

RELAÇÃO ENTRE VÍNCULOS ESCOLARES E DESEMPENHO NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Relationship between School bonds and Performance in Learning: a Study with
Fifth-graders

LIRA, E. S.
ENRICONE, J. R. B.

Recebimento: 16/11/2010 – Aceite: 18/10/2011

RESUMO: O presente trabalho, de cunho qualitativo, investigou os vínculos entre aluno, professor, conhecimento e a imagem de bom e mau professor construídos por alunos de quintas-séries, relacionando-os aos desempenhos escolares. Para a análise dos vínculos escolares foram utilizados a prova do Par Educativo; a escrita das histórias de aprendizagem escolar e entrevistas semiestruturadas. Para a análise do desempenho escolar foi utilizada pesquisa documental. Participaram da pesquisa 18 alunos de quinta série, na faixa etária de 11 a 16 anos, cujos responsáveis autorizaram sua participação. Observou-se que os tipos de vínculos encontrados no contexto desta pesquisa (positivos, regulares, negativos e confusos) não interferiram significativamente no desempenho escolar dos alunos. A imagem de bom/mau professor, também, não influenciou os resultados de aprendizagem desses alunos. Os critérios utilizados para identificar os melhores professores relacionaram-se à permissividade, atenção e simpatia, e os critérios para caracterizar os maus professores foram a exigência, a cobrança e não tolerância com seus comportamentos. Os alunos, também não conseguiram avaliar adequadamente seu próprio desempenho escolar e sua relação com o saber limitou-se ao conhecimento que deve ser depositado nos trabalhos e provas, evidenciando a metacognição e a relação que os alunos estabelecem com o saber como aspectos importantes para a aprendizagem.

Palavras-chaves: Vínculos escolares. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This research paper is a qualitative research in which the links between students, teachers and the knowledge and the image of a good and

a bad teacher built by fifth-graders relating them to the school performances were investigated. For the analysis of the school bounds the Pair Education Test, writing of the story of school learning and semi-structured interviews were used. For the analysis of school performance, a documental research was used. Eighteen students from the fifth grade participated in this research, ages between 11-16 years old, whose parents have consented on their participation. The types of bonds found (positive, regular, negative and mixed) did not influence on the performance of the students in the classroom. The image of a good / bad teacher did not influence the learning outcomes of the students. The criteria used to identify the best teachers were related to the permissiveness, attention and affection, and the criteria for characterizing the bad teachers were demanding, charging the intolerance when it comes to their behavior. The students also failed to evaluate their own school performance and their relationship with knowledge was limited to the knowledge that must be deposited in research papers and tests. Thus evidence shows that metacognition and the relationship they establish with the students are very important aspects of learning.

Keywords: School bounds. Learning. Elementary School.

Introdução

A prática educativa, em todos os níveis de ensino, é complexa, tecida por relações e diferentes modos de conceber a vida, o ser humano e o conhecimento, revela motivações, ideais e concepções docentes e discentes. As relações na escola exercem “influência no desenvolvimento do indivíduo como pessoa e como sujeito cognitivo, favorecendo um intercâmbio tanto no nível interpessoal como na relação indireta com o outro através da cultura.” (RANGEL, 2001, p.5).

O aluno ingresso no ambiente escolar se adapta e readapta constantemente, modificando suas concepções de mundo, suas relações com a aprendizagem, com a comunidade escolar, com o meio social e familiar.

Segundo Rangel (2001), nas séries iniciais, a prática unidocente facilita uma relação dialógica entre professor e aluno e flexibilidade metodológica. As relações que se constroem entre professor e aluno são mais consistentes evidenciando proximidade. Já

nas séries finais, o conhecimento organizado por disciplinas, muitas vezes, de maneira fragmentada e centralizada na especialidade do professor, não permite este saber sobre sentimentos e relações construídas com a aprendizagem e o professor.

Diante dessas questões, as relações de ensino e aprendizagem são uma preocupação constante entre os profissionais da educação que trabalham com alunos recém egressos da unidocência, alunos de quintas séries. Estes professores expressam seus anseios de diferentes formas: como sei se meu aluno gosta de mim, se temos um bom vínculo? Temos boas condições na escola e não conseguimos ter a atenção dos alunos, onde está a falha? Por que os alunos não escutam e as práticas não dão certo? Porque o aluno não gosta da aula ou da escola? Será que não gosta do professor? Se ele gostar do professor, se o professor for amigo dos alunos, será que estes melhoram suas notas?

