



Santos de Souza.Com

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO: DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ALUNOS DO 6º ANO NA ESCOLA DR.
RUY BERCOT DE MATTOS EM NOVA IGUACU, RJ,
BRASIL**

ABIGAIL DOS SANTOS DE SOUZA

Asunción, Paraguay

2019

Abigail dos Santos de Souza

**BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ALUNOS DO 6º ANO NA ESCOLA DR. RUY BERCOT DE MATTOS EM NOVA
IGUACU, RJ, BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito parcial para obtenção do grau de Master en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Diosnel Centurión

Asunción, Paraguay

2019

Abigail dos Santos de Souza

**BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ALUNOS DO 6º ANO NA ESCOLA DR. RUY BERCOT DE MATTOS EM NOVA
IGUACU, RJ, BRASIL**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2019

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação = 122 p.

Lista de referências: p. 109 (lista de referência de localização)

Palavras Chave: 1. Baixo rendimento Escolar. 2. Aprendizagem. 3. Educação.

Abigail dos Santos de Souza

**BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
ALUNOS DO 6º ANO NA ESCOLA DR. RUY BERCOT DE MATTOS EM NOVA
IGUACU, RJ, BRASIL**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título
de Master en Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Asunción, Paraguay

2019

Dedico aos meus pais, meu esposo e a meus filhos,
pelo amor, carinho e dedicação.

Agradeço a Deus pela vida.

Aos meus filhos e aos meus pais pelo apoio e incentivo.

Aos meus irmãos e irmãs, aos colegas de trabalho e a todas as pessoas que me ajudaram para realização desse sonho.

Em especial ao meu orientador Professor Dr. Diosnel, pela competência e sabedoria na condução deste estudo.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, P., 1968).

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, P., 1968).

RESUMO

Este trabalho busca compreender o baixo rendimento dos alunos do 6º ano ensino fundamental da Escola Dr. Ruy Berçot no município de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro. Teve-se como objetivo geral analisar as causas do baixo rendimento acadêmico dos alunos do 6º ano, tendo em conta os possíveis problemas que alunos e professores encontram quando ao incentivar uma educação crítica no processo de aprendizagem. A relevância deste estudo volta-se para o fracasso escolar do aluno em função da mudança de metodologia do ensino do quinto para o sexto ano. Para análise dos dados foi adotada a abordagem quantitativa. A metodologia inicialmente voltou-se para leitura crítico-reflexivo de teóricos críticos da educação tais como Paulo Freire, Libâneo Saviani entre outros. Em seguida passou-se à parte empírica da pesquisa, discutindo como se dá a aprendizagem nas escolas no contexto atual. Em seguida foi aplicado questionário com professores e alunos do sexto ano da referida escola, que foram os participantes da pesquisa e por fim, analisados os dados percebeu-se que os professores adotam uma pedagogia tradicional sem considerar a realidade dos alunos. Não foi verificado interesse pela história de vida e realidade dos alunos, usando um ensino uniforme que não atende a individualidade dos alunos, desconsiderando que muitos já estão no mercado de trabalho e reflete diretamente no seu baixo rendimento. Conclui-se por fim que os alunos da escola pesquisada são alunos que se encontram fora de faixa e que dividem seu tempo entre a escola e o trabalho. Pelo seu histórico de vida, o ensino está distante da sua realidade contribuindo para seu desinteresse para com os assuntos discutidos em sala de aula. Por sua vez, os professores não se atualizam com novas práticas pedagógicas que estimulem e despertem o interesse dos alunos.

Palavras chave: Educação; Aprendizagem; Baixo rendimento escolar.

RESUMEN

Este trabajo buscó comprender el bajo rendimiento de los alumnos del 6º año enseñanza fundamental de la Escuela Dr. Ruy Berçot en el municipio de Nova Iguaçu en Río de Janeiro. Se tuvo como objetivo general analizar las causas del bajo rendimiento académico de los alumnos del 6º año, teniendo en cuenta los posibles problemas que alumnos y profesores encuentran al incentivar una educación crítica en el proceso de aprendizaje. La relevancia de este estudio se entra en el fracaso escolar del alumno en función del cambio de metodología de la enseñanza del quinto para el sexto año. Para el análisis de los datos se adoptó el enfoque cuantitativo. La metodología inicialmente estuvo direccionada hacia la lectura crítico-reflexiva de teóricos críticos de la educación como Paulo Freire, Libâneo, Saviani entre otros. Luego, se pasó a la parte empírica de la investigación, discutiendo cómo se da el aprendizaje en las escuelas en el contexto actual. Los datos se recogieron a través de un cuestionario con profesores y alumnos del sexto año de dicha escuela, que fueron los participantes de la investigación. Los resultados mostraron que los profesores adoptan una pedagogía tradicional sin considerar la realidad de los alumnos. No fue verificado interés por la historia de vida y realidad de los alumnos, usando una enseñanza uniforme que no atiende la individualidad de los alumnos, desconsiderando que muchos ya están en el mercado de trabajo y su bajo rendimiento es obvio. Se concluye que los alumnos de la escuela investigada son alumnos que se encuentran fuera de rango y que dividen su tiempo entre la escuela y el trabajo. Por su historia de vida, la enseñanza está distante de su realidad contribuyendo a su desinterés hacia los asuntos discutidos en el aula. Por su parte, los profesores no se actualizan con nuevas prácticas pedagógicas que estimulen y despierten el interés de los alumnos.

Palabras clave: Educación; Aprendizaje; Bajo rendimiento escolar.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
RESUMEN	ix
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE QUADROS	xiv
LISTA DE SIGLAS	xvi
INTRODUÇÃO	1
1. O RENDIMENTO ACADEMICO: CONCEITO Y CARACTERÍSTICAS	4
1.1 Algumas Variáveis Relacionadas ao Rendimento Escolar e ao Fracasso	6
1.2. Determinantes do rendimento acadêmico na escolaridade primária no Brasil.....	10
1.2.1 Fatores pessoais.....	10
1.2.2 Fatores socioeconómicos	¡Error! Marcador no definido.
1.2.3 Fatores educacionais.....	¡Error! Marcador no definido.
1.3 Teorias da educação.....	13
1.3.1 <i>As teorias não críticas</i>	14
1.3.1.1 <i>A pedagogia tradicional</i>	14
1.3.1.2 <i>A pedagogia nova</i>	16
1.3.1.3 <i>A pedagogia tecnicista</i>	17
1.3.2 <i>Teoria crítico- reprodutivistas</i>	19
1.3.2.1 <i>Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica</i>	19
1.3.2.2 <i>Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE)</i>	20
1.3.2.3 <i>Teoria da escola dualista</i>	21
1.4 Paradigmas atuais	23
1.5 Problemas na educação crítica	26
1.5.1 <i>Perspectivas atuais para a educação brasileira</i>	28
2 - APRENDIZAGEM.....	31
2. Aprendizagem: características	31
2.1 Conceito de aprendizagem	32
2.1.2 <i>Teorias da aprendizagem</i>	38
2.1.2.1 <i>Teoria comportamental</i>	40
2.1.2.2 <i>Teoria cognitiva</i>	42
2.1.2.3 <i>Teoria humanista</i>	45
2.2 Abordagens do processo de ensino aprendizagem	46
3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	49
3.1. O Problema da Pesquisa.....	50

3.2. Objetivos geral e específicos.....	50
3.3 Decisões metodológicas: enfoque e desenho	50
3.4. Modelo (<i>Diseño</i>) da Pesquisa.....	32
3.5. Contexto da Pesquisa	52
3.6 População e amostra da pesquisa	55
3.7 Instrumentos de coleta	56
3.8 Técnicas de análise dos dados.....	58
4 -ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1 Dados Qualitativos	59
4.1.1 <i>Identificação dos dados pessoais dos discentes</i>	59
4.1.2 <i>Distribuição dos dados acadêmicos dos discentes</i>	62
4.1.3 <i>Distribuição da percepção do discentes do convívio escolar</i>	68
4.1.4 <i>Distribuição da avaliação da escola pelos discentes</i>	72
4.1.5 <i>Distribuição da avaliação pelos alunos do ensino da escola pesquisada</i>	74
4.1.6 <i>Distribuição do comportamento acadêmico dos discentes</i>	78
4.2.1 <i>Identificação dos dados pessoais dos docentes</i>	80
4.2.2 <i>Aderência dos Professores por disciplinas</i>	81
4.2.3 <i>Prática pedagógica dos docentes</i>	82
4.2.4 <i>Estratégias de aprendizagem realizadas pelos docentes</i>	84
4.2.5 <i>Avaliações realizadas na escola</i>	86
5. CONCLUSÕES	88
6. RECOMENDAÇÕES	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	!Error! Marcador no definido.
APÊNDICES	101
APÊNDICE 1 – Questionário ao aluno.....	101
APÊNDICE 2 – Questionário com os docentes	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos discentes pesquisados	59
Gráfico 2 - Faixa Etária dos discentes	60
Gráfico 3 – Série de ingresso na escola	61
Gráfico 4 – Série de ingresso na escola	61
Gráfico 5 – Quantidade de repetência dos alunos	62
Gráfico 6 – Série da Repetência	63
Gráfico 7 – Causas da repetência	64
Gráfico 8 - Plano para o término do ensino fundamental	66
Gráfico 9 – Escola que pretende estudar	67
Gráfico 10 - Percepção do relacionamento na escola	69
Gráfico 11 – Sentimento com a escola	71
Gráfico 12 – Avaliação na escola	73
Gráfico 13 - Gráfico Comparação do ensino da escola	75
Gráfico 14 – Importância da escola para o futuro do aluno	75
Gráfico 15 – Comportamento em sala de aula	76
Gráfico 16 – Comportamento acadêmico dos alunos	79
Gráfico 17 - Gênero dos docentes	80
Gráfico 18 – Faixa etária dos docentes	81
Gráfico 19 - Prática pedagógica dos docentes	83
Gráfico 20 – Estratégias de aprendizagem dos docentes	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teorias da aprendizagem.....	38
Figura 2 – Desenho da pesquisa.....	52
Figura 3 – Mapa destacando o município de Nova Iguaçu.....	53
Figura 4 - Foto da Escola Municipal Dr. Ruy Berçot de Mattos.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que influenciaram a educação brasileira.....	25
Quadro 2 – Características das tendências de aprendizagem	46
Quadro 3 - Distribuição dos funcionários da Escola Pesquisada	55
Quadro 4 – Variáveis da entrevista com os docentes	57
Quadro 5 - Variáveis do questionário aplicado aos discentes	58
Quadro 6 – Aderência dos professores por disciplina	82
Quadro 7 – Avaliações na Escola	86

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE - Plano Nacional de Educação

SOCED - Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação

INTRODUÇÃO

O baixo rendimento escolar constitui um grave problema para o sistema educacional brasileiro e é tema para debates calorosos e infundáveis discussões.

Nas últimas décadas, esse cenário persiste e se constitui em um desafio para educadores e gestores da educação que tem buscado diversas formas de conter as dificuldades de aprendizagem do alunado. A preocupação para a solução desse problema reside nas consequências que acarreta ao indivíduo condenando-o a um futuro incerto e a uma possível vida a margem da sociedade.

Os gestores da educação representando o sistema educacional e a sociedade civil atribui o baixo rendimento ao desinteresse do aluno em aprender e a escola passa a não gerar resultados pelo investimento realizado. Entretanto, todos concordam que o baixo rendimento implica na competitividade do país, na formação de talentos e de profissionais aptos para desenvolver o país. Concordam também que o baixo rendimento escolar quando ocorre de modo contínuo na vida um estudante exclui o aluno do seu meio social e afeta sua autoestima e sua confiança.

Marchesi (2004, p. 71) chama a atenção para o uso da expressão fracasso escolar, utilizado por muitos atores do âmbito educacional, para designar o baixo rendimento do aluno. Para o autor essa nomenclatura passa a ideia de que o aluno dito como fracassado não obteve progressos em nenhuma etapa da sua vida escolar, nem da sua vida pessoal, fato que já se constitui uma incoerência. Argumenta ainda que a expressão vincula o aluno a uma imagem negativa que impactará na sua vida futura.

Considera-se como fracasso escolar àqueles alunos que, ao findar seu tempo na escola, não adquiriu as competências necessárias para de forma suficiente aplicar na vida pessoal, profissional ou acadêmica. Pérez (2004, p. 18) inclui nessa lista os alunos com baixo rendimento escolar ou os alunos que deixam o sistema educacional sem uma preparação satisfatória. Em outra visão, Carlos Hernández Gil (2004, p. 11) afirma que o fracasso escolar se refere à falta de sucesso nos estudos. Acrescenta que por razões diversas o aluno interrompe seus estudos em função dos resultados negativos que obtém nos processos avaliativos a que é submetido.

Nesses vieses, evidencia-se que o fracasso escolar ou o baixo rendimento do aluno vai para outra dimensão além da responsabilidade do aluno que não se esforçou o bastante. Entra em cena o sistema escolar que com suas normas contribui para a exclusão do aluno do ambiente escolar.

Estas inquietações surgiram ao longo da vida profissional da pesquisadora atuando como professora do ensino fundamental na rede pública de ensino do município de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro. Na convivência diária com os alunos, observou-se as diversas formas de exclusão em que a escola os submetia, seja por falta de diálogo com eles, pelo histórico familiar de onde se originaram ou pelo processo escolar resultando no despreparo da gestão em tornar o ambiente escolar um espaço em que todos tenham voz (Dourado, 2003), ocasionando o baixo rendimento escolar dos alunos, principalmente com os alunos do sexto ano. Esta realidade despertou o interesse de investigar as causas do problema que impede os alunos de avançar nos estudos e tentar minimizar esse quadro. Define-se então a pergunta problema: Quais os fatores sócios acadêmicos que influenciam no baixo rendimento dos alunos do 6º ano da escola municipal Dr. Ruy Berçot de Mattos em Nova Iguaçu/RJ, Brasil, a partir de dificuldades no processo de aprendizagem?

Para buscar respostas para essa pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os fatores sócios acadêmicos que influenciam no baixo rendimento dos alunos do 6º ano da escola municipal Dr. Ruy Berçot de Mattos em Nova Iguaçu/RJ, Brasil, a partir de dificuldades no processo de aprendizagem. Para tanto, terá como objetivos específicos: a) descrever o perfil dos alunos em termos de desempenho e rendimento acadêmico nas diferentes disciplinas; b) conferir as estratégias que utilizam os alunos em seu processo de aprendizagem, para atender as dificuldades que encontram; c) verificar os reforços no ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano visando o melhoramento do seu rendimento escolar.

O trabalho foi conduzido a partir das seguintes perguntas de pesquisa: Quais as causas do baixo rendimento escolar dos alunos do sexto ano? Por que uma quantidade expressiva de alunos possui baixo rendimento escolar? Porque o maior índice de fracasso escolar está entre os alunos menos afortunados economicamente? Quais as estratégias a ser utilizadas, para que se obtenha um desempenho satisfatório? Como os profissionais envolvidos podem minimizar essa problemática, que está inserida no contexto histórico da educação?

Para responder a essas perguntas adotou-se a metodologia quantitativa, descritiva, explicativa para entender o sujeito no seu espaço e a partir de então fazer uma leitura crítica da realidade. Foi utilizada a análise do conteúdo na visão de Bardin (2009) para analisar as categorias: educação, educação crítica, aprendizagem, avaliação, baixo rendimento

A construção da presente dissertação, elege como base teórica os autores como: Freire (1987, 2000, 2003, 2004, 2006, 2011); Libâneo (2002); Gadotti, (1994,2003, 2005); Saviani (1991, 1999, 2000, 2005); Piaget (1975, 1984, 1985) Vygotsky (1991, 2001) Sacristán (1998) e outros não menos importantes. Apresenta a seguinte estrutura: O primeiro capítulo aborda a Educação, seus conceitos, teorias, paradigmas atuais e problemas existentes na educação crítica. O segundo capítulo conceitua aprendizagem e discorre sobre as teorias e seus processos. O terceiro capítulo apresenta um panorama da educação no Brasil e do sistema nacional da educação. O quarto capítulo reviu-se o percurso metodológico, descrevendo-se a natureza da pesquisa, a seleção dos sujeitos, o instrumento da coleta dos dados. No quinto capítulo são apresentados os resultados que foram possíveis chegar a partir da análise dos dados e por fim no sexto e último capítulo estão as considerações e críticas para o sistema de ensino. Esta pesquisa se mostra importante no sentido de contribuir como fonte de conhecimento sobre práticas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e deseja despertar em futuros pesquisadores o interesse em investigar os problemas de baixo rendimento escolar nas escolas públicas brasileiras.

1. O RENDIMENTO ACADEMICO: CONCEITO Y CARACTERÍSTICAS

Para o aluno, na vida acadêmica, a habilidade e o esforço não são sinônimos. O esforço não garante um sucesso, e a habilidade começa a ganhar maior importância. Isso se deve a uma certa capacidade cognitiva que permite ao aluno fazer uma elaboração mental das implicações causais que a gestão das auto percepções de habilidade e esforço tem. Essas auto-percepções, embora complementares, não apresentam o mesmo peso para o aluno. De acordo com o modelo, percebendo-se como hábil (capaz) é o elemento central. Nesse sentido, observa Navarro (2003) no contexto escolar, os professores valorizam mais o esforço do que a habilidade. Em outras palavras, enquanto um aluno espera ser reconhecido por sua capacidade (que é importante para sua estima), seu esforço é reconhecido na sala de aula. De acordo com o exposto, três tipos de alunos são derivados de acordo com Covington (1984, apud Navarro, 2003):

"O domínio orientado. Os sujeitos que são bem-sucedidos na escola, são considerados capazes, apresentam alta motivação de conquista e demonstram confiança em si mesmos. Aqueles que aceitam fracasso. Os sujeitos derrotistas que apresentam uma autoimagem deteriorada e manifestam uma sensação de desesperança aprendida, isto é, que eles aprenderam que o controle sobre o meio ambiente é extremamente difícil ou impossível e, portanto, renunciar ao esforço. Aqueles que evitam o fracasso. Os alunos que não têm um forte senso de aptidão e auto-estima e colocar pouco esforço em seu desempenho; Para "proteger" a sua imagem de um possível fracasso, eles recorrem a estratégias como a participação mínima na sala de aula, atraso e conclusão de uma tarefa, armadilhas nos exames, etc.

Nesta ordem de ideias, o jogo de valores de habilidade-esforço se torna arriscado para os alunos, porque se conseguirem, para dizer que foi investido pouco ou nenhum esforço implica brilho, ou seja, é muito hábil. Quando você investe muito esforço você não vê o verdadeiro nível de habilidade, de tal forma que isso não ameaça a estima ou valor como um estudante, e nesse caso, o sentimento de orgulho e satisfação são grandes.

O exposto significa que, em uma situação de sucesso, a auto percepção de habilidade e esforço não prejudica ou prejudica a estima ou o valor que o professor concede. No entanto, quando a situação é de fracasso, as coisas mudam. Para dizer que grande esforço foi investido implica ter pouca habilidade, o que gera um sentimento de humilhação. Assim, o esforço começa a se tornar uma espada de dois gumes e uma ameaça para os alunos, como eles devem se esforçar para evitar a desaprovação do professor, mas não muito, porque em caso de fracasso, sofrem um sentimento de humilhação e incapacidade.

Uma vez que uma situação de fracasso coloca em dúvida a sua capacidade, ou seja, a sua autoavaliação, alguns alunos evitam este risco, e para isso eles empregam certas estratégias como a desculpa e manipulação do esforço, com o objetivo de desviar a implicação da incapacidade (Covington e Omelich, 1979, apud Navarro, 2003).

Como mencionado, algumas das estratégias podem ser: ter uma participação mínima na sala de aula (não falhar, mas nem sobressair, atrasar a conclusão de uma tarefa (o sujeito que estuda uma noite antes do exame: em caso de falha, isso é atribuído Para a falta de tempo e não de capacidade), para não fazer nem a tentativa de realizar a tarefa (o fracasso produz menos tristeza, porque isso não é sinônimo de incapacidade), o excesso de esforço, a cópia nos exames e a preferência de tarefas muito difíceis (se um falhar , não estava o controle do assunto), ou muito fácil (de tal forma que eles garantem o sucesso). Em outras palavras, ele falha com ' honra ' pela lei do esforço mínimo.

O uso excessivo dessas estratégias leva a uma deterioração na aprendizagem, é propenso a fracasso e acabará por fazê-lo mais cedo ou mais tarde (Covington, 1984, apud Navarro, 2003), que de uma forma semelhante nos lembra do ' efeito Pigmalião ' no processo educacional, é Para dizer, uma profecia de fracasso escolástico que é auto gratificante.

É evidente, afirma Navarro (2003), que a abordagem ao rendimento acadêmico não pôde ser esgotada através do estudo da percepção dos alunos sobre as variáveis de habilidade e esforço, e não pôde ser reduzida ao simples entendimento entre atitude e aptidão de Estudante. A demanda por análise e avaliação de outros fatores permite infiltrar-se mais no desempenho acadêmico como fenômeno de estudo, por isso, nas seções a seguir serão abordadas as variáveis, que vão desde sua conceituação, predição e avaliação até o Pesquisa desenvolvida em diferentes níveis educacionais, referindo-se também, mas

apenas de forma descritiva, alguns programas compensatórios implementados na Ibero-América e que o autor apresenta com a intenção de fornecer um ponto de partida para Aqueles estudantes, professores e pesquisadores que estão interessados em entrar no estudo do desenvolvimento acadêmico.

1.1. Algumas Variáveis Relacionadas ao Rendimento Escolar e ao Fracasso

Provavelmente as dimensões mais importantes no processo de aprendizagem docente são o rendimento e desempenho acadêmico do aluno. Quando se trata de avaliar o rendimento acadêmico e como melhorá-lo, os fatores que podem influenciá-lo são analisados em maior ou menor grau, geralmente considerados, entre outros, fatores socioeconômicos, a amplitude dos programas de estudo, as metodologias de O ensino utilizado, a dificuldade de usar um ensino personalizado, os conceitos anteriores que os alunos têm, bem como o nível de pensamento formal deles (Benitez, Gimenez e Osicka, 2000, apud Navarro, 2003), no entanto, Jiménez (2000) refere que "você pode ter um Boa capacidade intelectual e boas aptidões e ainda não para alcançar um desempenho adequado, " dado o dilema e com a perspectiva de que o rendimento acadêmico é um fenômeno multifatorial é como começamos a sua abordagem.

A complexidade do rendimento acadêmico começa desde a sua conceituação, às vezes referida como aptidão escolar, rendimento acadêmico ou rendimento escolar, mas geralmente as diferenças de conceito são explicadas apenas por questões semânticas, porque geralmente, nos textos. A vida escolar e a experiência docente são usadas como sinônimos.

Se começarmos com a definição de Jiménez (2000, apud Navarro, 2003), que postula que o desempenho escolar é um "nível de conhecimento demonstrado em uma área ou matéria comparada com a norma de idade e nível acadêmico", achamos que o rendimento do aluno deve ser entendido a partir de De seus processos de avaliação, no entanto. A simples mensuração e/ou avaliação dos rendimentos alcançados pelos alunos não fornece, por si só, todas as diretrizes necessárias para a ação destinada à melhoria da qualidade educacional.

No melhor dos casos, se pretendemos conceituar o rendimento acadêmico a partir de sua avaliação, é necessário considerar não apenas o rendimento individual do aluno, mas a forma como ela é influenciada pelo grupo de pares, a sala de aula ou o contexto

Educacional. Neste sentido Cominetti e Ruiz (1997, apud Navarro 2003) em seu estudo chamado 'alguns fatores de desempenho: expectativas e gênero' referem que você precisa saber quais variáveis afetam ou explicam o nível de distribuição da aprendizagem, os resultados de seus A pesquisa propõe que:

"As expectativas das famílias, dos professores e dos mesmos alunos em relação às conquistas na aprendizagem são de especial interesse, pois expõe o efeito de um conjunto de preconceitos, atitudes e comportamentos que podem ser benéficos ou desvantajosos em A tarefa escolar e seus resultados", bem como:" o rendimento dos alunos é melhor, quando os professores mostram que o nível de desempenho e comportamentos escolares do grupo é adequado".

Provavelmente uma das variáveis mais utilizadas ou consideradas pelos professores e pesquisadores para abordar o rendimento acadêmico são: qualificações escolares; razão para isso que existem estudos que pretendem calcular alguns índices de confiabilidade e validade deste critério considerado como "preditivo" do desempenho acadêmico (não chegamos a uma definição comum e ainda pretendemos dizê-lo), embora Na realidade da sala de aula, o pesquisador incipiente poderia antecipar sem complicações, teóricas ou metodológicas, os escopos de prever a dimensão qualitativa do rendimento acadêmico a partir de dados quantitativos. No entanto, em seu estudo 'análise das qualificações escolares como critério de desempenho acadêmico', Cascón (2000, apud Navarro, 2003) atribui a importância do tema a duas razões principais:

"1) um dos problemas sociais, e não apenas acadêmicos, que ocupam os decisores políticos, os profissionais da educação, os pais e as mães dos alunos; e a cidadania, em geral, é a conquista de um sistema educacional efetivo e efetivo que proporciona aos alunos o quadro ideal para desenvolver seu potencial; 2) por outro lado, o indicador do nível educacional adquirido, neste estado e praticamente todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento, tem sido, continua e provavelmente continuará a ser as qualificações escolares. Por sua vez, estes são um reflexo das avaliações e/ou exames em que o aluno tem que demonstrar seu conhecimento sobre as diferentes áreas ou disciplinas, que o sistema

considera necessário e suficiente para seu desenvolvimento como membro ativo da sociedade "(pp. 1 – 11).

Em contrapartida, o referido autor, em seu estudo denominado "predictores de rendimento acadêmico", conclui que "o fator psicopedagógico que tem mais peso na predição do desempenho acadêmico é a inteligência e, portanto, parece razoável fazer uso de Ferramentas de inteligência padronizadas (teste) com a finalidade de detectar possíveis grupos de risco de fracasso escolar. "

O número de variáveis aumenta, a avaliação escolar, as qualificações do aluno e agora o fator intelectual.

