econômicas e pedagógicas em que a escola está inserida. Isso implica reconhecer que os processos educativos muitas vezes reproduzem desigualdades e que a simples avaliação do desempenho escolar não captura a complexidade da experiência de aprendizagem. Assim, torna-se essencial adotar uma abordagem crítica que valorize a singularidade dos alunos, considerando suas trajetórias, saberes prévios e contextos de vida, em vez de reduzir sua experiência educacional a um julgamento de sucesso ou fracasso pautado apenas por resultados medidos institucionalmente.

5 NO CHÃO DA SALA DE AULA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO CODAP

Ao intitular esta seção “no chão da sala de aula”, a “sala” é compreendida para além de um espaço físico, afinal, ela se apresenta como um espaço dinâmico de vivências, relações, aprendizagens, experimentações e práticas, marcado pela interação de subjetividades: o “eu” e o “outro” se entrelaçam nesse espaço.

Ao reconhecer a sala de aula como espaço de relações e de produção e circulação de saberes, torna-se claro que as práticas pedagógicas ali desenvolvidas não se reduzem a escolhas individuais do professor. Este “chão” é atravessado por um conjunto maior de políticas públicas educacionais, diretrizes curriculares, avaliações externas, programas de governo e expectativas sociais que condicionam, em maior ou menor grau, as ações docentes.

Dessa forma, a sala de aula é um local de relações e, simultaneamente, um espaço de conhecimento e práticas de ensinar e aprender. Essas práticas são reconhecidas como:

eficazes práticas pedagógicas” por compreendê-las que elas são a execução das políticas públicas, as quais as/os professoras/es, nem sempre executam conscientemente; ora resignam-se, ora resistem-na ou a ressignificam, tendo em vista o restrito limiar de liberdade que têm em sala de aula no contato

direto com a sociedade (Nunes, 2024, p.130).

O trabalho do professor não é, portanto, neutro nem plenamente autônomo. Ele é permeado por negociações constantes entre conformidade e resistência. Há momentos de adesão às políticas, ora por convicção, ora por necessidade; em outros, há resignificação para adequá-las ao contexto real da turma; e, ainda, há resignação diante da falta de condições materiais ou de apoio institucional (Nunes, 2024).

A prática pedagógica é, simultaneamente, resultado de políticas macroeducacionais e de microdecisões cotidianas, sendo atravessada por múltiplas circunstâncias:

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (Franco, 2015, p.606).

O momento de ensinar e aprender na sala de aula é uma teia complexa de relações e condições, na qual a ação do professor é atravessada por múltiplos fatores simultâneos: desejos, formação, conhecimentos prévios, técnicas didáticas, características dos alunos, organização do tempo, recursos disponíveis e o clima institucional. Esse entrelaçamento torna cada situação pedagógica única.

Nesse contexto, o professor precisa negociar constantemente entre possibilidades e limitações, construindo caminhos de ensino que considerem os objetivos curriculares e a singularidade dos estudantes. A prática pedagógica é, portanto, uma atividade situada, sensível às contingências do espaço educacional.

Essa multiplicidade de fatores exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também capacidade de percepção e flexibilidade para lidar com as tensões do cotidiano escolar. Ensinar se torna um processo dinâmico de reflexão, adaptação e criação, em que o professor constrói estratégias próprias para promover aprendizagens significativas, evidenciando que a sala de aula é um espaço de constante reconstrução, mediado por contextos sociais, institucionais e individuais.

É dentro dessas tensões e reflexões que se localiza a metodologia da pesquisa: no chão da sala de aula. Os dados qualitativos coletados no Colégio de Aplicação consistiram em duas etapas:

- a) Observações em sala de aula: executadas com o objetivo de avaliar as práticas pedagógicas

dos professores e cruzar esses dados com as reflexões teóricas e os dados quantitativos já produzidos;

- b) Entrevistas: realizadas com os professores das disciplinas observadas (Português, Matemática, Ciências e História).

Esta seção apresentará inicialmente as reflexões realizadas a partir das observações em sala de aula. Posteriormente, as entrevistas serão apresentadas em subseções distintas, nomeadas conforme a nomenclatura escolhida para cada docente (conforme Tabela 1). Essa organização visa facilitar o cruzamento de dados por disciplina e por profissional, viabilizando a compreensão da prática pedagógica em seu contexto específico.

5.1 Caracterização do perfil dos participantes

Os docentes participantes foram selecionados com foco nas séries de transição do Ensino Fundamental dos anos finais (6º ano e 9º ano). As disciplinas escolhidas (Língua portuguesa, Matemática, Ciências e História) representam as principais áreas de conhecimento. Todos os docentes ingressaram no corpo docente do CODAP por concurso público, exigindo a titulação mínima de mestrado. Destaca-se que eles possuem histórico de envolvimento com o campo da pesquisa, refletindo a formação acadêmica diferenciada da instituição.

Por questões éticas e para facilitar a descrição das observações, foram atribuídos codinomes, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Codinome dos professores

Codinome	Disciplina	Série
Docente A	Matemática	6º e 9º
Docente B	História	6º
Docente C	Ciências	9º
Docente D	Língua Portuguesa	9º

Fonte: elaborado pela autora (2025)

5.2 Reflexões sobre práticas pedagógicas do Docente A

Adentramos a sala de aula para refletir sobre as práticas pedagógicas do Docente A na disciplina de Matemática. Historicamente, a disciplina sofre o estereótipo de ser difícil, mas indispensável à vida acadêmica, gerando uma tensão nos estudantes: “o aluno vive essa tensão: deve ser bom em matemática, porque ela é importante, mas isso é difícil” (Silva, 2009, p. 57).

Os dados da pesquisa, que indicam dificuldades acentuadas na Matemática (como revelado por avaliações externas como o SAEB), urgem por uma compreensão de como o ensino é mediado em sala de aula para que a disciplina se mais acessível e significativa. É nesse ponto que se inicia a análise das práticas do Docente A (matemática).

As aulas observadas ocorreram no laboratório de matemática e desenho geométrico, um ambiente que o CODAP utiliza para apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. A sala contém mesas hexagonais que incentivam a interação grupal e elementos temáticos (formas geométricas, citações). É notável a presença de recursos manipuláveis (réguas, triângulos) e, principalmente, de materiais produzidos pelos próprios alunos (sólidos geométricos, trabalhos de extensão) expostos nas prateleiras (Figura 7), o que valoriza o estudo e a produção discente.

Figura 7 – Laboratório de matemática e desenho geométrico



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Legenda: no lado esquerdo, observa-se as mesas hexagonais que incentivam a interação grupal e elementos temáticos; no direito, estante com materiais produzidos pelos próprios alunos.

Em uma das aulas com a turma do 6º ano, do Docente A conduziu uma revisão para a prova por meio de uma lista de exercícios matemáticos. A aula foi em grande parte expositiva e focada em resolução de questões tradicionais. É notável que do Docente A se deslocava por toda a sala, não se restringindo ao quadro, e ia até os alunos para sanar dúvidas e validar acertos. Essa interação próxima permite um relacionamento mais estreito e de maior confiança entre educador e educando.

Apesar da interação positiva, a formatação do laboratório de Matemática contribuiu para momentos de distração e de diálogo paralelos entre os estudantes, dificultando o fluir da aula em alguns momentos, embora o interesse pela resolução das questões tenha prevalecido na

maior parte do tempo.

Em uma aula semelhante com o 9º ano, o planejamento foi similar, mas a maior capacidade de concentração e a menor dispersão dos alunos, inerente à faixa etária mais avançada, ficou evidente. O Docente A manteve o mesmo comportamento de circular e interagir.

Nessa turma, destacou-se o desafio do ensino para um estudante com baixíssima visão, que não aprendeu braile, segundo a docente, por opção dos pais. A professora, ao interagir com ele, sentou-se ao seu lado, explicando o conteúdo de maneira mais pausada. Esse esforço evidenciou a complexidade de mediar conteúdos matemáticos, muitas vezes abstratos, em uma situação de inclusão, tendo a ação da professora como resposta essencial.

Além das aulas expositivas, o Docente A incorpora aulas práticas para concretizar os conteúdos abstratos da Matemática, especialmente no que se refere ao Desenho Geométrico, como é possível observar na figura 8. Em uma aula, realizada no espaço da cantina (figura 8), os alunos usaram um barbante longo para reproduzir um polígono. A utilização de espaços da escola para além da sala de aula é um ponto a ser valorizado. Embora a euforia de estarem fora da sala de aula tenha gerado agitação e dispersão, o que dificultou momentaneamente a manutenção da forma do polígono, a atividade prática foi bem-sucedida. A agitação, inerente ao processo lúdico, não impediu que, ao final, alunos e professora alcançassem o objetivo.

Figura 8 – Alunos formando o polígono no espaço da cantina



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Finalizando as observações das aulas do Docente A, destaca-se uma aula realizada no laboratório de matemática e desenho geométrico com os alunos do 6º ano (figura 9). Nessa aula, os alunos produziram um origami de balão junino com o objetivo de introduzir os conteúdos de sólidos geométricos.

Figura 9 – Produção de origami de balão junino



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

O Docente A demonstrou intencionalidade pedagógica ao se aproveitar do contexto cultural do São João para propor uma produção que despertasse o interesse dos alunos. Embora alguns estudantes tenham encontrado dificuldade em acompanhar as etapas da produção, o objetivo foi alcançado com a ajuda mútua e o auxílio da docente. Essa interação facilitada pela formatação do ambiente do laboratório (mesas hexagonais) é particularmente interessante, pois permite a construção do conhecimento de maneira coletiva e lúdica.

Ao diversificar suas práticas pedagógicas, a professora demonstra um claro cuidado em tornar a disciplina menos abstrata e mais acessível aos estudantes. Além das aulas teóricas tradicionais, ela promove atividades práticas tanto nos laboratórios de matemática e desenho geométrico (como a produção de origamis) quanto em espaço não convencionais (como a formação de polígonos com barbantes no pátio). Essas estratégias transformam conteúdos abstratos em experiências sensoriais e lúdicas, favorecendo a visualização, a manipulação e a construção coletiva. Tais abordagens revelam que a matemática pode ser compreendida não apenas como teoria, mas como prática criativa, capaz de engajar os estudantes e ampliar significativamente sua compreensão do mundo ao seu redor.

5.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas do Docente B

As aulas do Docente B (história, 6º ano) são frequentemente conduzidas por uma metodologia predominantemente tradicional, baseada em aulas majoritariamente expositivas e pouco dialógicas. Todas as aulas observadas ocorreram dentro da sala de aula, com o uso de slides, caderno e fichas de atividades. Ambientes externos à sala de aula foram pouco

explorados nas aulas observadas.

Apesar da restrição de ambientes nas aulas observadas, em conversa com o professor, ele relatou levar os alunos ao Centro de pesquisa, documentação e memória do Colégio de Aplicação (CEMDAP). O CEMDAP, que resgata e mantém fontes históricas da instituição, é um espaço importante que o professor utiliza para realizar projetos de pesquisa, conectando alunos do CODAP a alunos da UFS, especialmente da graduação em História.

Figura 10 – CEMDAP



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Destaca-se, ainda, as produções realizadas pelos alunos (pintura rupestre, por exemplo) que estão expostas no corredor da escola, envolvendo as disciplinas de História e Artes. Essas exposições servem como um memorial e valorizam a capacidade produtiva dos estudantes.

Figura 11 – Produções realizadas pelos alunos com interdisciplinaridade de História com Artes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

As aulas observadas, destinadas aos estudantes do 6º ano, mantinham-se lineares, abordando temas como "Investigar o passado: história como estudo dos seres humanos no

tempo e no espaço", incluindo tópicos adjacentes como tempo cronológico e tipos de calendário. O professor dedicava tempo a relembrar conceitos anteriores e contextualizá-los com o momento atual.

A utilização de slides e do quadro branco era constante. Contudo, o Docente B frequentemente pedia aos alunos que copiassem o conteúdo do slide. Tal prática pode representar um desvio da função do recurso (que poderia ser mais dinâmico) e reforça a natureza tradicional da aula. Além disso, não apenas essa, mas todas as aulas contempladas tinham o uso do recurso do slide ou do quadro branco.

Em uma aula, a ocorrência de um problema técnico com o slide gerou um grande momento de ócio e agitação entre os alunos. O professor, ao invés de aproveitar o momento para o diálogo, repreendeu os estudantes que tentaram ajudar, optando por escrever no quadro, já que o problema técnico não foi resolvido. Esse episódio reforça a percepção de um docente rigoroso e que evita interações que fujam do conteúdo estritamente escolar. Qualquer pergunta sobre a vida pessoal ou assuntos externos à sala de aula era recebida com rejeição e pedidos de silêncio.

Em outra atividade, os alunos foram convidados a construir suas linhas do tempo pessoais, um recurso que incentivava a reflexão sobre fatos cruciais de suas vidas, como nascimento, entrada na escola infantil ou ingresso no CODAP. Essa proposta é valiosa, pois coloca os estudantes como protagonistas de sua trajetória histórica.

No momento de compartilhamento, o professor sugeriu que alguns alunos apresentassem suas produções; contudo, apenas três se dispuseram a fazê-lo. Embora a iniciativa desses alunos seja positiva, a inibição da maioria dos presentes, que também haviam completado a atividade, é um ponto de análise crucial. Essa hesitação sugere a possibilidade de haver nos alunos medo de errar, vergonha diante dos colegas ou receio de serem repreendidos, reforçando a ideia de que o perfil docente mais rigoroso pode limitar a participação espontânea e o diálogo aberto em sala de aula.

Em uma aula sobre "Tipos de fontes históricas", o professor utilizou a analogia do historiador com o jornalista. Nesse momento, surgiu um debate sobre diversidade cultural e a diferença entre judeus e cristãos. O docente demonstrou senso crítico ao exemplificar, com as Cartas de Pero Vaz de Caminha, e ao criticar a expressão "descobrimto do Brasil". Essa postura de desconstruir a concepção eurocentrista e contemplar os povos indígenas está em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que inclui a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo.

Em uma outra aula, a correção imediata de um aluno que o chamou de "tio", com o

pedido de ser tratado como “professor”, ilustra a tensão entre profissionalismo e afeto. Embora o uso da expressão "tio" descaracterize a figura profissional, o episódio convida à reflexão sobre a forma de correção. O professor poderia ter aproveitado o momento para debater a nomenclatura e a valorização da docência, promovendo o senso crítico dos alunos.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas do Docente B (História), que também coordena o CEMDAP, evidencia um paradoxo em sua atuação. Por um lado, sua sólida formação intelectual e as iniciativas relevantes, como as atividades no centro de pesquisa, ampliam o contato dos alunos com fontes históricas. Essas experiências, que extrapolam os limites da sala de aula, revelam a riqueza de seu conhecimento e a preocupação em proporcionar uma aprendizagem contextualizada.