Estes questionamentos sobre a prática pedagógica e o trabalho diário envolvendo as relações construídas entre professor, aluno

e conhecimento demonstram a necessidade e pertinência de investigar que vínculos são construídos neste ambiente escolar e de que maneira influenciam no rendimento escolar do aluno, permitindo uma melhor compreensão destes fenômenos.

Os questionamentos ampliam-se quando se percebe que certos alunos adolescentes têm “desejos de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou aquele tipo de saber [...] mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados [...] às vezes recusam-se explicitamente a fazê-lo.” (CHARLOT, 2000, p.15). Frente às realidades educacionais é importante observar como acontecem essas relações dos educandos com a aprendizagem, a escola e o professor, de que forma estão compreendendo seu ingresso na escola e como aproveitam esta etapa de suas vidas.

A escola, espaço tão importante e necessário às aprendizagens de várias habilidades, é um local em que os alunos precisam reconhecer-se sujeitos de sua história e, portanto, de seu conhecimento. Os vínculos estabelecidos neste ambiente com o conhecimento e o professor são importantes, mesmo que não sejam os únicos responsáveis pelo sucesso escolar.

De acordo com Bion (1975, p.3) é necessário “desenvolver num grupo forças que conduzam a uma atividade cooperativa de funcionamento livre”, para que cada um possa trabalhar, ir e vir, auxiliar-se mutuamente, sentir, aprender, ou seja, crescer com suas qualidades, dificuldades e individualidades, percebendo-se como grupo, como ser único e respeitado em sua diversidade e parte de um todo.

Neste sentido, as relações e o vínculo entre educadores e educandos e estes com o objeto do conhecimento são fenômenos importantes e sua investigação significa uma

“tentativa de descobrir entre outras coisas, certo tipo de interações que entorpecem o pleno desenvolvimento humano” (PICHON, 1998, p. 19), para que as relações sejam melhoradas. Isso por meio de observação e investigação de como acontecem as ações no grupo, as decisões, a dinamização, o pensamento do grupo e as ideologias que orientam a ação.

Método

Participantes

Os participantes da pesquisa foram 18 alunos (pré-adolescentes e adolescentes de 11 a 16 anos de idade), de duas quintas-séries, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada em um município do norte do Rio Grande do Sul. Os 18 alunos aceitaram ser voluntários e os pais ou responsáveis autorizaram a utilização dos dados coletados e sua comparação com o desempenho escolar mediante análise documental.

Delineamento, instrumentos e procedimentos

A pesquisa constituiu-se como qualitativa-descritiva-interpretativa, em uma abordagem de estudo de caso, objetivando compreender a relação do vínculo estabelecido entre alunos, professores conhecimento e o desempenho na aprendizagem; os fatores que definem um bom/mau professor na ótica dos alunos e a relação destas características com o desempenho dos mesmos na disciplina.

As informações para o referido estudo foram coletadas a partir de: uma prova projetiva aplicada aos alunos, o teste Par Educativo; a escrita das histórias de vida escolar; entrevistas semiestruturadas gravadas e análise documental da média de desempenho escolar dos alunos.

A análise da prova projetiva “Par Educativo” foi realizada segundo Visca (1995), que define os procedimentos de análise do material e as considerações em relação às expressões do desenho, da escrita e seus significados. A história de vida escolar e os dados das entrevistas foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAIS, 2007), visando a melhor compreensão dos resultados, a essência dos dados coletados, das vivências e experiências dos participantes.

Resultados

Tipos de vínculos construídos pelos participantes

Analisando os dados do par educativo e das histórias de vida escolar foi possível identificar diferentes tipos de vínculos escolares: positivo, regular, confuso e negativo. A palavra vínculo é entendida neste trabalho como os sentimentos dos alunos em relação ao ambiente escolar, aos professores e a escola como espaço de aprendizagem.