Mencionar a variável inteligência em relação ao rendimento acadêmico incluem a recente pesquisa de Pizarro y Crespo (2000, apud Navarro, 2003) sobre inteligências múltiplas e aprendizado escolar, onde expressam que

"A inteligência humana não é uma realidade facilmente identificável, é um construto usado para estimar, explicar ou avaliar algumas diferenças comportamentais entre as pessoas: sucessos/fracassos acadêmicos, formas de se relacionar com os outros, projeções de Projetos de vida, desenvolvimento de talentos, notas educacionais, resultados de testes cognitivos, etc. Os cientistas, no entanto, não conseguiram concordar sobre o que chamar de conduta inteligente. "

É importante considerar outros tipos de variáveis, independentemente das qualificações e nível de inteligência dos alunos, que parecem ter um impacto sobre o desempenho acadêmico e vale a pena mencionar.

Em sua pesquisa sobre "material escolar no ensino médio e seu efeito sobre o desempenho acadêmico dos alunos, Piñero e Rodríguez (1998, apud Navarro, 2003) postulam que:

"A riqueza do contexto do aluno (medida como nível socioeconômico) tem efeitos positivos sobre seu desempenho acadêmico. Esse resultado confirma que a riqueza sociocultural do contexto (correlacionada com o nível socioeconômico, mas não se limitando a ela) afeta positivamente o desempenho escolar dos alunos. Ressalta-se a importância da

responsabilidade compartilhada entre a família, a Comunidade e a escola no processo educativo.

Um estudo recente intitulado "Atribuição *crosscultural* de desempenho acadêmico: um estudo entre Argentina, Brasil e México" (Omar e Colbs., 2002, apud Navarro 2003) abordou a exploração das causas mais comumente usadas por alunos do ensino secundário para explicar seus Sucesso e/ou fracasso escolar. O referencial teórico foi proporcionado pelas formulações de Weiner e Osgood. A verificação foi realizada em amostras de estudantes brasileiros (n = 492), argentinas (n = 541) e mexicanas (N = 561); Estudantes dos últimos três anos do ciclo secundário de escolas públicas e privadas. Cada aluno foi selecionado por seus próprios professores de matemática e ciências sociais de acordo com seu rendimento escolar. Primeiramente, solicitou-se aos alunos que ordenem dez causas tipicamente atribuídas ao rendimento escolar de acordo com sua importância e, posteriormente, completarem uma adaptação do diferencial semântico integrado por três Conceitos-estímulo (dimensões de estabilidade, controlabilidade e externalidade) e as dez causas específicas. Verificou-se que os alunos de todos os três países consideram o esforço, a capacidade de estudar e a inteligência como as causas mais importantes de seu desempenho escolar. Com relação ao significado dimensional das causas específicas, os resultados obtidos indicam que estudantes de sucesso, argentinos, brasileiros e mexicanos, coincidem em perceber o esforço, a inteligência e a capacidade de estudar como causas Interno e estável, brasileiro e mexicano, mas não argentino, eles também consideram o estado de espírito como uma causa interna e constante. A dificuldade do teste, a ajuda da família e o julgamento dos professores, foram avaliadas como causas incontroláveis por argentinos e brasileiros, mas não por mexicanos. Diante do fracasso, emergiram esquemas de resposta singulares. Os achados foram discutidos à luz dos valores socioculturais e das peculiaridades educativas de cada país interveniente.

Como se pode observar ao longo das diferentes pesquisas citadas, a análise do desempenho acadêmico mostra uma grande diversidade de linhas de estudo, o que permite não apenas compreender sua complexidade, mas sua importância dentro da lei educacional.

Para não vivenciar um "fardo epistemológico" para o caráter multifatorial do nosso fenômeno de estudo e intencionalmente, foram selecionados três fatores: motivação escolar, autocontrole estudantil e habilidades sociais, O que, de acordo com a perspectiva do autor, encontra um vínculo significativo com o rendimento acadêmico e que

paralelamente pode ser analisado nos diferentes níveis educacionais com a intenção de poder avaliar suas implicações no rendimento escolar (Navarro, 2003).

1.2. Determinantes do rendimento acadêmico na escolaridade primária no Brasil

Essa parte da revisão literária baseia-se numa revisão feita por muitos autores sobre os fatores que influenciam no rendimento acadêmico de alunos no Brasil. Tem dois autores que fizeram essa síntese: Mediavilla e Gallego (2016), concentrando no rendimento acadêmico de alunos da escola primária (ensino fundamental) no Brasil.

O rendimento acadêmico e suas limitações de análise de desempenho acadêmico devem considerar que as ações educativas empreendidas na escola encontram limitações em seu objetivo de aprimorar o desempenho educacional das pessoas. Essas restrições são dadas por aspectos internos e externos do indivíduo, ou seja, cognitivo, psicológico, motivacional, entre outros; assim como pelas situações circunvizinhas à pessoa que é educada (Marchesi, 2003; Dronkers, 2008). Ao lidar com antecedentes empíricos, focamos nos fatores ambientais pessoais, socioeconômicos e educacionais mencionados por Dronkers (2008).

1.2.1 Fatores pessoais

O primeiro grupo de fatores está relacionado aos determinantes de cada indivíduo, fatores pessoais. Embora alguns deles possam ser facilmente observáveis como sexo, idade, raça ou ser repetitivo, outros levam a uma maior complexidade e, portanto, uma maior dificuldade a ser observada e medida como inteligência, habilidades, interesses, Treinamento e auto-estima (Mediavilla e Gallego, 2016).

Em primeiro lugar, em relação às diferenças de gênero, os antecedentes empíricos evidenciam a disparidade das oportunidades educacionais entre homens e mulheres, no que se refere às taxas de escolaridade no Brasil, apesar do fato de que esta condição vai Inversão nos últimos anos (Bonamino et al., 2002). O gênero poderia também ser uma fonte adicional de diferenças no mercado de trabalho, com desvantagens acentuadas para as mulheres (Bonder, 1994; Winkler, 2004).

A segunda preocupação mostra a variedade no rendimento por áreas educacionais entre homens e mulheres. O rendimento de mais homens na matemática é demonstrado comparado às mulheres e ao caso oposto na língua (OECD, 2010). Em um nível Latino-

americano, conclusões semelhantes são alcançadas com dados da Argentina e Brasil (Bonamino et al., 2002; Soares Murta, 2006; Franco et al., 2007).

Outro fator que demonstra uma desigualdade no rendimento acadêmico é a discriminação racial. Vários estudos realizados para o Brasil mostram a lacuna no rendimento escolar entre brancos e negros e, em menor grau, entre brancos e marrons, em ambos os casos em favor dos brancos (Soares; Gonzaga, 2003; Ravello, 2010). Foi ainda afirmado que os brancos e os asiáticos, no contexto brasileiro, têm mais facilidades para realizar seu percurso educacional e ter uma maior igualdade nas oportunidades do que o resto dos coletivos. Uma consequência lógica desse fenômeno é observada na baixa frequência de estudantes negros no sistema educacional universitário brasileiro, o que não é proporcional ao percentual de população negra no país.

A repetição, que gera um atraso escolar relativo, é um foco constante da atenção da literatura, demonstrando um impacto negativo no desempenho educacional (Soares Murta, 2006; Franco et al., 2007). Além disso, um elemento altamente correlacionado com a repetição e o atraso escolar é a participação no mercado de trabalho por crianças em idade escolar (Bonamino et al., 2002).

Quanto à influência da localização do indivíduo, no Brasil, as diferenças no rendimento educacional entre regiões ou Estados são significativas devido às desigualdades socioeconômicas regionais. Estudantes do Norte e do nordeste, e mesmo do centro-oeste, apresentam desvantagens claramente observáveis nos indicadores de rendimento acadêmico em relação às regiões Sul e sudeste (Lamellas, 2007 apud Mediavilla e Gallego, 2016).

1.2.2 Fatores socioeconômicos

Fatores familiares, bem como os do ambiente socioeconômico, têm um peso decisivo no sucesso educacional. No entanto, é possível encontrar indivíduos educáveis que pertençam a lares com privação material ou normativa-afetiva e que vivem em meio a um ambiente selvagem caracterizado pela pobreza e violência (Bonal, 2010). Na literatura, buscou-se a relação entre diferentes variáveis descrevendo a situação socioeconômica da família com baixo rendimento escolar, destacando-se o impacto negativo de níveis educacionais e econômicos insuficientes (Morales, 1999; Mizala et al., 2006).

No contexto internacional, as características socioeconômicas das famílias influenciam o desempenho médio da escola e a escolaridade dos pais condiciona o desempenho educacional de seus filhos, seu acesso ao ensino superior e a aquisição de rendas Futuro (Santín, 2007). No Brasil, observa-se a preponderância de fatores socioeconômicos sobre o rendimento educacional. Estudos qualitativos destacam desigualdades persistentes e problemas complexos em ambientes pobres que afetam a educação dos alunos (Pereira, 2009; Bonal, 2010). As análises quantitativas enfatizam que, ao aumentar a proporção de alunos, no sistema educacional, com menor capital social relativo, a proporção de sujeitos com dificuldades de aprendizagem sobe e, conseqüentemente, o desempenho geral é reduzido Média escolar (Guimarães et al., 2011). Quanto à preocupação com os círculos viciosos intergeracionais envolvendo a causalidade entre as situações socioeconômicas da família e das conseqüências negativas sobre o desempenho educacional da criança ou do jovem, um relatório da organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) apresenta que esses círculos podem ser quebrados se as crianças receberem mais Horário escolar e regularmente nas escolas (OCDE, 2011). Observa-se também a importância da participação ativa das famílias no processo de ensino (Anabalón Et al., 2008); mas como envolver as famílias em um processo virtuoso que se traduz em melhor desempenho educacional? A partir do campo da psicologia, tem sido investigada sobre esta questão e argumenta-se que é necessária uma intervenção nas interações mãe-filho, especialmente nos casos de maior pobreza, tendo em conta que nem sempre o tutor é a mãe ou o pai biológico (Jiménez, 2008; Gallego, 2010).

Finalmente, embora seja uma característica pessoal, na América Latina, a raça também deve ser incluída como um fator social e estrutural dominante porque obedece a processos históricos complexos que marcam as desigualdades étnicas e raciais na região Bem como dentro de seus países. Ao estudar oportunidades educacionais e desempenho educacional na América Latina, deve-se ter em conta que o controle por meio de classificações étnicas e de raça torna visíveis as desigualdades que persistem no tempo (Winkler, 2004; UNESCO, 2009).

1.2.3 Fatores educacionais

Os fatores educacionais podem ser agrupados em escolares e extracurriculares. Os primeiros denotam os aspectos diretamente relacionados à organização escolar, que incluem o projeto educativo, o ambiente material e os professores de quantidade e

qualidade do centro educacional. Os segundos são determinados pelas oportunidades ou pelos hábitos do aluno, pelas oportunidades de consumo e pelos aspectos sociais que caracterizam o lazer e, portanto, o uso de livros, Internet, cursos ou formação extracurriculares (Mediavilla e Gallego, 2016).

Em relação aos fatores escolares, os docentes são determinantes e características como o bom tratamento do professor e a atenção ao mesmo na classe são relevantes (Franco et al., 2007; Mizala et al., 2006). A escolaridade no nível pré-escolar e a adequação de seus professores são pilares no futuro desempenho educacional dos indivíduos. No Brasil, a escolarização precoce seria uma mitigação dos efeitos educacionais negativos das desigualdades socioeconômicas existentes entre os estudantes (Klein, 2007, apud Mediavilla e Gallego, 2016).

Finalmente, quanto à relação entre professores e alunos, um estudo para 15 países latino-americanos mostrou que, embora haja um claro efeito negativo associado a fracas condições sócio-econômicas e socioculturais, estes podem ser compensado pela escola e, especificamente, pelo rendimento em sala de aula, permitindo que os alunos atinjam resultados acadêmicos aceitáveis (Llece, 2006).

1.3 Teorias da educação

Os pensadores da educação ao analisar a educação verificaram que a escola tradicional onde o professor transmitia o conhecimento e o aluno o recebia passivamente carecia de mudanças. A educação necessitava de novas teorias que levasse o aluno a participar ativamente do processo educacional.

Mário Ferreira dos Santos (2008, p.1346), em seu Dicionário de Filosofia e Ciências Naturais, definem Teoria como:

a visão que conexiona fatos. É uma construção especulativa do espírito, que liga as consequências a princípios que revelam leis, que ligam os fatos ou as ideias, ou os explicam. Opõe-se à prática, pois esta não é especulativa, não é conexcionada aos objetos em estudo. A teoria estuda os fatos e os conexiona com suas causas desinteressadamente, isto é, sem aplicação prática.

Sendo assim, uma teoria seria a sistematização do conhecimento, ou seja, a estruturação dos princípios e fundamentos do conhecimento. Freire (2003, p. 40) via a

educação como a teoria do conhecimento e afirmava: “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Sendo assim, educar seria praticar o conhecimento, e toda ação com objetivos educacionais estaria obrigatoriamente centrada em um ideal. Na visão de Freire, qualquer teoria educacional está estruturada em uma teoria do conhecimento, logo, antes de elaborar uma teoria educacional deve-se definir o que é conhecimento.

Na trajetória da educação, muitos pensadores elaboraram teorias, incorporaram elementos e situações que repercutiram na prática do professor em sala de aula, espaço onde se concretiza toda a teoria. Na visão de Saviani (1999, p.17) as teorias se classificam em dois tipos: As teorias críticas e as teorias não críticas. Para o autor, as teorias não críticas defendem a ideia de que a educação é um instrumento de equalização social e dessa forma, contribui para a superação da marginalidade. Já as teorias críticas defendem que é a própria educação que marginaliza, que exclui, sendo, portanto, o instrumento de discriminação social.

De acordo com Saviani (1999, p.17) as teorias não-críticas compreendem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

1.3.1 As teorias não críticas

1.3.1.1 A pedagogia tradicional

O sistema de ensino brasileiro foi inspirado no princípio de que a educação é direito de todos e dever do estado (CF, 1988). Incutia no seu seio a manutenção da burguesia no poder e para tanto era mister vencer a barreira da ignorância transformando súditos em cidadãos e cabia a escola fazer essa transformação. A nova sociedade exigia pessoas esclarecidas e a escola era o instrumento para solucionar o problema da marginalidade decorrente da ignorância.

Os conhecimentos acumulados pela humanidade e logicamente sistematizados deveriam ser transmitidos aos alunos, e o professor era a pessoa indicada para passar essa instrução. Era dever dos alunos assimilar os conhecimentos que o professor lhe repassava. As escolas eram arranjadas por classes, cada uma tinha um professor que de forma

expositiva passava as lições que os alunos acompanhavam atentamente, sem reclamações e aplicava os exercícios que os alunos deveriam responder disciplinadamente.

Não era permitido aos alunos fazerem questionamentos acerca do conteúdo das lições como também da didática de ensino. Restava aos alunos somente executar a determinação do professor.

Neste sentido, Gôngora (1985, p.23) esclarece:

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar um lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar um ensino mais profissionalizante.

A escola preparava o aluno para o convívio social dando uma formação moral e intelectual que possibilitasse a manutenção do status quo. Os conteúdos de ensino eram repassados como verdades absolutas, inquestionáveis, não havia contestação da veracidade dos fatos que o professor apresentava. A metodologia de ensino seguiu uma rotina onde primeiro o professor preparava o aluno, depois introduzia o conteúdo e por fim faz as considerações e aplica o exercício. A relação entre professor e aluno era caracterizada pelo autoritarismo. Todo saber vinha do professor. O aluno recebia silenciosamente e passivamente o conhecimento que vinha do professor, não tendo outra fonte.

Os Pressupostos da aprendizagem são baseados na assimilação dos conteúdos e na mecanização de sua recepção. A aprendizagem era realizada através da resolução de exercícios, da repetição e memorização de conceitos. A avaliação é feita através de atividades, provas argutivas e escritas.

A princípio esse modelo de escola parecia ser ideal, mas passado a efervescência da novidade mostrou-se decepcionante. A escola não atingia seu objetivo de formar o aluno para a nova sociedade visto que, nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos e ainda constatou que nem todos os bem-sucedidos se adequavam a sociedade que se queria solidificar. Surge então as críticas a essa teoria da educação que passa a ser denominada de escola tradicional, dando lugar a uma nova teoria educacional, a escola nova. (Saviani, 1999).

1.3.1.2 A pedagogia nova

A medida que a pedagogia tradicional não cumpria o papel pelo qual foi idealizada, abria espaço para discussões e debates críticos que foram dando abertura para outra teoria educacional que foi denominada de escola nova. Assim com a teoria tradicional, a escola nova via na escola o poder de resolver a questão da marginalidade e este intento ainda não tinha sido atingido porque a escola adotada era inadequada. Portanto a escola nova surgia para corrigir as lacunas deixadas pela teoria tradicional do passado.

O escolanovismo, nome dado ao movimento da reforma educacional, inicia sua atuação de forma restrita e depois expande para o sistema nacional. Pregava que a marginalidade advinha não somente da falta de conhecimento, mas era fruto da rejeição. Defendia que a integração se dava não pelo grau de conhecimento que o indivíduo possuía, mas pela aceitação deste indivíduo pelo grupo a que pertence e pela sociedade em geral.

Nasce assim uma teoria que considera a individualidade do ser humano.

Saviani (1999, p. 20) assevera:

Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

Nesse caminho, para conseguir o intento de trabalhar com as diferenças de cada indivíduo, o ambiente escolar deveria ser harmonioso para estimular a aprendizagem. O relacionamento entre professor e aluno era aberto, fluído, vivo. Para tanto, cada professor deveria trabalhar com pequenos grupos de alunos, tendo uma relação interpessoal positiva e amparada com materiais didáticos ricos, biblioteca de classe e estrutura física da escola instigante, alegre, colorido e movimentado, propiciando o aprendizado.

Ao contrário do que se esperava, o escolanovismo além de não solucionar o problema da marginalidade tornou-o mais evidente uma vez que deslocou o problema do eixo político que correspondia a sociedade e direcionou para o técnico pedagógico, ou seja, levou a questão para o interior da escola impondo duas funções simultâneas: permanecer

com a expansão da escola dentro dos limites aceitáveis pelos interesses dominantes e criar um tipo de ensino conivente com esses interesses. Essa nova atribuição da escola retratava o "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante" (Saviani, 1999, p.22).

Já propagado na Europa e nos Estados Unidos, as ideias escolanovistas encontraram aconchego na América Latina.

Segundo Saviani (1999):

a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as "deficiências" da escola tradicional, dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos (p.22).

Nessa perspectiva, a escola mantinha a hegemonia por meio da disseminação do conhecimento, marginalizando aqueles que ficavam de fora do sistema. Ora por não ser instruído, ora por ser rejeitado socialmente, contudo não resultava em resposta positiva, fazendo emergir outra teoria que atendesse os desejos da sociedade, surge assim a teoria tecnicista.

1.3.1.3 A pedagogia tecnicista

Na metade do século passado, as decepções com a escola nova era realidade no meio educacional. Embora pairasse na sociedade esses descontentamentos, havia a compreensão de que a teoria tradicional possuía muitos vícios e pouca virtude e a escola nova, ao contrário, apresentava todas as virtudes e nenhum vício. Neste viés, inicia a formação de uma teoria que aprimorasse a escola nova, aparando as arestas da sua deficiência. Nasce a escola nova popular, tendo como defensores Freinet, (1998) e Freire (1987), contudo os recursos educacionais se deparam com a instrumentalização, necessária para a eficiência do ensino surgindo assim a teoria tecnicista.

Saviani (1999, p. 23) adverte que:

a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e

operacional de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Enquanto na pedagogia tradicional a disseminação do conhecimento era centrada na decisão do professor, na escola nova migrou para a iniciativa do aluno, tendo na relação entre professor e aluno a mola para o processo educativo, na teoria tecnicista o destaque está na organização racional dos meios como ocorre a aprendizagem, relegando para segunda linha o professor e o aluno, que passam a ocupar uma posição executora. Entra em cena os especialistas para de forma neutra ser os planejadores, coordenadores e controladores habilitados para conduzir o processo educacional. O objetivo é garantir eficiência por meio da correção das deficiências do professor e valorizando sua intervenção no processo.

Destarte, a educação sai do plano principal e passa a ser um subsistema, uma engrenagem que deve funcionar de forma eficiente para proporcionar equilíbrio ao sistema social em que se insere. Savianni (1999) defende que:

a base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprende a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (p.25).

Nessa vertente, o marginalizado deixa de ser o não instruído como se pensava na escola tradicional, ou o rejeitado socialmente como defendia os escolanovistas e passa a ser o indivíduo que não produz. A escola neste sentido irá superar a marginalidade quando formar alunos eficientes, capazes de contribuir para o aumento produtivo da sociedade.

O modelo fabril aplicado na escola gerou problemas por levar para o âmbito escolar a rigidez de processos reproduzidos pelas máquinas e complexo de reproduzir nas relações humanas dentro da escola. Assim, as teorias não críticas que acreditavam que a escola era um instrumento de igualdade social não atingiram seus objetivos, fazendo com que emergisse outras teorias classificadas por Savianni (1999) de teorias críticas.

1.3.2 Teoria crítico- reprodutivistas

Os anos 70 foram a época do pessimismo e da descrença na educação. As teorias não críticas não solucionaram a questão da marginalidade, pelo contrário, deixou claro que a educação reproduz as desigualdades sociais. Nesse contexto surge as teorias críticas reprodutivistas que defende não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Perceberam os teóricos que a educação reproduz o sistema social em que se implanta e que mantem com a sociedade uma relação de dependência. Afirmavam que a escola era seletiva e como tal marginalizava os indivíduos por meio da marginalidade cultural.

Com o tempo todas as escolas não apresentaram bons resultados. Partindo da teoria não crítica até as teorias crítico reprodutivistas, o que ficou irrefutável foi o papel da escola como instituição que reproduz a sociedade de classes e fortalece o modo de produção capitalista. Teve como destaque as teorias intituladas: Teoria do Sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975), Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, de Althusser (1987) e teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet (1971).

Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Em que pesem as diferentes manifestações, considero que, no âmbito desse grupo, as teorias que tiveram maior repercussão e alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes:

1.3.2.1 Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica

Pierre Bourdieu e J. C. Passeron (1975) são os criadores da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Registrou suas ideias na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Os autores descrevem algumas estruturas sociais nas quais os indivíduos se amparam e sem ter consciência passam a agir e pensar, como a sociedade. Esses elementos acabam por construir a violência simbólica, que é a essência da teoria. Por meio dela ocorre a legalidade da dominação, onde o dominado repete o comportamento do dominante validando o poder que esse exerce sobre o outro.

Os autores postulam que toda e qualquer sociedade se organiza entre grupos ou classes por meio de uma relação de força material. Saviani explica:

Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde a violência simbólica (dominação cultural). A violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar (Saviani, 1999, p.32).

Ainda que os autores tenham situado ações sociais, o objetivo da teoria era a ação pedagógica, ou seja, o estudo do sistema de ensino. Explicava que a ação pedagógica era arbitrária, uma imposição da cultura da classe dominante aos grupos dominados. “Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica, isto é, um "poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima". (Saviani, 1999, p. 33).

1.3.2.2 Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE)

Althusser foi um crítico-reprodutivistas que debateu a relação da escola com o capitalismo. Ao estudar a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser percebe no Estado, os Aparelhos Repressivos de Estado e os aparelhos ideológicos do estado. Classificava com o aparelho repressivo: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc. e como os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) ele lista da seguinte forma: a) O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); b) O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); c) O AIE familiar; d) O AIE jurídico, e) O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); f) O AIE sindical, g) O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc); h) O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.)."

Declarava que o aparelho repressivo atua por meio da violência massiva e o aparelho ideológico do estado reprime por meio da ideologia. Em se tratando de aparelho ideológico do estado, cita como exemplo a escola visto que está se constitui como um aparelho ideológico escolar de reprodução das relações capitalista

Nas palavras de Althusser (s.d. 66) apud Saviani (1999 p. apud p.34):

"é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são

em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados".

Dessa forma verifica-se que a marginalização ocorre no seio das relações capitalista de produção e na expropriação dos trabalhadores. Identifica como marginalizados toda a classe trabalhadora visto que o AIE escolar em lugar de equilibrar a sociedade constitui um mecanismo construído pela burguesia para aumentar a marginalidade e a exclusão.

Ao descrever o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica insignificante diante da dominação burguesa.

Nesse sentido descreve Saviani (1999, p.35):

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos.

Para um alerta na posição da escola. Saviani (1999) destaca na sua fala que a escola atual, assim como a igreja no passado, se beneficia da crença da sociedade na sua instituição e usa essa crença para os interesses da classe dominante, mantendo assim a marginalidade.

1.3.2.3 Teoria da escola dualista

Christian Baudelot e Roger Establet desenvolveram a teoria da escola dualista e a descreveram no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Segundo Saviani, o nome "teoria da escola dualista" advém do modo como os autores apresentaram a escola. Nesta teoria a

escola é apresentada como duas grandes redes, que representa a divisão capitalista da sociedade separando a burguesia e o proletariado.

Os autores desmistificam a ideia da escola como unidade unificadora e sistematicamente elenca seis proposições basilares, a saber:

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária superior (rede S.S.).
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária profissional (rede P.P.).
3. Não existe terceira rede.
4. Estas duas redes constituem pelas relações que as define, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho ideológico do Estado capitalista.
5. Enquanto tal, este aparelho contribui, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.

“É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas Causas e seus efeitos” (Baudelot & Establet, 1971, p. 42) apud Saviani (1999, p.36).

Na teoria dualista os autores reconhecem a força e a ideologia do proletariado. Justificam que essa força é adquirida na convivência com seus grupos e no seu meio e a escola tem como objetivo impedir esse desenvolvimento e barrar a luta revolucionária. Neste sentido a escola passa a ser um instrumento de marginalização da cultura burguesa como também da cultura proletária. Fica evidente o conceito de Althusser do aparelho ideológico do estado onde a escola é definida como “unidade contraditória de duas redes de escolarização”, formando a força de trabalho e colaborando para a imprimir a ideologia burguesa.

Por fim ao estudar as teorias críticas e não críticas fica evidente que a escola é um reflexo da sociedade vigente e está a serviço do capitalismo. Sendo assim não há interesse

da classe dominante transformar a escola para ser um espaço igualitário, de oportunidades reais para todos.

1.4 Paradigmas atuais

Os anseios por mudança no sistema educacional vêm de longas datas. Por volta de meados dos anos 70 a sociedade exigia a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado; a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (Shiroma et al., 2011). Já nos anos 90, Santos (2010) mapeou o cenário educacional e constatou que 22% da população era analfabeta e somente 38% tinha concluído a primeira etapa do ensino fundamental (correspondente a antiga 4ª série do primário), refletindo que 60% da população não possuía nenhuma qualificação. Outro agravante era o grau de evasão nas escolas. Verificou que dos 22 milhões de matrículas realizadas no ano de 1982, menos de 4 milhões concluíram o ensino médio em 1991 (Santos, 2010).