Contudo, sua metodologia assume traços mais tradicionais e inflexíveis, marcada por aulas expositivas, tarefas rigidamente delimitadas e um acompanhamento rigoroso. Essa postura, que assegura disciplina e clareza na condução das atividades, mostra pouca abertura para diálogos que transcendam os conteúdos disciplinares, limitando o espaço de escuta e a valorização das experiências dos alunos. Tal rigidez compromete o fortalecimento de vínculos pedagógicos e impede uma prática educativa mais dialógica e significativa.

5.4 Reflexões sobre práticas pedagógicas do Docente C

As reflexões sobre as aulas do Docente C (Ciências, 9º ano) iniciam-se com a análise de uma aula sobre o "Experimento de Rutherford", tema altamente abstrato (descoberta do núcleo atômico). Para concretizar o conteúdo, o professor utilizou elementos palpáveis e próximos da realidade dos estudantes. Ele demonstrou a interação magnética com ímãs e fez associações com ondas eletromagnéticas de celulares e rádio.

Essa abordagem gerou evidente intrigamento e curiosidade nos estudantes, que fizeram diversas perguntas. A demonstração de interesse e a participação ativa dos alunos animou o Docente C, que chegou a comentar a importância da colaboração. Embora a sala estivesse enfileirada, havia grande interação e diálogo entre os alunos sobre o conteúdo, tornando a aprendizagem divertida. O professor também usou um multímetro para demonstrar a condução de eletricidade, reforçando a concretude dos conceitos.

As aulas observadas ocorreram na sala de aula tradicional, mas a escola possui laboratórios bem equipados que potencializam a experimentação. Laboratório de Física e Química (figura 12): contém recipientes para experimentos e a tabela periódica exposta na parede. Laboratório de Biologia (Figura 13): Apresenta uma surpreendente extensão de animais

em conserva de diversas espécies, além de um esqueleto humano e produções realizadas pelos próprios alunos. A exposição dos trabalhos dos estudantes nesses laboratórios é crucial, pois serve como um memorial de suas produções, valorizando seus conhecimentos e habilidades.

Figura 12 – Laboratório de Física e Química



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Figura 13 – Laboratório de biologia



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Em uma aula específica, o Docente C aplicou um questionário de avaliação para coletar a opinião dos estudantes sobre diversos aspectos da escola: docentes, gestão, funcionários técnicos (secretaria, orientação, supervisão) e recursos. Foi um ponto notável que essa avaliação tenha ocorrido em sua aula, pois o Docente C é um docente notoriamente querido pelos alunos, com quem eles demonstram sentir-se à vontade para conversar e expressar opiniões.

No que se refere à percepção sobre os docentes, os alunos teceram diversos comentários, incluindo situações desagradáveis em que se sentiram desrespeitados por alguns professores.

As avaliações variavam, pois a afeição pessoal por um docente influenciava a forma como o aluno o avaliava.

No que se refere à percepção sobre a gestão e os funcionários técnicos, os alunos relataram distanciamento em relação à gestão e aos funcionários técnicos, o que limitou seus comentários sobre esses setores. Contudo, apesar do menor convívio, os estudantes destacaram que, quando precisaram se comunicar com essas áreas, foram prontamente atendidos.

Essa escuta ativa dos alunos, facilitada pelo professor, evidencia a importância da participação e colaboração no processo de democratização da escola e na construção de uma gestão democrática.

As práticas pedagógicas do Docente C, embora estruturada em aulas expositivas, se caracterizam por forte interação e diálogo, favorecendo a participação ativa dos estudantes. A metodologia empregada consegue despertar o interesse e aproximar o conhecimento científico de sua realidade, inclusive por meio do uso de instrumentos e materiais didáticos, que conferem dinamismo e concretude às explicações. Observa-se, assim, uma prática docente que alia a clareza da exposição teórica à construção de um ambiente investigativo e participativo, estimulando o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

5.5 Reflexões sobre práticas pedagógicas do Docente D

A reflexão das práticas pedagógicas da professora D (Língua Portuguesa, 9º ano) se inicia pela observação de uma aula cujo tema era “Interpretação de Texto”. Apesar de ser uma aula expositiva, o ambiente estava marcado por grande agitação dos alunos, que conversavam constantemente e se reuniam em duplas ou grupos, com as cadeiras desorganizadas.

A professora iniciou a aula apresentando um material paradidático e o cronograma de estudos. Em seguida, a atividade seguiu três momentos principais. No primeiro, leitura coletiva e contextualização, em que foi realizada a leitura do texto sobre “A criação de pets nos dias atuais”, com revezamento de leitura parágrafo a parágrafo. Após a leitura, a professora interagiu com os alunos para debater a compreensão do texto, gerando um momento descontraído de bate-papo sobre os animais de estimação que possuem em casa;

No segundo momento, a ampliação de vocabulário. A professora questionou quais palavras os alunos não conheciam no texto, utilizando o exercício para promover a ampliação do vocabulário. No terceiro e último momento, o exercício dialogado. Um exercício subsequente, que envolvia interpretação de texto e conteúdos gramaticais (como o uso de conjunções e significado de palavras), foi respondido de maneira oral e dialogada. A condução

do exercício de forma dialogada e oral estimula a interação, o que é positivo. Contudo, é válido ressaltar a importância de, por vezes, permitir que o aluno reflita individualmente sobre as questões antes de obter a resposta mediada.

É notável o foco em questões de múltipla escolha, que se assemelham ao formato do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa escolha didática, pertinente ao 9º ano, visa preparar os estudantes para as avaliações externas que exigirão o domínio da leitura crítica e da análise gramatical contextualizada.

Em outra aula, foi observada a apresentação de um trabalho interdisciplinar com a matéria de Redação. Ações interdisciplinares são importantes, pois auxiliam os alunos a enxergar os conteúdos de maneira integral e contextualizada, estimulando o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas e a preparação dos alunos para os desafios do mundo real.

O trabalho proposto consistia na produção de um anúncio publicitário criado pelos próprios alunos. A atividade exigia múltiplos elementos: recursos visuais, justificativa para a escolha desses recursos, criação de um slogan e concepção de uma embalagem. Os produtos idealizados pelos grupos variavam, incluindo gloss, xampu para calvície, doceria e histórias em quadrinhos.

A apresentação deveria ser criativa, buscando cativar o público e despertar o desejo de consumo, alinhando-se ao gênero textual anúncio publicitário. Essa prática pedagógica transcendeu as disciplinas de Português e Redação, envolvendo e desenvolvendo múltiplas habilidades e competências nos alunos, como criatividade, conhecimento da linguagem do gênero textual e produção artística.

Após cada apresentação, os alunos recebiam feedback detalhado sobre o trabalho, com base nos critérios de avaliação previamente estabelecidos. Foi notável que os estudantes, além de receberem uma avaliação, podiam discordar e demonstrar o seu ponto de vista. Essa ação é altamente coerente, pois permite que o aluno seja agente ativo e participante em seu próprio processo de aprendizagem e avaliação.

Durante o período de observações, houve dois horários em que a Professora D foi substituída por um professor temporário, que denominaremos Professor Y. Embora ele não faça parte do quadro permanente de análise (Tabela 1), seu impacto na rotina da turma exige registro.

Antes do início da aula, os estudantes já demonstravam incômodo e agitação pela presença do substituto. Ao entrar na sala, o Professor Y recolheu os exercícios e, em seguida, notificou, sem aviso prévio, que estava retirando pontos de toda a turma devido a conversas que ele considerou indevidas.

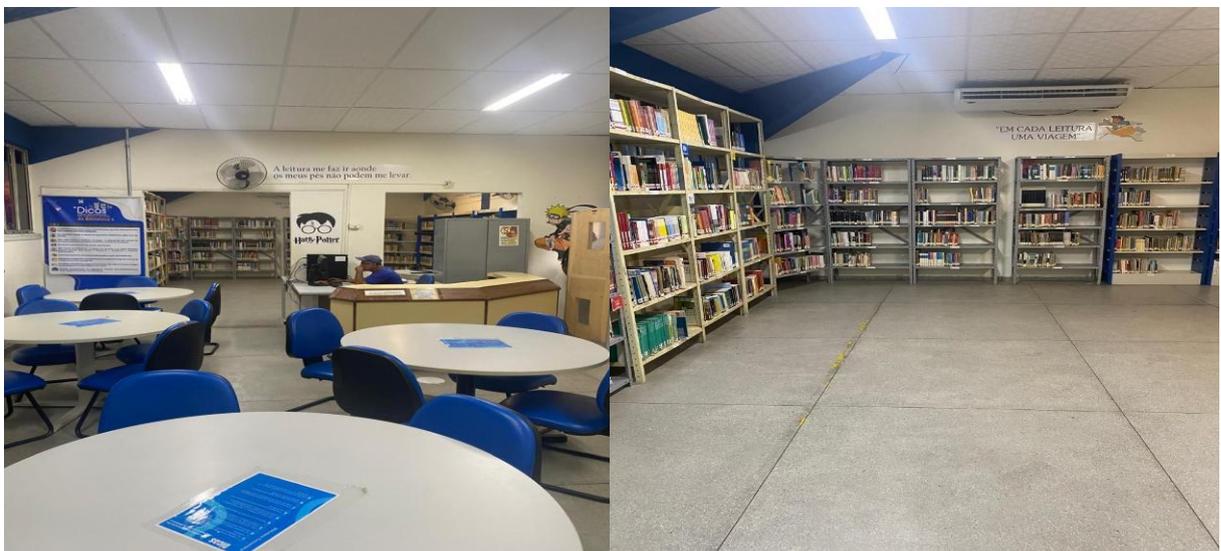
Posteriormente, o docente instruiu os alunos a pegarem o texto que seria trabalhado, anunciando uma produção de texto. Apesar de a sala permanecer silenciosa, alguns poucos alunos sussurravam. O professor, então, chamou a atenção, proferindo um monólogo duro que expressava seu desapontamento com a turma, sem abrir espaço para diálogo ou escuta.

Em determinado momento, duas alunas foram retiradas da sala sob a justificativa de estarem "revirando os olhos" em um ato de desprezo. As alunas tentaram justificar que o incômodo era com a fala de um colega, mas não foram escutadas, e o professor manteve a punição. A partir desse ponto, seguiram-se dois horários marcados pelo quase completo monólogo da parte do professor, cujas falas giravam em torno da correção do comportamento que os alunos deveriam ter, sem abordar conteúdos escolares propriamente ditos. O ambiente foi tomado por expressões de medo por parte de alguns alunos e de desprezo por parte de outros, indicando a tensão gerada pela falta de diálogo e pela rigidez do docente.

Apesar do Professor Y não ser o professor titular, sua participação esporádica no ambiente pedagógico é inegável e exige uma problematização. A atuação do substituto, marcada pela punição imediata e pela recusa ao diálogo, levanta a questão de até que ponto o lugar legítimo de autoridade docente foi substituído pelo autoritarismo e por práticas que remetem a uma educação tradicional e impositiva.

Retornando à Professora D, embora não tenham sido observadas aulas em ambientes externos à sala tradicional, é fundamental destacar os recursos disponíveis na escola. A Biblioteca do CODAP (BICOM) (Figura 13) possui um acervo rico em literatura brasileira e oferece um espaço propício para a leitura, com cadeiras e mesas para estudo e empréstimo de livros.

Figura 14 – BICOM



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Funcionando das 8h às 17h, a BICOM cumpre um papel social relevante, pois garante acesso a livros para alunos que não têm condições de adquiri-los. É essencial ressaltar que os estudantes do CODAP também têm acesso à Biblioteca da Universidade Federal de Sergipe (BICEM), o que amplia ainda mais o potencial de estudo e pesquisa. A utilização desses espaços pela Professora D seria uma forma de enriquecer suas práticas de Linguagens, reforçando o incentivo à leitura.

Além do ambiente da biblioteca, o corredor da escola abriga a “geladeira da leitura” (figura 14), posicionada em um local de grande visibilidade. Este projeto, resultado de uma produção interdisciplinar com as turmas do 6º ano A e B em 2023, tem o intuito de promover uma leitura interativa. Os estudantes podem retirar livros para levar para casa, deixando outros em troca. Essa iniciativa demonstra uma atenção e um pensamento crítico por parte dos docentes, que utilizam o projeto como uma ferramenta eficaz de incentivo à leitura para além da sala de aula.

Figura 15 – Geladeira da leitura



Fonte: elaborada pela autora (2025)

A existência desses espaços de leitura na escola (BICOM e Geladeira da Leitura) demonstra o claro valor que o CODAP atribui à leitura como elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos estudantes. O incentivo à leitura estimula a criatividade, aprimora o vocabulário, desenvolve o senso crítico e a capacidade de interpretação. Ao promover o acesso a diferentes realidades e a ampliação do conhecimento, a escola reforça o papel da leitura como um pilar para a formação integral do aluno em todas as fases de sua vida.

6 O DIÁLOGO COM O PROFESSOR: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE AS ENTREVISTAS

Esta seção, intitulada “O diálogo com o professor”, busca ir além da prática observada para compreender a identidade do docente: como ele se localiza, quais seus sentimentos (incluindo frustrações) e como sua percepção e formação se refletem em sua atuação. A importância desse diálogo transparente reside no entendimento de que impossível separar o professor, enquanto ser humano pleno e singular, de sua prática pedagógica. Afinal, a prática pedagógica “é algo fluido, fugido, difícil de delimitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 2010, p.16).

Além disso, o papel do professor é multifacetado:

O professor é um agente social, mas também um agente cultural. É através da sua função cultural que ele exerce sua função social, explica Bourdieu; é ensinando que contribui para a reprodução social. É verdade, mas esse enunciado pode ser invertido: o professor, ao mesmo tempo que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma (Charlot, 2005, p. 82).

Essa dualidade ressalta que a prática pedagógica não é neutra. Ao mesmo tempo que pode reforçar estruturas sociais, ela também abre possibilidades de transformação ao transmitir conhecimentos e promover a formação crítica dos alunos (Charlot, 2005).

A última etapa da pesquisa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes A, B, C e D (Matemática, História, Ciências e Língua Portuguesa) dos 6º e 9º anos. O formato semiestruturado permitiu a apresentação de temáticas gerais, mas com flexibilidade para o surgimento de novas questões durante o diálogo.

Para facilitar a organização e compreensão dos dados qualitativos, esta seção foi dividida conforme as temáticas centrais abordadas: perfil dos alunos do CODAP; o formato semiestruturado permitiu a apresentação de temáticas gerais, mas com flexibilidade para o surgimento de novas questões durante o diálogo; a influência da sua formação nas práticas pedagógicas; maiores dificuldades dos alunos em relação à disciplina; a relação do professor com alunos em situação de fracasso escolar ou baixo rendimento; sentimento de frustração em relação à aprendizagem dos alunos; o que acredita e defende sobre educação; metodologias de ensino adotadas; relação de saber dos alunos estabelecida com a disciplina.