O vínculo foi considerado positivo quando o participante da pesquisa demonstrou gostar do ambiente escolar, ter um bom relacionamento com a figura do professor, valorizando a aprendizagem escolar. Como, por exemplo, no teste Par Educativo do aluno A17:



Figura 1: Desenho do teste Par Educativo
 Fonte: Par Educativo do aluno A17

Percebe-se um desenho bem organizado e coerente. A presença do aprendente e ensinante frente a frente, em tamanho, idade e localização adequadas, sugere que ambos têm seu espaço como quem ensina e aprende e que o vínculo com o professor e o conhecimento são importantes para o aluno. A escrita é coerente com o desenho reforçando a importância da aprendizagem escolar e a vontade de aprender.

O vínculo foi caracterizado como regular quando o aluno apresentou em seus depoimentos e projeções sentimentos ambivalentes, por exemplo, quando o aluno diz gostar da escola, dos professores, mas apresenta um desenho no par educativo inadequado para a idade em uma posição que o coloca distante do professor e do conhecimento, sem interação.

No desenho de A 14, por exemplo, aparecem as figuras de um aluno muito pequeno, e de um professor inacabado, ambos sem relação aparente, sugerindo superficialidade e desvalorização desta relação de aprendizagem, mas na escrita do teste, apresenta um professor que elogia e um aluno feliz que passa de ano.

Essas características sugerem que a relação com o docente e o conhecimento não é satisfatória, mas, no texto escrito sobre o desenho, o mesmo aluno diz que este se passa na escola e apresenta palavras de afeto e relação, demonstrando um desejo de que as coisas sejam diferentes.

O vínculo confuso foi caracterizado quando, no par educativo, não há como perceber uma diferenciação entre a figura do professor e do aluno, sem permitir compreender algum tipo de relação. Como no desenho de A8.



Figura 2: Desenho do teste Par Educativo
Fonte: Par Educativo do aluno A14



Figura 3: Desenho do teste Par Educativo
Fonte: Par Educativo do aluno A8

Neste desenho, podemos observar que A8 valorizou o ambiente escolar, pois a cena desenhada se passa em sala de aula. Ela apresenta a figura do professor e do aluno, mas ambos não se diferenciam, a não ser pelo critério da idade cronológica. Na escrita do par educativo diz que a professora é legal, afirma que a menina à esquerda não presta

atenção e vai mal e a menina que está à direita vai bem e tira notas boas.

Na história de aprendizagem afirma: “tudo o que eu quero eu consigo, não incomodando” e que sua nota é boa. Percebe-se que a figura do professor não tem tanta importância em relação aos conteúdos e aprendizagem.



Figura 4: Desenho do teste Par Educativo
Fonte: Par Educativo do aluno A5

O vínculo negativo é caracterizado como não vinculação do ambiente escolar como local de aprendizagem, o fato de ignorar a figura docente, além de referências negativas ao ambiente escolar e história de vida escolar. Verifica-se isso no desenho de A5 que apresenta duas situações de aprendizagem extraescolares, uma de confiança e outra de violência entre amigos e intitula “duas coisas boas e ruins”.

Na primeira situação, ele relata que desenhou dois amigos aprendendo juntos na praça, um ajuda o outro e “quando um precisar pode contar com o amigo, pois são amigos desde que nasceram”. Na segunda cena es-

creve que um amigo está batendo no outro, no gramado, para ensinar a lutar e que isso não deveria acontecer, pois é errado, e que ele vai “apanhar” da sua mãe e que “se sua mãe não der educação seu pai dá”. Na história de aprendizagem refere, ainda, não gostar do ambiente escolar, sendo que frequenta a aula porque os familiares obrigam. Não aparece o vínculo com a escola e o professor em relação à aprendizagem. Neste caso, aprendizagem é o que aprendemos na vida com os amigos e não na escola.

Observando os resultados, 12 alunos apresentaram um vínculo positivo com a escola, com os professores e o conhecimento, 4 alunos apresentaram um vínculo regular, 1 aluno apresentou vínculo negativo e 1 aluno apresentou vínculo confuso. Esses resultados demonstram que a maioria dos alunos, participantes da pesquisa, tem um bom vínculo, gosta do ambiente escolar, dos professores e de aprender.