A crise da educação era evidente e se alastrou para os dias atuais quando o Estado de bem-estar levou a uma descentralização, e transferiu para a sociedade responsabilidades que lhes cabia. No contexto educacional havia a cobrança por eficiência e qualidade e a busca por desempenho e controle de resultados de alunos e professores. Ripper (1994). Questões políticas e econômicas decorrentes da crise do capitalismo na esfera global gestaram discussões a respeito do papel do estado que levou a uma reforma estatal e conseqüentemente ao neoliberalismo (Santos, 2010).

Na visão de Oliveira (2010, p.6), entende-se neoliberalismo como:

uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída.

Defende o autor que o neoliberalismo é a política liberal adaptada para a era da globalização. Acrescenta que a Globalização elimina fronteiras e coloca o mundo em uma única agenda econômica (Oliveira, 2010). Assim, para competir no mercado global se fazia necessário qualificar os profissionais e essa tarefa coube a escola. Especialistas e Instituições internacionais afirmavam enfaticamente através de documentos e divulgação na mídia que o caminho para a competitividade era via educação, dessa forma, diversas propostas foram feitas para transformar a educação brasileira e assim melhorar a economia do país. (Shiroma et al., 2011). Desta feita, a reforma educacional se deu para acolher os pleitos da universalização da educação e da democratização das oportunidades como também para se ajustar a política educacional que vigorava no Brasil.

Refletindo acerca dos posicionamentos dos órgãos internacionais nas políticas educacionais do Brasil, Dourado (2007), assevera que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são os grandes locutores que estabeleceram as diretrizes de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, priorizando um conjunto de ações mercantilistas e privatistas da educação.

Alguns eventos tiveram influências diretas na reforma educacional tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, O Relatório Delors, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e da Carta Educação.

Segundo Dambros e Mussio (2014, p. 6) esses eventos / documentos tinham como propostas:

Quadro 1 – Documentos que influenciaram a educação brasileira

EVENTO / DOCUMENTO	PROPOSTA
A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990	financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos.
Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) - 1990	investimento em reformas do sistema educativo visando o sistema produtivo; reformas administrativas. o Estado deveria passar de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas.
Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI	A globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e viver democraticamente.
V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC)	Centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico; Superação e prevenção do analfabetismo; Universalização da educação básica e melhoria da qualidade da educação; Descentralização e autonomia dos órgãos estatais e a municipalização do ensino, participação da comunidade na escola, a avaliação seguindo parâmetros internacionais e a profissionalização da ação educativa
A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990	financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos.
Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) - 1990	investimento em reformas do sistema educativo visando o sistema produtivo; reformas administrativas. o Estado deveria passar de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas.
Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI	A globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes; ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e viver democraticamente.
V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC)	Centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico; Superação e prevenção do analfabetismo; Universalização da educação básica e melhoria da qualidade da educação; Descentralização e autonomia dos órgãos estatais e a municipalização do ensino, participação da comunidade na escola, a avaliação seguindo parâmetros internacionais e a profissionalização da ação educativa

Banco Mundial	a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação com o setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza.
Carta Educação - 1992	aponta o entrave à construção da nação devido à carência do ensino fundamental e a falta de condições do Brasil em competir internacionalmente devido a inadequação de seu sistema produtivo, foi um dos documentos fruto de uma das muitas discussões que envolveram governo, empresários e trabalhadores em torno das políticas educacionais
“Questões Críticas da Educação Brasileira”, publicado em 1995	Ampla reestruturação da educação em seus diferentes níveis nos mais diversos enfoques. Adequação dos objetivos da educação às novas exigências do mercado internacional e interno e na formação do cidadão produtivo.

Fonte: SHIROMA et al. (2011) apud Dambros e Mussio (2014, p. 6-9) adaptado pela autora.

O Brasil, sendo um dos países com maior nível de analfabetismo, acordou em criar condições para reverter essa situação. Para tanto, concentraria esforços nas necessidades básicas de aprendizagem, na abolição da discriminação educacional, nas ações de inclusão aos desamparados e pessoas com necessidades especiais e a valorização da aprendizagem. Contudo essas ações deveriam ter a participação da sociedade para sua execução. (Shiroma et al., 2011).

1.5 Problemas na educação crítica

A educação crítica tem como objetivo despertar no aluno a consciência crítica que permita analisar o meio em que vive. Neste sentido, Jean Piaget e Paulo Freire foram um dos percussores que defenderam a Educação crítica e o desenvolvimento do estudante como um todo. Na visão de Piaget, a educação deve favorecer um desenvolvimento amplo e dinâmico para a criança, indo desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. Já Freire acredita que a educação torna o homem autônomo, desenvolvendo-lhe a capacidade de ser criativo, crítico, ativo e participante da sociedade.

Freire (2004) chama a atenção para a divisão em classes da sociedade. A letra que há os que dominam e os que são dominados. Para estes, falta-lhes tudo; para os outros, todos os privilégios. Assim, há a pedagogia da dominação onde o objetivo é manter o poder e a pedagogia do oprimido, onde a educação acontece como uma forma de libertação da dominação. (Martins, 2004, p.54). Defende que a luta pela libertação deve ser uma decisão dos oprimidos, pois não basta ter consciência da opressão, deve-se lutar para mudar essa realidade.

Acrescenta Freire (2000, p. 51) que “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que, hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir”. O autor afirma que educar é construir, é tirar o homem do seu estado letárgico e libertá-lo do que o oprime. Torná-lo condutor da sua história. Destarte, na visão de Paulo Freire, a educação deve tornar o homem autônomo, isto é, possibilita ao homem modificar o mundo (Zacharias, 2007).

Reforçando a ideia de autonomia e do homem pleno, a Constituição Federal do Brasil no seu artigo 205 reza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Percebe-se que o artigo 205 mencionado acima apresenta os objetivos básicos da educação. No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados se faz necessário um sistema de ensino democrático onde a educação formal seja idealizada e voltada para o alcance desses objetivos.

Vê-se que o primeiro objetivo constitucional da educação brasileira trata do pleno desenvolvimento da pessoa humana e que se relaciona com diretamente com o fundamento da dignidade da pessoa humana que reza no inciso III do artigo 1º da Constituição Federal.

Na visão de Sarlet (2001, p. 60), à dignidade da pessoa humana é:

a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover a sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Percebe-se na leitura dos artigos que cidadania está relacionado a formação do homem para exercer uma vida digna.

1.5.1 Perspectivas atuais para a educação brasileira

A lei 5692/71 tinha no seu bojo uma perspectiva de ensino voltada para o desenvolvimento industrial brasileiro. Esse modelo de ensino já não atendia os interesses da sociedade. Era preciso mudanças urgentes.

A educação continuamente se transforma em busca da qualidade. Diversos organismos nacionais e internacionais criam documentos e diretrizes que possibilite atingir esse objetivo. No Brasil, esse intuito levou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/96, que rege o sistema de ensino do Brasil.

A lei trata no em Art. 1º, da amplitude da educação e reza que “os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Passados duas décadas, os objetivos da Por meio dos diversos documentos e manifestos em prol de uma educação de qualidade, fomentou o crescimento do sistema educacional brasileiro no qual foram introduzidos novos conceitos e novas práticas pedagógicas. Entre esses documentos surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/96, que regulamenta todos os níveis do sistema educacional brasileiro. No seu Art. 1º, cita que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). São avanços relevantes porque, dentre outros, traçou os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

A LDB reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece os princípios da educação bem como deveres do Estado em relação à educação escolar pública, gratuita de qualidade e de igualdade, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O Art. 2º reza que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). A mesma lei também exige o mínimo de carga horária da educação básica de 800 horas em 200 dias letivos, sem contar os exames finais. A jornada escolar no ensino fundamental inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, mas o artigo 34 prevê que o período de permanência na escola seja progressivamente ampliado.

Analisando-se todo esse contexto, supõe-se que mais escolas serão construídas e que ao longo dos anos essas passarão a ser escolas integrais, conforme consta no Plano Nacional de Educação PNE). São desafios que a educação precisa vencer para poder cumprir. Essa lei, também chamada “Carta Magna da Educação”, que em outras palavras, também chamada “Lei maior da Educação” envolve muitos interesses, interferindo tanto nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da Educação nacional. (Oliveira, 2014).

A Lei nº 11.274/06 altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96 e estabelece a obrigatoriedade da duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa alteração se deu, pelo entendimento de que ainda havia um número bastante relevante de crianças fora da escola, por não haver vagas suficientes na educação infantil pública. Com o ensino fundamental de nove anos, garante que essas crianças sejam matriculadas nas escolas, assegurando assim a efetivação do seu direito à educação.

Por meio dos diversos documentos e manifestos em prol de uma educação de qualidade, fomentou o crescimento do sistema educacional brasileiro no qual foram introduzidos novos conceitos e novas práticas pedagógicas. Entre esses documentos surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/96, que regulamenta todos os níveis do sistema educacional brasileiro. No seu Art. 1º, cita que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996). São avanços relevantes porque, dentre outros, traçou os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

A obrigatoriedade do fornecimento da educação no Brasil constitui um paradoxo pois se de um lado a escola deve ser para todos em idade escolar, por outro falta escolas

para atender a todos que dela precisa. Outro agravante é a qualidade do ensino e a deficiente formação dos professores. (Paro, 2007, p. 15).

Há um consenso social e dos envolvidos na educação quanto a satisfação com a qualidade do ensino praticado nas escolas pública de nível fundamental. Dessa forma, busca-se uma escola que na visão de Ripper (1994) “essa nova escola requer um novo conceito pedagógico, e que os professores assumam uma nova responsabilidade e um papel central como intermediador do processo de aquisição e elaboração do conhecimento” (p.63). Contudo, percebe-se que a lei não foi suficiente para atingir os objetivos esperados. A precariedade dos investimentos em políticas públicas é um fator que contribui para que os objetivos da lei não sejam alcançados.

2. APRENDIZAGEM

2.1 Aprendizagem: características

Diversos fatores constituem a aprendizagem, desde as concepções sociais, individuais, políticas, econômicas, compreendendo ainda os fatores culturais, psicológicos. Pode-se dizer que a aprendizagem é um processo complexo que acontece dentro do indivíduo e provoca alteração no comportamento. A aprendizagem ocorre quando há transformação na postura anterior. Para Jardim (2001, p.66) a aprendizagem é uma alteração na disposição ou na capacidade do indivíduo, alteração que pode ser cancelada e não pode ser imposta ao processo de crescimento.

A aprendizagem resulta da soma das experiências passadas com as experiências atuais gerando um novo conhecimento que vai transformando o indivíduo.

Importante lembrar que ninguém aprende por ninguém, “Em cada nova aprendizagem o indivíduo reorganiza suas ideias estabelecem as relações entre as aprendizagens anteriores e as novas” (Drouet, 2000, p.8).

Ela acontece dentro do indivíduo, mas seus efeitos são comprovados exteriormente em comportamentos externos. Em outras palavras, a mudança de vida é evidência de que houve aprendizagem. É bom que se diga que não se trata de uma mudança mecânica ou condicionada. Ser treinada a fazer determinadas coisas não caracteriza aprendizado. Uma coisa é saber fazer algo, outra coisa é saber o porquê de se fazer.

Para que ocorra um aprendizado, é importante que se tenha dentre várias coisas: a) Motivação: é o querer da criança em aprender que pode ser estimulado pelo professor; b) Prévio domínio: acúmulo de conhecimentos que os alunos adquirem no convívio social e deve ser considerado pelo professor; c) Maturação: fomentar a interação entre o ambiente e o conhecimento herdado dando condições para que a aprendizagem aconteça; d) Inteligência: é a competência para solucionar problemas; e e) Concentração: a disposição para manter o foco no objetivo em busca da aprendizagem (Jardim, 2001, p.67).

De certa forma, aprender é um processo que começa com um confronto entre a realidade objetiva e os diversos significados que cada pessoa constrói sobre essa realidade,

levando em conta as experiências individuais e as normas sociais vigentes (Antunes, 2008, p. 32).

O aluno já leva para a escola o conhecimento adquirido no convívio com a família e com o meio social de que participa. Esses conhecimentos informais somam com o conhecimento formal adquirido na escola.

2.1 Conceito de aprendizagem

Dos mais clássicos aos contemporâneos, a aprendizagem é conceituada por diversos autores. De acordo com Alves (2007), a aprendizagem é a alteração do comportamento do indivíduo proveniente da experiência. Pode ser reconhecida pela maneira metódica e propositada como também pela disposição das atividades realizadas para atender aos objetivos da escola.

O autor adverte que:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (Alves, 2007, p. 18).

Para Barros, Pereira e Goes (2008), a aprendizagem pode ser entendida como um mecanismo de aquisição de conhecimentos que é a conectado aos esquemas e estruturas cerebrais do indivíduo. É um processo ininterrupto que começa na família e se espalha através do convívio do indivíduo nos diversos espaços e materializa no ambiente escolar fortalecendo as habilidades e os conhecimentos necessários para o comportamento do indivíduo.

Em outro viés, Bruner (1991, p.122) considera a aprendizagem como um processo interno, mediado cognitivamente, mais do que como um produto direto do ambiente, de fatores externos ao aprendiz. Apresenta-se como o principal defensor do método de aprendizagem por descoberta.

Weiss e Cruz (apud Glat, 2007, p.67), amplia essa visão ao afirmar que, o sujeito que está em processo de construção de seu conhecimento, seja em situação de

aprendizagem formal ou informal, não é determinado somente pelo seu potencial cognitivo. Alega que ele é o resultado da interação entre seu aparelho biológico, suas estruturas psicoafetiva e psico-cognitiva e nos intercâmbios com o meio social no qual se insere. Por sua vez, Fonseca (2005, p.72) afirma que a aprendizagem é interligada por quatro elementos cognitivos primordiais como o Input, a cognição, o output e a retroalimentação. Assim: a) o input (responde pelas informações que chegam através dos sentidos visuais e auditivos); b) a cognição (responde pelos processos de memorização, consistência e processamento simultâneo e sequencial de informações); c) o output (ocorre a resolução de problemas e responde pelos procedimentos motores tais como, desenhar, ler, escrever, pintar, entre outros); e d) a retroalimentação (fase em que ocorre a repetição, organização, controle e realização das atividades). Dessa forma, a aprendizagem é vista como um sistema cíclico que se retroalimenta continuamente.

Ainda na tentativa de conceituar a aprendizagem, Barca e Porto (1998), relacionam três características do conceito de aprendizagem: a) o primeiro avalia a aprendizagem como um processo ativo, onde os alunos precisam realizar certa quantidade de atividades facilitando a assimilação dos conteúdos; b) o segundo define a aprendizagem como um processo construtivo, e as atividades desempenhadas pelos alunos têm como objetivo a construção do conhecimento; e c) o terceiro menciona a aprendizagem como um processo onde o aluno deverá aprimorar e organizar as estruturas cognitivas. Fica claro que os autores defendem o fazer como um elemento importante para a aquisição da aprendizagem. Neste processo ocorre o aprimoramento das estruturas cognitivas.

Do outro lado, Skinner (1972), determina que a aprendizagem é uma mudança na probabilidade da resposta, devendo especificar as condições sob as quais ela acontece. Salaria que apresentar um comportamento é essencial, mas não é isso que garante a existência de uma aprendizagem. Afirma que é necessário conhecer a natureza do comportamento, compreendendo como foi adquirido esta aprendizagem. Para o autor, os estudiosos da aprendizagem devem atentar para o contexto em que o comportamento foi modificado e não somente nas ações realizadas por esses sujeitos.

Skinner crê que há três variáveis que forma as contingências de reforço, onde a aprendizagem é realizada: a) a ocasião em que o comportamento ocorre; b) o próprio comportamento e; c) as consequências do comportamento (Skinner, 1972, p.4).

Nesta perspectiva, Skinner situa a aprendizagem como um mecanismo com fases; antes, durante e depois. Na fase antes se analisa as condições para que a aprendizagem ocorra; em seguida o que aprendeu, ou o que foi modificado no comportamento e por fim, na fase depois, quais as implicações dessa mudança de comportamento no indivíduo.

Fernández (1991, p. 47) acrescenta o elemento afeto como essencial para a aquisição da aprendizagem. Defende que a aprendizagem está relacionada com as interações sociais, dessa forma o afeto existente entre os pares facilitará a aprendizagem. Acredita que a aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se limita ao campo cognitivo, mas certamente há uma ligação afetiva profunda que perpassa essas relações. Uma crença bilateral entre quem ensina e quem aprendem que favorece a aprendizagem do aluno.

Concordando com Fernandez (1991), Vygotsky (1991) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas (Vygotsky, 1991, p.54).

Wallon (1979) participa do debate acrescentando que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento são absolutamente influenciados pelos fatores culturais assim também, pelas condições orgânicas que os indivíduos carregam. Defende uma inter-relação entre o desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e motor.

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo (...) mas nele pode ser identificada [a transferência] (...) são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social (Wallon, 1979, p.131).

Assim, pode-se dizer que segundo as ideologias de Vygotsky, a aprendizagem é o produto da ação dos adultos que tem uma mediação direta no processo de aprendizagem das crianças, pois é um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento é uma consequência da convivência social e seu processo de socialização, dessa forma, a interação no ambiente social, seja ela na igreja, no club ou

aquela sistematizada no ambiente escolar é determinante para a aquisição da aprendizagem.

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas. Pela falta de um termo equivalente em inglês, a palavra *obuchenie* tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim retraduzida em português (Oliveira, 1993, p. 57).

Na lógica de Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo sócio histórico, que foi impulsionado pela aprendizagem. Está na sociedade, na cultura e na história, as causas da mudança do homem. À medida que ele transforma a história, é por ela também transformado e assim vai acumulando conhecimento presentes e repassando para as gerações futuras, da mesma forma que recorre aos ensinamentos dos seus antepassados.

Ele acredita que a aprendizagem não começa no ingresso à escola. A sistematização do conhecimento que ocorre na escola não é o único local para aprender. A aprendizagem é inata ao ser humano, logo pode acontecer em qualquer lugar, a qualquer instante (Vygotsky, 2001).

Nesta perspectiva entende-se que para Vygotsky (1991) a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança e o meio social. Esta influência o pensamento e a linguagem levando a uma reflexão de adequação simbólica e social. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre através de uma zona de desenvolvimento proximal que se define como:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível real exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o nível potencial representa aquelas tarefas que a criança só consegue realizar com ajuda de alguém (Vygotsky, 1991, p. 97).

Embora Vygotsky não tenha estruturado sua teoria do desenvolvimento humano, seus estudos apresentam importantes reflexões acerca do aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado. Desta forma, de acordo com suas ideias, tanto a aprendizagem como o desenvolvimento está inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, favorecendo o despertar de processos internos. Esses processos são acionados por meio da aprendizagem e provoca o desenvolvimento, logo, sem aprendizagem não se tem desenvolvimento. Tendo mais clareza sobre a importância da análise do desenvolvimento antes da construção de uma aprendizagem, Vygotsky postula:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (Vygotsky, 2001, p. 111).

Vale ressaltar que o desenvolvimento ocorre quando existem situações que propicie o aprendizado. O desenvolvimento pleno da criança está condicionado ao aprendizado que recebe num certo meio cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie, ou seja, um indivíduo criado num ambiente onde não há a prática da escrita, do letramento e o indivíduo não será alfabetizado.

Vygotsky postula que o aprendizado é imperativamente uma condição para o desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano. A ação do professor ou intermediário no processo de ensino aprendizagem deve acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde ocorre a relação de desenvolvimento e aprendizagem. O processo de construção do conhecimento parte de um levantamento dos saberes prévios dos alunos para a preparação do plano de aprendizagem com o intuito de alcançar o seu potencial.

Vygotsky chama a atenção para o desenvolvimento potencial, ou seja, aquele caracterizado quando a criança não consegue realizar sozinha uma tarefa, mas é capaz de

fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Esse grau de capacidade é o que determina o seu nível de desenvolvimento proximal, sendo este, o nível que se situa entre o desenvolvimento real e o potencial. Este se torna o caminho que a criança precisa atingir para desenvolver funções que estão na fase de amadurecimento, mas que em seguida se tornará funções consolidadas no seu desenvolvimento real.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky 1991, p. 97).

Outro autor que se destaca no campo da aprendizagem é Jean Piaget (1975). Para ele a aprendizagem surge com a “equilibração” progressiva, ou seja, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Piaget (1975) assevera que a aprendizagem acontece pela ação da experiência do indivíduo e do processo de equilibrar. Ela não parte do zero, mas sim, da soma de experiências anteriores, onde o indivíduo vai desenvolvendo sua capacidade de assimilação por meio da organização do esquema cognitivo.

A aprendizagem está vinculada ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e seus estágios. Cabe desenvolver situações de aprendizagem que sejam desafiadoras sem, contudo, esquecer o estágio cognitivo em que se encontra o aluno.

Importante fazer uma breve relação entre o pensamento dos três principais autores que falam sobre a aprendizagem citados logo acima como: Piaget, Wallon e Vygotsky. É notório que os três são sócios - interacionista, ou seja, pensavam o homem como um ser social e apesar de não terem formação na área da educação foram capazes de contribuir de forma espetacular através das teorias psicogenéticas. Ambos acreditavam que o conhecimento é construído de forma gradual, levando em conta a base biológica do funcionamento psicológico. Porém, apesar de terem ideias e pensamentos parecidos, apresentavam algumas diferenças, ou melhor, Piaget e Wallon direcionaram suas análises sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo que vai desde o nascimento da criança até a adolescência. Já Vygotsky viu o desenvolvimento e aprendizagem como algo que ocorre por toda vida.

Piaget afirma que o conhecimento é construído do individual para o social, já Vygotsky e Wallon, defendem ser do social para o indivíduo. Piaget via o desenvolvimento cognitivo e afetivo como uma “marcha para o equilíbrio”. E ainda que os três enxergassem o homem como um ser social, apresentavam elementos que os diferenciavam: Piaget dava total importância para a maturação biológica como condição para o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem); Vygotsky via a interação social como fator determinante e Wallon colocavam a afetividade como a facilitadora da aprendizagem. Embora Piaget e Wallon falassem de estágios, Piaget os via como algo universal que seguiam uma ordem, já os estágios de desenvolvimento apresentados por Wallon, apresentavam interrupções e retrocessos.

Piaget percebia o desenvolvimento cognitivo como uma oposição da coação à cooperação. Analisava os fatores sociais e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva ética. Já Vygotsky enxergava as questões econômicas e socioculturais como determinantes, e pela perspectiva cultural analisava as questões sociais. Por sua vez, Wallon vê as questões socioeconômicas, socioculturais e afetivas como determinante, e pensa o social pelo viés cultural e afetivo.

2.1.2 Teorias da aprendizagem

Existem atualmente muitas teorias sobre a aprendizagem, dentre elas, as principais são:

- Teoria comportamental
- Teoria cognitiva
- Teoria humanista

Figura 1 - Teorias da Aprendizagem



O conceito de aprendizagem a partir dessas dimensões apresenta diversos significados e algumas definições tais como: condicionamento, aquisição de informação, mudança comportamental, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados e estruturas cognitivas além da revisão de modelos mentais.

O conhecimento das principais teorias de aprendizagem assim como seu processo, ajuda a compreender muitas das causas das dificuldades reveladas pelos alunos, possibilitando identificar os fatores para que elas existam. Tal entendimento sobre as teorias de aprendizagem contribui com uma formação mais adequada de todos aqueles que participam do sistema educacional. Verdadeiramente, quando o educador tem conhecimento dessas teorias, ele se torna apto a adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades que o ajudará em seu objetivo de ensino frente a seus alunos. Importante ter sempre em mente que na aprendizagem escolar existem elementos centrais para que o desenvolvimento escolar ocorra com sucesso. Esses elementos são: o aluno, o professor e a situação de aprendizagem.

Nesse sentido, Woolfolk (2000, p.46) acrescenta que o fato do professor ser, muitas vezes, incapaz de conhecer a dinâmica do comportamento humano, faz com que tenha interpretações equivocadas quanto a seus alunos. Esses comportamentos internos (emoções, sentimentos, valores, pensamentos) e de movimento acabam sendo observados e confundidos como indisciplina. Essas situações provocam nos alunos as emoções de medo, de tristeza, de mágoa, de raiva e de insegurança. Desse modo:

Os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firme, mas não punitivamente, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bem-estar. Como professor, você pode estar disponível para conversar sobre problemas pessoais sem exigir que seus alunos o façam. (Woolfolk, 2000, p.47).

Segundo Rodrigues (1976, p.173), os motivos humanos para aprender qualquer coisa são profundamente interiores. A criança deseja aprender quando há em si motivos

profundamente humanos que desencadeiem tais aprendizagens. Sendo que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento. (Rodrigues, 1976, p.174).

Portanto, as teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica e processo envolvido nos atos de ensinar e aprender. E isto se dá através do reconhecimento da importante evolução cognitiva do homem, as teorias na verdade, tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. Assim, a aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas. Podemos descrever a aprendizagem como sendo “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir.” (Schmitz, 1982).

2.1.2.1 Teoria comportamental

A teoria comportamental ou behaviorismo foi popularizada pelo Norte – americano Burrhus Frederic Skinner nos anos de 1904-1990, ele acreditava que o indivíduo era um ser modelável e que podia ser condicionado utilizando estímulos que auxiliem nesta modelagem, assim como usando reforços adequados. Segundo Skinner, todo comportamento é determinado pelo ambiente, mesmo que a relação do indivíduo com esse ambiente não seja passiva, e sim de interação. Ou seja, ao definir que resultado se pretende alcançar na aprendizagem é preciso que os estímulos e recompensas sejam adequados à medida que os alunos avançam, para levá-los ao resultado previsto. Assim, todo comportamento é determinado pelo ambiente de acordo com estímulo-resposta, e a aprendizagem se dá por memorização e repetição. Nesta abordagem, pretende-se formar pessoas com um vasto saber enciclopédico. Indivíduos focados no trabalho, que correspondem às demandas e se ajustam bem aos ambientes.

Vale ressaltar que os autores que mais se destacam nesta linha de pensamento são: Pavlov, Skinner e Thorndike. Pavlov desenvolveu a teoria do comportamento em resposta aos estímulos do ambiente. “De acordo com Pavlov, o requisito fundamental é que qualquer estímulo externo seja o sinal (estímulo neutro) de um reflexo condicionado que se sobrepõe à ação de um estímulo absoluto” (La Rosa, 2003, P. 45).