Em cada temática, haverá o cruzamento das respostas de pelo menos dois professores, visando avaliar as semelhanças e diferenças em suas concepções e metodologias.

6.1 Perfil dos alunos do CODAP

Durante a entrevista sobre o perfil dos alunos do CODAP, os professores compartilharam suas perspectivas sobre o perfil socioeconômicos dos estudantes e a análise das escolas de origem dos ingressantes do 6º ano (admitidos via sorteio público). Para compreender esse perfil, é essencial adotar a visão de que o sujeito se apropria do social de forma singular:

O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí a sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos. Sujeito não é uma distância para com o social, é sim um ser singular que se apropria do social sob forma específica, transformadora, em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. (Charlot, 2000. p. 43)

Essa perspectiva evidencia que o aluno do Colégio de Aplicação não é apenas uma reprodução de seu meio. Embora os estudantes tragam as marcas de seus contextos de origem — como a situação econômica familiar, a trajetória em escolas públicas ou privadas e as expectativas sobre a escolarização —, essas influências não os definem de modo absoluto. Cada sujeito reelabora as condições sociais recebidas, transformando-as em aspirações e modos próprios de estar na escola. Dessa forma, o perfil traçado pelos professores é uma composição complexa, marcada pela interação entre a herança social e a construção singular de identidades e expectativas dentro do espaço escolar do CODAP.

Nessa temática, três professores comentaram significativa mudança implementada a partir de 2009, quando as provas de seleção para ingresso foram substituídas pelo sorteio público. O Docente B (História) forneceu um panorama mais detalhado sobre essa transição e suas implicações para o perfil discente do CODAP.

Então, o perfil do Colégio de Aplicação mudou muito. Inclusive, o nosso grupo de pesquisa tem até alguns trabalhos com relação à questão do perfil. O colégio foi fundado em 1959 e ele estava ligado à Faculdade Católica de Filosofia. Funcionava lá em Aracaju. Então, do período até 1968, quando é transferido para o Universidade, o perfil era um perfil elitizado, classe média, média alta. Quando é federalizado, são utilizadas outras formas de seleção. Porque lá era o exame de admissão, então o que passava era esse público. Então, começa a ter vagas específicas para a escola pública, então o perfil começa a mudar. Já, vindo um pouco para o contemporâneo, em 2008 foi aprovado o sorteio

público geral, universal. De lá para cá, o perfil mudou muito, sob vários aspectos. Porque antes, era um exame antes de 2008, na verdade o primeiro sorteio foi em 2009. Antes disso, era o exame de seleção, provas, português, matemática e das outras matérias também (Entrevistado B)

A mudança na forma de ingresso no CODAP resultou em uma perceptível heterogeneidade do público atendido. Essa diversidade é fruto direto do processo de democratização do acesso à escola, desfazendo o perfil elitizado que existia anteriormente. O sorteio público fez com que alguns pais de maior poder aquisitivo deixassem de ver o CODAP como uma escola exclusiva para alunos de alto rendimento. Essa heterogeneidade reforça a ideia de que há uma diversidade nas formas de aprender, manifestada na subjetividade de cada estudante, conforme a abordagem de Charlot (2016).

De acordo com Charlot (2016, p. 117):

Essa questão da heterogeneidade das formas do aprender é fundamental. A ideia da heterogeneidade permite combater a ideia de que há carências nos alunos dos meios populares. Eles não têm carência, tem sim outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender.

Reconhecer a heterogeneidade no modo como os estudantes aprendem significa exige que se desloque o foco de uma visão centrada na falta para uma perspectiva que valoriza a diversidade de experiências e vínculos com o saber. Essa compreensão permite superar discursos de carência e legitimar diferentes formas de se relacionar com o conhecimento, entendendo que cada sujeito mobiliza referências culturais, sociais e pessoais no processo de aprendizagem.

Assim, a escola se vê desafiada a construir práticas pedagógicas que não apenas tolerem, mas que acolham e integrem essas diferenças como um potencial para o trabalho educativo. É sobre essa heterogeneidade atual no CODAP que o Docente B discorre a seguir:

Temos uma realidade de alunos, economicamente falando, vindos de famílias pobres, alguns com famílias com maiores recursos, mas nem tantos recursos assim. E, sob o ponto de vista da aprendizagem, a depender do ano e a depender do resultado do sorteio, há sextos anos com muito desenvolvimento intelectual, ou seja, de estudantes que não estão com as competências, as habilidades de um sexto ano e, às vezes, como o sorteio é um processo aleatório, às vezes não, tem turmas bastante homogêneas. Por exemplo, esse sexto ano agora, esses dois sextos anos de 2025, como eu ensino no sexto ano, então eles têm um nível intelectual não tão heterogêneo, não tão distante. A maioria até

que está com as características de estar mesmo no sexto ano. Mesmo assim, você tem estudantes que não lê adequadamente, que não escreve, que não compreendem o texto, então que faltam algumas questões de letramento, tanto das linguagens como das matemáticas. E os professores constantemente reclamam com relação a isso. Essa defasagem, em alguns casos, se resolve durante o ensino fundamental. Em outros casos, a gente chega, de fato, a gente tem que reconhecer isso, a gente chega até o ensino médio com alguns alunos com essa defasagem. Então, o perfil é esse (Entrevistado B).

Trazendo a visão do Docente A (matemática), o pensamento é semelhante no que se refere à heterogeneidade do público ingressante. Contudo, o Docente A enfatiza um ponto específico: a grande presença de alunos oriundos de escolas privadas de pequeno porte ou de escolas públicas da região próxima ao CODAP. Segundo a percepção do docente, muitos desses estudantes demonstram uma base de conhecimentos pouco sólida ao ingressarem no colégio.

A gente vê uma mistura muito grande, por ser sorteio, então a gente vê uma mistura muito grande de realidades. Então, se você pensar, por exemplo, em alunos que vieram de escolas particulares, geralmente são escolas particulares de bairro, então tem um pouquinho mais de base, mas não é muito ainda. E a gente tem muitos alunos que moram por aqui mesmo, que vieram de escolas públicas, que moram aqui em São Cristóvão. Então, não é que quem vem da escola pública tenha o conhecimento pior, mas às vezes eles têm alguma deficiência, vamos dizer, que é a mais. Quando a escola particular é menorzinha, também eles têm umas dificuldades. Então, sim, eles apresentam deficiência de aprendizado, de conhecimento, mas é bem misturado. Então, a gente tem alunos que não, mas muitos que sim. Então, não é uma coisa homogênea, para eu te dizer assim, mas eles apresentam. Tanto que a gente tem projetos de recuperar esse conhecimento, assim, aulas específicas para o sexto ano, são os letramentos, chamados letramentos (Entrevistado A).

Durante suas falas, alguns professores também abordaram a temática da democratização do CODAP. Entende-se democratização, neste contexto, não apenas como a ampliação de oportunidades de acesso a um ensino público, mas também como a democratização dos conteúdos, sob uma perspectiva crítica e social.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2014) ao afirmar:

Não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação didático-pedagógica à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública. Dessa forma, a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento da sua função primordial, o ensino. (Libâneo, 2014, p. 12).

No caso do CODAP, a mudança do processo seletivo, que deixou de ser pautado por provas classificatórias e passou a ocorrer por sorteio, representa um movimento significativo de ampliação do acesso e de democratização da escola. Essa ação acompanha o fluxo histórico mais amplo, conforme apontado por Charlot (2005, p. 79): “na escala do longo tempo da história, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino aos alunos que, outrora, não teriam acesso a ele”.

Contudo, o acesso por si só não garante a efetiva democratização educacional. Para que isso ocorra plenamente, é necessário que as práticas pedagógicas estejam atentas à diversidade do novo público, promovendo metodologias e estratégias de ensino que dialoguem com diferentes realidades socioculturais. Assim, a democratização do ingresso se articula com o desafio de assegurar que o conhecimento escolar se torne significativo e acessível a todos, cumprindo a função formativa da escola pública.

Problematicando mais profundamente a questão da democratização a partir do sorteio público, o Docente C (Ciências), apresenta um ponto de vista um tanto inusitado, defendendo que a democratização acabou não ocorrendo:

Eu mesmo que já estudei em 2014 sobre isso. E a gente percebeu que democratização para incluir pessoas de classes menos favorecidas acabou não incluindo, porque a escola é uma escola muito distante. Então, às vezes, acaba não valendo a pena para um aluno que mora em periferias vir para cá. Atende mais os alunos daqui dessa região, que são de escolas particulares menores (Entrevistado C).

Entretanto, o pior retrocesso seria retornar ao sistema de provas, que historicamente excluía grande parcela de alunos de baixa renda do acesso ao CODAP. Cabe, portanto, aos educadores e à sociedade exigir políticas públicas que ampliem e aprofundem o processo de democratização da escola.

Considerando a acentuada desigualdade social do país, o processo de democratização do acesso ao ensino público de qualidade torna-se ainda mais relevante. Nesse contexto, a Professora D comenta sobre a democratização do CODAP:

Isso é salutar, do ponto de vista social, o acesso ao conhecimento. A grande dificuldade é fazer com que esse menino que vem de Santa Maria, que é filho de Dona Maria, que é diarista, que passa o dia fora, que é mãe solo, que tem mais três filhos, consiga acompanhar os estudos desse menino para que ele tenha as mesmas possibilidades do outro que mora num condomínio fechado na Barra, cujo pai é advogado, a mãe é bancária, mas passa o dia fora também, só que ele tem acesso a quê? Há reforço. A aula de inglês fora, a psicólogo, caso precise (Entrevistada

D).

Finalmente, a partir dos relatos dos docentes, percebe-se a democratização do acesso ao ensino no CODAP gerou uma grande heterogeneidade e novos desafios. Tais desafios, muitas vezes, retiram o professor da zona de conforto e elevam o nível de complexidade do ensino e da relação estabelecida com o saber.

6.2 Percepção entre a diferença do ensino no CODAP e outras escolas da rede pública

Nessa temática, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar suas perspectivas sobre possíveis diferenças entre o CODAP e outras escolas da rede pública. A análise se concentrou em diversos aspectos que envolvem o ensino, como a qualidade pedagógica, a qualificação dos professores e os recursos disponíveis.

Em relação a essa possível diferença, duas professoras apresentaram opiniões diferentes. A Professora D (Língua Portuguesa), por exemplo, afirmou não enxergar uma grande diferença entre a qualidade do ensino oferecida no CODAP em comparação com outras escolas públicas.

Olha, eu já passei por escolas da rede pública municipais de Aracaju e da rede estadual. Na rede estadual eu só ministrei aula como efetiva em uma escola, daqui do Grande Rosa Elze. Mas a diferença que eu vejo não é tanta não. É um perfil bem semelhante. Assim, se eu for comparar o aluno que vem da rede privada, ele tem o perfil. O aluno que vem da rede pública, que está aqui em uma escola pública federal, mas é parecido do ponto de vista das dificuldades e dos aspectos positivos (Entrevistada D).

Já o Docente A (matemática), em contraste, destaca uma diferença na qualidade do ensino no CODAP. Para ele, essa disparidade é oriunda principalmente das melhores condições de trabalho oferecidas aos docentes, como carga horária reduzida, salários superiores, mais recursos e maior liberdade para realizar as práticas pedagógicas desejadas.

O Docente A comenta:

Então, eu dei aula no estado e prefeitura. Dei aula na prefeitura quatro anos e no estado três anos. É, há muita diferença de condição de trabalho, porque a gente, primeiro, é dedicação exclusiva aqui. Então, eu já estou há 19 anos aqui no CODAP. Então, o fato de a gente ter dedicação exclusiva e a gente receber para isso, então, nos possibilita dar menos horas de aula. É, ter mais qualidade de vida e, assim, você tem mais horas para planejar, não só as aulas, mas outros projetos de ensino e de pesquisa e de extensão (Entrevistado A).

Além disso, a professora comenta sobre um fator relevante: a qualificação dos professores do CODAP. Ela atribui essa qualificação à maior exigência de formação acadêmica para ingressar em carreiras federais. Na perspectiva da docente, a realização do mestrado e doutorado contribui diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula:

É, sim, os professores hoje, eu não sei, hoje, eu acho que na prefeitura e no estado, a formação já é melhor mesmo. Quer dizer, porque as vagas para o mestrado e para a doutorado ampliaram, nesses anos para cá, em que eu saí do estado e prefeitura. Mas, aqui, basicamente, só ingressa professor já com mestrado. Então, e a maioria dos professores já tem doutorado. Eu tenho mestrado, não tenho doutorado. Então, sim, eu acho que isso reflete em sala de aula (Entrevistado A).

Nesse sentido, o Docente C (Ciências) concorda ao relatar como a carreira em uma escola federal é atrativa. Além de fatores como a carga horária de trabalho, o professor cita a gestão democrática como um diferencial importante. Ele destaca que essa modalidade de gestão permite ao docente participar ativamente na construção de toda a organização pedagógica da escola.

A carreira é muito mais atrativa, a carga horária que a gente tem é muito baixa, hoje a gente tem professores que estão 8 aulas, 15 aulas, então é muito diferente. Com certeza. E a estrutura da escola, temos laboratórios, recursos audiovisuais, o próprio processo de organização, de eleição da direção é algo que é nosso, que a gente constrói. Não é uma direção que é imposta por ninguém. Uma gestão democrática. Uma gestão democrática, inclusive que o conselho todo participa de todas as decisões, o conselho e os alunos participam de todas as decisões da escola. Então, assim, a gente conhece a realidade de outras escolas e a gente entende que, de alguma maneira, a gente ainda tem alguns benefícios que suplantam, e é o que a gente fala sempre, que deveriam todas as escolas... serem assim (Entrevistado C).

Percebe-se, desta forma, que a qualidade de ensino, tanto no CODAP quanto em outras escolas, está atrelada a diversos fatores sociopolíticos. Contudo, no CODAP, nota-se um avanço significativo em aspectos cruciais, como a disponibilidade de recursos pedagógicos, a qualidade do ambiente escolar e, principalmente, as melhores condições de trabalho do docente. Esses elementos, em conjunto, contribuem decisivamente para a oferta de um ensino de alta qualidade.

