



Didática e Rendimento Escolar no Ensino Fundamental

*Mário Jorge de Araújo Gonzaga¹; Wanderneide Ribeiro Sarmiento²
Andressa Nunes Pereira de França³; Luis Soares da Costa Neto⁴
Emídia Inácio Timóteo⁵; Raimundo Edilberto Moreira Lopes⁶*

Resumo: O baixo rendimento escolar é uma preocupação constante dos educadores e gestores escolares, e da sociedade de uma maneira geral, pois é uma das manifestações mais evidentes das dificuldades de aprendizagem. Este estudo tentou traçar um paralelo entre a didática do professor e o rendimento escolar do aluno, observando até que ponto o primeiro tem influência no segundo, de maneira que possamos melhorar, cada vez mais, o desafiante quadro educacional atual. Os resultados nos levaram a crer que há dois contextos a serem encarados com firmeza. Há que se enfrentar a situação com políticas públicas mais adequadas a educação (com jornadas, salários e capacitação didática constante) e, favorecer também os contextos individualizados das escolas, tirando-se proveito da estrutura existente, aproximando a família e criando melhores condições de atendimento às necessidades individuais dos próprios alunos. Portanto, as escolas paraibanas, de uma maneira geral, devem considerar um investimento forte no cante ao desenvolvimento de metodologias, material didático e formação dos professores, de forma a dedicar aos seus alunos um atendimento mais adequado aos seus interesses.

Palavras-chave: Rendimento escolar, Didática, Aprendizagem.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos – Usc - Py, Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras De Cajazeiras-Fafic e Graduação em Licenciatura pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Atualmente é Professor de Educação Básica Ii da E.M.E.I.E.F. Costa e Silva, E.M.E.I.E.F. Manoel Gonçalves da Silva em Cajazeiras-PB. sosjorge@hotmail.com;

² Graduação em Letras - Língua Portuguesa PELA Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande, Brasil. Especialização em Metodologia do Ensino pela FASP - Faculdade São Francisco da Paraíba, VCESL_ PPROV, Cajazeiras, Brasil. rwanderneide@gmail.com

³ Especialista em Direitos Humanos: Infância, Juventude e Medidas Socioeducativas. Especialista em Serviço Social e Políticas Públicas. Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior. Graduada em Direito pela Faculdade Estácio do Recife (ESTÁCIO FIR). Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Internacional (PR), (UNINTER). Professora Universitária e Diretora do Centro Socioeducativo Padre Cícero do Governo do Estado do Ceará. andressa.nunespf@gmail.com

⁴ Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela Faculdade Latino-americana de Ciências sociais-FLACSO/BRASIL. Especialista em Gestão Estratégica em Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP). Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior (FIC). Professor universitário e professor efetivo de História da Secretaria de educação do Estado do Rio Grande do Norte. netocosta-@hotmail.com

⁵ Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda em Ciências da Educação pela Anne Sullivan University. emidiatimoteo@gmail.com;

⁶ Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos. Especialista em Química e Biologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2002); Graduado em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Engenheiro Civil graduado pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade EDUCAMINAS. Professor efetivo da rede pública municipal e estadual. beto.ce@hotmail.com.

Teaching and School Performance in Elementary School

Abstract: Low school performance is a constant concern of educators and school managers, and of society in general, as it is one of the most evident manifestations of learning difficulties. This study tried to draw a parallel between the teacher's didactics and the student's academic performance, observing to what extent the first influences the second, so that we can improve, more and more, the current challenging educational framework. The results led us to believe that there are two contexts to be faced firmly. It is necessary to face the situation with public policies that are more adequate to education (with working hours, salaries, and constant didactic training) and to favor the individualized contexts of schools, taking advantage of the existing structure, bringing the family closer and creating better conditions of service. to the individual needs of the students themselves. Therefore, schools in Paraíba, in general, should consider a strong investment in singing the development of methodologies, didactic material and teacher training, to dedicate to their students a service more suited to their interests.

Keywords: School Performance, Teaching, Learning.

Introdução

O tema Educação nos dias de hoje é bastante estudado, pesquisado e comentado, por ser de extrema importância na vida de uma pessoa, pois, através do conhecimento e de estudos, o indivíduo possuirá atributos para se desenvolver socialmente.

O que muito tem se falado e divulgado pela imprensa são os problemas que atualmente se passam em sala de aula nos níveis de ensino fundamental e médio. Alunos desmotivados simplesmente ignoram a presença do professor, lhe faltam com respeito e não demonstram qualquer interesse pelo assunto proposto; sendo assim, o profissional da educação se sente menosprezado e não tem motivação em preparar uma boa aula, com o prévio paradigma de que a sala não aproveitará o conteúdo a ser ministrado.

Problemas como este vem degradando a educação do país e resultando em baixos índices de aprendizado, até mesmo agressões contra professores foram registradas ao longo desta década. Em parte, isso se deve à mudança ocorrida nos anos 90 no sistema de educação implantado pelo governo, denominada progressão continuada, no qual, o aluno da escola pública, não fica mais retido em nenhuma etapa dos anos letivos, e isso serve de válvula de escape para estudantes desinteressados e desprovidos do receio de retenção em determinada série, dando ao mesmo a autonomia de somente realizar o que quer em sala de aula, desfrutando de liberdade incondicional nos momentos de aprendizagem.

O baixo rendimento escolar é uma preocupação constante dos educadores e gestores escolares, pois é uma das manifestações mais evidentes das dificuldades de aprendizagem. Quando uma criança apresenta um bom desempenho escolar, nem sempre significa que não

tenha alguma dificuldade para aprender. As vezes essas crianças se esforçam muito mais para superar-se e, pode passar sem que seja percebida a sua dificuldade. Essa situação é diferente dos alunos que fracassam na escola por causas outras como desinteresse ou fadiga por depressão e que também correm o risco de serem classificadas como crianças com dificuldades de aprendizagem (SISTO, 2002).

Generalizações como essas tendem a causar confusões conceituais sérias que em quase nada ajudam no diagnóstico das possíveis causas dos problemas de aprendizagem das crianças. Sisto e Bartholomeu (2003) procuraram analisar as relações entre a intensidade de problemas emocionais e os problemas de aprendizagem relacionados a erros na escrita. Foram sujeitos desta investigação 88 alunos de classes de 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Foram utilizados o Desenho de Figura Humana e o ADAPE (Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita). Os resultados evidenciaram que crianças que apresentam maiores dificuldades na aquisição da escrita, encontram-se acompanhadas por indícios de problemas emocionais.

É bastante importante explicitar que problemas como este não somente se sucedem em escolas públicas ou municipais, há problemas semelhantes também em escolas particulares, onde os professores têm de se esforçar para conseguir a atenção do estudante displicente e sem comprometimento, que muitas vezes não respeita a postura do docente.

Considerando toda a tecnologia atual vigente, é fácil admitir que a TV, a Internet e todos os outros meios eletrônicos de comunicação, são concorrências desleais para a escola, os alunos atuais são extremamente dinâmicos e necessitam de uma atenção particular do professor neste sentido.

A postura do professor em sala de aula, bem como suas artimanhas em articular o conteúdo teórico a ser ensinado com atividades mais dinâmicas e uma abordagem moderna são, sem dúvida, pontos de partida para a solução de problemas em sala de aula, tanto no sentido disciplinar (comportamento do aluno) quanto no índice de rendimento de conteúdos que serão aproveitados pelo estudante.