Em relação ao desempenho escolar dos educandos foi possível observar que as médias dos alunos são homogêneas e o rendimento como um todo é baixo, seja em relação aos que construíram um bom vínculo escolar ou não.

Onze participantes que apresentam um bom vínculo escolar possuem médias escolares de 3,6 a 7,9, rendimento abaixo do esperado. Dois alunos que apresentam um vínculo regular apresentam médias entre 4,5 e 6,7, sem grande diferenciação com relação aos colegas e ainda com médias muito baixas. O aluno que apresenta vínculo negativo tem como seu desempenho final a média 4,2, rendimento baixo, porém não muito diferente de alguns alunos categorizados como tendo um bom vínculo. O aluno com vínculo confuso apresenta um resultado final de média 5,8, resultado que não se diferencia dos outros participantes. Portanto, percebe-se que ter sentimentos positivos para com os profes-

sores e sentir-se bem no ambiente escolar não garantiu, para a população pesquisada, a melhora em seu desempenho escolar. O tipo de vínculo estabelecido (positivos, negativos, regulares ou confusos) parece não interferir significativamente na aprendizagem destes alunos.

O rendimento dos alunos se mostra abaixo do esperado em diferentes disciplinas, porém percebe-se uma pequena diferença nas médias das disciplinas que, conforme os alunos, exigem mais estudo, esforço próprio, leitura e atenção para aprender como as disciplinas de ciências, geografia, história, matemática e português, e as disciplinas que exigem respostas mais pessoais, que envolvem a expressão corporal, a expressão plástica, reflexões e linguagem, como as disciplinas de artes, educação física, ensino religioso e espanhol. As disciplinas que para os alunos exigem mais esforço são aquelas em que eles apresentam médias de desempenho mais baixas, mesmo que os professores que ministram essas disciplinas sejam considerados os melhores professores. E as disciplinas ditas menos exigentes em relação a conteúdos são aquelas que os alunos apresentam melhores médias e que os professores não são citados nas entrevistas.

O bom/mau professor na percepção do aluno e a influência na aprendizagem

Na tentativa de aprofundar o tema, buscou-se definir com os alunos quais as características que, em sua percepção, definiam um bom professor ou um mau professor. Os alunos caracterizaram os professores de sua preferência, ou seja, “os melhores professores” e “os professores que não gostam” e foram convidados a refletir sobre seu desempenho escolar com estes professores.

Os alunos, em sua maioria, definiram os bons professores como aqueles que são “queridos”, ajudam nas lições, não brigam, não “xingam”, não “arrumam confusão”, não mandam para a direção, desculpam quando o aluno não faz a tarefa, conversam e são amigos, ou seja, características de maior tolerância e permissividade em relação aos seus comportamentos, e menor exigência com relação às atividades de aprendizagem. Como podemos ver na fala de A13 “Gosto de P1 porque é querida, quando a gente não faz o tema ela desculpa, daí a gente faz e ela tira o nome do caderno, ajuda a fazer os temas, a gente pede pra dar filme, ela dá”.

Bom professor é aquele que não exige o esforço necessário para que os alunos aprendam e se dediquem a avaliar suas capacidades em disciplinas mais complexas. Gostar do professor, desta forma, envolve condutas menos exigentes destes com relação ao saber escolar.

Poucos alunos descreveram um bom professor como aquele que “explica bem, é legal e eu vou bem” (A8). “É querida, ajuda a gente e a gente aprende” (A14), vinculando a descrição ao bom desempenho do professor e à aprendizagem do aluno na disciplina. Para a grande maioria, os professores são bons quando “não arruma briga, é companheira e amiga” (A15), quando não manda pra direção, quando o professor tolera mais que os outros os comportamentos indisciplinados dos alunos. Há pouca relação com o conhecimento, o aprender, o saber do professor, a capacidade de organizar a turma, construir regras e ser respeitado. Esses fatores não aparecem como positivos para os alunos.

Com relação à caracterização de um mau professor, os alunos definiram como um professor que “xinga”, é “chato”, fala ligeiro, explica pouco, faz muito ditado, é bravo, manda para a direção, não deixa levantar

durante a explicação. As características descritas referem-se a um perfil de professor mais rígido, que cobra mais e tolera menos os comportamentos dos alunos. Na fala de A12 “não gosto da P2, ela xinga só a gente, sabe, eu e o J. ela dá as coisas difíceis pra gente fazer, não ajuda, quer que a gente faz sozinho, aí demora, aí xinga a gente”, demonstra um professor que cobra o trabalho em aula e exige que os alunos façam seus temas.