6.3 A influência da sua formação nas práticas pedagógicas

Neste tópico da entrevista, os professores foram convidados a refletir sobre a influência de sua trajetória formativa — incluindo graduação, pós-graduação e experiências de pesquisa — no exercício do magistério. O objetivo foi compreender como a formação molda suas escolhas e metodologias em sala de aula. Nesse sentido,

Falar em formação não é sinônimo de falar em educação apesar das conexões existentes entre ambas. Pensar em termos de formação é insistir sobre o fato de que aquele que participa desta formação deve ser capaz, depois, de desenvolver ações formativas, de melhor desenvolver suas atividades e atingir os objetivos em um dado contexto (Silva, *et. al*, 2010, p. 28).

A formação docente, compreendida em sua dimensão histórica e social, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se consolida como um processo contínuo de construção de saberes que dialoga diretamente com a prática pedagógica. A trajetória formativa do professor, nesse sentido, não se resume ao acúmulo de teoria; ela envolve a capacidade de ressignificar esses conhecimentos à luz das experiências vividas em sala de aula. É nessa articulação entre formação e prática que o docente encontra as condições para desenvolver estratégias mais críticas e contextualizadas, tornando-se sujeito ativo na produção de sentidos e no aprimoramento de sua atuação.

Desse modo, a formação não apenas habilita o professor para o exercício do magistério, mas também o desafia a refletir constantemente sobre o seu fazer pedagógico, ajustando-o às demandas complexas do contexto educativo em que está inserido.

Entretanto, as respostas de alguns docentes apontam para uma dicotomia já conhecida no meio educacional: a separação entre a formação teórica e a prática pedagógica. De acordo com Saviani (2010, p.150): “Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”. Endossando essa compreensão, percebe-se que a formação e a prática não podem ser tomadas como dimensões isoladas, pois se alimentam mutuamente no cotidiano do magistério.

Enquanto a formação oferece os fundamentos teóricos e referenciais pedagógicos, é na prática que esses elementos se concretizam, ganhando novos sentidos a partir das vivências em sala de aula. Do mesmo modo, a experiência prática retroalimenta a formação, provocando questionamentos e ressignificações dos saberes docentes. Dessa forma, pensar a docência implica reconhecer que formação e prática se entrelaçam continuamente, compondo um processo unitário que sustenta e orienta o fazer pedagógico.

As respostas dos docentes revelaram percepções distintas. Alguns professores

atribuíram à sua formação pedagógica – especialmente em nível de pós-graduação – um impacto significativo na construção de suas práticas em sala de aula. Eles ressaltam que os conhecimentos teóricos adquiridos contribuíram para escolhas metodológicas mais conscientes e fundamentadas.

Nessa perspectiva, o Docente A comenta:

Tem na minha formação. Teve grande contribuição na graduação. E o mestrado teve grande contribuição. Eu já trabalhava com recursos diversos na medida do possível que eu conseguia inserir. De jogos, de experimentos mesmo, pra ensinar alguns conteúdos matemáticos. A gente consegue utilizar material concreto e tal. E eles terem maior contato com uma parte mais visual da matemática. Isso ajuda em alguns conteúdos e em outros momentos eles têm que abstrair mesmo. Então, no mestrado, isso me deu uma base maior. Porque o mestrado foi um laboratório de ensino de matemática. Então, isso me deu mais... uma teoria mais forte pra eu poder planejar as aulas. Mas, eu acho que tudo depende muito do conteúdo pra mim. Do que vai se encaixar. Mas eu acho que é uma mistura de tudo. Da minha formação. Não da minha formação enquanto estudante (Entrevistado A).

Por outro lado, houve também aqueles que consideraram a experiência prática no cotidiano da sala de aula como fator mais determinante. Eles apontaram que os desafios reais do ambiente escolar exigiram adaptações que, muitas vezes, extrapolam o que é ensinado nas universidades.

Nesse sentido, o Docente B comenta sobre as contribuições da formação e da experiência:

As duas, porque depois, quando você tem um tempo assim grande de sala de aula, não tem como, eu acho que a experiência até conta mais. Hoje não é só você saber como explicar o assunto, é você dominar tudo, porque não adianta você ser uma pessoa performante, isso é importante, você ter preparado uma boa aula, mas se você chegar em uma sala de sexto ano, a primeira coisa que você tem que saber é saber dominar, porque eles não vão deixar você dar aula. E ali, aquelas turmas nem são tão ruins, mas a experiência realmente conta muito. Eu acho que é de se esperar que os professores melhorem como todo profissional, quanto mais você tem essa experiência de sala de aula (Entrevistado B).

É importante adicionar que o uso da expressão “dominar” coaduna com as práticas pedagógicas mais tradicionais do Docente B, conforme descrito na seção das observações. A perspectiva do professor como uma figura de autoridade inquestionável, cuja função é exercer uma dominação, manifesta-se como uma prática superada nas teorias educacionais contemporâneas.

Ademais, o Docente C (Ciências) levanta um fator importante: a percepção de que algumas licenciaturas ainda preparam o docente mais para a pesquisa do que para as práticas em sala de aula. Embora esses dois vises não precisem estar completamente separados, o professor comenta:

Eu poderia dizer que muito pouco, mas isso também não seria justo. Porque, assim, eu tenho uma formação em Física. Certo. E eu tenho uma formação de Física, de licenciatura em Física, mas, na época em que me formei, era uma licenciatura muito voltada para o pesquisador. E ainda fui fazer mestrado e doutorado na área de Física mesmo, de pesquisa em Física. Então, eu poderia dizer que isso não tem uma influência, mas, ao mesmo tempo, quando você faz o mestrado e o doutorado, você fica com a cabeça de pesquisador e, no lado onde você está, no local onde você está, você vai querer trazer essas práticas, principalmente de laboratório, de inovações, para a sala de aula.

Então, o que eu posso dizer, assim, é que o curso de licenciatura, ele não... Pelo menos na minha época. Hoje ele está melhorando, pelo que eu acompanho dos meus alunos estagiários, mas ele ainda poderia ficar melhor para contribuir para a sala de aula, diretamente. Mas, pela formação que a gente vai buscando depois, acaba contribuindo também. E contribuindo, eu acho que positivamente. E aqui também tem um viés de pesquisa com os alunos. Aqui a escola é uma escola laboratório. Ela é chamada de escola laboratório, porque ela está dentro da universidade, primeiro, para atender alunos de graduação de licenciatura. Então, a gente recebe esses alunos de graduação e vai orientando eles para serem professores lá fora. Essa é uma das ideias, mas também de inovações pedagógicas. A gente vai fazendo projetos de pesquisa, de extensão, de ensino. Alguns dos nossos professores estão envolvidos nas pós-graduações da própria universidade. Então, fica com esse viés de uma escola realmente laboratório, de práticas pedagógicas (Entrevistado C).

Assim, enfatiza-se que o CODAP também realiza ações de pesquisa, e esse viés não é rejeitado. No entanto, na perspectiva do Docente C a rotina no ambiente escolar ainda é muito mais influenciada pela prática cotidiana do que pela formação acadêmica.

No mais, essa diversidade de opiniões evidencia que, embora a formação acadêmica seja fundamental, o exercício da docência envolve um processo contínuo de aprendizagem que se nutre tanto do saber teórico quanto da vivência prática em sala de aula.

6.4 Maiores dificuldades que os alunos tem em sala de aula, em relação às sua disciplina

Esta seção apresenta as percepções dos quatro professores — das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História — a respeito das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem de suas respectivas áreas.

Concorda-se que a relação que o aluno estabelece com o saber é uma atividade intelectual própria e subjetiva, na qual ele dá sentido e novos significados aos conceitos. Como afirma Charlot (2016, p. 84): “Ora, essa ideia é um universal da situação de ensino, um princípio sem o qual essa situação deixa de fazer sentido”.

Evidencia-se, então, uma problemática central do processo educativo: quando a aprendizagem não é reconhecida como resultado da atividade intelectual do próprio aluno, a situação de ensino se esvazia. Essa falta é central para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História.

Muitas vezes, os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, descolados da realidade ou sem uma mediação pedagógica que favoreça a apropriação efetiva do saber. Nessas circunstâncias, a dificuldade de aprendizagem não deve ser vista apenas como uma limitação individual, mas também como consequência da ausência de um sentido formativo que conecte os conteúdos escolares à construção do saber como experiência viva e significativa.

Adentrando mais profundamente nas disciplinas dos docentes, as falas dos professores evidenciam obstáculos diversos, mas apontam também uma dificuldade comum: a compreensão de texto. Independentemente do campo do conhecimento, todos destacaram que muitos estudantes enfrentam barreiras para interpretar e entender os conteúdos escritos, o que impacta diretamente o desempenho em suas disciplinas.

O Docente A (Matemática) destacou que os alunos ainda enfrentam dificuldades com conteúdos básicos, como as quatro operações fundamentais. Segundo ele, essa deficiência compromete o avanço para temas mais complexos. O professor também ressaltou a importância do treino constante da tabuada, uma prática que, em sua visão, vem sendo cada vez mais negligenciada, o que ele considera um equívoco pedagógico.

A gente começa com básico. Então, eles, quando ingressam, eles ainda têm dificuldade nas quatro operações. Até porque ele é sexto ano, ele ainda revisa as quatro operações. Ele é uma revisão mesmo, do primeiro ao quinto. Mas as quatro operações, principalmente divisão, subtração e tabuada, que é uma coisa que mudou no ensino da matemática. O incentivo a decorar a tabuada mudou, mas eu não concordo que tenha mudado. Eu não concordo, porque eu acho importante você entender o processo muito importante da multiplicação. E é importante você memorizar, para mim. Porque isso é um adiantamento para outras contas que virão, para outros conteúdos que virão. Então, não dá para o tempo todo você ficar só no processo da multiplicação, a cada continha que você precisa fazer. Então, a memorização da tabuada ajuda muito. Não é o que salva, mas ajuda muito. Então, eu vejo essa deficiência deles quando chegam (Entrevistado A).

Na disciplina de Língua Portuguesa, a Professora D reforçou o obstáculo comum, enfatizando que a maior dificuldade observada entre os alunos é justamente a compreensão de texto. Segundo a professora, essa limitação interfere na interpretação de enunciados, na produção textual e na leitura crítica, comprometendo a aprendizagem de forma ampla.

Então, a minha matéria, que é língua portuguesa, o meu componente é compreensão, é a fluência na leitura? Dificuldades que vem desde a alfabetização. E com a pandemia, isso ficou mais acentuado. Por quê? Sabemos que o ensino remoto teve a sua importância, o seu papel, mas dificultou bastante? No encaminhamento e na formação desses alunos. Agora, no nono ano, nós temos um grupo de alunos que foi alfabetizado na pandemia. Nossa. A distância remota. Então, para lidar com isso é complicado. Exige todo um suporte. Então, as dificuldades maiores são no que diz respeito à leitura e à compreensão textual e à escrita, de uma forma geral. A produção textual e escrita, porque ele tem dificuldade na leitura e na interpretação, isso vai acarretar dificuldades também na produção e na escrita (Entrevistada D).

Mesmo sendo uma disciplina da área das Ciências Biológicas, o Docente C (Ciências) também mencionou que a dificuldade na interpretação de textos como um fator que compromete o entendimento dos conteúdos. Adicionalmente, ele citou como obstáculos a deficiência em Matemática e a falta do hábito de leitura entre os estudantes.

E aí acontece, sim. Como tem uma formação em física, em física precisa muito de matemática. E a gente percebe que eles têm ainda uma dificuldade muito grande na matemática. Nessa base, não só de matemática, mas de leitura e interpretação. Hoje a dificuldade maior que a gente tem é que esses alunos interpretem. Eu não vou cobrar uma matemática tão complexa, mas uma leitura de textos científicos, de interpretações, eles precisam ter. Então, a maior dificuldade hoje é que eles leem pouco. Eles compreendem muito pouco (Entrevistado C).

O Docente B (História) também apontou que muitos alunos apresentam sérias dificuldades em compreender os textos utilizados na disciplina. Ele ressaltou que a leitura é essencial para o estudo da História, visto que grande parte do conteúdo é construída a partir da análise e interpretação de documentos, relatos e textos explicativos. Essa exigência demonstra a necessidade de que os estudantes desenvolvam um domínio mais aprofundado da linguagem escrita.

Leitura, porque História não é tanto nem de compreender quando se está explicando, mas de ler. Ler e escrever, porque História, a maior parte das atividades de História é interpretar, ou interpretar até interpretar imagens, documentos históricos, eles têm dificuldade, mas a maior

dificuldade deles mesmo é ler, compreender e escrever. Compreensão de texto, exatamente. Essa é a maior dificuldade (Entrevistado B).

Por fim, reitera-se que, embora cada área de conhecimento apresente seus desafios específicos, a falta de compreensão de textos emergiu como um obstáculo comum em todas as disciplinas. Esse fator serve como um alerta crucial: é necessário resgatar uma sociedade leitora para promover a formação de sujeitos pensantes, criativos e críticos. O incentivo à leitura é, portanto, indispensável para o sucesso educacional e para o desenvolvimento intelectual pleno.

6.5 Como o professor se relaciona com alunos com alunos em situação de fracasso

Nesta temática, discutiu-se a forma como os professores se relacionam com alunos em situação de fracasso escolar, a partir das percepções expressas nas entrevistas. Percebeu-se que os docentes tendem a considerar como "aluno em situação de fracasso" aquele que apresenta o menor rendimento na disciplina, sob uma ótica estritamente avaliativa e numérica.

Contudo, essa visão contrasta com o conceito mais profundo de educação defendido por Charlot (2005, p. 78):

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independente de sua consciência como tal).

Essa perspectiva de educação, que transcende a educação escolar formal, é muito mais profunda do que a simples busca por categorização dos sujeitos baseada em números. A visão focada no baixo rendimento revela que a escola, enquanto instituição, muitas vezes se preocupa primariamente com a formação "intelectual" ou com o "cérebro", negligenciando o ser humano completo em sua dimensão social e singular.

Entretanto, é fundamental reconhecer que:

[...] não há sujeito de saber, e não há saber se não em uma certa relação com o mundo que venha a ser ao mesmo tempo, e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesma, uma relação com os outros. Implica uma forma de atividade, e acrescentarei uma relação com a linguagem, uma relação com o tempo (Charlot, 2000, p. 63).

Assim, reforça-se a ideia de que o saber não existe de forma isolada, mas se constrói em

uma rede de relações que o sujeito estabelece com o mundo, consigo mesmo, com os outros, com a linguagem e com o tempo. Ao considerar essa perspectiva, compreende-se que o fracasso escolar não pode ser interpretado apenas como insuficiência de rendimento. Ele envolve a maneira como cada aluno se vincula ao conhecimento e às condições pedagógicas que lhe são oferecidas. A prática pedagógica que ignora essas dimensões corre o risco de reduzir a experiência educativa a uma lógica classificatória, afastando o estudante do sentido da aprendizagem.