São três, os estímulos, a saber:

- **Estímulo neutro** – é involuntário, já que não se relaciona com uma ação ou com uma reação. Um evento qualquer costuma ser reativo em relação à uma ação e neutro em relação à outra.
- **Estímulo condicionado** – resulta da evolução do estímulo neutro, após este sofrer repetidas associações.
- **Estímulo incondicionado** – é um reflexo inato, é natural do organismo.

Skinner, principal representante do behaviorismo, “levou até as últimas consequências os princípios empiristas no estudo da aprendizagem. Para esta corrente, o ser humano se resume às contingências observáveis.” Ela trabalha principalmente com a ideia de extinção operante, estímulos, reforços. (La Rosa, 2003, P.57).

A abordagem da aprendizagem social foi fundada pelo psicólogo Bandura (2008) e tem algumas semelhanças com o behaviorismo de Skinner. A diferença é que “o comportamento é controlado não só pelas consequências externas, (...), mas também pelo reforço vicariante e pelo auto reforço” (La Rosa, 2003, p. 88). O autor acredita que de fato somos expostos a diversos padrões de comportamentos, no entanto, só vamos imitá-los se tivermos reforço.

A teoria social cognitiva adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto organizadas, proativas, auto-reguladas e auto-reflexiva, apenas produtos dessas condições (Bandura, 2008, p. 15).

Bandura relata que existem dois tipos de reforço: reforço direto que como o nome

mesmo já indica, ocorre por uma ação direta; e o reforço vicariante que ocorre pela observação de um acontecimento.

2.1.2.2 Teoria cognitiva

O construtivismo foi fundado pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), porém outros pensadores como Emília Ferreiro seguiram o mesmo pensamento de Piaget. O fundador desta teoria acredita que a capacidade de raciocínio não depende nem do ambiente nem de um fator hereditário. Ou seja, o conhecimento é resultado da interação contínua entre a bagagem hereditária e as experiências adquiridas, “a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento do organismo”. (Piaget, 1975, p.7).

Na verdade, para ele, o pensamento infantil passa por quatro fases, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida (Piaget, 1975).

Sensório–motor (0 a 2 anos): as ações representam o mundo para a criança.
Chorar, chupar o dedo, morder.

Pré-operatório (2 a 7 anos): a criança lida com imagens concretas

Operações concretas (7 a 11 anos): a criança já é capaz de efetuar operações lógicas.

Operações formais (11 em diante) a criança já efetua operações lógicas com mais de uma variável.

Evidencia-se que a partir do contato com o mundo que os cerca e com o manuseio dos objetos, a criança vai desenvolvendo e construindo suas descobertas. Não adianta ensinar a um aluno algo que ele ainda não tem condições intelectuais de absorver. Ou seja, o trabalho de educar não deve se limitar a transmitir conteúdos, mas a favorecer a atividade mental do aluno.

Na concepção construtivista a criança só se interessa por conteúdos que lhe fazem falta em termos cognitivos. Por isso, educar, para Piaget, é “provocar a atividade” – isto é, estimular a procura do conhecimento. Sendo importante não apenas assimilar conceitos, mas também gerar questionamentos, ampliar as ideias. É a própria criança que constrói seu

conhecimento

A teoria cognitiva tem como princípio os estágios do desenvolvimento cognitivo onde a crianças apresentam suas operações mentais. Assim, cabe ao mediador do aprendizado investigar quais são os conhecimentos prévios, assim como os interesses do educando e a partir deste conhecimento procurar apresentar diversos elementos para a construção do conhecimento, criando situações para que o mesmo chegue a este conhecimento.

Aqui a aprendizagem surge experimentando, vivenciando. Lembrando que a correção não acontece de modo imediato, tendo em vista que nesta concepção os erros são considerados parte do processo de aprendizagem e o professor não intervêm para apontar o erro imediatamente. Assim, busca-se com esta teoria criar pessoas com autonomia, capaz de contam consegue mesma e com sua capacidade de construir saber. Gente que interage com o meio, que tem ideias próprias e é capaz de criar, com uma visão particular do mundo.

O sócio construtivismo, por sua vez, cujo fundador foi o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) defende que a formação é desenvolvida através da relação dialética entre o sujeito e a sociedade, aqui o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Segundo Vygotsky, todo aprendizado é necessariamente mediado e é isso que torna o papel do ensino e do professor mais ativo do que o previsto por Piaget. O aprendizado não se subordina ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos qualitativos de conhecimento.

Desta forma, o ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho e é neste pensamento que surge um de seus principais conceitos, o de “zona de desenvolvimento proximal”, que seria a distância entre o desenvolvimento real da criança e aquilo que ela tem potencial de aprender, ou entre “o ser e o tornar-se”.

O aprendizado ocorre através da mediação e na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento. Pois o professor atua como mediador entre o aluno, o conhecimento que este possui e o mundo. O aprendizado se dá através da observação do meio, entrando em contato com o que já foi descoberto e organizando o conhecimento junto com os outros.

Assim será capaz desenvolver Pessoas cooperativas, que tenham compromisso com o mundo e com o outro, que saibam tanto expor suas ideias quanto ouvir. Gente que não necessariamente terá um conhecimento enciclopédico, mas que saberá como procurar as informações que lhe fazem falta. Bom destacar a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir (Vygotsky, 1991, p. 55).

O ponto central da teoria Cognitiva é que as estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação consiste na interpretação de eventos que ocorrem nas estruturas cognitivas existentes; já a acomodação é a transformação dessa estrutura cognitiva para entender o meio que o cerca.

É notória a existência de níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo. Para Piaget (Apud Lima, 1984), o desenvolvimento da mente é um processo dialético que ocorre por meio da autorregulação. Ou seja, todos os processos vitais, sejam eles psicológicos, biológicos ou sociológicos, se comportam e agem da mesma forma e isto significa que, diante das dificuldades de assimilação, o organismo se acomoda (modifica), e assim pode assimilar sucessivas vezes, e como resultado entre a assimilação e a acomodação surge a adaptação.

Ao perceber isto, por meio desse processo, o autor sugere uma mudança na pedagogia da época, pois diz que os alunos precisam ser desafiados. Dessa forma caberia ao professor “propor situações que estimulem a atividade reequilibradora do educando.” (...) “Ninguém educa ninguém: é o próprio aluno que se educa” (Lima, 1984, p. 19).

As teorias cognitivas tratam da cognição, de como o indivíduo "conhece"; processa a informação, compreende e dá significados a ela. O enfoque cognitivista encara a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações; que auxilia na organização do conteúdo e de suas ideias a respeito de um assunto, em uma área particular de conhecimento; de buscar definir e descrever como os indivíduos percebem, direcionam a atenção, coordenam as suas interações com o ambiente; como aprendem, compreendem e reutilizam informações integradas em suas memórias em longo prazo; como os indivíduos efetuam a transferência dos conhecimentos adquiridos de um contexto para o outro;

Para Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura.

Assim, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem, verdadeiramente que o sujeito é não apenas ativo, mas interativo, pois forma conhecimentos e constitui-se a partir de relações intra e interpessoais. Afirmando este pensamento Piaget (1985), diz que a construção do conhecimento se dá através da interação da experiência sensorial da razão, assim como esta interação ocorre com o meio (pessoas e objetos) são necessários para o desenvolvimento do indivíduo.

Ainda dentro na visão de Vygotsky que é o fundador da teoria sociointeracionista, o desenvolvimento cultural da criança só é possível de ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico. (La Rosa, 2003, P. 128).

Esta teoria está centrada, basicamente, no processo da mediação, dividido em dois tipos de elementos mediadores sendo eles os instrumentam e os signos. Assim, o instrumental é o que está entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho. E o signo “age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento de trabalho”. (La Rosa, 2003, P. 133).

Tomando como base essas relações, Vygotsky conclui que o sujeito constrói o conhecimento pela aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento mental, e por meio dele, deixaria de ser um animal para se tornar um ser humano. Dessa forma, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento acontecem pela dialética.

2.1.2.3 Teoria humanista

A teoria humanista teve como principal representante Rogers e era voltada para o aluno. Tem como premissa a autorrealização e o crescimento pessoal; vê o indivíduo como fonte de seus atos e livre para fazer escolhas; a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes do aprendiz; o aprendiz é visto como sujeito, e a auto-realização são enfatizados.

Outra abordagem teórica que devemos destacar é a aprendizagem significativa: Ausebel se propõe a construir algo novo a partir do conhecimento prévio dos alunos, utilizando alguns meios, tais como o mapa conceitual. Tendo como objetivo descobrir coisas novas e promover uma aprendizagem prazerosa.

De fato, trabalhar com mapas conceituais é uma forma de utilizar a aprendizagem significativa. Por meio deles, podemos identificar os conhecimentos prévios dos alunos e/ou reforçar os conteúdos já adquiridos (Pelizzari et al, 2002).

Este termo da aprendizagem significativa foi escolhido para melhor representar que a aprendizagem deve ocorrer a partir de um conhecimento prévio, dando assim, significado ao processo. Pois se não ocorre esse significado, a aprendizagem se torna mecânica ou repetitiva, que é o caso da memorização. Lembrando que o aprendizado mecânico é aquele que foi decorado e logo será esquecido. Já o aprendizado significativo se incorpora ao sujeito, pois nele ocorre um processo de modificação do conhecimento.

Vale ressaltar que o processo de aprendizagem significativa possa ocorrer, são necessárias duas condições: O aluno precisa querer aprender; O conteúdo a ser ensinado, precisa ter características significativas, ou seja, deve ser flexível para que se adapte à experiência individual de cada aluno (Pelizzari et al, 2002).

2.2 Abordagens do processo de ensino aprendizagem

Ao longo da história da educação, o ensino vai passando por diversos processos que interferem diretamente na forma como o ensino é conduzido, qual é o papel do professor, do aluno e da escola dentro desse processo. Estudiosos como Mizukami (1986) e Luckesi (1994) debatem as premissas dessas tendências e as classificam em cinco abordagens pedagógicas, sendo: Tradicional, Cognitivista, Comportamentalista, Humanista e Sócio-Cultural.

Quadro 2 – Características das tendências de aprendizagem

Tendências da aprendizagem	Características
Concepção Tradicional	Ênfatiza as situações de sala de aula; Aprendizagem considerada como um fim em si mesmo Decorrência: ignora as diferenças individuais; Verbalismo; Artificialismo dos programas que não facilitam transferência da aprendizagem; Organização de um ensino predominantemente dedutivo. A escola é um espaço triste para que o aluno não se distraia. O aluno tem um papel insignificante na elaboração dos conhecimentos. Professor distante do aluno, detém todo o saber. Frequência e aulas expositivas. (Mizukami, 1986, p.12).
Concepção Comportamental	Ensinar é igual a arranjo e planejamento de reforço; Aplicação do método científico; Não há modelos ou sistemas ideais de instrução; Aprendizagem é a mudança de uma tendência comportamental, resultante de uma

	prática reforçada garantida pela programação, incluindo tecnologia educacional, estratégias de ensino e formas de reforço no relacionamento professor-aluno. (Mizukami, 1986, p.31-32).
Concepção Cognitivista	Prioriza as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social; aprender é assimilar o objeto a esquemas mentais. Baseada no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução dos problemas, na descoberta; o mundo deve ser reinventado pelo sujeito. O professor assume o papel de coordenador deixando o aluno independente. Na metodologia o educador cria situações de ensino onde os conteúdos e os métodos sejam adequados ao desenvolvimento da inteligência dos indivíduos. (Mizukami, 1986, p.80).
Concepção humanista	Dirigir a pessoa a sua própria experiência pra estruturar-se e agir; Método não diretivo: aprendizagem significativa, pois envolve toda a pessoa. O professor deve aceitar o aluno como é, e compreender os sentimentos que ele possui. Os alunos se responsabilizam pelos objetivos da aprendizagem. (Mizukami, 1986, p.52-53).
Concepção sócio - cultural	Deverá procurar a superação da relação opressor oprimido, através de uma educação problematizadora com essência na dialogicidade, superando a dicotomia sujeito-objeto. O professor desmistifica e interpela o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste. A Relação professor e aluno é horizontal e não imposta. (Mizukami, 1986, p. 97-99).

Fonte: Mizukami (1986). Adaptado pela autora

Tanto o aluno, como o professor fazem parte de um mundo contemporâneo cheio de novas tecnologias e informações. Com isto é importante que o professor busque novas práticas de ensino e formas diferentes de construir o conhecimento juntamente com o aluno, e para isso o professor precisa obter uma visão crítica sobre a teoria e a prática realizada por ele em sala de aula.

Nesta visão, de acordo com Sacristán e Gómez:

[...] o aluno (a) pode se envolver num processo aberto de intercâmbio e negociação de significados sempre que os novos conteúdos provoquem a ativação de seus esquemas habituais de pensar e atuar [...]. (Sacristán e Gómez 1998, p.62),

Sendo assim, cabe ao professor aderir às teorias que o possibilite esta troca com o aluno, pois através deste dialogo será possível construir novos saberes. Para tanto, na concepção de Sacristán e Gómez:

O aluno/a entra em contato com os instrumentos e produtos culturais por meio de vias e canais muito mais poderosos e atrativos de transmissão de informação. Portanto não chega a escola somente com as influências restritas de sua cultura familiar, mas com um forte equipamento de influências culturais provenientes da comunidade local, regional, nacional e

internacional. Com essas influências e interações elabora suas próprias representações, suas peculiares concepções sobre qualquer dos âmbitos da realidade. (Sacristán e Gómez 1998, p.63).

É necessário que o professor possibilite ao aluno construir novos conhecimentos, mesmo sabendo que o aluno traz para a escola um conhecimento já adquirido durante a sua convivência com a sociedade, o professor deve criar condições para que este conhecimento já adquirido se transforme e se amplie.

Na abordagem tradicional, a teoria e a prática não é facilitado para o aluno. O ensino é dedutivo e o aluno possui um papel insignificante na elaboração do conhecimento. Nos dias atuais às concepções de ensino-aprendizagem estão direcionadas para a abordagem sociocultural, e o aprendizado ocorre através do intercâmbio de conhecimentos entre professores e alunos que juntos vão construindo o saber. Um elemento facilitador desse intercâmbio é a tecnologia que conforme Libâneo: Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre [...] (Libâneo 2002, p.25).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. O Problema da Pesquisa

O baixo rendimento escolar tem se constituído um problema para o ensino público brasileiro. Questões diversas têm contribuído para que esse quadro de fracasso se alastre pela rede de ensino e tem despertado o interesse de pesquisadores pelo tema. O debate em busca das causas desse fenômeno é contínuo e acirrado, contudo, as causas ainda não foram sanadas.

Os alunos do 6º ano da E.M. Dr. Ruy Berçot de Mattos, possuem baixo rendimento escolar o que dificulta construir o conhecimento a partir da vivência de experiências significativas apoiada nos processos de ensino aprendizagem. Sabe-se também que todo espaço escolar é carregado de uma série de problemas que precisam ser solucionados de forma urgente e coletiva. A comunidade deve participar da resolução dos problemas para que a escola seja acessível para todas que a ela procure.

Para Gil (2008):

O problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos inter-relacionados. O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer situação que não se encontra uma solução satisfatória ou não dispomos de uma resposta adequada (p. 42).

Dessa forma pode-se afirmar que o “Problema” envolve em seu bojo, uma dificuldade teórica ou prática, na qual se busca encontrar uma resolução.

Formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características. Desta forma, o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado, específico, inconfundível. (Rudio, 1980, p. 75).

Pensando assim, essa pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: Quais os fatores sócios acadêmicos que influenciam no baixo rendimento dos alunos do 6º

ano da escola municipal Dr. Ruy Berçot de Mattos em Nova Iguaçu/RJ, Brasil, a partir de dificuldades no processo de aprendizagem?

3.2. Objetivos geral e específicos

3.2.1 Objetivo Geral

Analisar os fatores sócios acadêmicos que influencia no baixo rendimento dos alunos do 6º ano da escola municipal Dr. Ruy Berçot de Mattos em Nova Iguaçu/RJ, Brasil, a partir de dificuldades no processo de aprendizagem.

3.2.2 Objetivos específicos

- Descrever o perfil dos alunos em termos de desempenho e rendimento acadêmico nas diferentes disciplinas;
- Conferir as estratégias que utilizam os alunos em seu processo de aprendizagem, para atender as dificuldades que encontram;
- Verificar os reforços no ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano visando o melhoramento do seu rendimento escolar.

3.3 Tipo e Enfoque

Visando alcançar os resultados recomendados nos objetivos, adotou-se uma abordagem quantitativa. Esse tipo de pesquisa apresenta os dados em forma numérica e em porcentagem; são dados estatísticos que permitem a análise em forma de quantidade.

A investigação se adequa a pesquisa por buscar entender fenômenos humanos. Neste sentido, na intenção de alcançar os objetivos listados no início desse trabalho foi buscado amparo teórico e metodológico, e por meio de uma abordagem quantitativa foi realizado como metodologia de pesquisa, um estudo descritivo que no entender de Gonçalves (2007) caracteriza-se como sendo:

É aquele que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideais, como objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado, “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. (p.67).

O aporte teórico bibliográfico e metodológico resultou de informações levantadas em obras de autores que estudam o tema.

Na pesquisa quantitativa o pesquisador usa representação numérica, visto que, o que está sendo considerado não são as opiniões que os sujeitos pesquisados declaram, mas respostas a perguntas fechadas previamente elaboradas, com acento descritivo. Nesse sentido, corroborando com Gil, Campoy (2016, p.144) assegura que “para obter uma pesquisa descritiva deve ser feita uma descrição cuidadosa dos fenômenos [...]” Neste sentido, quando “a investigação se baseia na fenomenologia, ela assume caráter essencialmente descritivo”. (Triviños, 1987, p.128).

Hernandez-Sampieri et al. (2010), indica que as principais características da pesquisa quantitativa são: 1 - Coletar dados em forma de pontuação e mostrar os atributos dos fenômenos, objetos, animais, etc; 2 - Analisar tais dados numéricos em termos de suas variações; 3 - A essência da análise em comparar grupos ou relacionar fatores sobre tais atributos mediante técnicas estatísticas. O mesmo autor explica que o

Enfoque quantitativo – usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica u el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Sampieri *et al*, 2010, p. 4).

A pesquisa descritiva apresenta os dados e características do fenômeno em estudo assim como está no momento da pesquisa, sem intervenção pelo pesquisador. Sendo um estudo não experimental, os dados se estudam em seu estado natural. Nesse marco, Sampieri (2016, p. 216), ressalta que o investigador deve organizar um plano para coletar os dados da pesquisa e que em meio a variedade de instrumentos. Assim, nessa pesquisa foi organizado um questionário contendo perguntas fechadas, as quais foram medidas com o uso da escala do tipo Likert, de 5 (cinco) posições para os alunos e perguntas tipo likert de 3 posições para os professores da escola pesquisada.

Referindo-se a escala tipo Likert, Campoy (2016, p. 192) esclarece que “é uma escala psicométrica bastante utilizada em pesquisas de investigação, com relevância social”. Neste estudo, foi utilizada para avaliar o grau de relacionamento do aluno com a escola, vendo a atuação dos professores quanto a sua prática e como isso afeta o rendimento acadêmico do aluno. Enfim é uma pesquisa que trabalha com dados objetivos e mensuráveis. (Lakatos e Marconi, 2010).

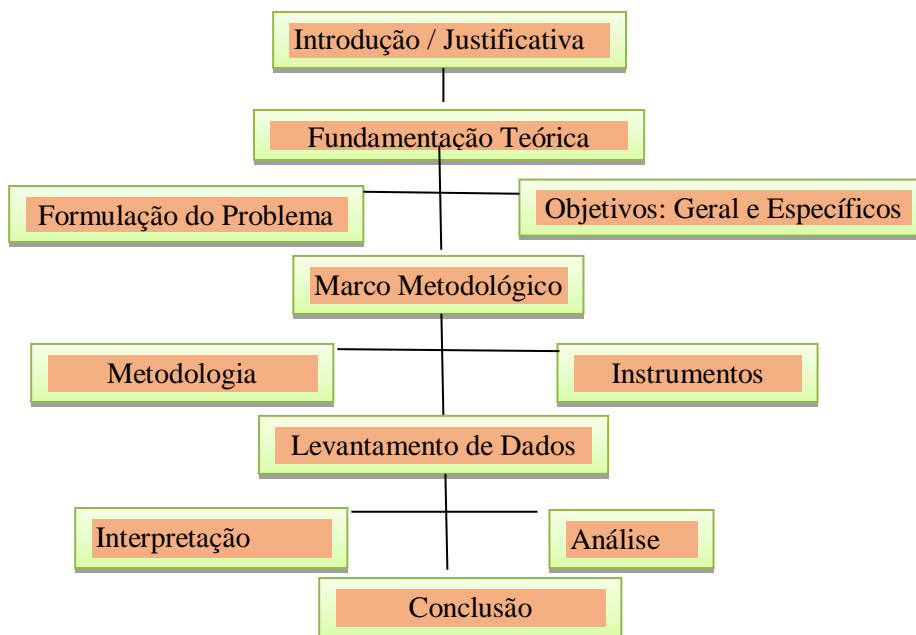
Utilizou-se um instrumento validado pelo SOCED - Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação, desenvolvido no Programa de Pós-graduação da PUC-Rio, coordenado pela Professora Zaia Brandão (2002). Portanto, a fiabilidade e validade do instrumento foi feito pelo grupo, que nós emprestamos para o propósito desse estudo.

3.4. Modelo (*diseño*) da pesquisa

A presente pesquisa baseia-se no modelo não experimental, pois não se fez experimento nem intervenção nenhuma. Os dados coletados foram feitos num momento único no estado natural e real do fenômeno em estudo.

Assim sendo, a pesquisa foi descritiva, cujos elementos se explicam acima.

Figura 2 – Desenho e organização da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

3.5. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Rio de Janeiro em uma escola do município de Nova Iguaçu, que faz parte da baixada fluminense. O site da prefeitura conta a história da sua origem:

O Município de Iguaçu foi criado no dia 15 de janeiro de 1833, com sua sede instalada às margens do Rio Iguaçu, que serviu de inspiração para o seu nome. Ele surgiu a partir da Vila de Iguaçu – uma localidade que desde o século XVIII era utilizada como pouso de tropeiros que faziam o Caminho de Terra Firme. Em 1858, com a inauguração da Estrada de Ferro Dom Pedro II, iniciou-se o crescimento do Arraial de Maxambomba. Por conta disso, foi realizada a transferência da sede do município para um novo centro econômico. Em 1916, Maxambomba passa a se chamar Nova Iguaçu (Prefeitura de Nova Iguaçu, 2018, p.1).

O apogeu populacional ocorreu no século XX. O crescimento da região aconteceu com uma onda migratória que caracterizou a população da Baixada Fluminense com a miscigenação de povos. Chegavam em Nova Iguaçu, escravos e seus descendentes recém-libertos pela Lei Áurea em busca de trabalho e nordestinos que fugiam das secas que afligiam o Nordeste e chegavam ao Rio em busca de emprego.

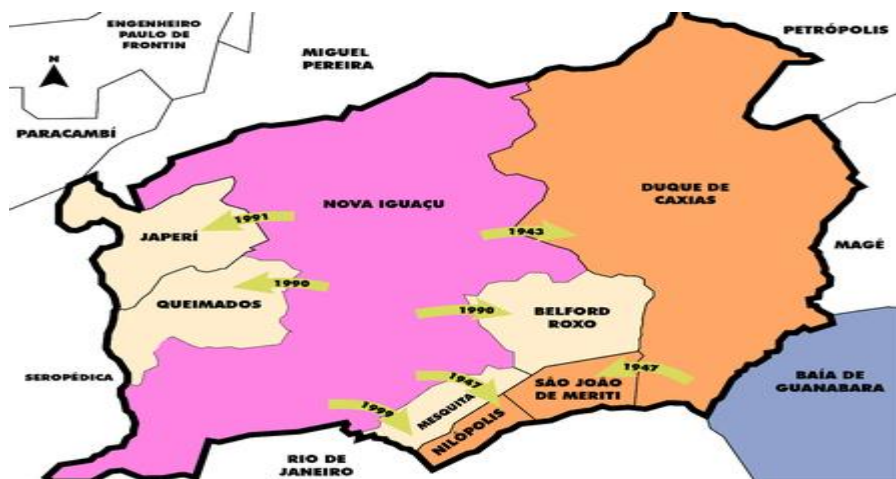


Figura nº 3 – Mapa destacando o Município de Nova Iguaçu – RJ - Brasil

Foto: Divulgação/Prefeitura de Nova Iguaçu

Do exterior, vinham os que escapavam da I e II Guerra Mundial. Eram na grande maioria, imigrantes italianos, alemães e libaneses.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apud prefeitura de Nova Iguaçu (2018, p.1) apontam que entre 1943 e 1999, o município sofreu duas ondas emancipatórias. Da grande cidade que ocupou quase todo o território da Baixada Fluminense saíram os municípios de Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti,

Belford Roxo, Mesquita, Japeri e Queimados. Ainda assim, hoje com uma população estimada de 800.000 pessoas (2017), segundo o (IBGE), a cidade continua carregando um enorme peso político e cultural.

No quesito educação, o Município conta com 120 unidades escolares distribuídas em 9 áreas denominadas URGs. A escola lócus da pesquisa é listada com o número 30 e está localizada na URG IV Cabaçu.

3.5.1 Escolha e Contexto da Escola, Campo de Estudo

A Escola Municipal Dr. Ruy Berçot de Matos, está situada na Rua Okir, 282, Jardim Alvorada. CEP: 26261-380. Nova Iguaçu - Rio De Janeiro. A escolha para realizar pesquisa nesta escola se deu pelo fato de a pesquisadora exercer suas atividades profissionais como professora dessa escola, facilitando o acesso pra a coleta de dados.

Figura 4 - Foto da Escola Municipal Dr. Ruy Berçot de Mattos



Fonte: <https://www.noticiasdenovaiguacu.com/2017/05/escola-em-condicoes-precarias-tem-aula.html>

A escola pertence à rede municipal e atende a 333 alunos, distribuídos da seguinte forma: Ensino Infantil: 23 alunos, Ensino Fundamental I: 145 alunos, Ensino Fundamental II: 165 alunos. (Qedu. Censo, 2017).