Percebe-se que os alunos não se sentem confortáveis com o desafio da aprendizagem, demonstrando uma relação de dependência e insatisfação diante de situações consideradas mais complexas. Sua motivação não está em conseguir resultados de forma autônoma, pelo prazer de aprender. Mas também aparecem questões metodológicas sentidas como desagradáveis em sala de aula “dita demais, dá prova direto, não explica direito” (A8).

Ao caracterizar um bom e mau professor, os alunos valorizam mais seu conforto pessoal e a tolerância destes profissionais em relação aos seus comportamentos, desconsiderando o conhecimento do professor e seu desempenho profissional ao trabalhar com a turma. Os alunos parecem não reconhecer que a aprendizagem implica também trabalho, esforço e disciplina.

De acordo com as colocações dos alunos, o vínculo bom com o professor está relacionado com a capacidade deste em tolerar comportamentos e ser amigo. O vínculo negativo estaria relacionado a uma maior cobrança do professor com relação aos comportamentos disciplinares e às tarefas educativas.

Foram analisadas também a percepção dos alunos acerca do seu desempenho com estes professores caracterizados como bons ou maus. Comparou-se o desempenho que o aluno diz ter em determinada disciplina, os vínculos com o professor e seu real desempenho escolar. Conforme Quadro 1:

Aluno	Bom professor	Desempenho segundo o aluno	Desempenho real	Mau professor	Desempenho, segundo o aluno	Desempenho real
A1	P1	Bom,vou passar.	2,0 reprovou	P2	Não vou bem.	5,13 aprovou
A2	Todas	Vou bem.	5,3 média	-	-	-
A3	P1	Vou bem.	2,0 reprovou	P2	Vou bem.	5,0
A4	P1	Vou bem, tirei 8.	6,45	P2 P3	Não vou bem, não gosto.	5,13
A5	P1	Vou bem.	2,0	-	-	-
A6	P3, P4, P5	Vou bem.	6,0, 6,5, 7,0	-	-	-
A7	P1	Vou melhor.	8,0	P2	Dá para passar.	6,18
A8	P1	Bem, gosto da matéria.	6,25	P2	Vou bem, porque gosto da matéria.	6,35
A9	P1 P4	Vou bem.	8,55 7,65	P2	Vou bem porque gosto da matéria.	8,45
A10	P4	Vou melhor.	5,23	-	-	-
A11	P1	Não gosto da matéria, vou mais ou menos.	5,4	P2	Vou bem melhor, gosto da matéria.	5,0
A12	P1	Gosto da disciplina e vou bem.	2,2	P2	Não vou bem.	1,5
A13	Gosto de todas	Vou bem.	5,6 média	-	-	-
A14	P1	Eu vou bem.	6,5	-	-	-
A15	P4	Vou bem.	5,5	P2	Não vou bem.	5,38
A16	P1	Vou bem.	6,13	-	-	-
A17	P1	Não vou mal.	5,5	P2	Vou mais ou menos.	5,7
A18	P1	Vou bem.	5,0	P4	Eu vou bem.	5,18

Quadro 1: Concepção de bom/mau professor na percepção dos alunos e desempenho na aprendizagem**Fonte:** O autor (2010)

Percebe-se que grande parte dos alunos não tem consciência sobre o próprio desempenho nas disciplinas escolares. Afirmam que “vão bem” na disciplina de um professor que gostam e consideram bom professor, e sua média de desempenho escolar real não corresponde a esta afirmação. Este descontrolo entre o desempenho real e a percepção dos alunos também aparece em relação ao mau professor. A1, por exemplo, afirmou

sair-se bem na disciplina do professor P1, pois este professor seria um bom professor, mas obteve média 2,0 em desempenho real; o aluno afirma ter condições de passar de ano, mas foi reprovado com um resultado muito abaixo da média. Afirmou também “ir mal” na disciplina do professor P2, do qual refere não gostar, e sua média de desempenho foi de um e meio, muito semelhante à média na disciplina do professor que refere gostar.