Nesse sentido, a postura do professor diante do aluno em situação de fracasso escolar deve ir além da constatação de dificuldades cognitivas ou da comparação com notas. É preciso reconhecer que a aprendizagem se constrói também nas relações de afeto, reconhecimento e valorização da singularidade do estudante. Ao adotar uma visão que ultrapassa a mera classificação por notas, o docente abre espaço para enxergar as potencialidades do aluno, assumindo um papel não apenas instrucional, mas também formativo, ético e humano, fundamental para que o aluno ressignifique sua trajetória escolar e encontre possibilidades de superação.

Ainda que o fracasso escolar não deva ser compreendido apenas pelo desempenho acadêmico ou por avaliações quantitativas — visto que o conhecimento escolar é apenas uma entre muitas formas de saber —, a maioria dos professores associa o fracasso ao baixo desempenho em atividades escolares formais.

Nesse sentido, a Professora D (Língua Portuguesa) justificou sua atuação com os alunos em situação de fracasso escolar citando a existência das oficinas de letramento. Essas oficinas, voltadas para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, são estruturadas para oferecer reforço sistemático no contraturno aos estudantes com maiores dificuldades. No entanto, a docente apontou que, por motivos logísticos e pela ausência de professores disponíveis, essas oficinas não estavam sendo realizadas no período de coleta dos dados. Essa ausência comprometeu o suporte efetivo aos estudantes que mais precisavam de acompanhamento institucional.

Então acho que um dos grandes desafios da equipe docente do nosso colégio é extensível, é adequar, não perder a qualidade de ensino sem perder de vista essas diferenças. Então, temos, primeiro, oficinas de letramento matemático e do letramento da língua portuguesa. A ideia era, inicial, ter essas oficinas como possibilidade de lidar com as dificuldades desses alunos que ingressam aqui por sorteio em matemática e língua portuguesa, pensadas não como hierarquicamente superiores, mas como basilares para as demais. Então, tivemos aposentadoria de uma professora, colégio deu a vaga que foi para outra

componente, dificuldade de outro professor que está afastado do seu doutorado, dois de matemática afastados. Então, levar isso na prática... Então, na prática, por exemplo, no momento, a gente não está tendo língua portuguesa (Entrevistada D).

O Docente C (Ciências) mencionou os horários de atendimento ofertados no contraturno como o principal espaço de relação com os alunos em situação de fracasso. Embora essa iniciativa represente um esforço institucional positivo, ao dar aos alunos tempo adicional para sanar dúvidas, ela também funciona como uma forma de deslocar a atenção às dificuldades para fora do horário regular de aula. Com isso, reduzem-se as possibilidades de uma intervenção pedagógica mais ampla e integrada durante o processo cotidiano de ensino-aprendizagem.

A gente aqui na escola, a gente tem horários de atendimento. Então, quando a gente percebe que um aluno está com baixo rendimento, a gente convida esses alunos para que eles tenham horários à parte com outros alunos para responder atividades, responder exercícios. Eles têm uma abertura maior com o professor para conversar e dialogar e ver outras atividades também. Mas no dia a dia, na sala de aula, eu entendo que é um processo de realmente entender que cada aluno ali vai ter ou mais facilidades ou mais dificuldades e você exigir dele e tentar fazer com que ele vá, cada ano, acompanhando-o, melhorando um pouquinho mais. Não adianta também exigir a mais dele e ainda pensar que ele vai ter que reprovar porque ele não está no mesmo nível do que o aluno que é mais, que tira a melhor nota na sala. É tentar fazer com que... Qual foi o melhor dele? Se ele tentou dar o melhor dele, aí eu vou avaliando, vou analisando. Ao meu ver, o que é difícil, às vezes, é lidar com alunos que não querem. Não querem nem tentar. E isso tem sido uma constante. É muito frequente alunos que não querem entender que tem uma dificuldade e tentar superar um pouco essas dificuldades, mesmo que seja um passinho. Sim, eles não. Eu sou assim, eu estou assim, você que me passa, você que me dê nota (Entrevistado C).

Além disso, um aspecto positivo apontado pelos docentes diz respeito à liberdade avaliativa proporcionada pelo regimento do Colégio de Aplicação. O documento institucional orienta que a avaliação não deve se restringir à aplicação de provas com pontuação numérica, mas sim considerar diferentes instrumentos e momentos avaliativos. Essa diretriz abre espaço para práticas mais qualitativas e progressivas, o que pode favorecer uma compreensão mais ampla do desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles que não se encaixam nos padrões tradicionais de rendimento.

A gente tem toda uma liberdade de avaliação. O regimento da gente diz o seguinte, que a avaliação não pode ser só uma prova. Sim. Ela precisa ter outros momentos avaliativos. Então, o que eu exijo, às vezes, dos alunos são... Às vezes, não, tenho exigido atividades de laboratório. Não

só laboratório num espaço físico, mas também laboratórios virtuais. Análise de compreensão de textos. Eu aceito (Entrevistado C).

Assim, todas as estratégias que visam sanar dúvidas e auxiliar os estudantes em seu processo de aprendizagem são relevantes. É responsabilidade do professor promover uma avaliação progressiva e qualitativa, que não restrinja o desempenho do aluno a uma única prova. Nesse sentido, a liberdade avaliativa proporcionada pela gestão democrática no CODAP é um fator fundamental a ser enfatizado.

6.6 Sentimento de frustração em relação ao aprendizado dos alunos

Nesta temática, os professores tiveram a liberdade de demonstrar maior vulnerabilidade, caso desejassem, em relação às suas frustrações no seu fazer docente. Sabe-se que “o que acontece hoje em um número crescente de escolas: a situação de ensino não tem mais o mesmo sentido para os alunos e para o professor, e para ambos ela chega ao absurdo” (Charlot, 2015, p. 84). Esse quadro evidencia que a frustração docente não nasce apenas da dificuldade em ensinar, mas sobretudo da percepção de que a prática pedagógica perde sentido diante do olhar do aluno.

Quando o professor percebe que seus esforços não despertam interesse ou não produzem os resultados esperados, instala-se uma sensação de esvaziamento do próprio ato de ensinar. Essa experiência, vivida em diferentes níveis de intensidade, pode gerar desmotivação e desgaste emocional, reforçando o sentimento de impotência diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Como resultado, as respostas foram diversas: dois professores comentaram se sentir frustrados e dois relataram não sentir essa frustração. É importante notar que, mesmo para os que expressaram o sentimento, ele não é permanente, mas surge principalmente quando não percebem um interesse genuíno por parte dos alunos.

Sobre essa experiência, o Docente B relata:

Ah, já são 35 anos. Não, não tenho frustração. Não chega a ser frustração. Mas, às vezes, você está dando uma aula e você percebe que você preparou aquela aula, e você percebe que se olha assim que... Hoje, na juventude, é difícil tocar no interesse dos estudantes. O interesse dos estudantes pela aula sempre foi uma coisa, um desafio para todos os professores. Mas hoje, talvez, por conta desse mundo digital, talvez hoje seja mais difícil acessar essa cultura juvenil. Mas, como foi o termo que você falou? Frustração. Não, não. Não chega a ser frustração, não (Entrevistado B).

Além disso, o Docente C (Ciências) problematiza questões relacionadas à geração atual de crianças e adolescentes, refletindo sobre como as características e os desafios contemporâneos dessa faixa etária impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Eu nunca tinha me analisado dessa maneira. Não, não tenho, assim. Eu percebo, assim, que eles são muito produtos dos tempos deles, assim, da geração deles. E também não é uma coisa que eu preciso ficar me lamentando, assim. Ah, geração e tal. Cada geração é uma geração. Eles são uma geração que lê realmente pouco, eles têm outros recursos que, na minha época, a gente não tinha. Às vezes eu tinha que realmente pegar livros, buscar livros. Eu não falo frustração, mas eu tenho um desapontamento por essa geração ler pouco. Mas eles leem pouco, buscam pouco também, pelas coisas que são dadas de uma forma muito fácil para eles. Eu não vou ficar brigando com inevitável (Entrevistado C).

Nesse sentido, a reflexão do Docente C de "não brigar com o inevitável" traz um aspecto de equilíbrio: ele reconhece que nem tudo é responsabilidade do professor, e que o discente é um ser ativo e responsável por sua própria aprendizagem. Contudo, é fundamental contrastar essa visão com a perspectiva da Professora D, que afirma: o professor que se importa sente incômodo e se mobiliza para que o aluno aprenda. O diálogo entre essas visões sugere que o professor deve buscar o equilíbrio ético entre aceitar as limitações do contexto (a inevitabilidade) e manter a mobilização pedagógica (o incômodo) como motor de sua prática.

Sim. Eu acho que todo e qualquer professor que, de fato, ele tenha compromisso com a educação, ele vai ter algum tipo de frustração. Isso é inevitável? Por mais que a gente tenha consciência de que está fazendo o máximo que pode, que muitas vezes queira recursos do próprio bolso para trazer material? Para se aprimorar na formação continuada. Então, eu estou constantemente investindo em livros. E buscando me aprimorar em projetos, em atividades. Gasto tempo? Sim. Produzindo, se preparando, lendo, pesquisando, analisando, preparando aula. E quando você percebe que não é o... Você não atinge os seus objetivos, há uma frustração. Eu acho que é bem inerente à educação. Ao fazer, ao fazer da síntese. Ao fazer da síntese? Com a maturidade, a gente vai aprendendo a lidar com isso. Mas eu não quero... Já tenho mais de 20 anos? De docência. Eu não quero perder? Essa preocupação. É. Porque com o tempo tem alguns que, ah, é assim mesmo (Entrevistada D).

As percepções dos professores sobre o sentimento de frustração diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos revelam posicionamentos distintos. Por um lado, alguns afirmam não vivenciar esse sentimento, por entenderem que sempre haverá estudantes desinteressados e

que o controle sobre isso foge à responsabilidade direta do professor. Por outro lado, outros reconhecem a frustração como parte inerente ao exercício docente. Para estes, sentir-se frustrado é, na verdade, um reflexo do comprometimento com o processo de ensino e da importância que atribuem ao sucesso dos alunos. Assim, a frustração surge, nesta segunda perspectiva, não como sinal de fracasso profissional, mas como um indicativo do envolvimento afetivo e ético com a prática pedagógica.

6.7 O que acredita e defende sobre educação

A educação é, historicamente, um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias. Para além da simples transmissão de conteúdos, ela exerce um papel formador, contribuindo para o desenvolvimento pleno do sujeito em suas dimensões cognitiva, ética, social e afetiva.

Nesse sentido, a educação atua como agente de transformação social, conforme Libâneo (2014, p. 145) afirma:

A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos “portadores da práxis social viva”, ou seja, na elaboração crítica consciente das relações sociais que são levados a viver.

Concebida em sua dimensão crítica e social, a educação ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos para se afirmar como prática capaz de problematizar a realidade e promover a consciência de pertencimento e de transformação social.

Longe de uma visão romantizada, entende-se que a educação é intrinsecamente política, pois “[...] forma a sociedade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas” (Charlot, 2013, p. 59). Ela não apenas reproduz normas, mas também oferece possibilidades de questionamento e intervenção crítica. Ao refletir sobre as condições e relações sociais, o indivíduo é instigado a contestar e reconfigurar aspectos da sociedade, assumindo um papel ativo.

Portanto, acredita-se na educação como instrumento de transformação, capaz de romper ciclos de exclusão, promover autonomia e preparar os sujeitos para a participação crítica no mundo. As concepções dos professores entrevistados revelam diferentes formas de compreender esse papel transformador.

Nesse sentido, o Docente A comenta:

O que eu acredito e defendo? Sobre o ambiente escolar. Eu acho que o ambiente escolar ficou tão sobrecarregado de funções que a gente não dá conta mesmo, não. A questão de tantas coisas a se cumprir, tantos assuntos transversais, tantos temas a serem abordados, além do conteúdo da sala de aula. Essa preocupação com o educar, eu acho que sobrecarrega a escola. Eu acho que a gente educa, mas a gente educa por meio das ações, por meio dos conceitos. Claro, existem projetos também que a gente participa. Mas, eu acho que a escola deixou um pouco de ser ambiente de conhecimento pra ser um ambiente mais de socialização. E de educação em termos gerais, que são educações de princípios. Que eu acho que deveria vir de casa mesmo (Entrevistado A).

O Docente A (Matemática) destacou que a escola tem sido, ao longo do tempo, sobrecarregada com funções que originalmente não lhe caberiam. Em sua visão, embora a escola possa contribuir com a formação ética dos alunos, princípios e valores deveriam ser inicialmente ensinados no ambiente familiar.

Essa fala reflete uma tensão recorrente no campo educacional: o deslocamento de responsabilidades sociais para a instituição escolar, o que sobrecarrega o professor com questões que ultrapassam o campo pedagógico. Esse posicionamento expressa uma preocupação legítima com os limites e as atribuições da escola, embora o contexto contemporâneo exija cada vez mais uma atuação integrada entre escola, família e sociedade.

Já o Docente C (Ciências) expressou uma visão mais humanista da educação, ao afirmar que acredita em sua capacidade de formar pessoas “gente boa”, ou seja, pessoas éticas capazes de atuar positivamente na transformação da sociedade. Para ele, a educação não se restringe ao domínio de conteúdos escolares, mas envolve o desenvolvimento de valores e atitudes que contribuem para a construção de um mundo melhor. Essa concepção resgata a dimensão formativa e integral do processo educativo, defendendo a formação do sujeito em sua totalidade, em articulação com os desafios sociais e humanos do tempo presente.

São perguntas profundas. Eu entendo que a educação realmente é algo que vai, quando bem feita, quando intencionada, com a intenção de realmente mudar a vida do indivíduo para que ele tenha realmente um crescimento. Um crescimento, não necessariamente só financeiro, mas primeiro como pessoa. Ele possa se transformar e contribuir para a sociedade de alguma maneira em função dessa educação que ele vai recebendo. Às vezes, não adianta o cara ser, grosso modo, o cara é formado em ser um idiota para a sociedade. Isso tem um bocado. E não é uma formação que o cara tenha que saber ciência, tem que saber física. É uma formação em que o que ele receber disso e o que ele vai fazer com isso para transformar ele em uma pessoa melhor, legal e como é que ele vai contribuir com a sociedade com isso. Às vezes a gente fica

muito preocupado, o cara tem que saber todas as leis de Newton, mas o cara sabe o que ele vai fazer com isso. Mas uma educação que ele possa realmente ser um agente transformador da comunidade. E pessoas legais, porque hoje em dia está difícil. Gente boa está difícil (Entrevistado C).