Assim, este estudo tenta traçar um paralelo entre a didática do professor e o rendimento escolar do aluno, observando até que ponto o primeiro tem influência no segundo.

Ante o elevado índice de reprovações entre alunos da 6ª série do Ensino Fundamental do CAIC, na cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba, pode-se afirmar que existe uma correlação entre Didática do professor e o Fracasso escolar das crianças?

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar, em que medida as práticas didáticas dos professores da 6ª ano da escola CAIC em Cajazeiras na Paraíba – Brasil, estariam correlacionadas com o Fracasso escolar dos alunos. Bem como, identificar o nível de formação e tempo de experiência dos professores que atuam nesta determinada série no CAIC, as jornadas de trabalho dos profissionais de educação atuantes na Escola; Conhecer as teorias adotadas pelos professores do 6ª ano; Identificar a participação dos alunos nas aulas, verificando a percepção de desempenho dos alunos, de uma maneira geral.

Didática, Conceito e Aspectos históricos

A palavra didática origina-se de uma expressão grega *techné didaktiké*, que significa arte ou técnica de ensinar. Trata-se de uma disciplina fundamental da pedagogia que ocupa-se das estratégias metodológicas utilizadas para repassar um conhecimento. Estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius, é reconhecido como o pai da didática moderna, e um dos maiores educadores do século XVII. (DIDÁTICA, 2008)

Ao percorrermos a história, podemos observar que, por volta dos anos 20 até os anos 50, a didática praticada era a da Escola Nova, buscando superar as práticas da Escola tradicional, trazendo assim uma das primeiras reformas no ensino. Um movimento conhecido como a escola nova defendia a necessidade de se partir dos interesses das crianças, abandonando a visão delas como "adultos em miniatura" e passando a considerá-las capazes de se adaptar a cada fase de seu desenvolvimento.

Esta, ficou conhecida como a fase do "aprender fazendo". Foi um momento em que os Jogos educativos passaram a ter um papel importante no dia-a-dia da didática dos professores nas escolas. Entre seus principais defensores desta prática educativa estão: Anísio Teixeira, Fernando de azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles.

Entre os anos de 1960 até final dos anos 80, a didática assumiu o enfoque teórico numa dimensão denominada tecnicista, e deixa de lado o enfoque humanista centrado no processo interpessoal, para uma dimensão mais técnica do processo ensino-aprendizagem. Foi uma época em que a didática era vista como uma ferramenta do professor, porém muito relacionada à educação como uma prática semelhante às aplicadas aos trabalhadores em fábricas.

Foi à partir de 1990 que a didática tornou-se um instrumento para a cooperação entre

docentes e discentes, para que realmente ocorresse a evolução dos processos de ensino e aprendizagem. Para isso o comprometimento, o esforço e o exercício de suas técnicas, tornou-se o grande elemento agregador em ambos os lados, para que o conhecimento realmente fosse transmitido do professor para o aluno.

Ainda por essa época, um novo paradigma surge com a educação expressiva, como mais uma ferramenta didática. Segundo Marcelli Ferraz, em seu livro *Educação Expressiva* (2011), esta se define pelo estímulo de expressões não verbais em contexto educativo, socio-educativo e em sala de aula, com a finalidade de promover a formulação do conhecimento e o desenvolvimento de competências humanas.

Centram-se na expressão não verbal, estimulada através do uso de mediadores e técnicas expressivas, que valorizam o sentir, a emoção, as memórias, os sentidos, e foge da estrutura racional do discurso e da fala e, da oratória. Também estimulam a criatividade através do uso de metáforas. Por expressão não verbal entendemos ser tudo que não utiliza a palavra falada, a fala estruturada, como forma central de expressão e comunicação.

Antes mesmo do surgimento evolutivo do homem, e do surgimento da linguagem estruturada, os homens já se comunicavam de maneira muito organizada através da utilização de formas não verbais de comunicação, que se materializavam na pintura, na dança, nos rituais e em outras formas. Desta maneira, podemos observar que a comunicação não verbal, é um atributo da própria natureza humana.

A introdução do conceito expressivo na educação, por mais disperso que à princípio pareça ser, preconiza a construção de conhecimento, através de um processo ensino-aprendizagem que leva o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente de seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e os facilitadores do processo conhecimento.

Esta nova forma de pensar a Educação pressupõe que educar significa, portanto, propiciar situações, experiências e aprendizagens orientadas, através de práticas didáticas utilizadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo através da expressão artística, plástica, dramática, lúdica, musical, entre muitas outras.

O aluno como propósito-alvo da didática

O aluno no processo educacional é visto como um fator essencial para a construção do

conhecimento, e não só como um mero recebedor de conteúdos.

A busca pelo saber não está ligada exclusivamente no ato de ouvir, copiar e fazer exercícios, pois neste aspecto metodológico os alunos devem permanecer calados e quietos em suas carteiras. Entretanto, é possível realizar vários tipos de propostas que pressupõem a participação ativa do aluno e não se limitar apenas aos aspectos intelectuais ou a memorização de conteúdos julgados como relevantes.

Segundo Candau (1999, p. 121), “Quando falamos em reavaliação crítica, estamos atendendo não só para o processo em si do ato educativo, mas também para tudo aquilo que os alunos já trazem enquanto vivência, enquanto formação cultural”.

De acordo com esse pressuposto, podemos afirmar que o educando pode amadurecer sua reflexão crítica da realidade, à partir do momento em que se deixa envolver pelas questões políticas, sociais e culturais relevantes que existem no meio em que vive, e leva essas discussões para dentro da sala de aula, interagindo com os demais, formando inúmeras opiniões com relação ao contexto social, político e cultural no qual está inserido.

Com relação a participação do professor, no processo educacional, Luckesi (2005), nos orienta que o educador deve ser considerado como um sujeito, que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico. O autor, deixa claro que o educador e a educação não mudam totalmente e nem criam um modelo social, ambos se adequam em busca de melhorias para alguns problemas existentes no meio, até porque nossa sociedade é regida por diretrizes vindas do centro do poder.

Luckesi (2005) ainda nos informa que, enquanto objeto da história, o educador sofre as ações dos movimentos sociais, sem participação efetiva na construção da mesma. E que esse tipo de professor não desempenha o seu papel, na sua autenticidade, mas que o educador é um ser humano envolvido numa prática histórica transformadora. A partir disso podemos dizer que o professor pode ser um formador de opiniões e não somente um transmissor de ideias ou conteúdos. Mas para que os alunos estejam motivados para receber suas informações, há que utilizar as ferramentas didáticas de maneira adequada.

No processo ensino-aprendizagem, o professor ainda é visto, segundo Freire (1979, p.38), como “um ser superior que ensina a pessoas que nada sabem”. Este pensamento tende a formar uma espécie de “consciência bancária”, isto é, o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.

Este questionamento deixa claro uma relação de submissão dos alunos em relação à autoridade do professor, onde está, muitas vezes é confundida com autoritarismo, e que associada às normas disciplinares rígidas da escola implicariam na perda de autonomia por parte do aluno, no processo ensino-aprendizagem.

Observe-se a veracidade dessa informação, na prática ainda adotada pela maioria das escolas, onde sempre encontramos as carteiras dos alunos dispostas em colunas e bem ao centro da sala fica a mesa do professor, que ocupa o centro para, certamente, privilegiar o acesso a uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo a estes sua disciplina e autoridade. Segundo Freire (1983), uma das razões que leva o aluno a ver o professor como uma figura detentora do conhecimento.