A distribuição das matrículas realizadas no ano de 2017 foram: pré-escola, 23 alunos; anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), 145 alunos; anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano), 165; educação especial, 12 alunos matriculados. Dos alunos matriculados, 34 foram para o 5º ano e 67 para o sexto ano. Para atender os alunos, a escola conta com um

total de 47 funcionários, incluindo, direção, administrativos, professores e o pessoal de apoio conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Distribuição dos funcionários da Escola pesquisada

Cargo/função	Quantidade
Diretora Geral	1
Diretora Adjunta	1
Secretaria	1
Dirigentes de turma	2
Orientador Educacional	2
Orientador Pedagógica	2
Setor administrativo	3
Cozinheiro	2
Auxiliar de serviços Gerais	3
Auxiliar de serviços braçal	1
Professores	29

Fonte: Elaboração pela autora

A estrutura da escola contempla biblioteca, quadra de esportes descoberta, internet banda larga, laboratório de informática com 10 computadores para uso dos alunos e 4 computadores para uso administrativo. Tem também TV, DVD e impressora.

Possui cozinha e fornece refeição para os alunos. Os sanitários e estrutura interna da escola são adaptados para pessoas com deficiência. A escola possui saneamento básico e utiliza a rede pública. (Qedu. Censo Escolar, 2017).

3.6 População e amostra da pesquisa

De acordo com Gil (2008, p.89) “universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”. Da população formada por alunos e professores da Escola Municipal Dr. Luis Bercot de Mattos, foi retirado uma amostra aleatória, que se tornaram sujeitos dessa pesquisa.

Para justificar o quantitativo de sujeitos participantes que compuseram a amostra da pesquisa recorreremos a Kazmier (1982, p.125). Para este autor, igual que Gil (2008), a amostra é subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.

A amostra foi não probabilística da modalidade intencional, pois teve como critérios a acessibilidade e conveniência, levando-se em conta a disponibilidade do pesquisador e dos pesquisados. Gil, (2008, p. 90) ao referir-se a amostragem por acessibilidade e conveniência, alega:

Constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

Destarte, a amostra concedida por acessibilidade foi constituída por um conjunto formado por 42 alunos e 10 professores do sexto ano não sendo possível estender sua aplicação para uma amostra que fosse estatisticamente representativa do universo.

3.7 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

O presente estudo utilizou como base o questionário. As perguntas foram elaboradas a partir dos objetivos específicos, para procurar alcançar o objetivo geral e responder ao problema do estudo com os dados coletados.

De acordo com Gil (2008) a técnica para coleta de dados em pesquisa no modelo de estudo de caso é realizada por meio da combinação de múltiplos processos, destes, observação direta, a análise de documentos, a entrevista e a história de vida são os mais utilizados.

Quanto ao questionário, Gil adverte que tem como premissa básica traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. Define-se como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente passado (Gil, 2008, p. 121).

O questionário utilizado nesta pesquisa foi uma adaptação parcial do instrumento elaborado pelo SOCED - Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação, desenvolvido no Programa de Pós-graduação da PUC-Rio, coordenado pela Professora Zaia Brandão (2002). A escolha pelo uso desse instrumento partiu da dificuldade em encontrar Doutores

dispostos a contribuir com a pesquisa, validando um instrumento, e por ter sido identificado pela pesquisadora, que as questões contidas no instrumento elaborado pelo SOCED estavam de acordos com os objetivos propostos nesta pesquisa. Considerando a reputação acadêmica e profissional da referida autora do instrumento e da Instituição onde ele foi elaborado, a autora desta pesquisa deduziu que o instrumento podia dispensar validação, visto que já foi testado e utilizado em outras pesquisas e obras já publicadas.

Neste trabalho foi usado o questionário do SOCED com perguntas fechadas e em escala para os alunos e a entrevista estruturada para os professores. Embora as questões da entrevista semi estruturada tenham sido adaptadas do SOCED e organizadas com antecedência, foi possível alterar sua aplicação para se adequar a realidade de cada professor afim de que fosse possível coletar os dados da forma mais correta possível. Por fim foi possível capturar o cerne do seu discurso e compreender o pensamento coletivo.

Quadro 4 - Variáveis do questionário com os Docentes

Questão	Descrição das variáveis aplicada aos docentes
Q1	Perfil dos docentes
Q2	Formação profissional dos docentes
Q3	Prática pedagógica dos docentes
Q4	Comportamento profissional dos docentes

Fonte: Elaboração pela autora

O questionário foi dividido em três categorias sendo que na primeira categoria foi contemplada as variáveis referentes aos dados pessoais dos docentes entrevistados. Na segunda categoria foi tratado da formação do professor e na terceira e última categoria se buscou informações relativas à prática profissional dos docentes. Cada categoria se desdobra em outras variáveis afim de minuciar a coleta de informações. Esses desdobramentos encontram-se nas tabelas distribuídas ao longo da análise dos resultados e no roteiro da entrevista na secção apêndice deste trabalho.

Finalizado a aplicação do questionário foi realizada o processamento dos dados mantendo na integra as informações dadas por eles. Para preservação da identidade dos

docentes seus nomes foram suprimidos, adotando assim a técnica do anonimato (Gibbs, 2009).

O questionário, utilizado pelo SOCED - Grupo de pesquisas em Sociologia da Educação, desenvolvido no Programa de Pós-graduação da PUC-Rio, coordenado pela Professora Zaia Brandão (2002), não precisou validação porque foi emprestado dum questionário já validado. Ele consta de categorias. Na primeira categoria foram listadas as variáveis referentes aos dados pessoais dos discentes. Na segunda categoria foi elaborado questões acerca da percepção dos alunos quanto ao espaço em que vivem. Na terceira categoria as perguntas voltaram-se para a percepção dos alunos acerca da escola e na quarta categoria se buscou informações referentes a avaliação da aprendizagem dos alunos durante o curso. Cada categoria se desdobra em outras variáveis com o intuito de coletar de forma detalhada informações que retrate o pensamento dos discentes quanto aos pontos abordados. Os pontos abordados estão representados por meio de tabelas e incorporados nos textos na sequência deste trabalho. No final o questionário é apresentado na íntegra na seção apêndice deste trabalho.

Quadro 5 - Variáveis do questionário aplicado aos discentes

Questão	Descrição das variáveis aplicada aos alunos
Q1	Perfil dos alunos
Q2	Percepção do aluno quanto ao meio em que vive
Q3	Percepção do aluno para com a escola
Q4	Avaliação da aprendizagem do aluno durante o curso

Fonte: Elaboracao pela autora

3.8 Técnicas de análise dos dados

O processo de análise de dados é definido por Kerlinger (1980, p. 353) como “a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”. Tem por objetivo reduzir grandes quantidades de dados brutos a uma forma interpretável e mensurável. Neste Estudo os dados foram analisados utilizando a técnica de análise temática do conteúdo, identificando nas respostas dos entrevistados, aspectos relevantes no que diz respeito a baixo rendimento, educação crítica, e aprendizagem, tanto da perspectiva do aluno como também do professor. Em seguida, foi realizada a elaboração de tabelas e gráficos explicitando esses posicionamentos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

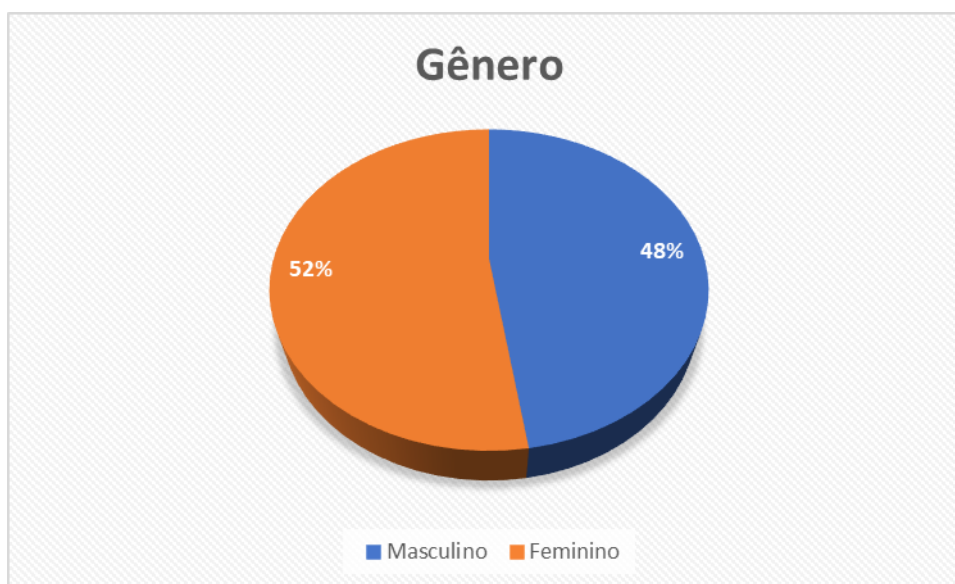
4.1 Dados Quantitativos

Este capítulo trata da análise dos resultados dos dados colhidos na pesquisa qualitativa que trata do baixo rendimento acadêmico dos alunos do 6º ano da Escola Dr. Ruy Berçot de Mattos. Foi aplicado o instrumento questionário para os alunos da série mencionada e para os respectivos professores que ministram as disciplinas, os resultados encontrados serão apresentados a seguir.

4.1.1 Identificação dos dados pessoais dos discentes

Na tabela 1 temos a distribuição da identificação dos discentes pesquisados. Verifica-se através dela que desse universo, 48% foram do sexo masculino e 52%, foram sexo feminino. Esses números indicam um equilíbrio entre os gêneros, no que tange ao ingresso das crianças na escola, conforme gráfico nº 1 a seguir

Gráfico 1 – Gênero dos discentes pesquisados



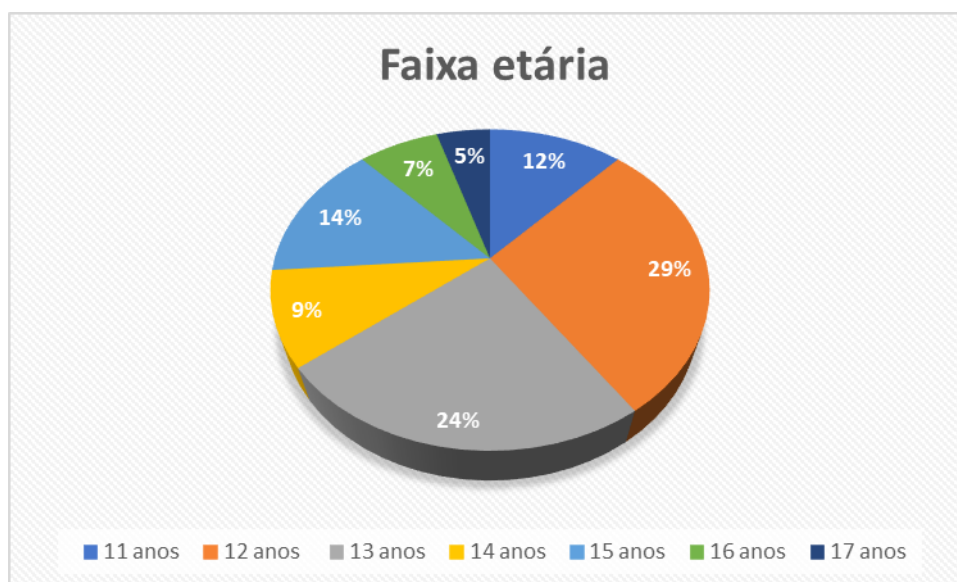
Fonte: Dados da pesquisa

Com relação a idade, 12% tem 11 anos; 29%, tem 12 anos; 24% tem 13 anos; 10% tem 14 anos; 14% tem 15 anos; 7% tem 16 anos e 4% tem 17 anos.

Segundo o Censo escolar (2017) “Um em cada cinco estudantes brasileiros do ensino fundamental está atrasado na escola. [...] A taxa de distorção idade-série atinge picos no 6º ano do ensino fundamental, onde 32% dos alunos estão atrasados” (Unicef, 2018, p.4).

Fica evidenciado que muitos alunos estão fora da faixa escolar, determinada pela legislação nacional. A situação dos alunos fora de faixa, da escola pesquisada, tem índice de 60%, acima da média registrada no censo 2010. Este desnivelamento está apresentado no gráfico 2 a seguir.

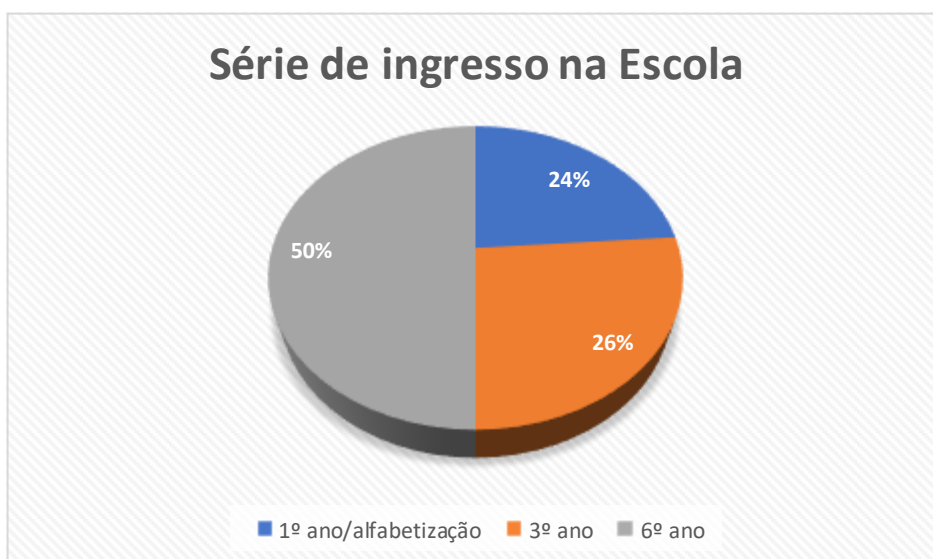
Gráfico 2 – Faixa Etária



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao ingresso na escola, 24% ingressaram na alfabetização, 26% ingressaram no terceiro ano e 50% ingressaram já no sexto ano, conforme registrado no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Série de ingresso na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a grande maioria já entrou em séries adiantadas, o que leva a crer uma migração de alunos da escola privada para a pública em função da crise econômica. Segundo “pesquisa do Ibope Inteligência para a Confederação Nacional da Indústria (CNI) mostrou que a crise econômica levou 13% dos entrevistados a trocar os filhos de escola privada para escola pública de junho de 2014 a junho deste ano”. (Caldeira, 2015, p.1).

Gráfico 4 – Série de ingresso na escola



Fonte: Dados da pesquisa

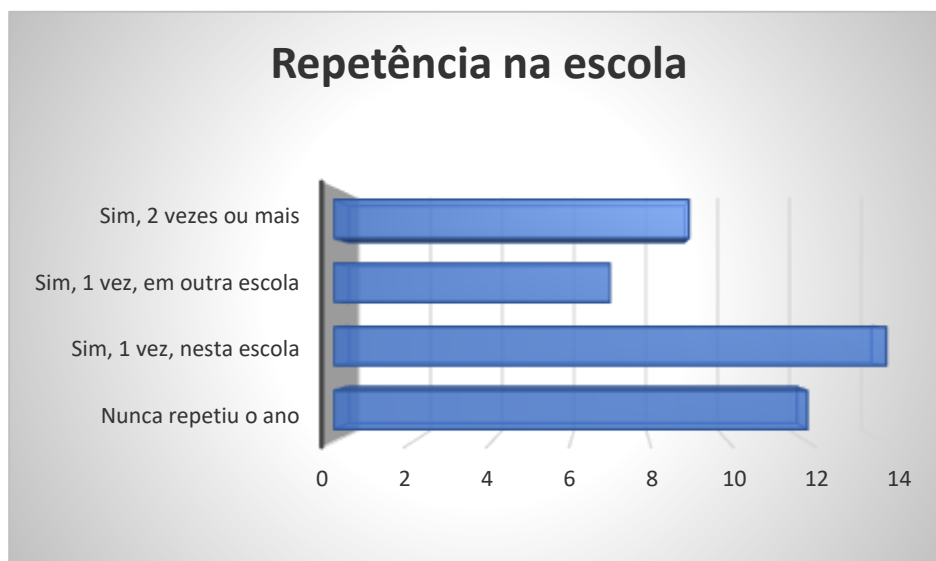
Quanto ao ano de ingresso na escola, 50% dos alunos ingressaram no ano de 2018, 14% alunos ingressaram no ano de 2015, 12% alunos ingressaram em 2014, 14% dos alunos ingressaram na escola em 2013 e 9% ingressaram no ano de 2012 conforme demonstrado no gráfico 4 acima.

4.1.2 Distribuição dos dados acadêmicos dos discentes

A repetência é uma realidade na educação brasileira. Dos alunos pesquisados apenas 28 nunca repetiram o ano. Segundo Rosa Maria Torres, “a “repetência é a solução interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem”.

No que tange a repetência de série, 28% nunca repetiram o ano, 33% repetiram uma vez, na escola pesquisada, 17% repetiram uma vez em outra escola e 21% responderam que repetiram de ano mais de duas vezes conforme registros do gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5– Quantidade de repetência dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

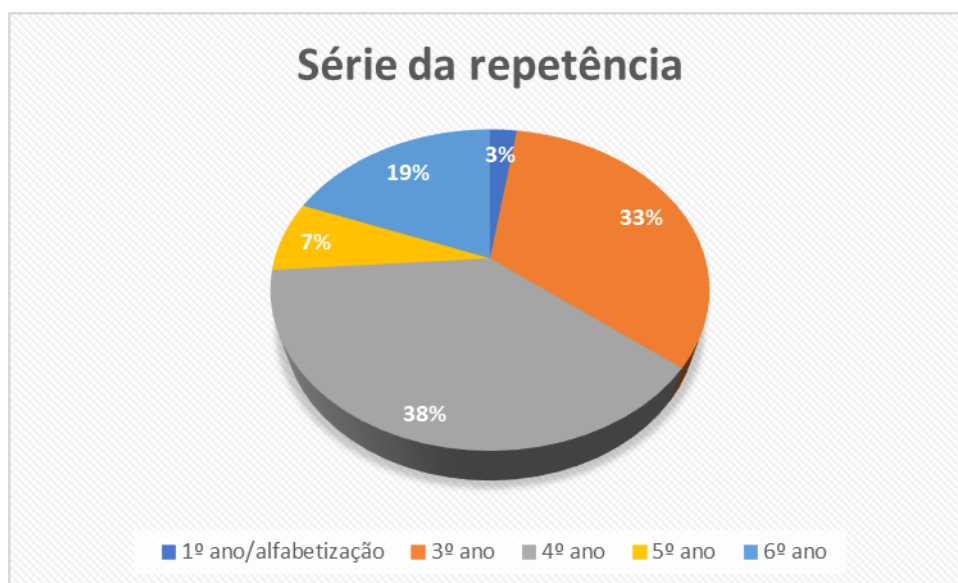
Pesquisa realizada no ano de 2002 por Paraguassú (2002, p.1) constatou que:

O Brasil é o país com maior índice de repetentes, tanto no ensino primário quanto no secundário, na América Latina pesquisada pela Organização das Nações Unidas para Educação. Entre a 1ª e a 6ª série do ensino fundamental, 24% das crianças matriculadas repetem o ano. Da 7ª série ao fim do ensino médio são 18%. Segundo dados do (INEP) de 1999, 41% das crianças da 1ª série do Ensino Fundamental eram reprovadas (Paraguassú, In:site Globonews, fevereiro, 2002).

Há uma série de fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar e para a repetência. São fatores interno e externo, que vão desde situação física e psicológica do aluno até as questões socioeconômicas, entretanto, os sistemas escolares têm buscado formas para minimizar esse problema.

Pesquisas realizadas pelo INEP (2012) apud Ortigão e Aguiar (2013, p. 370) mostraram que a reprovação tem mais incidência nos anos iniciais. Os autores analisaram a reprovação nos anos 2009 a 2011 das áreas urbanas e rurais. Concluíram que a taxa de reprovação da área rural é superior a área urbana, que as regiões sul e sudeste apresentam menores taxas de reprovação e que de modo geral, está ocorrendo uma diminuição desses índices. As Taxas de reprovação no período pesquisado foram: ano de 2009 (zona urbana 8,0, zona rural 14,5); ano de 2010 (zona urbana 7,3, zona rural 12,2); ano de 2011 (zona urbana 6,5, zona rural 10,5).

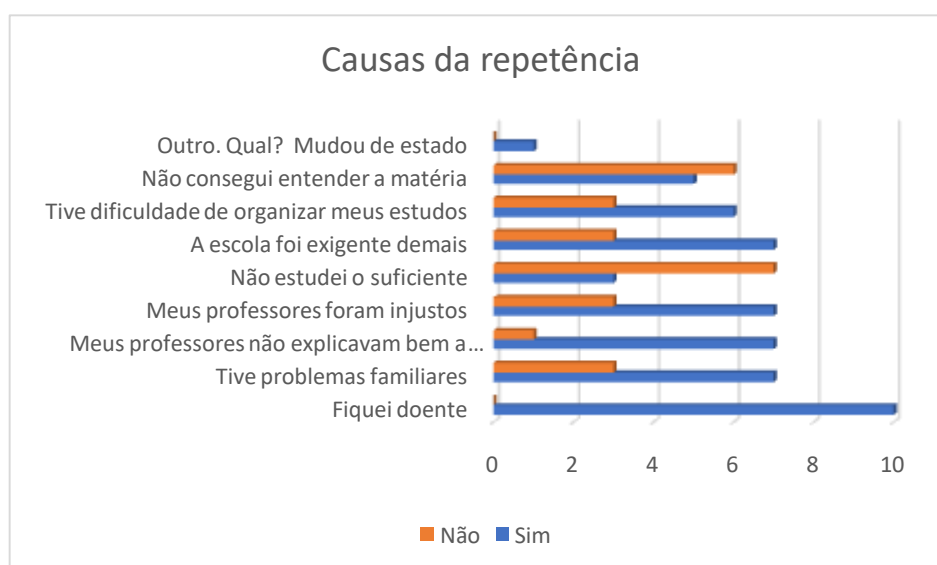
Gráfico 6– Série da Repetência



Fonte: Dados da pesquisa

Corroborando com as pesquisas de Ortigão e Aguiar (2013) observa-se que na escola pesquisada, a reprovação e conseqüentemente a repetência ocorre com forte incidência nas séries do 3º e 4º ano. Observando o gráfico nº 6, fica evidente que 38% dos alunos pesquisados repetiram a 4ª série, 33% repetiram a 3ª série; 19% repetiram a 6ª série, 7% repetiram o 5º ano e apenas 3% repetiram o primeiro ano. Diversas foram as causas da reprovação dos alunos pesquisados, conforme apresentado no gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7– Causas da Repetência



Fonte: Dados da pesquisa

Embora tenha sido solicitado marcar apenas uma opção das variáveis, os resultados apontaram que, pelo quantitativo das respostas, alguns alunos marcaram mais de uma alternativa, dificultando a análise por meio de porcentagem, assim, será explicado pela quantidade de respostas para cada alternativa. Observa dessa forma que dos alunos pesquisados, 10 disseram que ficaram doente e por isso foram reprovados. 7 alunos responderam que tiveram problemas familiares, 6 alunos tiveram dificuldade para organizar os estudos, 5 não conseguiram entender a matéria. A exigência da escola, a injustiça dos professores e professores que não explicavam bem a matéria obtiveram 7 respostas de cada alternativa.

Observa-se que há uma transferência de responsabilidade do aluno para a justificativa da reprovação. Os alunos veem a escola e o professor como os culpados pela sua pela reprovação. Desconhece como funciona o sistema e não se reconhece como

sujeito capaz de modificar essa realidade. Por sua vez, os professores e a escola culpam os alunos, a família e não se reconhece como responsável pela reprovação.

O Censo de 2016 constatou que a taxa de reprovação para as séries iniciais ficou em 5,8%. E nos anos iniciais a taxa foi de 11,1%.

Ao analisar as taxas de reprovação, Camilo (2017) assevera:

“Embora haja tendência de queda, o Brasil ainda tem uma das mais altas taxas de reprovação do mundo. Esse é justamente um dos principais fatores por trás do abandono, junto do baixo desempenho e da queda na motivação”, [...] é comum a escola reprovar o aluno por mau desempenho. Atitude que, de certa forma, joga a culpa pelo não aprendizado no próprio estudante (p.1).

Identificar a causa da repetência pode ser bastante complexo pois se relaciona com outros fatores que vão além dos muros da escola. Não estudar o suficiente e não entender a matéria, foram variáveis que tiveram respostas altas apontadas pelos pesquisados como causas da sua repetência. Essa insuficiência do estudo e a faixa de entendimento da matéria pode ser resultado de questões sócio econômica, visto que alguns alunos já fazem algum trabalho para ajudar no sustento da família. Na visão dos alunos, os professores são injustos por não compreender essa condição e a escola é exigente por cobrar uma meta que ele não consegue atingir. Esse descompasso gera desmotivação e muitas vezes o abandono do aluno.