Por sua vez, o Docente D (Língua Portuguesa) enfatizou a educação como porta de entrada para o conhecimento e para a mudança concreta da realidade social. Ele rejeita a ideia de que essa concepção seja apenas idealista, afirmando que se trata de uma possibilidade real, desde que sejam garantidas as condições para que o processo educativo ocorra de forma significativa. Esse posicionamento revela uma crença na força da educação como promotora de equidade e inclusão, desde que esteja vinculada a políticas públicas efetivas, práticas pedagógicas comprometidas e a uma escola que seja, de fato, espaço de oportunidades para todos.

De maneira geral, eu acredito que a educação é a grande porta de entrada do indivíduo no acesso ao conhecimento e de mudança social de fato. Não é algo teórico, nem de extrema idealização. É algo muito prático e muito real. Eu acredito que o conhecimento, ele de fato abre portas. E não só do ponto de vista socioeconômico, mas para a sensibilidade às artes. Para lidar com o outro. Para a empatia, a generosidade. Essa troca. O conhecimento possibilita isso. A educação possibilita isso. E muitas vezes o indivíduo, o aluno, vem de uma realidade socioeconômica, uma realidade familiar, que não possibilita nem ter dimensão da importância da educação na vida dele. Sim. Você veja o quanto o nosso sistema é cruel. É verdade. Por quê? Não, manda o menino para a escola porque é obrigação. Tem que ir e vai. Ou às vezes até para se livrar. Aqueles memes que a gente vê na internet. Ah, minha filha está de férias. Tomara que volte logo às aulas. Porque quer se livrar. Mas não tem dimensão do quanto isso é importante. Porque gerações de uma família, o que vai interferir? Um indivíduo formado (Entrevistado D).

As diferentes vozes dos professores revelam que, embora existam divergências sobre os limites e as possibilidades da educação (seja ela primariamente familiar ou política), há também um ponto de convergência inegável: todos reconhecem a importância fundamental da escola como espaço de formação e de impacto social. As concepções apresentadas refletem tanto as dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática docente quanto os ideais que ainda sustentam o desejo de educar, mesmo diante de contextos desafiadores.

6.8 Metodologias de ensino adotadas

Nesta etapa da entrevista, os professores compartilharam suas metodologias de ensino e

práticas pedagógicas, detalhando os recursos utilizados em sala de aula, quer sejam alinhados a abordagens tradicionais ou a metodologias ativas. O objetivo foi compreender de que maneira os docentes constroem suas estratégias de ensino no cotidiano escolar e como essas escolhas refletem suas concepções pedagógicas. As metodologias, enquanto caminhos e procedimentos adotados, são centrais e variam conforme o perfil do docente, o conteúdo e o contexto.

Nesse sentido, o Docente B (História) relatou que suas aulas são baseadas no uso do livro didático e na exposição oral do conteúdo. Essa escolha metodológica revela uma inclinação por abordagens mais tradicionais de ensino. Tal posicionamento foi confirmado durante as observações realizadas em sala de aula, nas quais sua prática se mostrou centrada na explicação direta e na resolução de exercícios previamente selecionados. Sua metodologia segue, portanto, um modelo estruturado e mais convencional, com foco na transmissão de conteúdo.

Eu hoje só estou no ensino fundamental. Porque como aqui o fundamental é pela manhã e o ensino médio é por tarde, e à tarde eu tenho as minhas atividades na pós e pesquisa, então eu só estou no sexto ano. No sexto ano, primeiro a gente tem livro didático. Embora eu use o texto que eles têm, mas eu faço a aula expositiva, utilizo os slides, resumindo um pouco, porque eles têm um roteiro de como estudar, muitas atividades de escrever, de interpretar texto. São essas as atividades (Entrevistado B).

O Docente C (Ciências), por outro lado, demonstrou uma postura mais crítica em relação ao uso da palavra “metodologia”, que ele considerou excessivamente teórica. Em sua prática, o foco é aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, promovendo debates, contextualizações com situações do cotidiano, visitas ao laboratório e experiências práticas. Sua intenção clara é tornar os conceitos, muitas vezes abstratos, mais concretos e significativos para os alunos. Essa abordagem demonstra uma valorização das metodologias ativas e reflete uma tentativa constante de promover a aprendizagem de forma mais participativa e dinâmica.

Isso parece uma coisa muito teórica. Sim. Eu gosto muito da ideia de iniciar com discussões de coisas que existem e que aparecem do dia a dia dele e da vida dele. E fazer links disso, dessas questões deles ou das questões que eu trago com o próprio assunto. Não tem como fugir da ideia teórica, da parte que tem que ter um fundamento teórico. Ter a ideia da experimentação também acho uma coisa importante. E ir para o laboratório, isso falando para a ciência, de ver aquilo acontecendo, acho estimulador para eles. Não é só uma reação, fazer um desenho no quadro e o cara, você nunca viu na minha vida. E muitos deles às vezes não têm oportunidade de... às vezes eu vejo que tem crianças que estão lá na casa, os pais e os pais estão falando, discutindo sobre muitas coisas

e às vezes essas crianças têm... outras têm muito pouco acesso às situações diferentes, de poder abrir a mente para eles que existem outros contextos. Eu acho, na metodologia, eu gosto... Muito trabalho é isso, com a questão da discussão, da questão da experimentação, da questão da própria tecnologia, de eles conseguirem usar essas ferramentas agora, como a própria inteligência artificial e os simuladores, falando em ensino de física, e em ciência, mais em ciência física você vai ter feito isso, para que eles vejam que aquela ferramenta ali também pode ser usada para aprendizado, não apenas para cópias, assim como osso, copio e cola (Entrevistado C).

O Docente A destacou que parte do princípio de que os alunos aprendem de maneiras diferentes e, por isso, busca diversificar suas estratégias de ensino. Lecionando Matemática, ele enfatizou o uso de jogos, atividades na sala de informática e propostas externas à sala de aula como recursos para estimular o interesse e facilitar a compreensão dos conteúdos. Essa preocupação em adaptar as metodologias aos diferentes perfis e necessidades dos alunos demonstra uma postura pedagógica sensível e alinhada a concepções mais contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Várias. Sim. Não é só várias coisas, porque os alunos, eles são diferentes, eles aprendem de formas diferentes. Então, e não é só por isso. Acho que a prática vai se pegar a aula mesmo, para tornar a aula um pouco mais leve também. Então, assim, eu uso bastante jogos, a gente usa a sala de informática também, que associa, dependendo do conteúdo, porque isso vai tudo dependendo do conteúdo que a gente tem. Em desenho geométrico, eu consigo utilizar mais a sala de informática, mas aqui com os meninos, aqui no nono ano, a gente já fez alguns jogos esse ano. E tem a aula expositiva mesmo, mas com participação deles, na medida possível, que eles participam (Entrevistado A).

As falas dos professores revelam uma pluralidade de abordagens metodológicas que refletem não apenas suas formações e experiências, mas também suas concepções sobre ensino e aprendizagem. A diversidade de estratégias adotadas demonstra que não há um único caminho para ensinar, e que essa multiplicidade de práticas é uma grande riqueza para a ação docente. Essa variedade permite que diferentes perfis de alunos sejam contemplados, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e adaptada às complexidades do contexto escolar.

6.9 Relação de saber dos alunos estabelecida com a disciplina

Esta etapa da entrevista aborda a forma como os professores percebem a relação que os alunos estabelecem com o saber em suas respectivas disciplinas. A partir de suas experiências

em sala de aula, os docentes refletiram sobre como os estudantes recebem os conteúdos, interagem com eles e se engajam no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o ensino “Não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se quer ensinar” (Charlot, 2016, p.116). A aprendizagem se concretiza quando o aluno atribui significado ao que aprende, estabelecendo conexões entre os conteúdos, suas experiências e seu próprio modo de compreender o mundo. O que é ensinado só se transforma em aprendizado na medida em que o estudante constrói sentido.

Ademais, “na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, porém sem perder a experiência cotidiana” (Charlot, 2016, p.116). Isso significa que o aprendizado exige que o aluno mobilize sua dimensão pensante e intelectual, conectando os conteúdos à sua vida e à sua visão de mundo, transformando a experiência cotidiana em reflexão e significado pessoal.

Portanto, essa relação entre o aluno e o saber é permeada por múltiplos fatores, como interesses, dificuldades prévias, experiências escolares anteriores, além das condições sociais e emocionais dos alunos. A escuta atenta dos professores permite vislumbrar diferentes modos de apropriação do conhecimento e desafios recorrentes no contexto escolar.

O Docente A (Matemática) relatou que muitos alunos ainda carregam uma percepção negativa da disciplina, considerando-a uma matéria difícil e distante de suas realidades. No entanto, ele pondera que não é possível generalizar essa visão, pois há alunos que demonstram maior afinidade e facilidade. Essa pluralidade de relações com a Matemática exige do professor uma atenção constante às diferentes formas de aprendizagem, buscando estratégias que acolham tanto aqueles com dificuldades quanto os que já possuem maior domínio dos conceitos.

Então, porque não é de uma forma geral? Porque daí você tem... São as situações individuais mesmo. Sim, tem aluno que ainda enxerga a matemática como um monstro. Mas tem alunos que conseguem se relacionar bem com essa... com esse saber, com esse conhecimento mesmo. Então, tem vários alunos aqui muito bons. A gente sabe que nesta turma específica, a gente tem meninas que estão dando um show (Entrevistado A).

O Docente B (História) também destacou essa diversidade, afirmando que os conteúdos são recebidos de formas distintas pelos alunos. Em sua visão, alguns aprendem com mais rapidez, enquanto outros precisam de mais tempo e suporte. Ele reconhece que os estudantes não se relacionam com o saber de forma homogênea, o que demanda práticas pedagógicas que

considerem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, bem como a construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento gradual de todos.

Aprendem, não é uniforme. Você tem alguns que aprendem menos, outros aprendem mais, mas a gente percebe que no momento que você está fazendo exposição, no momento que você está fazendo aquela atividade, que você percebe que realmente entendeu a forma como responde, como responde às questões. Então, não é tanto como esperado, mas tem um rendimento adequado (Entrevistado B).

O Docente C (Ciências) reconhece que os alunos se frustram em sala de aula. Ele atribui esse sentimento, muitas vezes, às altas expectativas criadas pelos docentes em relação ao desempenho, à escrita ou às respostas dos estudantes. O professor critica o fato de a escola, por vezes, cobrar demais, exigindo um nível de resposta ou maturidade que os alunos ainda não têm capacidade de entregar, gerando um descompasso entre a expectativa do ensino e a realidade do aprendizado.

Eu não sei se eu perdi de responder isso, mas eu acho que eles se frustram sim. Às vezes eu acho que a gente cria expectativas em cima deles, eles sentem as expectativas que a gente cria para que eles respondam algo, escrevam de uma maneira mais adequada. É engraçado a gente falar isso, porque a gente faz caramba, às vezes a gente cobra demais desse moleque também. Mas a gente cria uma expectativa, que às vezes é de uma situação que eles nem ainda são capazes de dar para você. A escola tem dessas coisas (Entrevistado C).

As falas dos professores evidenciam que a relação dos alunos com o saber é complexa e multifacetada. Não há um padrão único de aprendizagem, mas diferentes formas de aproximação — ou de afastamento — em relação aos conteúdos escolares.

Reconhecer essa diversidade, como fizeram os docentes entrevistados, é um passo essencial para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas com os tempos e os modos de aprender de cada aluno. Ao mesmo tempo, as reflexões revelam a necessidade de a escola rever suas expectativas, ampliando o olhar sobre o aluno para além do rendimento imediato, considerando as condições reais de aprendizagem de cada sujeito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar a complexa relação entre os saberes e as práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

(CODAP/UFS) e o fenômeno do fracasso escolar. A análise de dados quantitativos (índices de aprovação de 2020 e 2023) e dados qualitativos (observações e entrevistas) permitiu tecer reflexões relevantes sobre o papel da escola pública no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Os dados quantitativos, com um alto índice de aprovação — notavelmente a ausência de reprovação no 6º e 9º ano em 2023 —, podem sugerir, à primeira vista, uma negação do fracasso escolar. Contudo, ao articular essa informação com os relatos dos docentes, torna-se evidente que a aprovação não significa a superação das dificuldades de aprendizagem. A ausência de reprovações não elimina os desafios subjetivos e estruturais que permeiam a trajetória escolar dos estudantes.

A análise das práticas revelou a coexistência de abordagens pedagógicas. De um lado, persistem métodos expositivos e a centralidade na cópia e no slide. De outro, observou-se o esforço em diversificar, com o uso de laboratórios, jogos e atividades experimentais que buscam tornar-se conteúdos abstratos mais concretos e significativos, demonstrando a luta dos docentes para adaptar o ensino à heterogeneidade.

As entrevistas confirmaram a importância da democratização do acesso por meio do sorteio público (implantado em 2009) em substituição ao antigo sistema de provas. Essa mudança representou uma conquista social, rompendo com a lógica excludente que historicamente privilegiava alunos de maior capital cultural e econômico.

No entanto, essa maior heterogeneidade do corpo discente impôs novos desafios pedagógicos. Os professores relataram a necessidade de maior flexibilidade, empatia e preparo para lidar com múltiplas formas de aprender. Embora o vínculo com os alunos em situação de fracasso seja frequentemente citado, na prática, o suporte limita-se a ações pontuais, como atendimentos no contraturno e oficinas de letramento — estas, inclusive, nem sempre efetivadas por problemas logísticos. Tais estratégias não são suficientes; é urgente que o acolhimento e a atenção às dificuldades sejam incorporados de forma mais estruturada e contínua no cotidiano da sala de aula.

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a comparação entre o ensino oferecido no CODAP e o das demais escolas públicas. A percepção geral é de que o Colégio de Aplicação oferece uma qualidade de ensino diferenciada, atribuída principalmente às condições de trabalho e à formação dos professores (majoritariamente mestres e doutores federais). A carga horária reduzida permite maior tempo para planejamento e reflexão, impactando diretamente a qualidade pedagógica.

Essas condições de excelência, no entanto, não devem idealizar o CODAP, mas sim

servir como ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas educacionais. É imperativo pensar em formas de estender essas boas condições para outras escolas da rede, promovendo a equidade e a valorização do trabalho docente em todos os contextos.

O estudo reforça a importância de preservar e fortalecer o modelo de sorteio público, pois o retorno ao sistema de provas seria um retrocesso e um mecanismo de exclusão. Contudo, é vital reconhecer que a democratização pelo sorteio ainda não garante a equidade total, visto que muitos dos sorteados continuam vindo de escolas particulares, indicando barreiras sociais e culturais persistentes.

Cabe à sociedade, aos gestores públicos e à comunidade acadêmica refletir coletivamente sobre como aprofundar esse processo: Como garantir o acesso efetivo a mais alunos da rede pública? E como adaptar as práticas pedagógicas para atender, de fato, à diversidade?