Este cenário necessita de uma reflexão mais acurada, pois que estamos discutindo a didática no processo de ensino-aprendizagem e para isto torna-se imprescindível a compreensão dos fatos e a disponibilidade da sociedade, principalmente os órgãos de ensino, a repensarem seus métodos de parâmetros educacionais, a fim de promover uma educação renovada em aspectos sociais, políticos e culturais concretizados por Freire em seu livro Educação e Mudança, onde ele afirma que o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua própria ação.

A Didática e o Processo Ensino-Aprendizagem

Vários são os fatores que afetam o processo Ensino-Aprendizagem. A formação dos educadores é um deles e que tem papel fundamental no que se refere a este processo. Segundo Veiga (2005), essa formação tem passado por um momento de revisão no que se diz respeito ao papel exercido pela educação na sociedade, pois é perceptível a falta de clareza sobre essa função de educador.

Muitos educadores ainda não consideram a educação como um elemento de transformação social, e para que esse quadro se modifique, faz-se necessário uma reflexão pedagógica, na qual busque questionar essa visão tradicional (FREIRE, 1979). Num contexto como esse, a formação dos educadores tende a ser conservadora e reprodutora do sistema educacional vigente, ficando notório que esses educadores são tidos apenas como aliados à lei da manutenção da estrutura social, ou seja, um suporte às ideologias da superestrutura e não como um elemento mobilizador de sua transformação (CANDAU, 1999). É possível que muitos desses educadores sintam uma sensação de angústia e questionamento da própria razão

de ser, do engajamento profissional na área educativa.

Relação teoria *versus* prática

A relação teoria e prática na formação do educador é mais uma das problemáticas, que também estão evidentes nesse processo, e que trata da formação dos profissionais de educação, quando nos referimos ao estabelecimento de uma relação harmoniosa entre teoria e prática didática. Segundo Azevedo (1980),

A teoria e a prática didática são bastante dissociadas, porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido”.
“Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o aluno encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado”.
“Há uma grande distância entre teoria e a prática e deve ser uma preocupação constante a possível aplicação da teoria.
(AZEVEDO, 1980, p. 66-67).

Convém afirmar que a relação entre teoria e prática didática não é objeto de preocupação única e exclusivamente dos educadores, pois é sabido que para que ocorra uma boa aprendizagem é necessário fazer uma reflexão crítica acerca desses fatores no âmbito escolar. Essa visão dicotômica (teoria x prática) está em sua forma mais radical em lados isolados ou até mesmo opostos, já em uma visão mais associativa, teoria e prática são pólos separados, mas diferentemente da visão dicotômica, não são opostos (CANDAU, 2005).

Na verdade, a prática deveria ser uma aplicação da teoria. Se considerarmos que a diferença básica entre os seres humanos e os outros seres vivos conhecidos se prende às possibilidades de suas consciências, fica claro que toda atividade será mais ou menos humana na medida em que vincula ou desvincula a Ação à Reflexão (CANDAU, 2005).

Só ao humano é permitida a percepção de si mesmo, dos outros, dos seus próprios atos, do mundo e de toda a realidade que o caracteriza, ao mesmo tempo em que pode ser modificada artificial e intencionalmente por ele. É inevitável a separação entre ambas. Já que uma não prescinde da outra.

A integração harmoniosa entre teoria e prática didática é de suma importância no contexto de ensino-aprendizagem. A mesma sempre deve ser avaliada e quando necessário, retificada para melhor adequar-se às exigências teóricas. Nesse sentido, todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teórico-prática.

A didática e a metodologia utilizada pelo educador, se confundem em alguns

momentos, sendo notório existir certa dificuldade por parte dos professores em fazer uma correlação entre o conteúdo e a metodologia.

Essa situação torna-se mais agravante, a partir do momento em que, mesmo tendo todas essas referências o educador não consegue detectar que sua ação pedagógica nada mais é que uma proposta ideológica imposta por uma política de educação para uma elite social.

Vale ressaltar que existe uma relação de subordinação por parte dos métodos/metodologia em face aos conteúdos, o que deveria ser pelo menos equivalentes, no entanto no contexto vigente o que se percebe é uma ênfase primordial na transmissão de conteúdos culturais universais nas escolas.

No entanto, entende-se que esses conteúdos programáticos deveriam estar atendendo às necessidades concretas de vida dos alunos, fazendo uma relação entre conteúdo e contexto no qual estão inseridos.

Diante dessa problemática, entende-se que a metodologia/didática utilizada assume uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Marco Metodológico

A pesquisa propôs-se a um estudo transversal, quantitativo, exploratória e descritiva, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental – CAIC – Cajazeiras, Estado da Paraíba – Brasil. Considerou-se a correlação de um conjunto de variáveis antecedentes (Nível de formação acadêmica, Remuneração, Jornada de trabalho) com às variáveis critério (Rendimento escolar e Didática do professor).

A amostra compreendeu, igualmente a totalidade dos alunos e professores que atuam no sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental – CAIC – Cajazeiras, Estado da Paraíba – Brasil, num total de vinte e nove sujeitos em 2019.

A coleta dos dados foi feita através de um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas. Os professores e alunos foram contactados no próprio local de trabalho, onde, após as explicações devidas sobre o propósito do estudo e, as questões éticas implicadas, receberam o instrumento para responderem individualmente.

Os participantes responderam a um instrumento, contendo as seguintes informações:

Professores:

- **Informações sobre a prática didática dos professores, de acordo com a percepção dos alunos:**

Os professores foram avaliados pelos alunos, de acordo com dez dimensões, a saber: comunica-se de forma clara e objetiva; motivação pelo assunto; relaciona-se bem com os alunos; postura ética; forma como apresenta o assunto (didática); assiduidade, pontualidade, organização; compatibilização das aulas teóricas com as aulas práticas; de uma maneira geral, as aulas desse professor são (...). As respostas serão dadas numa escala com cinco opções de resposta, de 1 a 5, sendo 1= insuficiente e 5= excelente.

Alunos e Professores:

Informações sociodemográficas

Foi proposto um conjunto de perguntas visando caracterizar a amostra, a exemplo de idade, sexo, classe social estimada, nível de formação acadêmica, carga horária de serviço semanal, número de alunos atendidos, por classe, em média, remuneração mensal atual, uso do livro didático pelo professor, predisposição para frequentar a escola, infraestrutura da escola etc., bem como outras de acordo com a necessidade do estudo.

Os Procedimentos para a realização da pesquisa

Antes da aplicação aos alunos e educadores, foi realizada uma prova do instrumento, com pelo menos cinco professores e cinco alunos de outra instituição, do sexto ano do ensino fundamental. Este procedimento visou verificar se havia alguma questão dúbia, ou que os sujeitos não entenderam, de forma a verificar sua eficácia quando da aplicação.

Foi feito um documento escrito ao diretor da escola solicitando permissão para desenvolver a pesquisa na Instituição de Ensino.

Os professores, gestores e alunos da escola foram contactados no seu local de trabalho, em horário de intervalo, onde de maneira coletiva, foram esclarecidos do propósito do estudo. Eles responderam ao questionário individualmente, porém em contexto coletivo, portanto procurou-se definir um dia específico para a aplicação do instrumento.

Como todos eram autoaplicáveis, foi possível se decidir entregá-los apenas aos professores para que fossem preenchidos e posteriormente recolhidos.

Plano de Análise e Interpretação dos Resultados

Os dados foram analisados através do pacote estatístico *SPSSWIN-18*, onde foram feitas as análises descritivas e inferenciais, procurando neste caso, comparar as participantes nas medidas de Rendimento escolar e Didática do professor, considerando as variáveis implicadas.