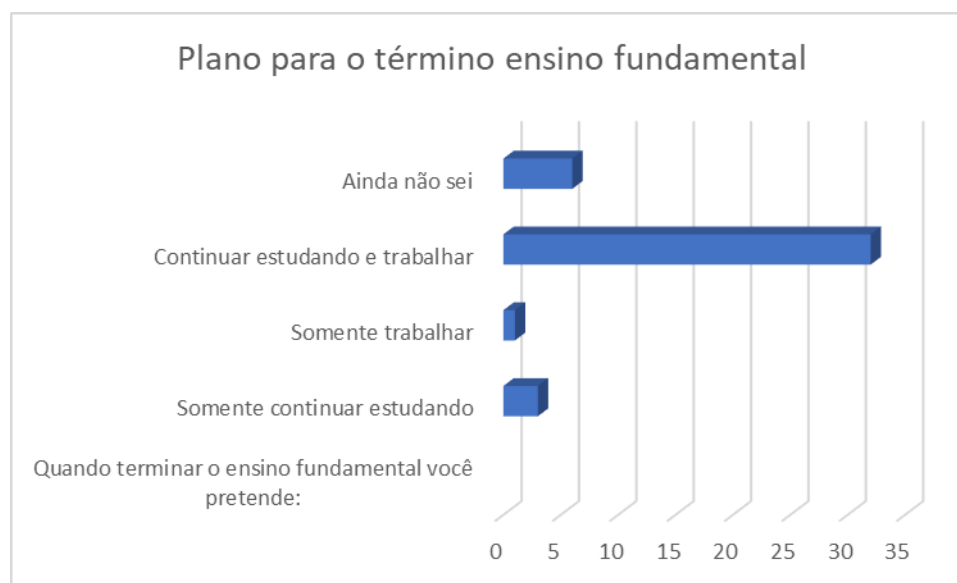
Fato importante é a diferente faixa etária e o desnível de conhecimento dos alunos inscritos na mesma série. Pesquisa realizada por Ernesto Faria (2015) da Fundação Leman identificou causas de repetência:

Um deles foi a grande defasagem de aprendizagem das turmas que chegam ao 6º ano. “Eles chegam ao fundamental 2 sabendo menos do que deveriam e despreparados para o currículo previsto. É um desafio a mais para o educador. Além de dar conta das demandas do conteúdo regular, ele precisa também ensinar conteúdos estruturantes de anos anteriores”, explica Faria. A pesquisa também diagnosticou outro problema: a significativa heterogeneidade das classes. “Tem alunos de idades diferentes, vindos de outras escolas. Alguns já repetiram de ano outras vezes. E é muito provável

que a escola sequer conheça esse aluno porque ele é novo para ela, não estudou lá nos anos anteriores. Então, todo o trabalho começa mesmo do zero com ele”. Faria (2015) apud Camilo (2017, p.2).

Essa situação retrata as condições dos alunos da escola pesquisada, onde 50% vieram de outras instituições e a maioria já repetiram de ano.

Gráfico 8– Plano para o término do ensino fundamental



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados o que fariam após o término do ensino fundamental, 76% responderam que iam trabalhar e estudar, 14% estão indecisos quanto ao futuro, 7% disseram que iam continuar apenas estudando e 1 aluno respondeu que não ia estudar. Observa-se que os estudos não são as únicas preocupações dos estudantes, visto que a maioria dividirá o tempo com o trabalho.

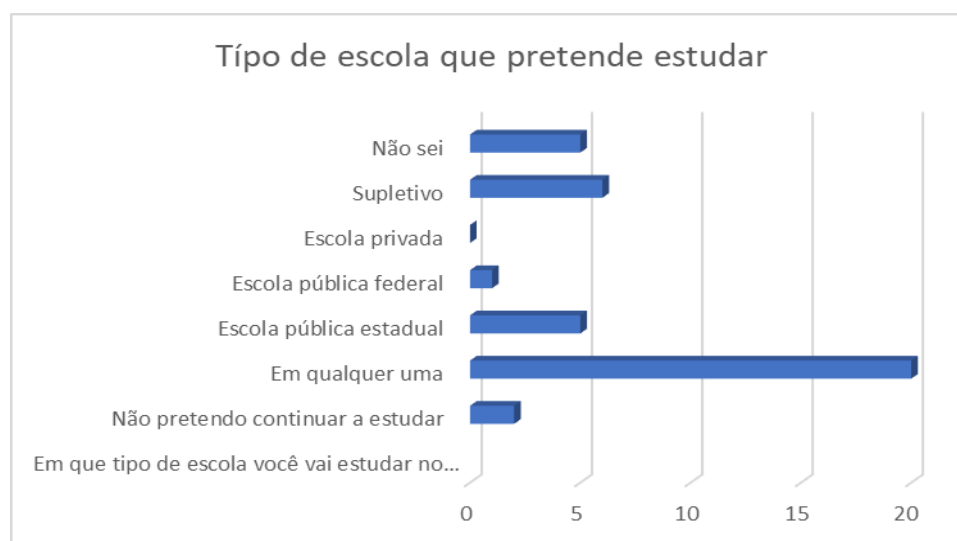
O programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) divulgou em 2017 que o Brasil está entre os 6 países que possui as maiores taxas de estudantes trabalhadores na faixa etária de 15 e 16 anos. De acordo com a Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), os jovens que afirmaram exercer trabalho remunerado, intercalando a atividade com o horário da escola, corresponde a 43,7%. (Bermudez, 2017, p.1).

Conciliar a escola e o trabalho é uma tarefa difícil, onde em muitas situações ocorre um conflito de escolha e o trabalho acaba sendo o escolhido e a escola fica em segundo plano.

Na visão de Freire, a educação deve ser mais abrangente “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.” (Bermudez, 1991, p. 68).

Quando perguntados em que escola estudaria no ano seguinte, 48% responderam qualquer uma, evidenciando que para eles não importam os projetos de ensino, as metodologias adotadas ou qualquer outro indicador de qualidade. 14% alegaram que vai prestar exame de supletivo. Para estes, o objetivo é encurtar os anos de estudo para poder se dedicar ao trabalho. 12% pretendem ingressar em uma escola pública estadual, 3% pretende ingressar em uma escola pública federal, 5% disseram que não iam estudar e 12% ainda não sabem aonde vai estudar conforme detalhado no gráfico nº 9 a seguir.

Gráfico 9– Escola que pretende estudar



Fonte: Dados da pesquisa

A escolha da escola não deve ser vista como algo banal, sem importância pois ela participará da formação do aluno. Portanto deve-se tomar conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Vasconcelos, 2002).

De acordo com Veiga (1997, p. 14):

O projeto pedagógico é importante para organização e acompanhamento do processo educativo, porque se destina, sobretudo, a orientar o processo ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que problemas administrativos e até operacionais da escola não guardem relação com esse projeto, porque todas as ações desenvolvidas no interior da unidade de ensino devem convergir para consecução do processo pedagógico que é sua razão de ser.

Nele estão determinados os objetivos da escola e as competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos. É importante saber os conteúdos que serão lecionados, qual metodologia a ser aplicada e como será o processo avaliativo.

Sobre os conteúdos, Godoy (2009), alerta que “deve abarcar, considerar todos os tipos de conhecimentos científicos produzidos e transformados em conhecimentos escolares ou saberes a ensinar, por meio de uma transposição didática” (Godoy, 2009, p.69).

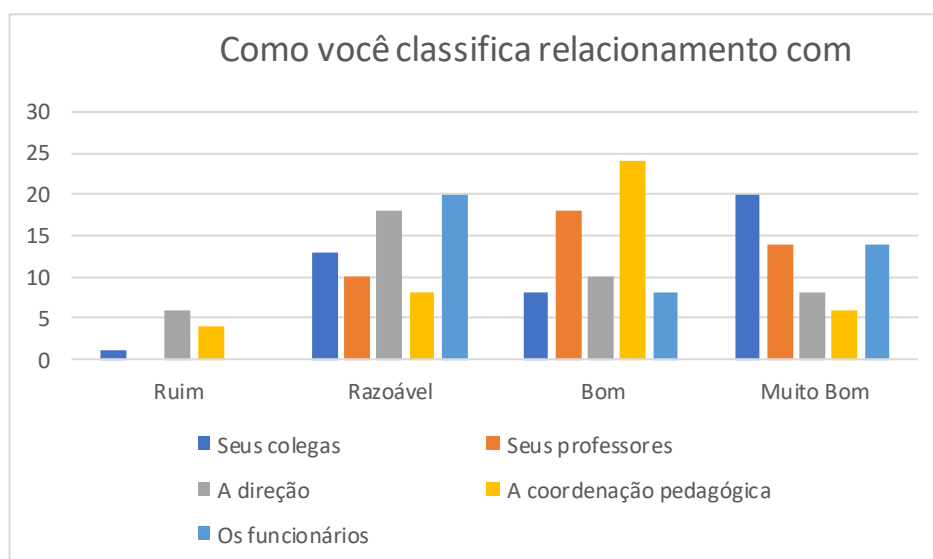
Esses elementos definem o tipo de educação adotado em uma determinada escola e os efeitos na formação dos jovens. Os conteúdos têm uma relação com o desenvolvimento social, e são selecionados para responder aos anseios da vida social, a exemplo das necessidades humanas e seus problemas decorrentes da vida social e dos avanços tecnológicos.

4.1.3 Distribuição da percepção do discente do convívio escolar

A escola é também um espaço social onde os alunos aprendem por meio da interação com os colegas e com a troca de experiências.

No que tange a escola estudada, quando perguntado aos alunos como eles classificavam o relacionamento ou o convívio social com os demais integrantes da escola, deram as respostas apresentadas no gráfico 10 a seguir:

Gráfico 10 – Percepção do relacionamento na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme dados estampados no gráfico 10, quanto aos colegas, 47% classificaram como muito bom, 19% disseram ser bom e 31% responderam que o relacionamento com os colegas é razoável. Neste quesito, apenas 3% sinalizou que o relacionamento é ruim.

Com relação a Direção da escola, 14% alegaram ser um relacionamento ruim, 43% alunos responderam ser razoável, 24% disseram ter um relacionamento bom e 5% disseram ter um relacionamento muito bom, perfazendo um total de 43%. Esses índices refletem uma cultura e realidade das escolas, onde a figura do Diretor é de uma pessoa distante e de pouco acesso, contudo, essa postura é ultrapassada:

A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, ao contrário, acha-se inexplicavelmente envolvido nela, de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às conseqüências educativas de suas decisões e atos. Quando desempenha sua função, ou decide alguma coisa, o diretor é antes de tudo um educador, preocupado com o bem-estar dos alunos, e não apenas um administrador em busca de eficiência. (Dias, apud, Meneses, 1998, p. 274).

Sendo assim, deve criar condições para que o ambiente seja propício para que a aprendizagem aconteça. Envolvendo todos que trabalham na escola em um só objetivo de fazer educação. 47% alegaram que o relacionamento com os funcionários é razoável e 53%

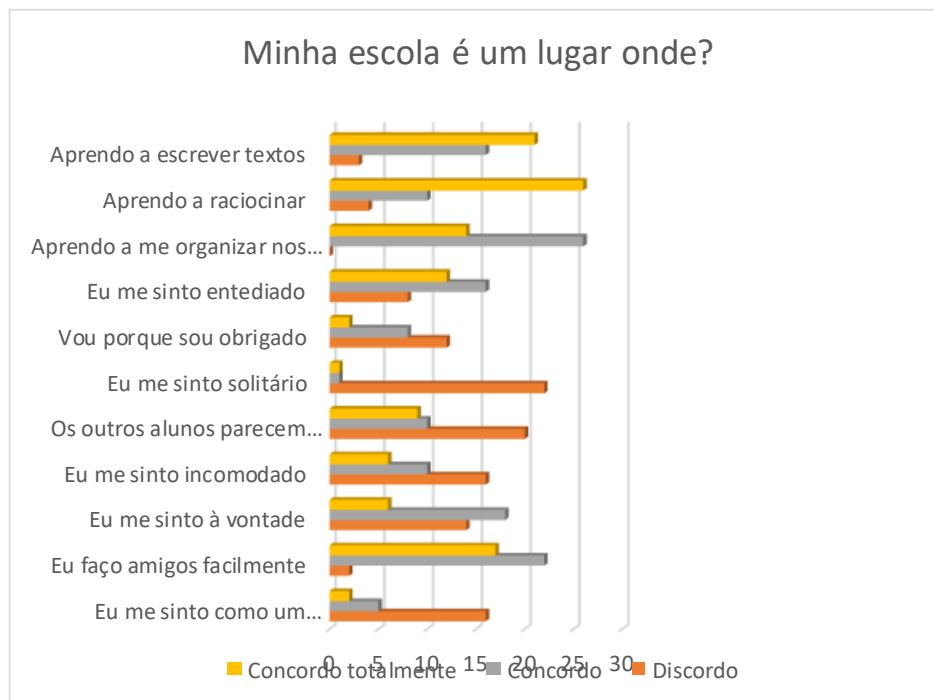
ficaram entre bom e muito bom. Embora não haja resposta ruim, convém reduzir o índice de razoabilidade.

Com relação ao relacionamento com os professores, 76% responderam bom e muito bom, 24%, alegaram ser razoável. Não houve resposta ruim, evidenciando que os professores conseguem manter sintonia com os alunos.

No que tange ao relacionamento com a coordenação, 71% responderam bom e muito bom. 19% alegaram ter um relacionamento razoável e 9% disseram ser ruim. Percebe-se ao analisar as respostas dadas as variáveis apresentadas no gráfico 10, que os alunos estão se relacionando de forma favorável com os integrantes da escola, o que contribui para sua aprendizagem. A escola é um espaço de interações e o aluno deve estar aberto para novas experiências.

Observa-se a partir das respostas que os alunos se sentem bem na escola visto que dos 42 alunos entrevistados, 16% sentem-se como um estranho. 93% disseram ter facilidade para fazer amigos. Esse fato contribui para o sentimento de bem-estar facilitando a aprendizagem. “A amizade segue se constituindo como forma de integrar valores, afetos e princípios que nos fazem pensar e realizar a educação de forma diferente, inovadora e dialógica. (Conte e Fialho, 2015, p.206). Com relação ao sentimento que carrega em relação a escola, os alunos pesquisados responderam conforme exposto no gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11– Sentimento com a escola



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados se sentiam à vontade ou incomodados, 57% dos alunos responderam sentir-se à vontade e 50% responderam que se sentem incomodados. Apesar de terem respondido que não se sentiam estranhos e de terem facilidade em fazer novas amizades, 55% respondeu que sim 45% dos alunos ainda sentem que os colegas não gostam dele. O sentimento de rejeição afeta a aprendizagem do aluno. “Historicamente, a concepção de amizade é alvo de diferentes interpretações, porque a amizade é uma experiência formativa de reconhecimento do outro e do compartilhar aprendizagens. (Conte e Fialho, 2015, p.206).

Quanto ao sentimento de solidão dentro da escola, 3% disse que se sente solitário e 3%, muito solitário. No que tange a vontade de vir a escola, 76% vão à escola espontaneamente, 24% vão obrigados. Para esta situação de desmotivação do aluno, cada vez mais recorrente nas famílias menos favorecidas economicamente e nas escolas públicas, Rozemberg (2018, p.1) alerta:

Sabe-se que a escola e o professor têm o papel de oferecer as condições e ferramentas necessárias para proporcionar o melhor aprendizado aos estudantes. No entanto, não há dúvida de que a instituição não tem o poder de forçar o aluno a fazer uso desses recursos. Logo, a responsabilidade de aproveitar ao máximo o que a escola e seus educadores oferecem —

envolvendo-se nas aulas, participando das atividades propostas e estudando também em casa — é do aluno.

Neste sentido, fica evidente na fala da autora que a culpa pelo baixo rendimento na escola é do aluno. Despreza em suas falas, outros condicionantes que podem levar o aluno a desmotivação e ao desinteresse pelo ensino e pelo ambiente escolar.

Quando perguntados aos alunos se eles se sentiam entediados na escola 66% disseram que sim, sendo que destes, 12% disseram sentir-se totalmente entediado. 33% dos alunos pesquisados disseram que não se sentem entediados. 95% do universo pesquisado veem a escola como um lugar onde aprendem a organizar os estudos,

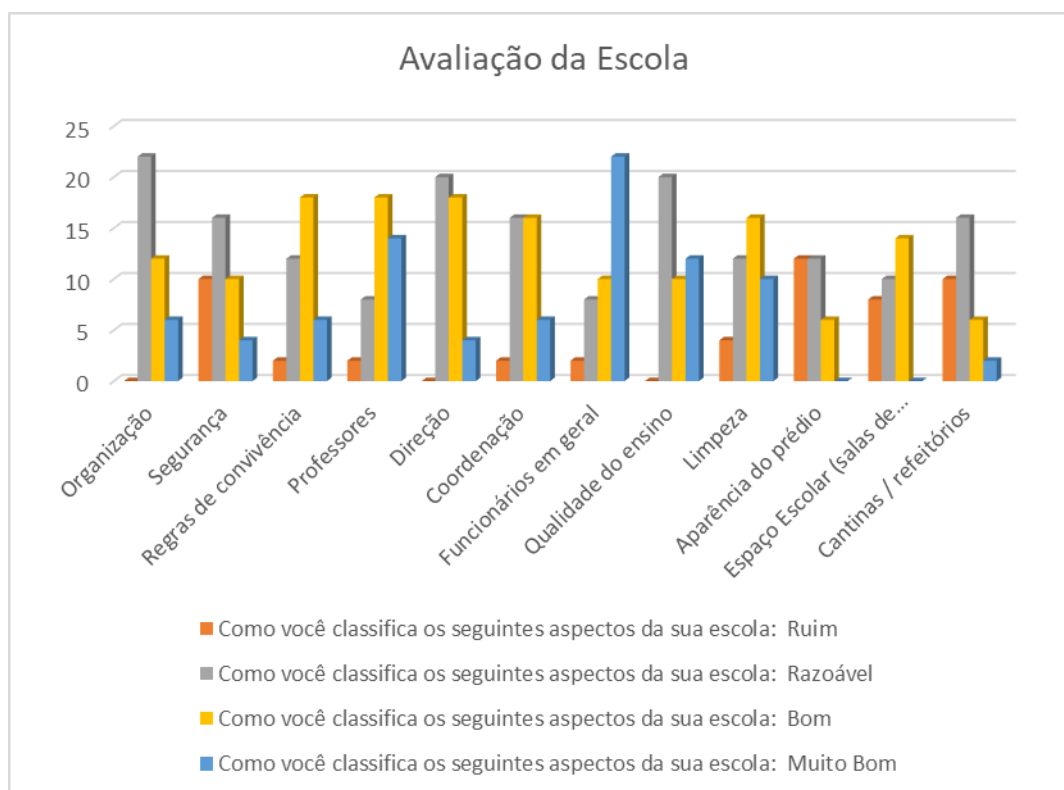
85% vêem como um local para raciocinar e 88% como um local onde aprendem a escrever textos. Fica evidente nas respostas dos alunos a percepção da escola como um lugar de aprendizagem.

4.1.4 Distribuição da avaliação da escola pelos discentes

Quanto às variáveis de avaliação da escola, observando o gráfico, no quesito organização, 52% dos alunos julgaram razoáveis enquanto 48% dizem ser boa e muito boa a organização da escola. Na questão da segurança, 66% ficaram entre ser razoável, ruim e muito ruim. Já 34% ficou entre bom e muito bom. No que tange as regras de convivência 28% diz ser razoável e 57% dos alunos disseram ser bom e muito bom. Com relação à avaliação dos professores, 12% disseram ser ruim, 20% alunos disseram ser razoável e 57% alegou ser bom e muito bom. No que tange a avaliação da direção, 47% dos alunos avaliaram como razoável, e 52% disseram ser bom e muito bom.

O gráfico nº 12 representa as respostas dos alunos pesquisados.

Gráfico 12 – Avaliação da escola



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto a coordenação, apenas 4 alunos alegaram ser muito ruim e ruim e 39% diz ser razoável. 52% responderam entre bom e muito bom. Percebe-se que os alunos avaliam a escola de forma positiva, pois a maioria dos aspectos receberam avaliação entre bom e muito bom e de forma negativa, chegaram à maioria a avaliar como razoável. Avaliaram positivamente os funcionários de modo geral, indo de razoável para bom e muito bom. Apenas 2 alunos disseram ser ruim. Na questão da qualidade do ensino, 47% disseram ser razoável, 53% ficaram entre bom e muito bons. Na avaliação da estrutura física do prédio, 38% dos alunos ficaram entre ruim e razoável. Avaliação como bom foi feita por 38% alunos e muito bom, por 24% que juntos totalizam 62%.

No que se refere aos aspectos físicos do prédio, 10% dos alunos acham ruim, 28% considera a limpeza razoável, 38% julgam a limpeza com bom e 28% alunos julgam com muito boa. Já na aparência 36 alunos ou 85% ficaram entre muito ruim e razoável, tendo cada categoria 12 respostas. Apenas 14% dos alunos disseram que a aparência estava boa. Da mesma forma, quando perguntados pelo espaço escolar, apenas 33% respondeu muito bom, os demais ficaram entre muito ruim, ruim e razoável. A avaliação da cantina também foi negativa. Apenas 14% alunos disseram que era bom, os demais ficaram entre ruim

muito ruim e razoável. Fica evidente que na questão da avaliação da escola, poucos aspectos receberam avaliação muito ruim ou ruim, desse modo, conclui-se que a escola está atendendo aos alunos neste quesito.

4.1.5 Distribuição da avaliação pelos alunos do ensino da escola pesquisada

As escolas elaboram seu PPP e baseado nele executa as ações de transformar sua realidade. O PPP tem como objetivo promover a autonomia e independência dos espaços educativos, onde professores, gestores, alunos, pais e demais profissionais que façam parte da comunidade tornem-se sujeitos responsáveis pelas atividades da escola.

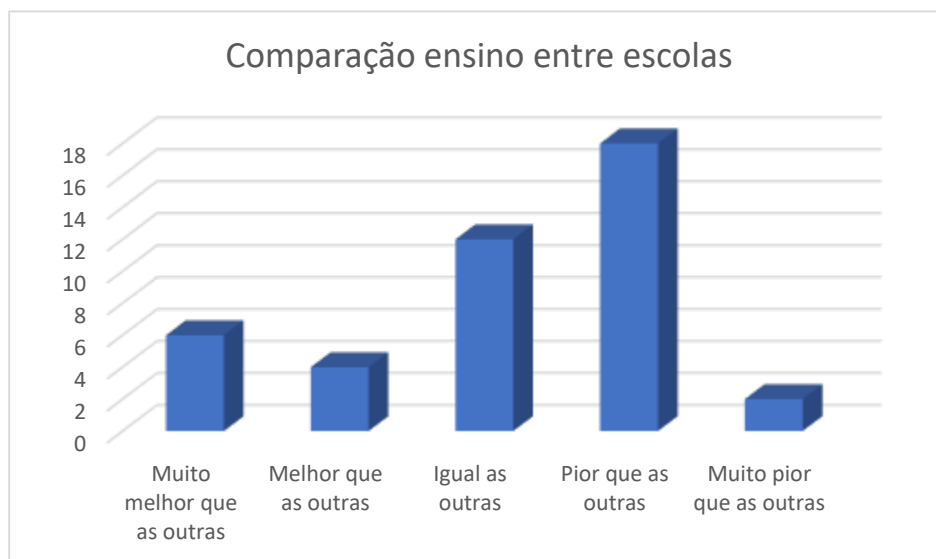
Para Vasconcelos (2004, p. 169) o PPP é:

o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Cada escola cria seu PPP de acordo com os objetivos que deseja alcançar, desse modo, as escolas diferem uma das outras no modo como executa suas atividades.

Neste viés, quando solicitados aos alunos comparar a escola que eles estudam com a escola dos amigos, as respostas dadas estão apresentadas no gráfico 13 a seguir.

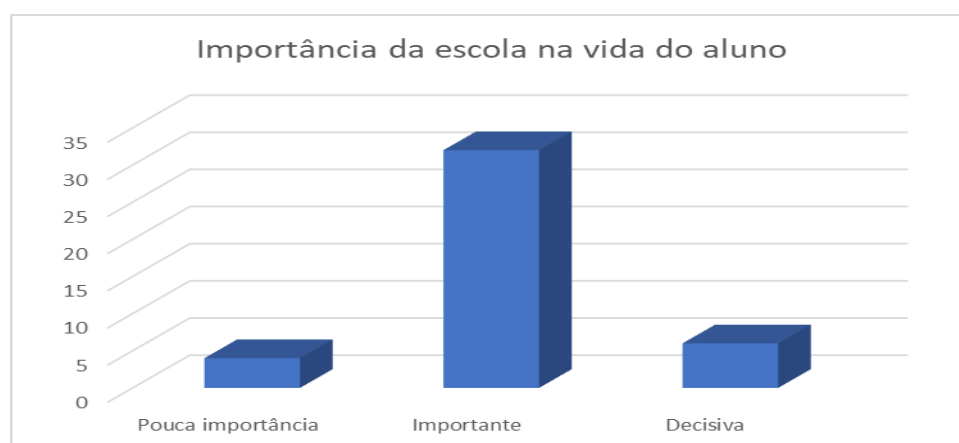
Gráfico 13 – Comparação do ensino da escola



Fonte: Dados da pesquisa

No tocante a avaliação do ensino, 14% dos alunos entrevistados percebem a escola muito melhor do que as outras. 24% alunos dizem ser melhor do que as outras. Já 28% acredita que a escola é igual as outras, 43% enxerga a escola pior do que as outras e 0,50% aluno avaliam o ensino como pior que as outras. Essa avaliação está vinculada a importância que a escola tem para o futuro do aluno. O gráfico nº 14 Traduz as respostas dos alunos pesquisados.

Gráfico 14 – Importância da escola para o futuro do aluno



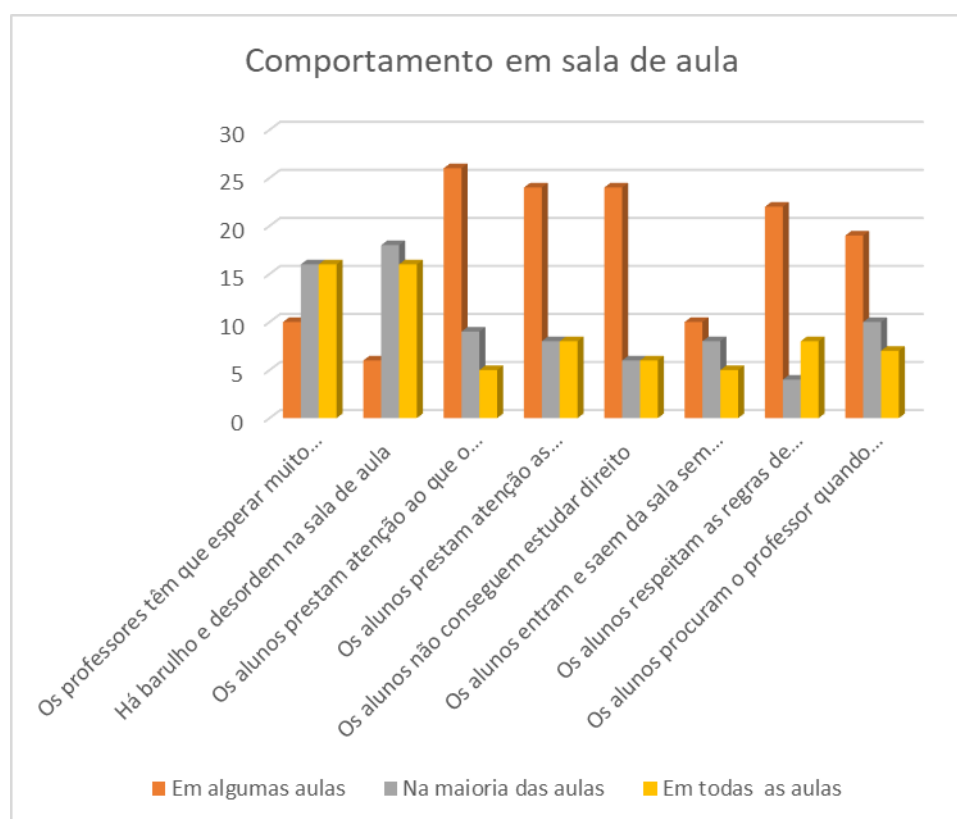
Fonte: Dados da pesquisa

Neste aspecto, 76% dos pesquisados responderam que a escola tem muita importância para seu futuro, 14% dos alunos disseram ser decisiva para o futuro e 4 alegaram que a escola tem pouca importância para o futuro. Percebe-se por meio deste

gráfico que a escola é preponderante na formação do aluno, logo, deve oportunizar um ensino de qualidade, que seja capaz de formar o cidadão consciente do seu lugar na sociedade.