Outro exemplo é o caso do aluno A15 que refere ter bom desempenho na disciplina do professor P1, o qual mais gosta, obtendo uma média de 5,5. Refere também desempenho ruim na disciplina do professor P2, que não considera um bom professor, mas sua média é 5,3, não se diferenciando muito da primeira disciplina citada. Evidencia-se que os alunos não têm consciência do seu real desempenho nas disciplinas. Nestes casos, a avaliação sobre estar melhor ou pior nas disciplinas parece estar relacionada ao sentir-se melhor ou pior com o professor em sala de aula e não aos resultados obtidos ao longo do ano.

Entre os participantes da pesquisa, destaca dois alunos que conseguiram refletir mais adequadamente sobre seus resultados e estão cientes de seus desempenhos. O aluno A7 que afirmou ter um melhor resultado na matéria do professor P1, o qual considera um bom professor e, ter um desempenho médio, “dá pra passar”, na disciplina do professor P2. Sua avaliação corresponde ao desempenho observado, pois, com o professor P1 sua média é 8,00 e na disciplina do professor P2 sua média é 6,18. Pode-se inferir que este aluno possui a capacidade de avaliar seu desempenho escolar de forma mais adequada. E o aluno A9, também, descreveu seu desempenho corretamente, referindo que na matéria dos professores P1 e P4 se sai bem, e gosta dos professores, apresentando médias 8,55 e 7,65; e com o professor P2 que não gosta, refere sair-se bem por gostar da disciplina na qual obteve média 8,45. Desta forma, o aluno demonstra saber analisar seu desempenho adequadamente.

A partir dos dados pode-se afirmar que 16 alunos demonstram dificuldades em avaliar seus desempenhos de maneira adequada e ainda não desenvolveram a capacidade de estimar como está seu desempenho escolar, a noção clara de como estão em relação à aprendizagem, suas capacidades e limitações, aceitando médias baixas, como bons

resultados. Percebe-se, ainda, que as notas mais baixas estão relacionadas à disciplina ministrada pelo melhor professor na percepção dos alunos, inexistindo uma relação entre esta percepção e um bom desempenho. Conforme já visto, os critérios utilizados para definir um bom professor são comportamentais e baseados na ideia de um menor nível de exigência, portanto, pode-se compreender que esta relação, que envolve um vínculo avaliado a partir da necessidade de não ser exigido ou frustrado, não contribui para o sucesso na aprendizagem e para a melhoria do desempenho escolar.

A análise dos dados demonstra que os vínculos escolares, investigados nesta realidade, sejam eles positivos, negativos, regulares ou confusos não estão interferindo significativamente na aprendizagem. É importante lembrar que os vínculos são importantes, porém nesta pesquisa não foi possível perceber uma relação direta com o desempenho escolar, demonstrando a complexidade dos processos de aprendizagem. Deste modo, o desempenho escolar, no contexto desta pesquisa, não está relacionado significativamente ao tipo de vínculo estabelecido com o professor e a escola, evidenciando que o vínculo com o saber e a aprendizagem não se estabelece apenas pelo vínculo com o professor.

Discussão

O atual contexto social apresenta uma cultura de incertezas e indeterminação. Exige a formação de sujeitos críticos e reflexivos, construtores de sua aprendizagem e capazes de avaliar seu desempenho e suas possibilidades.

Neste tempo em que os jovens precisam ser reflexivos diante do acesso fácil à informação, pesquisadores e dispostos a aprender, valorizando a participação do outro, “se espalha entre eles que o bem que vale é o

seu próprio bem individual.” (GOMES e CASAGRANDE, 2002, p.4).

A análise dos depoimentos da pesquisa mostra exatamente isso, os alunos avaliam positivamente as características do ambiente escolar que dizem respeito à permissividade, às tarefas mais fáceis, a ajuda do professor e à aceitação das suas ideias. Não citam conteúdos, desejo de saber ou interesse pela aprendizagem como algo positivo que acontece na escola. Gostam do que lhes dá prazer imediato e não de esforço ou exigência.