Perfil geral dos respondentes

O objetivo do presente estudo foi o de conhecer e analisar, em que medida as práticas didáticas dos professores da 6ª ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental, Antônio Tabosa Rodrigues - CAIC de Cajazeiras, Paraíba – Brasil, estariam correlacionadas com o Fracasso escolar dos alunos. Para isso tornou-se necessário também a) Identificar o nível de formação dos professores que atuam na 6ª ano do ensino fundamental no CAIC; b) Identificar o tempo de experiência na docência dos professores; c) Investigar qual a jornada básica de trabalho dos profissionais da educação, que atuam na Escola CAIC; d) Conhecer as teorias de base adotadas pelos professores da 6ª ano; e) Conhecer sobre o aproveitamento e reprovações dos alunos da 6ª ano; f) Conhecer as atitudes didáticas dos professores em sala de aula; g) Identificar o tipo de participação dos alunos nas aulas; h) Verificar quantos alunos dedicam-se integralmente às atividades desenvolvidas na escola e quantos trabalham e estudam; i) Verificar a percepção de desempenho dos alunos, de uma maneira geral; j) Conhecer os motivos para gostarem ou não das diversas disciplinas, por parte dos alunos.

A escola, objeto do presente estudo, localiza-se na Rua Joca Claudino, sem número, no bairro Bela Vista na cidade de Cajazeiras-PB. Atende a três 6ºs anos, com a seguinte quantidade de alunos: 6º ano A com 19 alunos; 6º ano B com 8 alunos; 6º ano C com 14 alunos. Nove professores atenderam às três turmas dos sextos anos.

Com relação aos equipamentos físicos, a escola possui hoje: 12 (doze) salas de aula; 01 (um) ginásio poliesportivo; 01 (uma) sala de AEE (especiais); 01 (um) auditório; 01(uma) secretaria; 01(uma) sala para professores; 01(uma) sala de informática; 01 (uma) sala de ciências; 01(uma) sala de direção; 01 (uma) sala de coordenação; 06 (seis) banheiros

femininos; 06 (seis) banheiros masculinos onde 02 (dois) banheiros são para os professores e 02 (dois) para os funcionários.

Uma parcela significativa da clientela é formada por alunos com dificuldades sociais e familiares. Em conversações informais, descobrimos casos que envolvem alcoolismo, droga, dicitão, prostituição e outros atos delitivos.

Com relação aos professores

Fizeram parte deste estudo todos os 9 professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental, Antônio Tabosa Rodrigues - CAIC de Cajazeiras, Paraíba – Brasil, que atuam no sexto ano. Desses, 4 são do sexo masculino (44,4%) e 5 são do sexo feminino (55,6%), com idades variando entre 27 e 59 anos de idade, apresentando uma média de 36,5 anos.

Em atendimento ao item “a” dos objetivos específicos, quanto à formação dos professores, quatro (44,4%) são licenciados e cinco (55,6%) são especialistas.

Diversos são os autores que têm discutido a formação e a prática pedagógica do docente, na busca de elementos que tendem a contribuir com a qualidade da educação (SANTIAGO, 1994; NÓVOA, 1995; WEBER, 1996; BRZEINSKI, 1996; PIMENTA, 1996; COELHO, 1996; GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1997). Uma formação mais especializada do docente, tende a promover uma melhoria na qualidade do que é transmitido e na forma como é transmitido. Portanto, conhecer sobre a formação profissional, implica na possibilidade de se compreender de que forma os educadores exercem o seu trabalho.

Abaixo, em atendimento ao item “b” dos objetivos específicos, a tabela 1 informa a distribuição dos professores de acordo com os anos de experiência com a docência.

Tabela 1: Distribuição dos professores da pesquisa com relação aos anos de experiência com a docência.

Anos de experiência com a docência	Frequência	Percentual (%)
5 - 10 anos	3	33,3
10 - 15 anos	2	22,2
15 - 20 anos	1	11,2
Mais de 20 anos	3	33,3
Total	9	100,0

Cajazeiras-PB, 2019.

No caso do presente estudo, 3 professores (33,3%) já trabalham na docência entre 5 e 10 anos; 2 professores (22,2%) trabalham entre 10 e 15 anos; 1 professor (11,2%) informou trabalhar entre 15 e 20 anos e 3 professores já possuem mais de 20 anos (33,3%) de experiência docente.

Segundo Gauthier *et al.*, (1996), a qualidade do ensino pressupõe, não somente uma formação especializada, como também uma experiência na função que possa dar conta das exigências que o contexto oferece. Dessa forma, quanto mais especializado é o professor, mais fica facilitada a construção de uma série de competências básicas, tais como a capacidade de argumentação, um mais acurado senso crítico, o desenvolvimento de uma racionalidade prática e da criatividade, dentre outras.

No nosso estudo dois terços dos professores disseram possuir mais que 10 anos na função docente.

Autores como Tardif *et al.* (1991) e Pimenta (1996) acreditam que o tempo de docência possa mobilizar nos professores diversos saberes: o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da ação pedagógica; o saber das ciências da educação; o saber da experimentação e o saber da tradição pedagógica. Assim, quanto maior o tempo de docência, mais capacitado para a função estará o educador.

Em atendimento ao item “c” dos objetivos específicos do presente estudo, com relação à jornada de trabalho, a amostra se apresentou da seguinte forma:

Tabela 2: Distribuição dos professores da pesquisa com relação a sua jornada de trabalho.

Jornada de trabalho	Frequência	Percentual (%)
20 horas semanais	3	33,3
40 horas semanais	2	22,2
Mais de 40 horas semanais	4	44,5
Total	9	100,0

Cajazeiras-PB, 2019.

A jornada de trabalho dos educadores também nos informa muito sobre o impacto no rendimento escolar dos alunos.

Na tabela 2 observa-se uma concentração da jornada em três padrões: 33,3% possuem uma jornada parcial de trabalho (20 horas/semana); 22,2% responderam que trabalha uma jornada integral (40 horas/semana) e, alerta-nos o fato de que 44,5% dos professores nesta escola possuem uma jornada tripla de trabalho, superior a 40 horas semanais.

Os números declarados por esses educadores são preocupantes quando se imagina os reflexos na qualidade do ensino. Tomando-se como referência que, um terço da jornada total deveria ser de horas dedicadas às atividades extraclasse, de acordo com o que estabelece a Lei n. 11.738/2008, teríamos quase 70% dos docentes em jornada igual ou superior a 40 horas semanais de labor, o que não entra em sintonia com a tese de uma jornada mais reduzida para os professores.

Segundo Gauthier *et al.*, (1996), é possível que esse excesso com relação à jornada laboral do professor, principalmente dos que ensinam nas séries iniciais do ensino fundamental, possam impactar negativamente em aspectos como planejamento de atividades, correção de provas e trabalhos.

Em atendimento ao item “d” dos objetivos específicos, sobre as teorias de base que os educadores dessa escola costumam fazer uso, as respostas foram as seguintes: 8 professores (88,9%) informaram usar a teoria construtivista e, 1 professor (11,1%) informou fazer uso da teoria racionalista.

Com relação a utilização do livro didático em sala, 6 disseram que sim (66,7%); 2 responderam que não (22,2%) e um respondeu que utiliza esse recurso às vezes (11,1%).