A formação do aluno cidadão está relacionada com o comportamento em sala de aula. O gráfico 13 retrata as opiniões dos alunos pesquisados.

Gráfico 15 – Comportamento em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados com que frequência os professores esperavam pelo silêncio, 23% disseram que sim, em algumas aulas, os demais, ou seja, (77%) disseram que na maioria e em todas as aulas. Quanto ao barulho e desordem na sala, 0,50% disseram nunca acontecer, 14%, responderam em algumas aulas e 81% disseram haver barulho na maioria das aulas e em todas as aulas. Com relação a prestar atenção ao que o professor fala, 0,50% disseram que nunca prestam atenção, 62% dos alunos disseram prestar atenção em algumas aulas e 33% responderam prestar atenção na maioria das aulas e em todas as aulas. No quesito, os alunos prestam atenção as perguntas feitas pelos colegas, 57% disseram que sim, em algumas aulas, e 38% disseram que na maioria das aulas e em todas as aulas.

Quando perguntados se conseguiam estudar direito, 21% disseram nunca conseguir, 57% disseram conseguir em algumas aulas, e 28% disseram conseguir na maioria das aulas e em todas as aulas.

Na questão de entrar e sair da sala sem pedir licença, 43% responderam nunca sair, 24% disseram que algumas vezes fazem isso e 31% disseram que saem na maioria das vezes e em todas as vezes. Quanto as regras de convivência da escola, 19% disseram respeitar, 52% respeitam em algumas aulas e 28% disseram respeitar na maioria das aulas e em todas as aulas. Com relação a procurar ajuda do professor quando necessita, 14% responderam nunca, 45% disseram procurar em algumas aulas e 41% disseram na maioria das aulas e em todas as aulas. Percebe pelas respostas dadas acima que há um problema de indisciplina na sala de aula, o que se torna um dos maiores problemas enfrentado pelos educadores para realizar o trabalho pedagógico. Neste sentido, Parrat- Dayan (2008, p. 21), adverte que:

os conflitos em sala de aula caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papezinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas mais qualidade.

Essa realidade desperta a necessidade de criar ações que possa minimizar essa situação. É mister criar alternativas que desperte o interesse do aluno e resolva os conflitos internos na sala de aula. Na visão de Parrat-Dayana (2008, p.64), “[...] é mais eficaz se aproximar calmamente de um aluno e pedir para retomar seu trabalho que chamar a sua atenção em voz alta na frente de todos. [...]”. A forma como se estabelece a relação professor-aluno é a base para o enfrentamento dessas questões.

Nesta perspectiva, os professores devem se envolver e promover ações para o enfrentamento da indisciplina se colocando como principal agente de transformação dos alunos postos sob sua responsabilidade.

A indisciplina é uma realidade nas salas de aula e principal obstáculo para o desenvolvimento da aprendizagem. Oliveira (2005, p.28) enfatiza que “a disciplina é compreendida pelo senso comum, como a manutenção da ordem e obediência às normas sendo que a primeira significa a sua negação, isto é, a quebra da ordem”.

Para Saviani (2005, p. 118), na escola tradicional, tudo é penado para manter a disciplina, inclusive o layout das carteiras em sala de aula, reforçava o autoritarismo e a centralização do poder na figura do professor. “São fixas e voltadas para um determinado ponto onde se encontra o professor (...) por isso é uma sala silenciosa, de paredes opacas”.

Embora outras pedagogias tenham sido adotadas nas escolas, alguns professores ainda repetem esse autoritarismo, fruto das suas experiências enquanto estudante. Esquecem, entretanto, que essa prática da força impede o aluno de se envolver e de tomar decisões tolhendo-o de ser um sujeito participativo e consciente na sociedade.

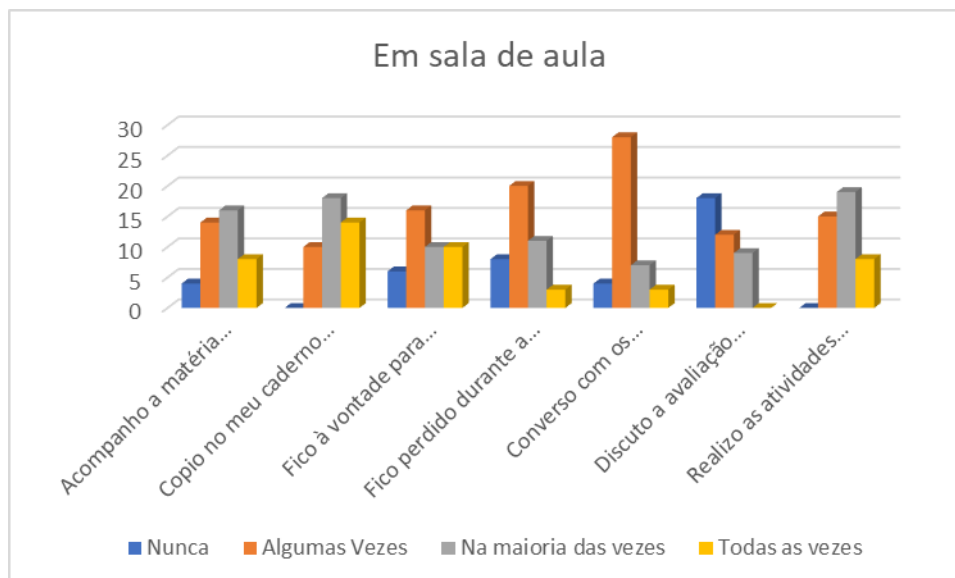
Na visão de Saviani (2005, p.80) “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”. Sendo assim, cabe ao professor descobrir os interesses dos alunos.

Nesta lógica, Oliveira (2005, p. 65) declara que “se o professor escutar o aluno sobre suas dificuldades, pessoais ou escolares, já favorecerá em muito o relacionamento e o clima de sala de aula”. Contudo, deve atentar para não se tornar refém da vontade do aluno. Deve-se entender sua realidade e a partir de então desenvolver sua prática pedagógica.

4.1.6 Distribuição do comportamento acadêmico dos discentes

O comportamento do aluno ou sua indisciplina tem relação direta com sua vida acadêmica. Esse fato está retratado no gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16 – Comportamento acadêmico dos alunos



Quando perguntados se acompanhavam a matéria exposta pelo professor, 0,94% dos alunos responderam nunca. 33% disseram algumas vezes e 57% disseram na maioria das vezes e todas às vezes. Na questão se copiavam a matéria no caderno, 42% copiam na maioria das vezes e 33% copiam todas as vezes e 24% disseram copiar algumas vezes. No quesito se ficam à vontade para fazer perguntas, 48% responderam na maioria das vezes e todas as vezes, 38%, responderam algumas vezes e os demais 14% responderam nunca.

Quando perguntados como ficavam durante a explicação do professor, 47% disseram algumas vezes sentiam-se perdidos e 33% disseram na maioria das vezes e todas as vezes e 19% responderam que nunca ficavam perdidos.

Com relação a conversar com os colegas durante as aulas, 67% alegaram conversar algumas vezes, 24% responderam na maioria das vezes e todas as vezes e 10% responderam nunca. Observa pela fala anterior que a proporção dos alunos que conversam durante as aulas é quase igual aos que não entendem a explicação do professor, o que leva a crer que a falta de entendimento desses alunos é o resultado da falta de atenção na hora da explicação.

Com relação à avaliação realizada pelo professor, 43% disseram nunca discutir, 26% disse que discutem algumas vezes e 21% discutem todas as vezes. Esse fato retrata a velha autoridade do professor em sala de aula onde ele é o detentor do saber e seu posicionamento não se discute. Quanto a realizar as atividades propostas pelo professor,

todos disseram realizar, sendo que, 45% realizam na maioria das vezes, 36% realizam algumas vezes e 19% realizam todas as vezes.

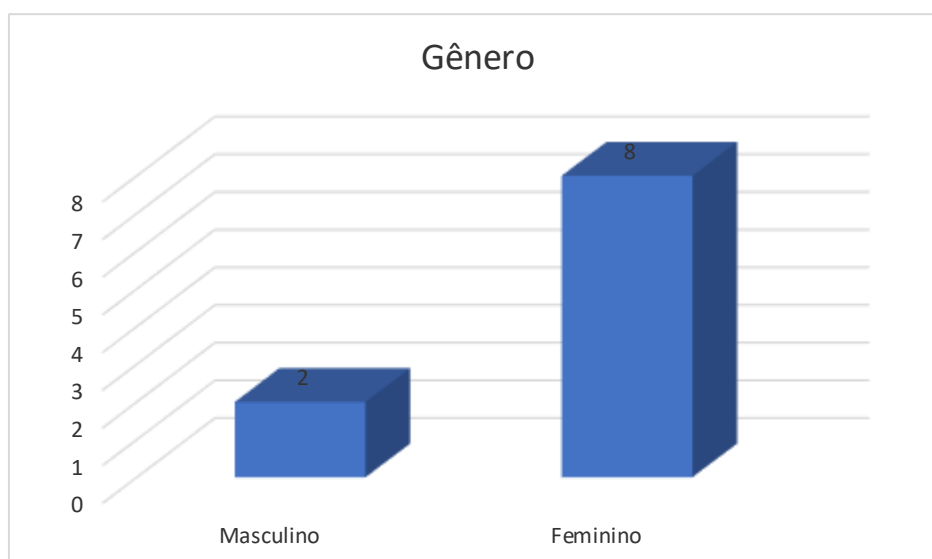
4.2.1 Identificação dos dados pessoais dos docentes

Para a entrevista com os docentes compareceram 10, sendo que 2 foram do sexo masculino e 8 do sexo feminino conforme gráfico nº 17. Observa-se que ainda é predominante professoras no ensino fundamental.

Quanto à faixa etária, verifica-se que 70% dos docentes estão na faixa entre 50 a 65 anos. São docentes com experiência e formação pedagógica na pedagogia tradicional, de outras gerações e que precisa se adequar a realidade atual das crianças nascidas no mundo digital. 30% dos docentes estão na faixa de 35 a 40 anos

São docentes que tem menos experiência na docência, mas que são mais aptos ao mundo digital. A mistura dessas experiências contribui e enriquece a prática pedagógica beneficiando a aprendizagem dos alunos.

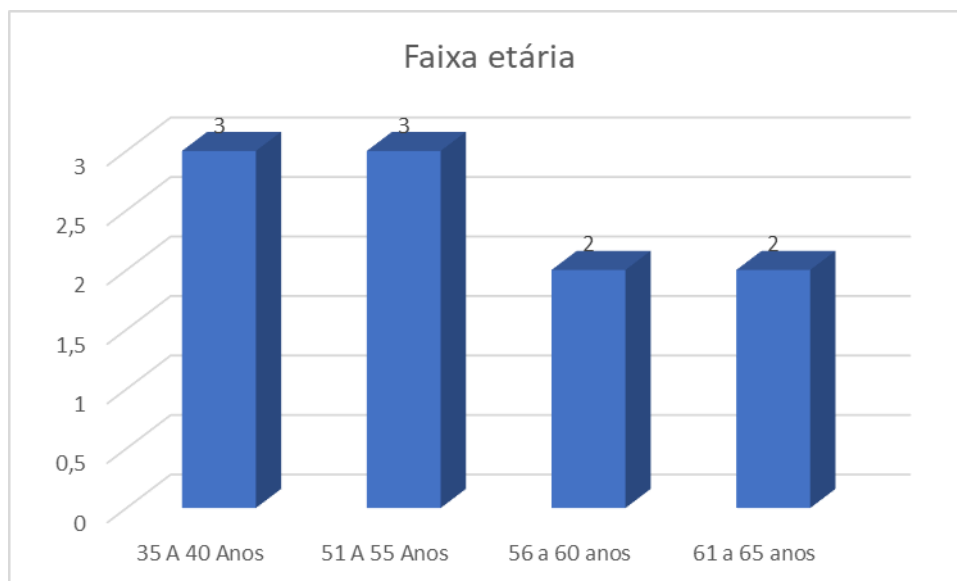
Gráfico 17 – Gênero dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa

Na visão de Freire “não importa a faixa etária com que trabalhe o educador e a educadora. O nosso trabalho é realizado com gente de todas as idades, que estão em constante processo de busca” (2011, p. 141).

Gráfico 18 – Faixa etária dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa

A essa busca constante de saberes, informações e aprendizagens que nos faz tentar cada vez mais criar meios, onde se possam alcançar resultados que mude comportamentos e atitudes de educadores para melhorar o processo de ensino.

4.2.2 Aderência dos Professores por disciplinas

A Lei nº 11.274/2006 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos provocou uma transição no ensino fundamental. Hauser (2007, p. 13), em seu estudo sobre a transição da 4ª para a 5ª série afirma que “essa passagem é mesmo transição, marcada por uma ruptura que parece ser responsável, entre outras coisas, pela reprovação ou pela evasão escolar”. Já Dias da Silva (1997) em suas pesquisas sobre a passagem do 4º para a 5ª série, alerta que é comum nos debates sobre o fracasso escolar nas 5ª séries o argumento sobre a alteração do número de professores ou a fragmentação nas disciplinas.

Na escola lócus da pesquisa, no ensino no sexto ano também há um professor para cada disciplina, com uma formação específica conforme apresentado no quadro 1 a seguir.

Quadro 6 – Aderência dos professores por disciplina

Disciplinas	Formação dos professores
Inglês	Licenciatura Português/inglês
LPT	Licenciatura em Letras
Educação artística / artes	Bacharel em Pintura
Matemática	Licenciatura em matemática
Português	Licenciatura em Português, letras e literatura
História	Licenciatura em História
PLT	Licenciatura em Português, letras e literatura
Educação Física	Licenciatura em educação física
Espanhol	Licenciatura em Letras português/espanhol
Ciências	Ciências biológicas
Geografia	Licenciatura em Geografia

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Costa e Oliveira (2011) “o quantitativo de docentes sem habilitação adequada para a disciplina que leciona ainda é muito elevado em todos os níveis de ensino escolar”, entretanto, se observa que todos os docentes pesquisados estavam habilitados para ministrar suas respectivas disciplinas.

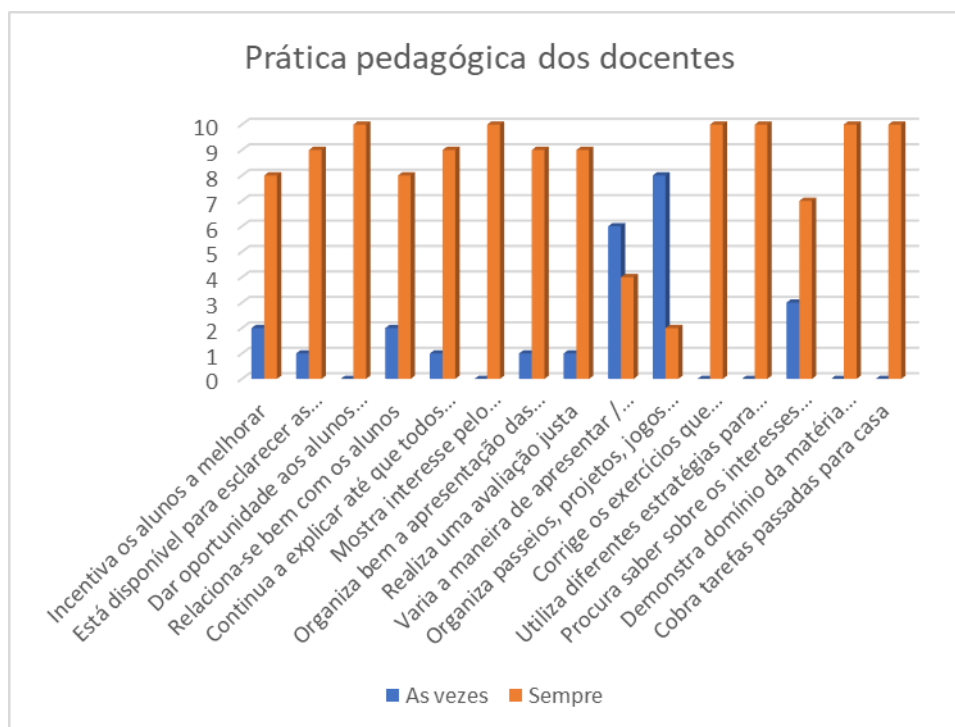
4.2.3 Prática pedagógica dos docentes

A prática pedagógica do professor em sala de aula, pode formar alunos com consciência crítica e participativa na sociedade.

Para Tardif (2007, p. 118), “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana.” Dessa forma, se o ensino fizer sentido para o aluno, irá contribuir para sua permanência na escola. Torna-se então um desafio para os professores que só é alcançado quando o aluno se envolve e participa das atividades.

Freire (2011, p.45) assevera que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem”.

Gráfico 19 – Prática pedagógica dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar o gráfico 19 que retrata a prática pedagógica dos docentes, dos 10 docentes entrevistados, responderam frequentemente para as perguntas a seguir: incentiva os alunos a melhorar (8), esclarece dúvidas (9) deixa os alunos expor as ideias nas aulas (10), relaciona-se bem com os alunos (8), explica a matéria até que todos entendam (9), se interessa pelo aprendizado do aluno (10), organizam bem a matéria (9), realiza uma avaliação justa (9), corrige os exercício que recomenda (10), utiliza estratégias diferentes para alunos com dificuldades (10), demonstra domínio da matéria que ensinam (10), cobra tarefas passada para casa (10), procura saber sobre os interesses dos alunos (7), varia a maneira de expor a matéria (4) Organiza passeios, projetos, jogos ou outras atividades (2)

Verifica-se pelas respostas dadas pelos docentes que as atividades tradicionais e rotineiras são realizadas frequentemente e as atividades como passeios, jogos, projetos, são realizadas algumas vezes, por 80% dos docentes pesquisados. Com relação ao quesito variar a maneira de apresentar e expor a matéria, 60% responderam que fazem somente as vezes. Conclui-se a partir dessa fala que as aulas são rotineiras, sem atrativo, logo desinteressantes para os alunos.

Para Martins (2007, p. 149):

O educador é, sem dúvida, o elemento fundamental da comunidade educativa, pois desempenha a missão de formar a alma do educando. Em função disso, não pode limitar-se ao mero transmissor de conhecimento. [...] para cumprir bem sua missão o educador deve ser um estudioso permanente e ter um bom caráter, isto é, seu comportamento em momento algum deve contradizer seus preceitos [...] por causa do processo de tecnologia e dos meios de comunicação, a sociedade está em transformação permanente, o que exige de verdadeiro educador atualização constante por meio de cursos, congressos, simpósios, muita leitura, enfim o educador deve ser um estudioso constante.

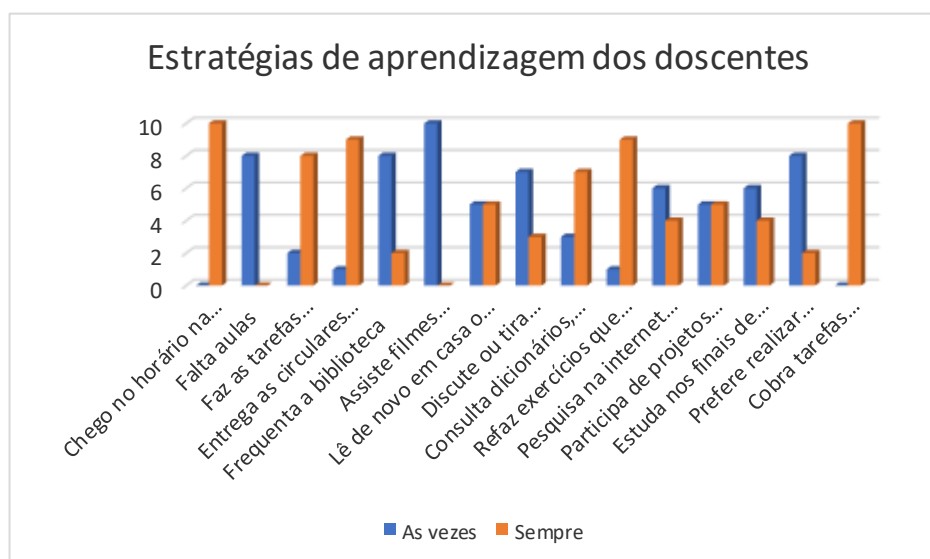
Foi percebido nas respostas dos docentes um tradicionalismo no executar das atividades, demonstrando apenas repassar os conteúdos de forma bancária (Freire, 2004).

Moran (2000, p.56) alerta que (...) haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não foi percebido nenhum uso de tecnologia digital na prática dos docentes nem um vínculo com a realidade dos alunos. 30% dos docentes pesquisados responderam só algumas vezes procuram saber dos interesses dos alunos, levando a crer que a opinião dele não interessa e que as aulas já estão formadas sem pensar no impacto para os alunos. Essa postura vai na contramão de uma educação crítica, emancipadora defendida por Freire (2011) capaz de tornar o educando um cidadão.

4.2.4 Estratégias de aprendizagem realizadas pelos docentes

As estratégias de aprendizagem adotadas pra melhorar a aprendizagem estão apresentadas no gráfico 20, a seguir:

Gráfico 20 – Estratégias de aprendizagem dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa

Verificou-se que os docentes chegam na hora à escola para as aulas, porém 80% às vezes faltam. 80% refaz em sala as tarefas passadas para os alunos fazerem em casa. 20% frequentam a biblioteca enquanto que 80% o fazem apenas algumas vezes. Consultar a biblioteca e realizar atividades para que os alunos desenvolvam a pesquisa e desenvolva a autonomia na aprendizagem é cada vez mais necessário. Em tempos de uma imensidade de informações, orientar os alunos na busca e seleção da informação adequada ao seu desenvolvimento é de suma importância.

Quando perguntados se assistiam filmes ou vídeos relacionados ao conteúdo das aulas, todos os professores disseram apenas algumas vezes.

Segundo Gadotti;

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar fora, a informação disponível nas redes de computadores interligados serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos (2005, p. 43).

No mundo digital em que vivemos cada vez mais se faz necessário recorrer a todas as mídias para despertar os interesses dos alunos de forma lúdica. Prática essa não adotada pelos professores pesquisados.

No quesito tirar dúvidas com os colegas, 70% disseram algumas vezes e 30% disseram frequentemente. 70% consultam dicionários e enciclopédias e 30% apenas algumas vezes, porém 50% frequentemente discute e tira dúvidas com os colegas. Apenas a metade 50% participa de projetos extraclasse, 80% preferem realizar trabalho individual e todos os docentes disseram cobrar dos alunos as tarefas passadas para casa. Observa-se que os professores mantêm estratégias de ensino tradicionais, com pouca inovação na sua prática pedagógica.

4.2.5 Avaliações realizadas na escola

A avaliação é usada para medir o grau de conhecimento dos alunos acerca dos conteúdos estudados em um determinado período. Na escola pesquisada os alunos são avaliados quantitativamente a cada bimestre usando através de instrumento como trabalhos de fixação de conteúdo, teste e prova de conhecimento.

Quadro 7 – Avaliações na Escola

Avaliações na Escola	
Avaliação bimestral	Teste, prova e trabalho
Avaliação externa (obrigatória)	PROVA Brasil (alunos do 5º e 9º ano)
OBMEP (Olimpíada Brasileira de matemática das escolas públicas) Opcional	Realizada na escola
Olimpíada Municipal de Matemática Prefeitura de Nova Iguaçu	Alunos de 4º e 5º ano - realizada

Fonte: Dados da pesquisa

Anualmente os alunos do 5º ao 9º ano são submetidos à avaliação externa denominada de Prova Brasil. A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. É uma avaliação obrigatória voltada para a educação básica.

Uma vez por ano ocorre a Olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP) que embora seja opcional, a escola realiza com o intuito de estimular o aprendizado por meio da competição.

Somado a essas avaliações tem também a Olimpíada Municipal de Matemática realizada pela Prefeitura de Nova Iguaçu e aplicada para os alunos do 4º e 5º ano que a escola também participa conforme quadro 3.

5. CONCLUSÕES

Apesar das diversas teorias que falam da aprendizagem e seu processo percebemos que o baixo rendimento escolar é algo bastante complexo, causado por problemas e situações de caráter interno e externo aos muros da escola, todavia, quando a educação é vista e trabalhada de forma ampla considerando os aspectos cognitivos, social, emocional, cultural, religioso e comportamental do aluno, fazendo da sua deficiência uma ferramenta de aprendizado, o baixo rendimento deixa de ser um problema sem solução e passa a ser um viés para o desenvolvimento de uma educação capaz de ampliar o conhecimento dos alunos.

É importante que o professor tenha em mente que sua função é de mediador do conhecimento, sendo ele responsável pela transformação do educando e seu processo de ensino aprendizagem, juntamente com o mesmo. O fato é que os educadores, assim como a escola, devem ter um olhar abrangente para o meio em que o aluno está inserido. Na verdade, deve-se buscar através deste trabalho, instigar os profissionais da educação a promover diversas discussões a respeito das novas formas de combater o fracasso escolar.

Busca-se de fato mostrar a importância e necessidade de se apresentar maneiras de superar os problemas que contribuem para o insucesso da educação. No entanto precisa-se de um esforço conjunto com todas as diretrizes e papéis sociais, principalmente com as redes de ensino, para que assim a escola exerça sua função de transmitir conhecimento e formar cidadãos capazes de agir e atuar criticamente na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de todos.