O motivo para permanecer na escola e aceitar aprender, talvez seja a facilidade em relação aos conhecimentos e às aulas, o que inibe aprendizagens significativas. A baixa tolerância e necessidade em poupar esforços dificulta que os jovens possam desenvolver a capacidade de controlar sua aprendizagem e reconhecer seu real desempenho.

Gomes e Casagrande (2002) afirmam, em seus estudos, que no contexto social em que vivemos, o jovem, muitas vezes, vive sem projetos, sem ideais, a não ser cultivar sua autoimagem e buscar satisfação aqui e agora. Os valores antigos, as verdades e certezas já não servem mais para a resolução dos problemas e os novos valores ainda não estão firmes o suficiente.

No contexto da pesquisa percebe-se que o jovem precisa de auxílio para construir seu conhecimento, sua aprendizagem, sua história, ainda não consegue sentir-se desejoso por aprender, ainda não avalia adequadamente seus desempenhos e precisa de motivações externas ou auxílio do professor para compreender se realmente aprendeu.

Diante destes novos valores, Azevedo (1993 apud GOMES e CASAGRANDE, p.5) afirma que “educar será capacitar pessoas para situar-se responsabilmente no mundo: será viver a partir da história, será criar história”.

Desta forma, auxiliá-los é, primeiramente, investigar seu relacionamento com o saber

como relação com o mundo, com outros e consigo mesmos, o significado que atribuem à escola, e como se constituem como sujeitos em constante crescimento e aprendizagem. Não podemos como educadores acompanhá-los se não compreendermos seus processos de construção pessoal e avaliação do próprio saber.

As relações com o saber

Educar-se, desenvolver-se, tornar-se cada vez melhor, mais sábio, mais inserido na sociedade, é próprio do ser humano como ser inacabado que precisa constantemente aprender, desenvolver-se e constituir-se humano. E este desenvolvimento é possível por meio de relações que este estabelece com o meio onde está inserido.

É necessário entender que para mobilizar-se a aprender algo é preciso que o sujeito invista nesta aprendizagem. O ser humano investe em algo quando lhe tem sentido, quando mexe com seus desejos. Conforme Charlot (2000, p.54), “ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”.

Como já visto, o fato de declarar que sente-se bem no ambiente escolar, gosta dos professores e dos colegas não é suficiente para que o sujeito possa aprender, despertar o desejo de saber e ampliar suas capacidades. Os alunos participantes da pesquisa demonstram gostar do ambiente escolar, porém se relacionam com o mesmo de forma superficial, estando mais satisfeitos quanto menor for o nível de exigência. Qualquer forma de repressão de seus comportamentos é visto como algo negativo, o que representa baixa tolerância, preferindo que o ambiente escolar adapte-se a suas necessidades. Demonstram desejos de aceitação de suas dificuldades,

limitando-se em aprender apenas para passar de ano.

Cabe pensarmos que, talvez, o vínculo com o saber, que pode ser determinante do significado que o aprender tem na vida dos alunos, pode ser mais importante que o vínculo com a escola e os professores. Como parece que estes alunos não têm consciência e nem autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem, podem estabelecer uma relação superficial com a mesma. Esta relação de “superficialidade” com o saber faz com que signifiquem o vínculo com a escola e com o professor como “quanto menos exigente melhor”, usando apenas critérios de manejos comportamentais para avaliá-los. Para os alunos, o bom desempenho está ligado ao professor e o resultado final oferecido por ele, ainda não compreenderam que sua vontade e sua colaboração são importantes no processo de aprendizagem.

Os resultados dos alunos não melhoram quando estudam com o melhor professor e não pioram quando estudam com o professor que dizem não gostar. Muitas vezes, as notas são mais altas na disciplina que os alunos afirmam que o professor é “chato”, “xinga”, “não quer que converse na explicação”. É possível dizer que a relação dos alunos com o saber está alicerçada na facilidade, ou seja, gosto do que não me pede muito, do que não preciso me mover para aprender.

Saber é uma conquista e como toda conquista é necessário desejar algo para chegar ao objetivo. Os participantes demonstraram preocupação de passar de ano, ter um futuro melhor, poder trabalhar, mas desejos de crescimento pessoal e vontade de aprender por prazer não apareceram.