Tardif *et al.* (1991), acredita que, os saberes inerentes às Ciências da Educação, bem como os da ação pedagógica, são saberes considerados como formadores. Eles constituem os conhecimentos que nos são transmitidos pelas instituições de formação profissional. Para este autor, os saberes inerentes à ação pedagógica, tais como as teorias de base, são como uma espécie de repertório de conhecimentos sobre como deve-se desenvolver a ação de ensinar. O fazer do professor, neste caso é o ponto central. São importantes instrumentos para guiar o educador na sua prática.

Fazer uso das teorias construtivistas, como responderam 88,9% dos professores deste estudo, é privilegiar a forma individual dos alunos desenvolverem suas aprendizagens. Não há verdade absoluta. O conhecimento vai sendo construído à medida que o aluno vai se desenvolvendo e vice-versa.

Outro aspecto observado, em atendimento ao item “e” dos objetivos específicos, foi sobre a quantidade de alunos aprovados por turma. Neste caso, observou-se o seguinte: 4 professores (44,4%) disseram que tendem a aprovar em torno de 50% dos alunos, enquanto 5 professores (55,6%) disseram aprovar sempre mais de 50% dos seus alunos.

A problemática da reprovação, por si só, representa um dos aspectos negativos com relação às concepções e práticas da formação. Principalmente, quando se trabalha ainda com práticas classificatórias de avaliação e com uma lógica formal de conhecimento, que ainda impõe essa prática, na pressuposição de uma aprendizagem linear, fragmentada e hierarquizada.

Muito embora a reprovação tenha sido bastante criticada, até pela possibilidade de ser usada como discriminadora, ou usada na seleção de alguns alunos ou como mecanismo de controle, ainda são bastante utilizadas na prática. Observe-se que, no presente estudo 44,4%

dos professores revelaram uma tendência em aprovar apenas 50% dos seus alunos. O que parece corroborar com essa tese.

Desta conclusão, isto é, da possibilidade de os professores poderem fazer uso da avaliação como mecanismo de controle, pressupondo a exclusão, podendo esta ser evidenciada, pela não garantia do direito de aprender, foi que se considerou relevante conhecer, qual o tipo de avaliação que os professores mais utilizam na sua prática.

Quanto ao tipo de avaliação que utilizam, os professores deste estudo responderam da seguinte maneira: 3 professores (22,2%) disseram utilizar a avaliação formativa e, sete professores (77,8%) responderam que utilizam a avaliação tradicional na sua prática diária.

É interessante recordar que a avaliação formativa ou, avaliação voltada para as aprendizagens, tem seu foco no processo ensino-aprendizagem. Alguns teóricos a nominam como avaliação formativa diagnóstica. Tem uma finalidade probatória e, está intrínseca no ato de ensinar. Seu objetivo é melhorar o processo de ensino-aprendizagem mediante um diagnóstico, à partir de informações levantadas na ação avaliativa. Neste caso é semelhante à avaliação diagnóstica.

No caso da avaliação tradicional, há uma preocupação apenas de observar se os objetivos foram atingidos, ao tempo em que se avalia se houve aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Mede a quantidade de conteúdos que foi absorvido pelos alunos.

Segundo Guimarães (2005), a avaliação tradicional pode não ser eficaz em algumas situações: a) leva em consideração apenas um determinado momento do aluno; b) o foco não está na aprendizagem, mas no que o aluno conseguiu assimilar naquele momento; c) as provas não vão servir de aprendizado.

Este tipo de avaliação tende a medir, tão somente, a quantidade de conteúdos que o aluno guardou na memória. O autor considera que, o ideal seria que os alunos recebessem avaliações onde pudessem expressar sua criatividade, sendo mais desafiados e se prendendo menos ao livro didático ou a explicação do professor.

É um tipo de avaliação muito criticada, porém praticada muito comumente. Observe-se que, no estudo em pauta, 77,8% dos professores revelaram usarem este tipo de avaliação. Freitas (1995) nos orienta que, dada a importância da avaliação crítico-reflexivo, comprometida efetivamente com o processo de construção do conhecimento, esta assumiria um papel importante na práxis pedagógica, através do qual pode-se compreender as relações e as representações sociais existentes na escola, entre os diversos atores. No caso do presente estudo, apenas 22,2% dos professores informaram fazer uso deste tipo de avaliação, no caso, a

avaliação formativa.

Scön (1992) informa que no processo de reflexão sobre a ação docente, o professor tende a se sentir desafiado ante os questionamentos e posicionamentos dos alunos quando em situações de aprendizagem e que, quanto maior a capacidade de reflexão rápida e aguçada, maior a possibilidade de sucesso na aprendizagem dos alunos.

Em atendimento ao item “f” dos objetivos específicos, os professores foram questionados quanto às atitudes didáticas adotadas quando há um número grande de alunos reprovados. As respostas estão na tabela a seguir.

Tabela 3: Distribuição dos professores da pesquisa com relação a atitudes didática adotadas.

Atitude didática	Frequência	Percentual (%)
Utilizam novas metodologias de ensino	3	33,3
Convocam os pais para conversar	2	22,2
Realizam intervenções pedagógica	3	33,3
Desconsideram a situação negativa e continuam trabalhando normalmente	1	11,2
Total	9	100,0

Cajazeiras-PB, 2019.

A construção de uma prática que propicie uma maior atenção ao seu fazer pedagógico, de maneira a adequá-lo às necessidades dos alunos, certamente propiciará uma melhoria na qualidade do que se pretende transmitir, ou melhor, refletir com os alunos.

No caso em pauta, a escolha da atitude didática apropriada, deve levar em conta cada situação em particular e não, ser uma espécie de receita a se seguir.

Segundo André e Lüdke (1994), uma prática reflexiva sobre o próprio papel do docente nas situações de ensino, é uma prática que pressupõe uma curiosidade constante do professor para consigo e para com os alunos. Esta prática seria reveladora de uma autoavaliação por parte do docente, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

No caso do presente estudo, 88,8% dos educadores parecem refletir suas atitudes didáticas e modificá-las diante de uma situação que envolva a possibilidade de muitas reprovações. Apenas um professor (11,2%) referiu não fazer modificações nas suas atitudes didáticas, mesmo ante a possibilidade de haver muitas reprovações.

Alguns autores como HOFFMANN (1994), (1995); SAUL (1994); DARSIE (1995); LUCKESI (1995); PERRENOUD (1999), consideram a importância de uma ação crítico-reflexivo do educador sobre sua prática, como importante mecanismo de compromisso com o sucesso da aprendizagem dos seus alunos. Consideram ainda que, é a partir de um processo de permanente de reflexão sobre a qualidade do ensino, se consolida uma concepção de educação

mais positiva e mais centrada no aluno como parte do processo de aprendizagem. Dessa forma pode-se pensar os valores e os significados atribuídos pelos alunos ao seu próprio processo de conhecimento do mundo.

Ainda dentro dessa mesma perspectiva, indagou-se os educadores sobre as alternativas que utilizam para melhorar a motivação dos alunos. As respostas foram as seguintes: 6 professores (66,7%) solicitam ajuda pedagógica; 1 professor (11,1%) relatou promover gincanas educativas e 2 professores (22,2%) referiram ignorar as insatisfações.

É papel do educador, não somente transmitir conhecimentos e trabalhar habilidades, também avaliar necessidades. Esta atitude se constitui num processo reflexivo, através do qual diversas situações em salas de aulas vão sendo continuamente analisada.