Por fim, esta pesquisa reitera que o fracasso escolar não é responsabilidade exclusiva do aluno, mas um resultado de múltiplas dimensões – pedagógicas, institucionais, sociais e históricas. Reconhecer os limites e potencialidades das práticas docentes frente a esse fenômeno é um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Biancha *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.
- ARRUDA, Sergio de Mello et al. Matriz 3x3: um instrumento para investigar as relações com o saber em sala de aula. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, [S. l.], 2017, p. 2399-04. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/338947>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. A escola como fábrica de índices e as novas formas de exclusão: os inclassificáveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1-21, 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 337, de 2016 (Complementar)**. Dispõe sobre instrumento de cooperação federativa para transferência à União de competências educacionais de Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/20582?sequencia=100>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRETAS, Silvana Aparecida. **A rede municipal de ensino superior do Estado de São Paulo: novas questões sobre velhos problemas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 563-568, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reecusp/a/wRcfDRsqkfyzmf5CMYVMm7M/#>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CÁTEDRA ALFREDO BOSI DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Reunião Acadêmica com Célio da Cunha, Cristovam Buarque, Maria Rebeca Otero Gomes e Pedro Demo**. [S. l.]: YouTube, 5 ago. 2022. 1 vídeo (aprox. 1h 40min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aV93bddBEI&t=3286s>. Acesso em: 15 maio 2023.

CÉSAR, Rozevania Valadares de Meneses; COSTA, Rafaela Virgínia Correia da Silva. *In*: ALBERTO, Carlos (org.). **Formação de professores e experiências em tempos de pandemia**. Sobral, CE: Sertão Cult, 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. São Paulo: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2016.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803/814>. Acesso em: 15 maio 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. São Paulo: Artmed, 2005.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Histórico do Colégio de Aplicação da UFS. **Universidade Federal de Sergipe**, 2018?. Disponível em: <https://codap.ufs.br/pagina/21385-historico-do-colegio-de-aplicacao-da-ufs>. Acesso em: 15 maio 2023.

CORREIA, E. dos S.; SILVA, V. A.; NASCIMENTO, W. R. S. do; CHARLOT, Y. C. A unidade dialética ensino e aprendizagem: um processo não linear. **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, p. 1-12. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47764/e20011009>. Acesso em: 15 maio 2023.

FONTES, Leonardo de Oliveira. Do direito à cidade ao direito à periferia: transformações na luta pela cidadania nas margens da cidade. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 63-88, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/153617>. Acesso em: 7 maio 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GABARINO, Marina I. S. O discurso meritocrático nas explicações parentais de crianças com queixa escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 40, e195858, p. 1-17, 2020.

GATTI, Bernadetti Angelina *et. al.* **Professores do Brasil**. Brasília: Unesco, 2022.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GÜNTHER, Harmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

MAYER, Luana Francine; KOERNER, Rosana Mara. As práticas pedagógicas e a autonomia de professores no contexto de ensino bilíngue de elite. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

48, p. 1-18, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Csv9BRscFdqRgMxGqBbdZbQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul./dez. 2019.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, Antônio. Os professores depois da Pandemia. *In*: ALVIM, Yara (org.). **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, 2022. p. 33-54.

NUNES, Suzana Mary de Andrade; PEREIRA, Maria de Fátima Carneiro. Práticas pedagógicas alfabetizadoras em escolas portuguesas: leituras e ressignificações de políticas públicas educativas executadas pelos professores do 1º CEB. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 14, n. 27, p. 127-152, jul./dez. 2024. DOI: 10.33871/22386084.2024.14.27.127-152.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Educação social: quando o passado é desafio presente na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 1-27, abr./jun. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, 2022.

SANTOS, Alessandra dos. Uma etnografia das vozes e percepções de alunos e pais sobre o fracasso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10306, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10306>. Acesso em: 7 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Veleida Anahí da. **Por que e para que aprender matemática?** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Veleida Anahí da *et. al.* **A formação dos docentes pela pesquisa**. São Cristóvão: UFS, 2010.

SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. Projeto de pesquisa. *In*: SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. **Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações**. Maceió: EDUFAL, 2016. p. 123-138.

SOUZA, José Batista de. **Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024. **Todos Pela Educação**, 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/o-anuario.html>. Acesso em: 7 maio 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar: Caminhos para o fortalecimento da democratização educacional de Sergipe.**

Pesquisador Responsável: **Mariana Saturnino dos Santos Pina**

Local onde será realizada a pesquisa: **Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque **você é um dos docentes que fazem parte do colégio de aplicação nas turmas de 6 e(ou) 9º ano.** Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque **percebemos, apesar da permanência de dados relacionados ao fracasso escolar no Brasil, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5 % no Ensino Fundamental Anos Finais.** Desejamos investigar as práticas pedagógicas dos professores que contribuem para esses dados.

Os objetivos dessa pesquisa são **investigar como se relacionam os professores do CODAP com alunos em situação de fracasso escolar; analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam nas séries referentes à pesquisa; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito do fracasso escolar.**

Os participantes da pesquisa são **professores das turmas de 6º ano e(ou) 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática; Ciências (biologia) e História.**

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Mariana Saturnino dos Santos, nos telefones (79) 3222- 3265, celular (79) 9 8161-7235, endereço institucional www.posgraduacao.ufs.br/ppged e e-mail amarianasaturnino@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível

Página 1/ 3

 Rubrica do(a) Pesquisador Principal	 Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
---	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar: Caminhos para o fortalecimento da democratização educacional de Sergipe.

Pesquisador Responsável: Mariana Saturnino dos Santos Pina

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque **você é um dos docentes que fazem parte do colégio de aplicação nas turmas de 6 e(ou) 9º ano. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.**

Esta pesquisa será realizada porque **percebemos, apesar da permanência de dados relacionados ao fracasso escolar no Brasil, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5 % no Ensino Fundamental Anos Finais. Desejamos investigar as práticas pedagógicas dos professores que contribuem para esses dados.**

Os objetivos dessa pesquisa são **investigar como se relacionam os professores do CODAP com alunos em situação de fracasso escolar; analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam nas séries referentes à pesquisa; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito do fracasso escolar.**

Os participantes da pesquisa são **professores das turmas de 6º ano e(ou) 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática; Ciências (biologia) e História.**

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Mariana Saturnino dos Santos, nos telefones (79) 3222- 3265, celular (79) 9 8161-7235, endereço institucional www.posgraduacao.ufs.br/ppged e e-mail amarianasaturnino@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível

Página 1/ 3

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

- ✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** A pesquisa será realizada em duas etapas principais: observação e entrevista. A observação ocorrerá durante as aulas do professor das matérias referentes à pesquisa. Não haverá interrupções da aula do docente. A pesquisadora irá anotar as práticas pedagógicas dos professores durante as aulas, em um período de dois meses. A segunda etapa será a entrevista com esses professores, que ocorrerá de maneira presencial. A entrevista envolverá algumas perguntas iniciais que podem ser modificadas no decorrer do diálogo com o professor.
- ✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar dessa pesquisa você pode se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas. Mesmo que a pesquisadora não vá intervir em nenhum momento, a simples presença de uma pessoa inicialmente desconhecida pode causar incômodo. Você também pode se sentir desconfortável com alguma pergunta da entrevista relacionada à sua prática pedagógica em sala de aula.
- ✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar da pesquisa você poderá refletir sobre as suas práticas pedagógicas enquanto docente. Além disso, poderá colaborar com o avanço dos conhecimentos a respeito da relação do saber dos professores com alunos em situação de fracasso escolar.
- ✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Gravações de voz, imagens e respostas às entrevistas serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.
- ✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** O participante tem direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa, que estarão descritos na dissertação de mestrado da pesquisadora.
- ✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.
- ✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano decorra da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Página 2/3

 Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
--	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Nome do(a) participante: André Oliveira Silva
Assinatura: André Oliveira local e data: 10/06/2025

Declaração do pesquisador

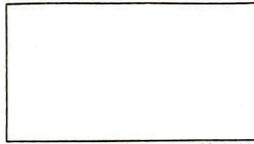
Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: **Mariana Saturnino dos Santos Pina**

Assinatura: Mariana Saturnino dos S. Pina Local/data: São Cristóvão, 10 de junho de 2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (quando não o/fabrizada)

Documento assinado digitalmente
MARIANA SATURNINO DOS SANTOS PINA
Data: 10/06/2025 11:34:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar: Caminhos para o fortalecimento da democratização educacional de Sergipe.

Pesquisador Responsável: Mariana Saturnino dos Santos Pina

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque **você é um dos docentes que fazem parte do colégio de aplicação nas turmas de 6 e(ou) 9º ano. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.**

Esta pesquisa será realizada porque **percebemos, apesar da permanência de dados relacionados ao fracasso escolar no Brasil, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5 % no Ensino Fundamental Anos Finais. Desejamos investigar as práticas pedagógicas dos professores que contribuem para esses dados.**

Os objetivos dessa pesquisa são **investigar como se relacionam os professores do CODAP com alunos em situação de fracasso escolar; analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam nas séries referentes à pesquisa; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito do fracasso escolar.**

Os participantes da pesquisa são **professores das turmas de 6º ano e(ou) 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática; Ciências (biologia) e História.**

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Mariana Saturnino dos Santos, nos telefones (79) 3222- 3265, celular (79) 9 8161-7235, endereço institucional www.posgraduacao.ufs.br/ppged e e-mail amarianasaturnino@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível

Página 1/ 3

 Rubrica do(a) Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
---	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** A pesquisa será realizada em duas etapas principais: observação e entrevista. A observação ocorrerá durante as aulas do professores das matérias referentes à pesquisa. Não haverá interrupções da aula do docente. A pesquisadora irá anotar as práticas pedagógicas dos professores durante as aulas, em um período de dois meses. A segunda etapa será a entrevista com esses professores, que ocorrerá de maneira presencial. A entrevista envolverá algumas perguntas iniciais que podem ser modificadas no decorrer do diálogo com o professor.

✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar dessa pesquisa você pode se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas. Mesmo que a pesquisadora não vá intervir em nenhum momento, a simples presença de uma pessoa inicialmente desconhecida pode causar incômodo. Você também pode se sentir desconfortável com alguma pergunta da entrevista relacionada à sua prática pedagógica em sala de aula.

✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar da pesquisa você poderá refletir sobre as suas práticas pedagógicas enquanto docente. Além disso, poderá colaborar com o avanço dos conhecimentos a respeito da relação do saber dos professores com alunos em situação de fracasso escolar.

✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Gravações de voz, imagens e respostas às entrevistas serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.

✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** O participante tem direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa, que estarão descritos na dissertação de mestrado da pesquisadora.

✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Página 2/3

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Nome do(a) participante: Ana Márcia Barbosa das Santos Santana
Assinatura: Ana Márcia Barbosa das Santos Santana Local e data: 10/06/2025

Declaração do pesquisador

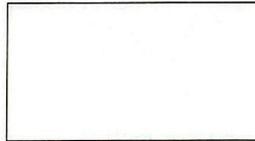
Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: **Mariana Saturnino dos Santos Pina**

Assinatura: Mariana Saturnino dos S. Pina Local/data: São Cristóvão, 10 de junho de 2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (quando não alfabetizada)



Documento assinado digitalmente
MARIANA SATURNINO DOS SANTOS PINA
Data: 10/06/2025 11:34:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar: Caminhos para o fortalecimento da democratização educacional de Sergipe.

Pesquisador Responsável: Mariana Saturnino dos Santos Pina

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque **você é um dos docentes que fazem parte do colégio de aplicação nas turmas de 6 e(ou) 9º ano. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.**

Esta pesquisa será realizada porque **percebemos, apesar da permanência de dados relacionados ao fracasso escolar no Brasil, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5 % no Ensino Fundamental Anos Finais. Desejamos investigar as práticas pedagógicas dos professores que contribuem para esses dados.**

Os objetivos dessa pesquisa são **investigar como se relacionam os professores do CODAP com alunos em situação de fracasso escolar; analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam nas séries referentes à pesquisa; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito do fracasso escolar.**

Os participantes da pesquisa são **professores das turmas de 6º ano e(ou) 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática; Ciências (biologia) e História.**

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Mariana Saturnino dos Santos, nos telefones (79) 3222- 3265, celular (79) 9 8161-7235, **endereço institucional www.posgraduacao.ufs.br/ppged e e-mail amarianasaturnino@gmail.com.**

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível

Página 1/ 3

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do Participante da Pesquisa
----------------------------------	-------------------------------------



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

- ✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** A pesquisa será realizada em duas etapas principais: observação e entrevista. A observação ocorrerá durante as aulas do professor das matérias referentes à pesquisa. Não haverá interrupções da aula do docente. A pesquisadora irá anotar as práticas pedagógicas dos professores durante as aulas, em um período de dois meses. A segunda etapa será a entrevista com esses professores, que ocorrerá de maneira presencial. A entrevista envolverá algumas perguntas iniciais que podem ser modificadas no decorrer do diálogo com o professor.
- ✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar dessa pesquisa você pode se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas. Mesmo que a pesquisadora não vá intervir em nenhum momento, a simples presença de uma pessoa inicialmente desconhecida pode causar incômodo. Você também pode se sentir desconfortável com alguma pergunta da entrevista relacionada à sua prática pedagógica em sala de aula.
- ✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar da pesquisa você poderá refletir sobre as suas práticas pedagógicas enquanto docente. Além disso, poderá colaborar com o avanço dos conhecimentos a respeito da relação do saber dos professores com alunos em situação de fracasso escolar.
- ✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Gravações de voz, imagens e respostas às entrevistas serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.
- ✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** O participante tem direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa, que estarão descritos na dissertação de mestrado da pesquisadora.
- ✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.
- ✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

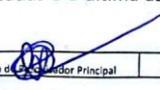
Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Página 2/3

 Rubrica do Pesquisador Principal	 Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
--	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Nome do(a) participante: JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO
Assinatura: Joaquim Tavares da Conceição local e data: 10/06/2025

Declaração do pesquisador

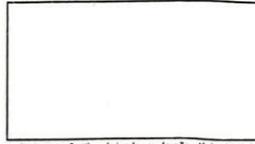
Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: **Mariana Saturnino dos Santos Pina**

Assinatura: Mariana Saturnino dos Santos Pina Local/data: São Cristóvão, 10 de junho de 2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: 10/06/2025



Assinatura Datiloscópica (quando não alfabetizada)



Documento assinado digitalmente
MARIANA SATURNINO DOS SANTOS PINA
Data: 10/06/2025 11:34:46-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar: Caminhos para o fortalecimento da democratização educacional de Sergipe.

Pesquisador Responsável: Mariana Saturnino dos Santos Pina

Local onde será realizada a pesquisa: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque **você é um dos docentes que fazem parte do colégio de aplicação nas turmas de 6 e(ou) 9º ano**. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque **percebemos, apesar da permanência de dados relacionados ao fracasso escolar no Brasil, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5 % no Ensino Fundamental Anos Finais**. Desejamos investigar as práticas pedagógicas dos professores que contribuem para esses dados.