O presente estudo foi realizado na escola Dr. Ruy Berçot de Mattos em Nova Iguaçu/RJ, Brasil e teve como objetivo geral analisar a partir de dificuldades no processo de aprendizagem, os fatores sócios acadêmicos que influenciam no baixo rendimento dos alunos do 6º ano.

Atendendo o primeiro objetivo específico, foi identificado o perfil dos alunos e constatado pela variável faixa etária que mais da metade dos alunos se encontravam fora da faixa estabelecida pelo MEC para uma turma do sexto ano. Esse desnivelamento se constitui em desafio para o ensino, visto que, os conteúdos são elaborados para uma idade cronológica de 11 a 12 anos e é vivenciado na prática, em sala de aula para alunos que vão

até os 17 anos. Não obstante, os interesses e as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, considerando essa amplitude de faixa etária, é algo que precisa ser ministrado com cuidado pelos docentes. Conseguir um ponto de interesse diante de tanta diversidade de pensamento é uma complexidade que os professores enfrentam no seu cotidiano.

Com relação as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno, ficou evidenciado que independente da faixa etária, o ensino é nivelado. Assim, o aluno de maior idade perde o interesse pelo que está sendo discutido, pois está em idade mental e cronológica superior aos colegas. Esta falta de interesse acaba por gerar indisciplina. A indisciplina impede que os docentes executem o plano de aula conforme planejado e contribui para que haja uma baixa compreensão da matéria explicada. Outro agravante é como os alunos lidam com a questão do ensino. Para os mais novos, o futuro está planejado para continuar os estudos ao passo que para os mais velhos, alguns já estão no mercado de trabalho e outros irão conciliar escola e trabalho.

Quanto ao terceiro objetivo específico de verificar os esforços no ensino e aprendizagem dos alunos do 6º ano para atender as dificuldades que encontram, ficou evidenciado que para estes alunos que já transitam pelo mercado de trabalho, a escola vai se distanciando e seus conteúdos passam a não fazer sentido para sua prática. O tempo de estudo é dedicado ao trabalho, o rendimento escolar diminui e na sequência vem a evasão. Outra dificuldade identificada na pesquisa foi o número de alunos que entram na escola já no sexto período. Sendo aluno novato a escola não tem registro da sua atuação acadêmica e é obrigada a começar do zero as informações pedagógicas sobre aquele aluno. O aluno por sua vez, ao chegar em um ambiente novo também sofre com a transição pois tudo é desconhecido e se faz necessário se adaptar e criar os relacionamentos formais e informais dentro do espaço escolar.

Foi apresentado que os alunos estão equiparados quanto ao gênero pois o número dos alunos do sexo feminino se diferencia do masculino apenas por 2 conforme já apresentado em gráfico 1. São alunos que na maioria, estão fora da faixa de idade escolar para a série pesquisada o que requer dos professores estratégias de ensino que posse equiparar a compreensão e o interesse dos alunos. A maioria dos alunos veio de outra escola o que dificulta o acompanhamento, já que não se tem informações anteriores acerca da vida pessoal e acadêmica do aluno.

Quanto às estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para atender as dificuldades dos alunos verificou-se pouca inovação. Percebeu-se que os professores adotam uma pedagogia tradicional sem considerar a realidade dos alunos. Não foi verificado interesse pela história de vida e realidade dos alunos, usando um ensino uniforme que não atende a individualidade dos alunos, refletindo diretamente no baixo rendimento do aluno.

Conclui-se por fim que os alunos da escola pesquisada são alunos que se encontram fora de faixa e que dividem seu tempo entre a escola e o trabalho. Pelo seu histórico de vida, o ensino está distante da sua realidade contribuindo para seu desinteresse para com os assuntos discutidos em sala de aula. Por sua vez, os professores não se atualizam com novas práticas pedagógicas que estimulem e despertem o interesse dos alunos. Portanto, para que haja uma melhora no índice de baixo rendimento da escola pesquisada, sugere-se separar os alunos por faixa etária de modo que os conteúdos sejam trabalhados de acordo com a idade mental e cronológica, utilizar as informações da realidade dos alunos para criar estratégias voltadas para essa realidade e assim transformar o ensino em algo significativo para a vida do aluno. Introduzir tecnologia digital na prática docente dos professores para que possa alinhar e complementar as velhas práticas com as novas possibilidades advindas com as tecnologias de informação e comunicação.

Contudo, essa pesquisa não descreve todas as causas do baixo rendimento escolar da 6ª série da escola pesquisada, pelo contrário, apresenta algumas direções que cabem novas investigações. Por fim, espera-se que este estudo tenha possibilitado a conscientização de que os futuros pesquisadores do baixo rendimento escolar precisam ser capazes de ver seus alunos como sendo pessoas únicas e singulares intervindo de forma positiva na construção de novos saberes e concepções educacionais, assim como os educadores se tornem pessoas mais afetivas e acolhedoras na sua forma de ensinar, não expondo a seus alunos suas situações negativas, mas sim, ajudando-os na construção de um conhecimento crítico, construtivo e efetivo a partir desta situação.

6. RECOMENDAÇÕES

Melhorar a qualidade do ensino perpassa pela responsabilidade do governo, da sociedade e das escolas. Dessa forma recomenda-se que:

Cabe ao Governo criar programas de valorização dos professores para que esta profissão possa ser motivo de orgulho da classe docente. Melhores salários, melhores condições de trabalho e capacitação continuada para os professores seria um tripé que fortaleceria a atuação dos professores dentro da sala de aula e os motivaria a melhorar sua prática docente.

Criar políticas educacionais que privilegie o ensino e ampare as crianças que estão excluídas do contexto escolar e melhorar a infra-estrutura da escola, dotando de condições físicas e técnicas para que a aprendizagem ocorra no espaço escolar.

Separar os alunos por faixa etária, criar salas obedecendo a essa categoria e desenvolver um ensino voltado para a realidade desses alunos, considerando sua história de vida.

Cabe a sociedade se conscientizar da importância da educação para o desenvolvimento do indivíduo e principalmente das crianças, que são seres que estão em formação. Apoiar o trabalho que os professores desenvolvem nas escolas e participar da vida escolar da criança, responsabilizando-se pela sua educação como cidadão e colaborando em parceria com os professores pela sua formação.

Recomenda-se que os pais sejam aliados da escola, contribuindo para o bom funcionamento e participando ativamente da formação educacional dos filhos.

Recomenda-se despertar no aluno o interesse pela escola e conscientizar da importância para o meio social em que vivem. A educação é uma arma de combate a desigualdade e a escola deve ser o espaço de luta. Para tanto deve ser feito um ensino dinâmico, inovador que faça sentido para o aluno.

Os professores devem mudar sua prática pedagógica investindo nas metodologias ativas e também nas metodologias digitais para despertar os interesses dos alunos.

Cabe a escola ser acolhedora, com missão para ensinar e orientar os alunos.

Quanto aos alunos, recomenda-se que sejam mais proativos e conscientes da importância da educação e da aprendizagem. Devem ter em mente que a educação é transformadora e por isso, devem buscar o conhecimento e o aprendizado contínuo..

Embora a tecnologia esteja para todos, a quantidade de pessoas que não sabem usar, sequer, um e-mail ou manusear um mouse é gigantesca, sendo assim, cabe investigar como a tecnologia esta sendo inserida no ambiente escolar das escolas de ensino fundamental. Quais as metodologias adotadas pelos professores para despertar e manter o interesse dos alunos.

Outra sugestão de pesquisa seria investigar qual a percepção dos alunos com o formato do ensino com turmas de alunos com faixas etárias diferente?

Na Escola pesquisada esses fatores foram identificados como as causas do baixo rendimento, mas qual o peso de cada elemento? Quais as causas que levam os alunos a não continuar os estudos? Porque os alunos de diferentes faixas etárias continuam estudando na mesma turma? Porque os professores continuam desmotivados e não investem na melhoria de suas práticas pedagógicas? Muitas são as perguntas. Necessário se faz, buscar as respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1987). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- Alves, D. V. (2007). *Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico*. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil.
- Anabalón, M. et al. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, v. 13, n. 1, p. 11-21, 2008.
- Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barca L. A., Porto R. A. (1998). *Dificultades de aprendizaje: Categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica*. In Santiuste Bermejo, V.,
- Baudelot, C.; Establet, R. (1971). *L' École Capitaliste en France*. Paris: Librari Francois Masper.
- Benitez, M; Gimenez, M. & Osicka, R. (2000). *Assuntos proeminentes e desempenho acadêmico: Existe uma relação? Em vermelho*. Obtido em: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Bonal, X.; Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bonamino A.; Coscarelli C.; Crespo, F. (2002). *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 91-113.
- Bonder, G. (2004). *Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Monográfico: Género y Educación, n. 6.

- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A. (Série Educação em Questão).
- BrasiL. (1996) *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 01/11/2018
- Bruner, J. (1991). *O Processo da educação Geral*. 2ª ed. São Paulo: Nacional.
- Campoy A. T. J. (2016). *Metodología de La investigación científica: manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Ed. Marben, 1ª ed. 590p.
- Cascón, I. (2000). *Análise das qualificações escolares como critério de rendimento acadêmico*. Em vermelho. Obtido em: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cervini, R.; Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media. Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 14, n. 43, p. 1051-1078.
- Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). *Alguns fatores de desempenho: expectativas e gênero*. Departamento de desenvolvimento humano. LCSHD Paper Series, 20, o Banco Mundial, o escritório regional da América Latina e do Caribe.
- Covington, M. (1984). O motivo da autoestima. Em R. Ames e C. Ames (EDS.). Pesquisa sobre motivação em educação. *Motivação estudantil*. Vol. I. New York: imprensa acadêmico.
- Covington, M.; Omelich, C. (1979). As atribuições causais são causais? Uma análise do trajeto do modelo cognitivo da motivação da realização. *Revista de personalidade e psicologia social*, 37, pp. 1487-1504.
- Dronkers, J. (2008). Education as the backbone of inequality – European education policy: constraints and possibilities. En: Becker, F.; Duffek, K.; Mörschel, T. (Editores). *Social democracy and education: The European experience*. Amsterdam: Friederich Ebert Stiftung / Karl Renner Institut / Wiardi Beckman Stichting, p. 51-135.
- Drouet, R. C. da R. (2000). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Scipione.

- Fernandéz, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- Fonseca, V. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39. Nº3. 13-38.
- Franco, C. et al. (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 55, p. 277-298.
- Freinet, É. (1998). *A educação do trabalho*. Trad. Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia).
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. E Paz e Terra, 5ª Ed., Rio de Janeiro.
- _____. (2000). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (2003). *Primeiras Palavras*. In: Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf. Acesso em: 15/10/2018.
- _____. (2004) *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Gallego, L. (2010). Los efectos intrafamiliares del bienestar: aplicación de un modelo de estructura de covarianza al caso de Antioquia, 2003. *Lecturas de Economía*, n. 72, p. 77-102.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, A. V. (2007). *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- Guimarães, C.; Gonçalves, E.; Campos De Xavier Pinto, C. (2011). Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 28, n. 1, p. 5-36.
- Herminda, P. M. V.; Araújo, I. E. M. Elaboração e validação do instrumento de enfermagem. *Ver. Bras. Enferm.* Brasília, v. 59, n.3 – p. 314-320, mai. - jun. 2006.

- Jardim, W. R. de S. (2001). *Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental*. São Paulo: Edições Loyola.
- Jiménez, D.; Guevara, Y. (2008). Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones madre-hijo: su relación con el rendimiento escolar. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, v. 34, n. 2, p. 221-246.
- Jiménez, M. (2000). Competência social: intervenção preventiva na escola. *Infância e sociedade*. 24, pp. 2148.
- Kazmier, L. J. (1982). *Estatística aplicada à economia e administração*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*. 1. ed. São Paulo: EPU, p. 378
- Klein, R. (2006). Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 51, p. 139-172.
- La Rosa, J. (2003). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: EDiPUCR.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Lamelas, N. (2007). Panorama regional de indicadores en Brasil. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, v. 7, n. 1, p. 59-76, 2007.
- Libâneo, J. C. (2002), *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 10. Ed. São Paulo. Editora Cortez.
- Lima, L.O. (1984). A Construção do Homem Segundo Piaget. São Paulo: Summus, p 17-45.
- Llece – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2006). *Estudio internacional sobre los factores asociados al logro educativo en Latinoamérica*. En: Murillo, J. (Coordinador). Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Convenio Andrés Bello, 2006, p. 199-222.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas, Documento de Trabajo, n. 11.

- Martins, R. M, S. F. (2004). *Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal.
- Mediavilla, Mauro e Gallego, Liliana (2016). Determinantes do rendimento acadêmico na escolarização primária no Brasil. *Educ. SOC.*, Campinas, v. 37, n.º. 134, p. 195-216, jan.- mar.
- Minayo, M.C. S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Mizala, A.; Romaguera, P.; Reinaga, T. (2006). *Determinantes del rendimiento escolar en Bolivia: Análisis de las pruebas SIMECAL*. En: Murillo, J. (coordinador). Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Convenio Andrés Bello, 2006, p. 287-314.
- Mizukami, M.G.N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU/EDUSP.
- Morales, A. (1999) (Coordinador). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Sevilla: Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Navarro, Edel Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1.2: 1-15. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>, URL: <http://hdl.handle.net/10486/660693>
- Oliveira, A. F. de. (2010). *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: Oliveira, A.F. de; Pizzio, A.; França, G. (Orgs.) *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99.
- Oliveira, R. T. C. (2014). *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos- 1988 a 1996*. Anais do IV Seminário Nacional. Corumbá-MS.

- Omar, A.; Oliveira, H.; Ferreira, MC; Leal E.M. e Terrones, A.J.M. (2002). Atribuição transcultural de desempenho acadêmico: um estudo entre Argentina, Brasil e México. *Jornal da sociedade mexicana de psicologia*, 17 (2).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OECD (2010). What students know and can do: student performance in reading, mathematics and science. Paris: OECD Publications, 2010.
- _____. ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? *PISA in focus*, n. 5, p. 1-4, 2011.
- Paro, V. H. (2016). *Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?* Ed. DP & A, 3º edição.
- Pelizzari, A; Kriegl, M. L; Baron M.P; Finck, N.T.L; Dorocinski, S.I. (2001-2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev PEC. 2(1): 37-42.
- Pereira, R.; Rambla, X. (2009). La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la “sobre-edad” en Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 2, p. 287-301.
- Piaget, J. (1975). *Como se desarrolla la mente del niño*. In: Piaget, Jean et al. Los años postergados: la primera infancia. Paris: UNICEF.
- Piaget, J. (1985). *O Possível e o Necessário* (vol.1). (Albuquerque, B.M., Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piñeiro, LJ.; Rodríguez A. (1998). Material escolar no ensino secundário e seu efeito no desempenho acadêmico dos alunos. *Departamento de desenvolvimento humano*. LCSHD papel série no. 36. O Banco Mundial. Escritório regional da América Latina no Caribe.
- Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligência múltipla e aprendizado escolar*. Em vermelho. Obtido em: <http://www.uniacc.cl/Talon/anteriores/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- Qedu. Censo Escolar. (2018). *Em Doutor Luis Bercot de Matos*. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/173060-em-doutor-ruy-bercot-de-mattos/censo-escolar>. Acesso em 13.10.2018
- Ravanello, A. (2010). Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2, p. 505-526, 2010.

- Ripper, A. V. (1994). *O preparo do professor para as novas tecnologias*. Em: Oliveira, V. B. *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: Editora SENAC, 55-84.
- Rodrigues, M. (1976). *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 305p.
- Rudio, F. V. (1980). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.
- Sacristán, J. G. (1998). *Currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre: AMGH. 624p.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2016). *Metodologia de pesquisa*. 5. ed.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*, México D. F.: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Santín, D. (2007). Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de oportunidades educativas. *Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*. Universidad Complutense, v. 2001, n. 1, p. 1-27.
- Santos, M. F. dos. (2008). *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais*. São Paulo: Matese, 2008. Arquivo PDF. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/MFS-Dicionario-de-Filosofia-e-Ciencias-Culturais.pdf>. Acesso em: 17/09/2018.
- Santos, S. L. O. dos. (2010). *As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil*. 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.
- Sarlet, I. W. (2001). *A eficácia dos direitos fundamentais*. 2.ed., São Paulo: Livraria do Advogado.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)
- Schmitz, E.F. (1982). *Didática moderna*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos.
- Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. M. de; Evangelista, O. (2011). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.
- Skinner B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder.

- Soares, J.; Gonzaga, M. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 147-165.
- Soares, J.; Murta, A. (2006). Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, v. 49, n. 3, p. 615-650.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO (2009). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo: superar la desigualdad ¿por qué es importante la gobernanza?* Paris.
- Vygotsky, L. S.A. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, Lev Semyonovitch.; Luria, Alexander Romanovitch.; Leontiev, Aleksei Nikolaievitch.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L.S.A. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- Wallon, H. (1979). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes.
- Winkler, D.; Cueto, S. (Editores) (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Washington D.C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL.
- Woolfolk, A. (2000). E. *Psicologia da Educação*. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed,
- Zacharias, V. L. C. (2007). *Paulo Freire e a educação*. Centro de Referência Educacional.
Disponível em: Acesso em 10 jul. 2018

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário ao aluno



Universidad Autónoma de Assunción Questionário para levantamento de dados dos Alunos

Este instrumento servirá de base para levantamentos de dados para a Dissertação, da aluna, Abigail dos Santos de Souza. Visa atender aos requisitos para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção - PY. Esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico e todas as informações serão mantidas rigorosamente em sigilo.

1. Dados Pessoais	
Qual seu sexo?	
Masculino	20
Feminino	22
Faixa etária dos alunos	Quantidade
11 anos	5
12 anos	12
13 anos	10
14 anos	4
15 anos	6
16 anos	3
17 anos	2
Em que séries você ingressou nesta escola?	
Educação infantil	0
1º ano/alfabetização	10
2º ano	0
3º ano	11
4º ano	0
5º ano	0
6º ano	21
Em que ano você ingressou nesta escola	
2018	21

2015	06				
2014	5				
2013	6				
2012	4				
2- Dados Acadêmicos					
Você repetiu de ano?					
Nunca repetiu o ano	12				
Sim, 1 vez, nesta escola	14				
Sim, 1 vez, em outra escola	7				
Sim, 2 vezes ou mais	9				
Se você repetiu, em qual série foi?					
1º ano/alfabetização	1				
2º ano	0				
3º ano	14				
4º ano	16				
5º ano	3				
6º ano	8				
Fui reprovado porque (Marque apenas uma opção em cada linha)	Sim	Não			
Fiquei doente	10	0			
Tive problemas familiares	7	3			
Meus professores não explicavam bem a matéria	7	1			
Meus professores foram injustos	7	3			
Não estudei o suficiente	3	7			
A escola foi exigente demais	7	3			
Tive dificuldade de organizar meus estudos	6	3			
Não consegui entender a matéria	5	6			
Outro. Qual? Mudou de estado	1	0			
Quando terminar o ensino fundamental você pretende:					
Somente continuar estudando	3				
Somente trabalhar	1				
Continuar estudando e trabalhar	32				
Ainda não sei	6				
Em que tipo de escola você vai estudar no próximo ano?					
Não pretendo continuar a estudar	2				
Em qualquer uma	20				
Escola pública estadual	5				
Escola pública federal	1				
Escola privada	0				
Supletivo	6				
Não sei	5				
3. Percepção no convívio escolar					
Como você classifica seu Relacionamento nesta escola com: (marque apenas uma opção em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito Bom
Seus colegas	0	1	13	8	20

Seus professores	0	0	10	18	14
A direção	0	6	18	10	8
A coordenação pedagógica	0	4	8	24	6
Os funcionários	0	0	20	8	14
Minha escola é o lugar onde: (marque apenas uma opção em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Eu me sinto como um estranho	19	16	5	2	
Eu faço amigos facilmente	1	2	22	17	
Eu me sinto à vontade	4	14	18	6	
Eu me sinto incomodado	10	16	10	6	
Os outros alunos parecem gostar de mim	3	20	10	9	
Eu me sinto solitário	18	22	1	1	
Vou porque sou obrigado	20	12	8	2	
Eu me sinto entediado	6	8	16	12	
Aprendo a me organizar nos estudos	2	0	26	14	
Aprendo a raciocinar	2	4	10	26	
Aprendo a escrever textos	2	3	16	21	

4. Avaliação da escola					
Como você classifica os seguintes aspectos da sua escola: (marque apenas uma opção por linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito Bom
Organização	2	0	22	12	6
Segurança	2	10	16	10	4
Regras de convivência	4	2	12	18	6
Professores	0	2	8	18	14
Direção	0	0	20	18	4
Coordenação	2	2	16	16	6
Funcionários em geral	0	2	8	10	22
Qualidade do ensino	0	0	20	10	12
Limpeza	0	4	12	16	10
Aparência do prédio	12	12	12	6	0
Espaço Escolar (salas de aula, pátio, quadras de esportes)	10	8	10	14	0
Cantinas / refeitórios	8	10	16	6	2
5. Avaliação do Ensino					
Em relação ao ensino, sua escola comparada a dos seus amigos é:					
Muito melhor que as outras	6				
Melhor que as outras	4				
Igual as outras	12				
Pior que as outras	18				
Muito pior que as outras	2				
Qual a importância da escola para o seu futuro?					
Não possui importância	0				

Pouca importância	4			
Importante	32			
Decisiva	6			
Não sei	0			
Com que frequência essas coisas acontecem em suas aulas nesta escola: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Em algumas aulas	Na maioria das aulas	Em todas as aulas
Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos	0	10	16	16
Há barulho e desordem na sala de aula	2	6	18	16
Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	2	26	9	5
Os alunos prestam atenção as perguntas feitas pelos colegas	2	24	8	8
Os alunos não conseguem estudar direito	9	24	6	6
Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença	18	10	8	5
Os alunos respeitam as regras de convivência da escola	8	22	4	8
Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda	6	19	10	7

6. Comportamento acadêmico				
EM SALA DE AULA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas Vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
Acompanho a matéria exposta pelo professor	4	14	16	8
Copio no meu caderno a matéria apresentada	0	10	18	14
Fico à vontade para fazer perguntas	6	16	10	10
Fico perdido durante a explicação do professor	8	20	11	3
Converso com os colegas durante as aulas	4	28	7	3
Discuto a avaliação realizada pelo professor	18	12	9	0
Realizo as atividades que o professor propõe	0	15	19	8

APÊNDICE 2 – Questionário com os docentes



Universidad Autónoma de Asunción Questionário para levantamento de dados dos Professores

Este instrumento servirá de base para levantamentos de dados para a Dissertação, da aluna, Abigail dos Santos de Souza. Visa atender aos requisitos para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção - PY. Esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico e todas as informações serão mantidas rigorosamente em sigilo.

1 Dados Pessoais do Professor	
Gênero	Quantidade
Masculino	2
Feminino	8

Faixa etária	Quantidade
35 A 40 Anos	3
51 A 55 Anos	3
56 a 60 anos	2
61 a 65 anos	2

2. Aderência dos Professores por Disciplinas	
Disciplinas	Formação dos professores
Inglês	Licenciatura Português/inglês
LPT	Licenciatura em Letras
Educação artística / artes	Bacharel em Pintura
Matemática	Licenciatura em matemática
Português	Licenciatura em Português, letras e literatura
História	Licenciatura em História
PLT	Licenciatura em Português, letras e literatura
Educação Física	Licenciatura em educação física

Espanhol	Licenciatura em Letras português/espanhol
Ciências	Ciências biológicas
Geografia	Licenciatura em Geografia

3 Prática Pedagógica do Professor			
Considerando a sua prática pedagógica você: (Marque apenas uma opção por linha)	Nunca	Em Algumas vezes	Frequente mente
Incentiva os alunos a melhorar	0	2	8
Está disponível para esclarecer as dúvidas dos alunos	0	1	9
Dar oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas	0	0	10
Relaciona-se bem com os alunos	0	2	8
Continua a explicar até que todos entendam a matéria	0	1	9
Mostra interesse pelo aprendizado de todos os alunos	0	0	10
Organiza bem a apresentação das matérias	0	1	9
Realiza uma avaliação justa	0	1	9
Varia a maneira de apresentar / expor as matérias	0	6	4
Organiza passeios, projetos, jogos ou outras atividades	0	8	2
Corrige os exercícios que recomenda	0	0	10
Utiliza diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	0	0	10
Procura saber sobre os interesses dos alunos	0	3	7
Demonstra domínio da matéria que ensinam	0	0	10
Cobra tarefas passadas para casa	0	0	10

4. Comportamento Profissional			
Com que frequência você faz as seguintes coisas: (Marque apenas uma opção por linha)	Nunca	Em Algumas vezes	Frequente mente
Chego no horário na escola	0	0	10
Falta aulas	2	8	0
Faz as tarefas escolares passadas para a casa	0	2	8
Entrega as circulares da escola para seus responsáveis	0	1	9
Frequenta a biblioteca	0	8	2
Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula	0	10	0
Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	0	5	5
Discute ou tira dúvidas com outros colegas	0	7	3
Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	0	3	7
Refaz exercícios que erra em exercícios e avaliações	0	1	9
Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	0	6	4
Participa de projetos ou atividades extraclasse	0	5	5
Estuda nos finais de semana	0	6	4
Prefere realizar trabalhos individualmente	0	8	2
Cobra tarefas passadas para casa	0	0	10

5. Estratégias de aprendizagem			
Com que frequência você faz as seguintes coisas: (Marque apenas uma opção por linha)	Nunca	Em Algumas	Frequente

		vezes	mente
Chego no horário na escola	0	0	10
Falta aulas	2	8	0
Faz as tarefas escolares passadas para a casa	0	2	8
Entrega as circulares da escola para seus responsáveis	0	1	9
Frequenta a biblioteca	0	8	2
Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos em aula	0	10	0
Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	0	5	5
Discute ou tira dúvidas com outros colegas	0	7	3
Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	0	3	7
Refaz exercícios que erra em exercícios e avaliações	0	1	9
Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	0	6	4
Participa de projetos ou atividades extraclasse	0	5	5
Estuda nos finais de semana	0	6	4
Prefere realizar trabalhos individualmente	0	8	2
Cobra tarefas passadas para casa	0	0	10

6. Avaliações na Escola

Avaliação bimestral	Teste, prova e trabalho
Avaliação externa (obrigatória)	PROVA Brasil (alunos do 5º e 9º ano)
OBMEP (Olimpíada Brasileira de matemática das escolas públicas) Opcional	Realizada na escola
Olimpíada Municipal de Matemática Prefeitura de Nova Iguaçu	Alunos de 4º e 5º ano - realizada