O professor precisa levar em conta as condições de aprendizagem a que são submetidos os seus alunos, com a finalidade de intervir da forma mais eficaz. Seja com questionamentos desafiadores, gestão de conflitos, ou mesmo levantando situações-problema.

A interlocução entre os professores e alunos, quando em sintonia, pode vir a superar a necessidade de controle, bem como funcionar como um elo forte, capaz de minimizar as dificuldades no processo de aprendizagem, melhorando qualidade da prática docente.

No estudo em pauta, observou-se que 66,7% professores solicitam ajuda pedagógica para melhorar a motivação de sua classe. Este se revela um aspecto importante, já que, segundo Perrenoud (1999), as múltiplas intersecções de conhecimentos são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem intervindo positivamente sobre o processo de aquisição de conhecimentos dos alunos.

Com relação aos alunos

Dos 41 alunos das sextas séries desta Instituição de ensino, fizeram parte da amostra 22 alunos, os quais não se opuseram a responder o questionário proposto.

Quando indagados sobre se gostam de estudar, as respostas foram as seguintes: 15 alunos (68,2%) responderam que sim e, 7 alunos (31,8%) responderam que não gostam de estudar.

Questionados sobre se recebem livros didáticos da escola, 11 (50%) responderam que sim, 6 (27,3%) responderam que não e, 5 alunos responderam que isso somente ocorre às vezes (22,7%).

Com relação a pergunta sobre se usam o livro didático, as respostas foram: sim – 10

(45,5%); não – 1 (4,5%) e as vezes – 11 (50,0%).

Em atendimento ao item “g” dos objetivos específicos, os alunos foram também solicitados a revelarem, como é a sua participação nas aulas. Os resultados foram dispostos na tabela 3, a seguir.

Tabela 4: Distribuição dos alunos da pesquisa com relação a sua forma de participação nas aulas.

Participação do aluno nas aulas	Frequência	Percentual (%)
Participa somente lendo	1	4,5
Participa somente escrevendo	15	68,2
Participa apenas escutando	4	18,2
Participa dialogando	2	9,1
Total	22	100,0

Cajazeiras-PB, 2019.

De acordo com as respostas, 1 aluno (4,5%) respondeu que participa somente lendo; 15 alunos (68,2%) participa somente escrevendo; 4 alunos (18,2%) participa apenas escutando e 2 alunos (9,1%) relataram que participam dialogando.

A participação dos alunos é fundamental para que o professor tenha um *feedback* sobre as atividades desenvolvidas. A participação, segundo Resende (1999) desperta o interesse dos alunos a um determinado objetivo. Além disso, neste caso, o alcance do objetivo se torna mais prazeroso, não necessitando de um esforço de adaptação.

No caso do presente estudo, apenas dois dos alunos relatou uma participação mais ativa, dialogada. Esta situação nos chama atenção, pois certamente terá influência no rendimento escolar.

Questionados sobre se o professor utiliza outros recursos didáticos, além do livro, os alunos responderam da seguinte forma: 5 (22,7%) sim; 2 (9,1%) não e 15 (68,2%) respondeu que isso acontece algumas vezes.

Indagados sobre se costumam ler em casa, 10 (45,5%) responderam que não. 10 (45,5%) responderam que o fazem às vezes e 2 alunos (9,0%) responderam que não têm o hábito de ler em casa. Apesar das respostas, 18 alunos (81,8%) referiram possuir livros em casa e, 4 alunos (18,2%) respondeu que não possui livros em casa.

Outra questão considerada importante foi sobre se gostam da forma como o professor ministra as aulas, 14 alunos referiram que sim (63,6%) e 8 alunos responderam que não (36,4%). Indagados sobre com quem vive em casa, 20 (90,0%) disseram viver com o pai e a mãe em casa e 2 (9,1%) respondeu que não vive com os pais em casa. Sobre se os seus pais trabalham fora, 21 (95,5%) responderam que sim e 1 respondeu que não, seus pais não

trabalham fora de casa (4,5%). Com relação ao número de irmãos, 8 referiram ter até 2 irmãos (36,3%), 10 referiram ter de 3 a 5 irmãos (45,6%), 3 referiram ter de 6 a 8 irmãos (13,6%) e um referiu ter 10 irmãos (4,5%). Isso nos fornece uma média de 3,5 irmãos por aluno ($Dp=2,464$). Em 63,6% dos casos a casa é própria e, em 36,4% dos casos, os alunos referiram que a casa onde residem é alugada.

Em atendimento ao item “h” dos objetivos específicos, os alunos foram questionados se eles próprios trabalham. As respostas foram dispostas na tabela 5 a seguir.

Tabela 5: Distribuição dos alunos da pesquisa com relação a trabalhar.

Trabalha	Frequência	Percentual (%)
Sim	6	27,3
Não	16	72,7
Total	22	100,0

Cajazeiras-PB, 2019.

Na tabela 5, observa-se que 27,3% dos alunos referiram trabalhar e estudar. Em diversos países, milhares de crianças saem de seus lares muito jovens para trabalhar. No Brasil, os números aproximados dão conta de aproximadamente 5,5 milhões de crianças e jovens, com idades entre 5 e 17 anos, que trabalham enquanto deveriam estar somente estudando. Em geral executam elevadas jornadas de trabalho, que impedem sua permanência na escola. O agravante é que, em muitos casos, as tarefas envolvem grande esforço físico.

O ingresso no trabalho de maneira prematura, impossibilita uma visão otimista de futuro, que tende a atrapalhar a motivação de muitas crianças e adolescentes. É visível que o trabalho tende a excluí-los da escola.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, existem cerca de 250 milhões de crianças trabalhando, com idades 5 e 14 anos, sendo que cerca de 120 milhões trabalham em período integral. E ainda, em torno de 80% não desfrutam de descanso semanal (BRASIL, 2014).

Questionados que foram sobre se pensam em fazer um curso superior no futuro, 13 disseram que sim (59,1%); 5 responderam que não (22,7%) e 4 responderam que as vezes pensa nisso (18,2%). Indagados se a família fornece condições para que eles estudem, 19 alunos (86,4%) responderam que sim e, 1 (4,5%) respondeu que não. 2 alunos (9,1%) não responderam a esse item da pesquisa.

Em atendimento ao item “i” dos objetivos específicos, sobre como consideram seu rendimento escolar, 2 alunos (9,1%) responderam que seu rendimento é ótimo; 8 alunos

(36,4%) responderam que vão bem; 4 alunos (18,2%) responderam que seu rendimento é mais ou menos; 1 aluno (4,5%) respondeu que seu rendimento vai mal e, 7 alunos (31,8%) não responderam.

Considerou-se interessante saber sobre a religião dos alunos, onde 13 (59,1%) se autodesignou católico; 6 (27,3%) evangélicos e, 3 (13,6%) informaram pertencerem a outra religião.

Em atendimento ao item “j” dos objetivos específicos, com relação à disciplina que mais gosta e a que menos gosta, estas foram dispostas nos gráficos 1 e 2 a seguir.