Os objetivos dessa pesquisa são **investigar como se relacionam os professores do CODAP com alunos em situação de fracasso escolar; analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam nas séries referentes à pesquisa; dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito do fracasso escolar**.

Os participantes da pesquisa são **professores das turmas de 6º ano e(ou) 9º ano, nas disciplinas de Português, Matemática; Ciências (biologia) e História**.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Mariana Saturnino dos Santos, nos telefones (79) 3222- 3265, celular (79) 9 8161-7235, endereço institucional www.posgraduacao.ufs.br/ppged e e-mail amarianasaturnino@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone: (79) 3194-7208 e horários para contato– Segunda a Sexta-feira das 07:00 as 12:00h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível

Página 1/ 3

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante de Pesquisa
----------------------------------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

- ✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** A pesquisa será realizada em duas etapas principais: observação e entrevista. A observação ocorrerá durante as aulas do professor das matérias referentes à pesquisa. Não haverá interrupções da aula do docente. A pesquisadora irá anotar as práticas pedagógicas dos professores durante as aulas, em um período de dois meses. A segunda etapa será a entrevista com esses professores, que ocorrerá de maneira presencial. A entrevista envolverá algumas perguntas iniciais que podem ser modificadas no decorrer do diálogo com o professor.
- ✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar dessa pesquisa você pode se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas. Mesmo que a pesquisadora não vá intervir em nenhum momento, a simples presença de uma pessoa inicialmente desconhecida pode causar incômodo. Você também pode se sentir desconfortável com alguma pergunta da entrevista relacionada à sua prática pedagógica em sala de aula.
- ✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Ao participar da pesquisa você poderá refletir sobre as suas práticas pedagógicas enquanto docente. Além disso, poderá colaborar com o avanço dos conhecimentos a respeito da relação do saber dos professores com alunos em situação de fracasso escolar.
- ✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Gravações de voz, imagens e respostas às entrevistas serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e a confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.
- ✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** O participante tem direito, caso solicite, a ter acesso aos resultados da pesquisa, que estarão descritos na dissertação de mestrado da pesquisadora.
- ✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.
- ✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

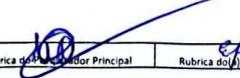
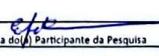
Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Página 2/3

 Rubrica do Pesquisador Principal	 Rubrica do Participante da Pesquisa
--	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Nome do(a) participante: ÉRICA DE OLIVEIRA JARKE
Assinatura: Érica de Oliveira Jarke local e data: 10/06/2025

Declaração do pesquisador

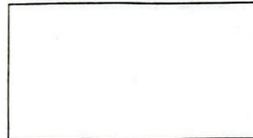
Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: **Mariana Saturnino dos Santos Pina**

Assinatura: Mariana Saturnino dos Santos Pina Local/data: São Cristóvão, 10 de junho de 2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____



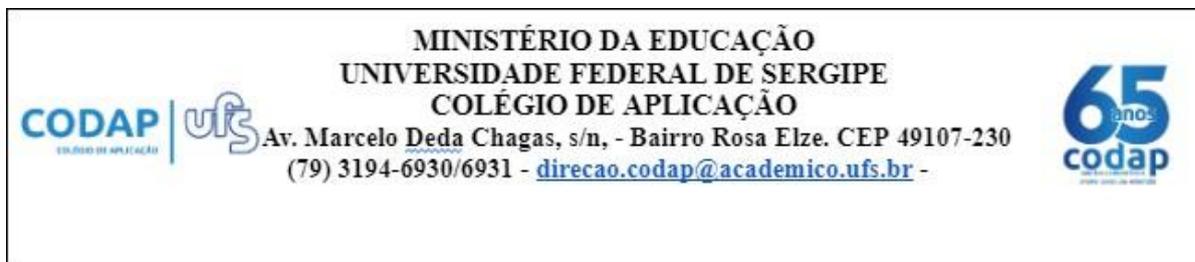
Assinatura Datiloscópica (quando não alfabetizado)

Documento assinado digitalmente
gouv **MARIANA SATURNINO DOS SANTOS PINA**
Data: 10/06/2025 11:34:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Qual perfil dos alunos do CODAP?
- 2- Qual percepção sobre a diferença do ensino entre o CODAP e outras escolas da rede pública?
- 3- Como sua formação reflete nas suas práticas pedagógicas?
- 4- Maiores dificuldades que os alunos tem em sala de aula em relação à sua matéria?
- 5- Como você lida com alunos com menor rendimento?
- 6- Você tem algum sentimento de frustração em sala de aula em relação ao aprendizado dos alunos?
- 7- O que você acredita e defende sobre educação?
- 8- Quais metodologias de ensino você adota?
- 9- Qual relação de saber estabelecida pelos alunos em sua disciplina?

ANEXOS



TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Carlos Alberto Barreto, Diretor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP- UFS), autorizo a realização do projeto intitulado “Relação de saberes e práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar: caminhos para o fortalecimento da democratização educacional de Sergipe”, pela pesquisadora Mariana Saturnino dos Santos, que envolverá a observação das aulas dos professores de 6ª e 9º ano, nas disciplinas referentes à pesquisa, e a realização de entrevistas com os docentes, com o objetivo de investigar como se relacionam os professores do CODAP com alunos em situação de fracasso escolar, analisar as práticas pedagógicas dos professores do CODAP que atuam nas séries referentes à pesquisa, dialogar com as concepções teóricas e os saberes dos professores a respeito do fracasso escolar e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos professores que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, Resolução nº 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

São Cristóvão, 07 de junho de 2024.

Documento assinado digitalmente
 CARLOS ALBERTO BARRETO
 Data: 07/06/2024 15:54:58-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Carlos Alberto Barreto
 Diretor do CODAP
 SIAPE 2084908

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: **RELAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRATIZAÇÃO EDUCACIONAL DE SERGIPE.**

Pesquisador: MARIANA SATURNINO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81388824.9.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.003.032

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos 'Apresentação do Projeto', 'Objetivo da Pesquisa' e 'Avaliação dos Riscos e Benefícios' foram retiradas do arquivo 'Informações Básicas da Pesquisa', 'PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2376508.pdf' postado na Plataforma Brasil em 09/07/2024

Esta pesquisa terá como objeto de estudo as práticas pedagógicas e a relação de professores com alunos em situação de fracasso escolar no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP). Entende-se que este objeto está circunscrito dentro das discussões sobre a relação com o saber, visto que o aluno se encontra cercado pela necessidade de aprender e o professor pela necessidade de ensinar. Segundo Charlot (2000, p. 63) o saber é entendido como relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Esta relação ocorre em um determinado espaço- tempo, numa sociedade que se construiu historicamente e é pré-existente e este sujeito. Os conteúdos, por sua vez, serão aqui entendidos a partir de uma visão democrática da educação para todos/todas os brasileiros/as, sob uma percepção crítico social dos conteúdos, os quais serão coletados, analisados e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ' Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

refletidos criticamente, por entender que em todas as etapas da pesquisa, desde a revisão da literatura até a exposição dos resultados, se sustentará a concepção de que os conteúdos não são abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis da realidade social. (LIBÂNEO, 2014, p. 40.). Assim, o Colégio de Aplicação da UFS do Campus de São Cristóvão é apreendido "como instrumento de apropriação do saber, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade e torná-la democrática." Vale ressaltar que será utilizada a expressão "alunos em situação de fracasso", em vez de simplesmente "fracasso escolar", pois entendemos que este último não seria um objeto de estudo concreto, pois não existe por si só. O fracasso escolar não deve ser visto, portanto, como um monstro que acomete qualquer criança em escola pública, mas como uma experiência vivida por ela. Além disso, a escolha do objeto parte do entendimento de que os Colégios de Aplicação no Brasil são escolas públicas que somam referências de melhores escolas brasileiras, com altos resultados dos IDEB nacional e local. Esta perspectiva é reforçada por Pedro Demo, em reunião acadêmica da Cátedra de Educação Básica, ao demonstrar através dos dados do IDEB, que as melhores escolas brasileiras são federais, porém, diversas vezes essas instituições são elitizadas. É preciso, portanto, universalizar o ensino nos Colégios de Aplicação. Em Sergipe, o CODAP alcançou nota 5,2 no IDEB de 2021, com uma taxa de aprovação de 89,5 % no Ensino Fundamental Anos Finais. Neste contexto, é preciso refletir também sobre o professor como sujeito em suas complexidades, vivenciando, diversas vezes, uma crise em sua vida profissional, marcada por desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo abandono, insatisfação profissional traduzido numa atitude de desinvestimento, indisposição constante e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional (NÓVOA et. al., 2010). Este professor, em meio aos seus conflitos, pode ser tentado a ver o aluno que vivencia o fracasso escolar como mais um objeto que evidencia a sua frustração e crise profissional, trazendo um certo truncamento ao processo de democratização da escola pública. Desta forma, a presente pesquisa terá a finalidade de compreender como os professores do CODAP lidam com alunos em situação de fracasso escolar, os impactos que isso causa em seu fazer docente e na vida do próprio estudante, e até que ponto a metodologia e posicionamento do professor podem contribuir para a democratização da escola pública e inclusão de todos os alunos, quer em situação de fracasso ou não. A questão norteadora que guiará esta pesquisa será: Quais as contribuições da relação do professor com alunos em situação de fracasso escolar para o processo de democratização do ensino no Colégio de Aplicação. Esta pesquisa estará focalizada no Colégio de Aplicação, situado na Universidade Federal de Sergipe (Av. Marechal Rondon S/N, Jardim Rosa Elze), e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ; Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Página 02 de 06

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

Continuação do Parecer: 7.003.032

envolverá docentes que atuam na última série do Ensino Fundamental, visto que este nível de ensino abarca as múltiplas áreas de conhecimento, e tem como objetivo a formação básica dos cidadãos (BRASIL, 1996), facilitando assim a análise do nosso objeto de estudo. O Colégio de Aplicação atende crianças do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) ao Ensino Médio. Foi criado em 1959 e incorporado à Universidade Federal de Sergipe em 28 de fevereiro de 1967, por meio do Decreto Lei nº 269. A escola atende um público pertencente às classes populares e a ocupação das vagas se dá por meio de abertura de editais de sorteio público. Anteriormente, o preenchimento de vagas se dava por meio de provas, contudo, com o intuito de democratizar o acesso ao Ensino, desde 2009 adota-se o sorteio público de vagas. A pesquisa será de cunho quali-quantitativo, tendo como procedimentos metodológicos a observação das aulas a fim de verificar a metodologia de ensino praticada pelos docentes e, em especial, a entrevista semiestruturada, buscando uma interação e reflexão conjunta aos professores, tendo em vista a questão norteadora da pesquisa. Essas informações serão cruzadas com os dados do IDEB e com os índices de aprovação dos alunos de 6º e 9º ano nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências (Biologia) e História.

HIPÓTESE,

Os professores do Colégio de Aplicação têm práticas pedagógicas e relação com o saber que colaboram com o bom desempenho dos alunos e com a diminuição dos índices de fracasso escolar.

METODOLOGIA PROPOSTA,

Partiremos da escolha de uma pesquisa quali-quantitativa, visto que buscaremos observar o nosso objeto de estudo em um viés subjetivo, avaliando o sujeito dentro das suas relações sociais e interpretando o mundo, contextualizando, também, com os dados estatísticos a respeito do Colégio de aplicação e com as observações e entrevistas realizadas. Como a sua nomenclatura sugere, a pesquisa quali-quantitativa une aspectos da pesquisa quantitativa à qualitativa. Inicialmente, serão coletados os dados numéricos relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) dos últimos 5 anos do Colégio de Aplicação. Além disso, junto à escola, serão colhidos dados mais específicos no que se refere aos índices

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório e Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

de reprovação e abandono escolar. Os dados numéricos serão cruzados com os outros dados coletados nas entrevistas e observações. Nesta perspectiva, no que se refere aos procedimentos metodológicos qualitativos serão preferidas as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista com profundidade. (BOGDAN; BIKLEN, 2008, p.16) Assim, como procedimento metodológico será adotada, inicialmente, a observação das aulas dos professores do 6º e 9º ano, pois representam turmas em que ocorre uma transição entre níveis de ensino. A observação se dará nas disciplinas de Português, Matemática, História e Ciência, a fim de alcançar alguns dados que possam culminar com o objeto de pesquisa. A escolha dessas disciplinas em detrimento de outras não parte de uma visão hierarquizada do ensino, mas ocorreu devido à maior facilidade de compatibilidade com as cargas horárias dessas matérias para a realização das entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como se relacionam os professores do Colégio de Aplicação com alunos em situação de fracasso escolar.

Objetivo Secundário:

Analisar as práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação que atuam no 6º e 9º ano do Ensino Fundamental anos Finais, nas disciplinas referentes à pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Ao se envolver com essa pesquisa, o participante pode se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora em suas aulas. Mesmo que a pesquisadora não vá intervir em nenhum momento, a simples presença de uma pessoa inicialmente desconhecida pode causar incômodo. O participante também pode se sentir desconfortável com alguma pergunta da entrevista relacionada à sua prática pedagógica em sala de aula.

BENEFÍCIOS:

Ao participar da pesquisa você poderá refletir sobre as suas práticas pedagógicas enquanto docente. Além disso, poderá colaborar com o avanço dos conhecimentos a respeito da relação do saber dos professores com alunos em situação de fracasso escolar.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

Continuação do Parecer: 7.003.032

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze - Rosa Elze, São Cristóvão - SE). Será desenvolvida uma pesquisa quali-quantitativa, recolhendo-se os índices de aprovação e desempenho dos alunos do 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental Anos finais, nas disciplinas de Português, História, Ciências (biologia) e matemática. Esses dados serão cruzados com a observação das práticas pedagógicas dos docentes das disciplinas e séries em questão, juntamente com entrevista semiestruturada realizada com esses professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2376508.pdf	09/07/2024 09:45:08		Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE.pdf	09/07/2024 09:44:42	MARIANA SATURNINO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MARIANA.docx	08/07/2024 11:41:05	MARIANA SATURNINO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_codap.doc	08/07/2024 11:00:36	MARIANA SATURNINO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	08/07/2024 10:30:14	MARIANA SATURNINO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de	termo_de_anuencia_e_infraestrutur	02/07/2024	MARIANA	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ç Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

Continuação do Parecer: 7.003.032

Instituição e Infraestrutura	a.pdf	17:52:30	SATURNINO DOS SANTOS	Aceito
------------------------------	-------	----------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 13 de Agosto de 2024

Assinado por: ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ç Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br