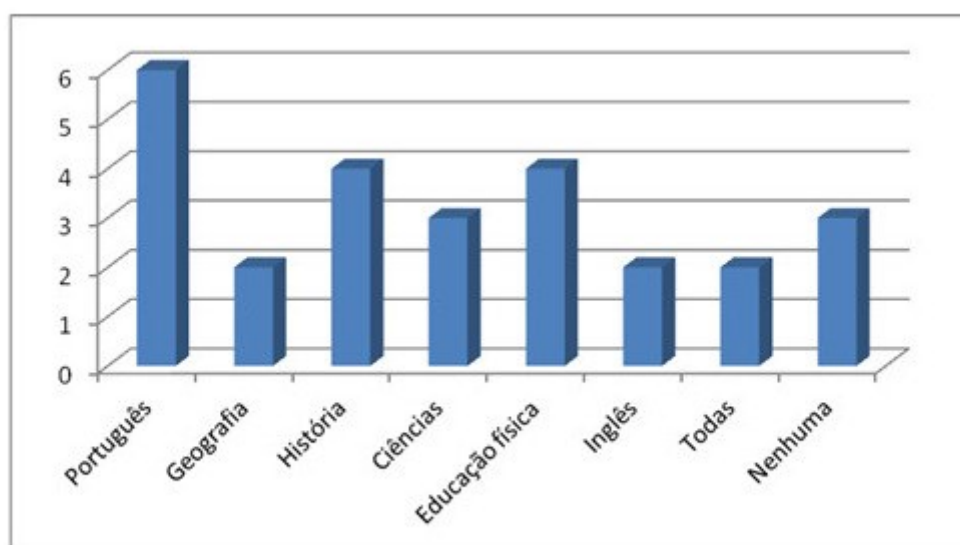


Gráfico 1 – Disciplinas que os alunos mais gostam

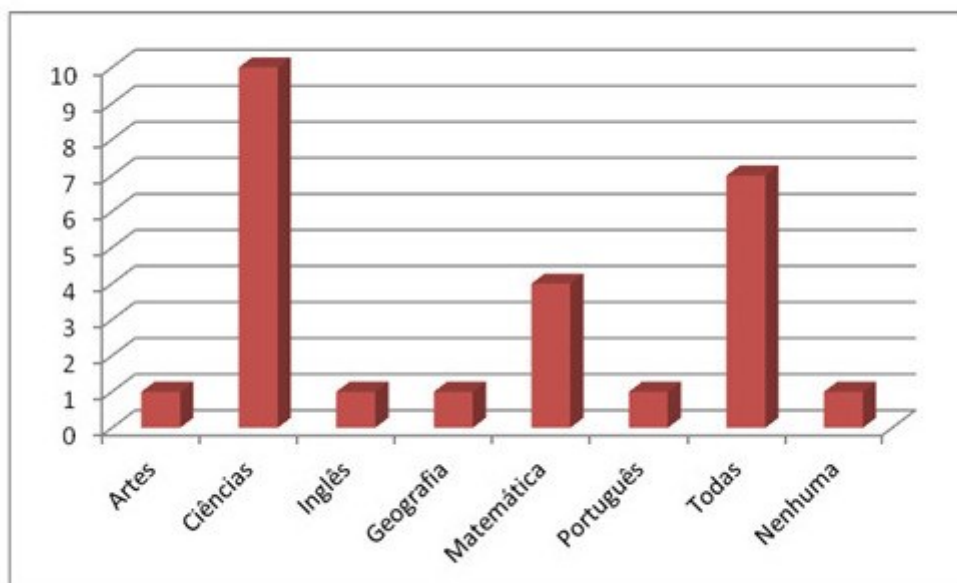


Gráfico 2 – Disciplinas que os alunos menos gostam

Questionados que foram a responderem os motivos de não gostarem de algumas disciplinas, os resultados estão demonstrados no Gráfico 3, a seguir.

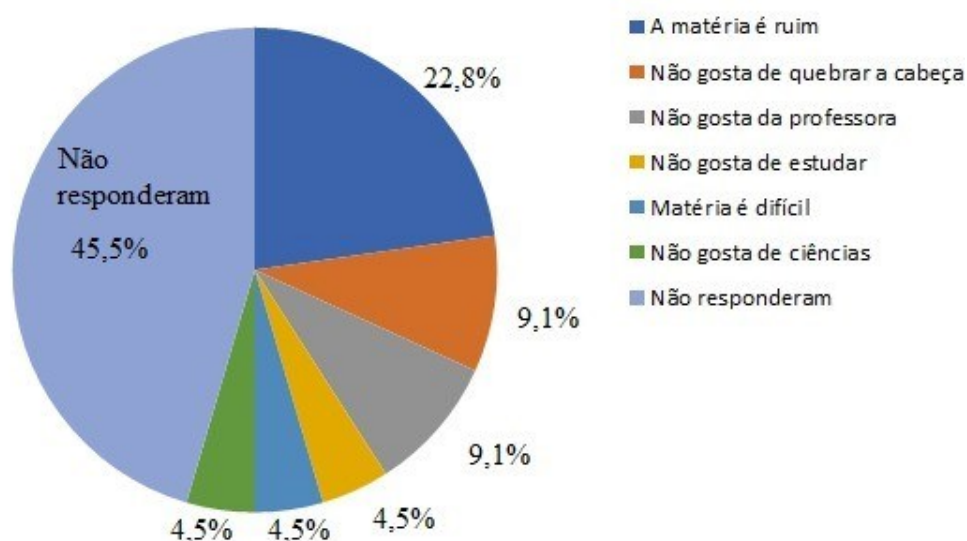


Gráfico 3 – Distribuição dos motivos dos alunos sobre não gostarem de algumas disciplinas.

Respostas quanto ao porquê de não gostarem da disciplina referida, os motivos foram os seguintes: 5 referiram que a matéria é ruim (22,8%); 2 não gostam de quebrar a cabeça

(9,1%); 2 não gostam da professora (9,1%); 1 não gosta de estudar (4,5%);, 1 considera a matéria difícil (4,5%); 1 não gosta de ciências (4,5%) e 10 não responderam a este item (45,5%).

Em resumo, quanto à prática docente dos professores, estes parecem possuir alguma experiência, pois 66,7% afirmaram possuir mais de 10 anos na função docente, trabalhando em horário regular 55,5% trabalham no máximo 40 horas semanais. Utilizam metodologia apropriada e procurando maneiras de melhor motivar seus alunos. Mesmo assim, 31,8% dos alunos responderam que não gostam de estudar, menos de 50% utiliza o livro didático e 45,5% não tem o hábito de leitura em casa, o que revela que as práticas didáticas e motivacionais ainda são insipientes.

A condição para a melhoria da qualidade da Educação é, muitas vezes, projetada sobre a figura do professor. A atuação dos professores é acentuada tanto pelo discurso pedagógico quanto social. A prática docente, mesmo estando relacionada aos professores, não depende unicamente deles. É preciso que, a partir de condicionantes políticos e históricos, se tenha uma maior compreensão das ligações entre os professores e como se dá a sua prática, em um contexto particular.

Neste sentido, se faz necessário uma reflexão sobre a teia de significados das práticas escolares, que são o contexto imediato do trabalho pedagógico, em suas diferentes dimensões, perpassando também pelas realidades dos alunos sob sua responsabilidade.

O conceito de prática deve ser melhor dimensionado, saindo dos limites do domínio metodológico e do espaço escolar, e passando a abranger também, além das decisões individuais, as normas coletivas adotadas por outros profissionais e pelas regulações organizacionais.

Para a superação das barreiras que se apresentam como obstáculos à aprendizagem, e ainda, visando uma formação identitária dos alunos de forma mais humana, o trabalho dos educadores precisa ser coletivo e articulado com políticas públicas, de forma a assegurar que todos os alunos, sem qualquer discriminação, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e que possam desenvolver plenamente suas capacidades.

Considerações Finais

As concepções que permeiam a prática docente indicam uma ação avaliativa como instrumento de aprendizagem e de sua investigação; consideram os processos heterogêneos da

aprendizagem e o erro como objeto de reflexão, mas ambigüamente, numa perspectiva de erro/correção, bem como predominam aprendizagens repetitivas. As professoras em formação utilizam continuamente procedimentos de avaliação coletivos e individuais voltados, em sua maioria, para a aprendizagem, mas também a avaliação é utilizada como instrumento de poder, com caráter punitivo e competitivo entre os alunos. Suas atitudes mostram algumas ambigüidades em relação às suas concepções: ora apresentam atitudes de incentivo aos alunos, ora práticas de desatenção ou de discriminação; embora haja a preocupação de preservar os alunos nas situações de avaliação em que se expõem isso não implica em uma participação maior nessas situações; de um lado os registros formais dos resultados da avaliação mostram a valorização do *processo* de construção do conhecimento, de outro permanecem ainda a prática da reprovação e os índices altos de evasão escolar.

As práticas aqui analisadas mostram avanços na construção de uma cultura avaliativa que privilegia a análise da aprendizagem em seu processo de construção, mediante práticas docentes que se constroem e se consolidam em relação com as novas possibilidades conhecidas a partir da experiência de formação. De outro modo, algumas práticas e saberes construídos ao longo da experiência docente e que refletem perspectivas de avaliação classificatórias, seletivas e de aprendizagem repetitiva que ainda são resistentes, mostram o caráter ambíguo que o processo de construção da ação docente sofre, em virtude da multidimensionalidade de que se reveste a prática avaliativa. No entanto, alguns avanços são percebidos ao longo da pesquisa, mostrando uma repercussão mais efetiva dos processos formativos sobre a construção do saber avaliar pelas professoras.

Como recomendações futuras, acreditamos que, deveria haver uma maior sensibilização dos pais quanto ao acompanhamento das suas crianças. Portanto um trabalho de supervisão pedagógica que extrapole os muros escolares e vá ao encontro da criança em seu lar, seria muito bem-vindo. Este propósito incluiria também uma articulação com a família visando melhorar seu nível de acompanhamento em termos de reforço e, elevar seu nível de aprendizagem e sua autoestima. Para tanto, também se recomendam práticas que ajudem uma maior interação da criança com mais dificuldade, com outras que sejam mais experientes.

Outra recomendação é o envolvimento dos pais nas reuniões escolares visando uma maior participação desses no processo dos alunos. É necessário que se discuta com toda a comunidade escolar as questões relacionadas ao rendimento dos alunos e suas possibilidades reais. Neste sentido, ao acompanharem a vida escolar dos filhos e, participarem dela mais de perto, ampliam-se os vínculos positivos em relação ao binômio escola-família: ambos são

elementos imprescindíveis à aprendizagem significativa da criança.

Uma recomendação que ajudaria os alunos a uma maior motivação, seria o trabalho colaborativo, através de dinâmicas de grupo, vivências, jogos coletivos, dentre outros que promovam uma maior interação, onde os aprendizes sejam os protagonistas.

Não menos importantes parecem ser as condições e os recursos físicos que darão suporte às práticas educativas e de aprendizagem. Dessa forma, sugere-se o quadro branco, uso de recursos como o data show, ventilação nas salas de aula, para amenizar o calor, colocação de aparelho(s) tv no pátio, para filmes educativos e documentários em horários programados, ou enquanto aguardam seus acompanhantes ou pais apanhá-las no horário de saída.

Outra recomendação que, certamente contribuiria para que os alunos possam se motivar mais para as atividades junto a escola, seria a introdução de atividades atrativas como as atividades esportivas – vôlei, futebol, handebol e recreação, assim como a aquisição de maior diversidade de jogos pedagógicos e recreativos para dar suporte às dinâmicas e às atividades lúdicas, tanto em sala de aula como no pátio. Nesta direção é a recomendação de melhor uso dos recursos e materiais que já estão disponíveis atualmente, inclusive os de informática.

Recomenda-se também, encontros de orientação e supervisão a cada dois meses, visando a troca de experiências, mediadas por um psicólogo ou psicopedagogo. Podendo-se discutir também questões relacionadas a um olhar e uma escuta mais sensível sobre as crianças com mais dificuldades.

Por último, recomenda-se que o professor, tente atuar como um parceiro mais experiente, como um agente mediador no processo de transformação da informação em conhecimento. Utilizando de forma mais criativa os recursos disponíveis de forma que estes, associados às atividades didáticas, favoreçam a aprendizagem.

É preciso por fim, tornar o ato de ensinar e de aprender, um ato prazeroso e significativo, tanto para quem aprende como para quem ensina.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. E LÜDKE, M. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1994.

AZEVEDO, Maria Amélia. Avaliação Educacional: medo e poder !!! In: **Educação e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração. Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal. Gerência de Epidemiologia e Estatística em Saúde. Absenteísmo doença entre servidores estaduais estatutários. 2ª versão. Brasília: CONSAD; 2012, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COÊLHO. Ana Silvia Borges Figueiral. **Problemáticos, desmotivados e indisciplinados?**. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_problematicos_desmotivados.asp>. Acessado em: 26 maio 2020.

DARSIE, Maria Marta P. Avaliação da Aprendizagem. In: GT Formação de Professores. **ANPED**, 1995 (mimeo).

DIDÁTICA: **banco de dados**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/didat.htm>>. Acesso em: 16 de mar. 2020.

FERRAZ, M. (Org.). **Educação Expressiva - um novo Paradigma Educativo**. São Paulo: Tutitirêv Editorial Lda, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. In: **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria –chave no imaginário juvenil?. 2005. In: HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 4ª ed. Porto Alegre, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995. 128 p.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**: mapeando o pós-moderno. Trad. Nilze Maria C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOUREIRO, M. J. Concepções Alternativas em Física: Conceitos básicos de electricidade. 1993. Em F. Cachapuz (Coord.), **Ensino das ciências e formação de professores: Projecto MUTARE 2** (pp. 39-74). Aveiro: Universidade de Aveiro.

LUCKESI, Cipriano. **O educador: quem é ele**. ABC Educatio. Outubro, 2005.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Revista da Faculdade de Educação**. USP, v. 22, n. 2, jul-dez, 1996.

SANTIAGO, S. Navegar é preciso, viver. IN: NOVAES, A. (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SISTO, F. F. e BARTHOLOMEU, D. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem na escrita**. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Anais, XXXIII Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia (p. 222). Belo Horizonte, MG: SBP. 2003.

SISTO, F. F. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: Uma questão em aberto. Em F. F. Sisto, E. A. Dobránszky & A. Monteiro (Orgs.), **Cotidiano escolar: Questões de leitura, matemática e aprendizagem** (pp. 121-141). Petrópolis: Vozes. 2002.

REZENDE, A. L. M. Saúde: dialética do pensar e do fazer. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 22ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

WEBER, M. Conceptos sociológicos fundamentales. In: _____. **Economia y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. p.5-45.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

GONZAGA, Mário Jorge de Araújo; SARMENTO, Wanderneide Ribeiro; FRANÇA, Andressa Nunes Pereira de; COSTA NETO, Luis Soares da; TIMÓTEO, Emília Inácio; LOPES, Raimundo Edilberto Moreira. Didática e Rendimento Escolar no Ensino Fundamental. **Id on Line Rev. Psic.**, Fevereiro/2022, vol.16, n.59, p. 107-132, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 08/12/2021;

Aceito 03/01/2021;

Publicado em: 28/02/2022.