Na ausência de uma adequada relação com o saber, a aprendizagem fica prejudicada, pois, conforme Charlot (2000, p.64), em não se estabelecendo uma relação com o saber “o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para

ter uma boa profissão mais tarde, para agradecer ao professor que considere simpático [...] nesse caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo que lhe dá um sentido”. Portanto, para ocorrer a apropriação do saber, não basta ter um professor “querido” ou “simpático”, é preciso que o saber tenha significado na vida dos alunos, estimulando a autonomia e desejo de aprender, aspectos que apareceram de forma muito superficial no grupo estudado.

Percebe-se, portanto, que existem aspectos que são relativos ao sujeito que vão determinar o crescimento e o melhor aprendizado e rendimento escolar. Muitas vezes, para os alunos, o aprender é para conseguir algo externo, ainda não despertaram para motivos internos de satisfação e melhora de si mesmos.

Segundo Charlot (2000) só há saber se o sujeito estiver engajado em uma certa relação com o saber. Este é construído numa relação com outros, no confronto de ideias, na comunicação. “A ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com outros” (CHARLOT, 2000, p.61), para construírem juntos e partilharem esse saber.

Se o saber é uma relação, é necessário que os alunos aprendam a relacionar o conhecimento, as informações que aprendem na escola, com as tarefas que devem resolver, precisam aprender a trocar ideias, partilhar e transformar essas relações em saberes. Para Charlot (2000), o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão.

Para os alunos participantes da pesquisa ainda, ao que parece, o saber não tem um sentido, a importância maior é o conhecimento frágil que precisam depositar nas

provas e trabalhos. Eles ainda não adotaram uma relação de saber com o mundo, com os outros e consigo mesmos, uma relação de construção do saber que proporciona prazer e desejo de aprender.

Charlot (2000) nos faz pensar sobre o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, para ter acesso ao pleno uso das suas potencialidades. Para o autor, o ser humano precisa compreender suas capacidades, sua identidade, sua representação para os demais e compreender seus limites e habilidades, ou seja, ser capaz de autoavaliar-se, em uma relação de aprendizado constante.

Ter consciência dos próprios processos de aprendizagem pode nos ajudar a tomar consciência de nosso funcionamento cognitivo e nos proporciona instrumentos para intervir nesses processos, ou seja, o ser humano capaz de gerenciar sua aprendizagem e relacionar-se com o mundo na busca de saber. E esta autonomia traz consigo o desejo de saber, cujos efeitos sobre os resultados obtidos parecem ser mais sólidos e consistentes do que quando a aprendizagem se move por motivos externos. (POZO, 2002).

Metacognição e aprendizagem

Tomar consciência do próprio desempenho nas tarefas de aprendizagem é algo necessário para que o aprendiz possa melhorar suas capacidades, organizar estratégias de estudo e conseguir alcançar as metas desejadas. Isso se conseguir estabelecer metas e desejar aprender. Essa capacidade de tomar-se nas mãos e acompanhar o próprio desempenho é algo que se conquista, a aprendizagem precisa estar alicerçada na interação, no professor incentivando o aluno a criar formas de aprender, na criação de estratégias para resolver suas tarefas e na consciência do aluno sobre suas dificuldades e por isso na vontade de superá-las.

A reflexão sobre os próprios processos de memória, atenção ou aprendizagem, assim com os produtos de nosso processamento, nos proporciona metaconhecimento, um saber sobre o que sabemos, que pode nos ajudar a tomar consciência de nosso funcionamento cognitivo [...] proporcionando melhores instrumentos cognitivos para intervir nesses processos e modificá-los. (POZO, 2002, p.159).

Diante dos resultados da pesquisa, percebeu-se que os alunos participantes não estão conscientes de seu desempenho, pois não conseguem avaliar adequadamente seus resultados. Muitas vezes, acreditam que conseguiram alcançar os objetivos, porém apresentam médias baixas e até reprovação. Por vezes expressam a percepção de um desempenho ruim em determinada disciplina, o que também não correspondeu a realidade observada. Estas distorções podem também ser resultado de uma noção de que se não há “cobrança” na sala de aula, eu estou indo bem e se, ao contrário, há exigência, eu vou mal. A “cobrança” ou exigência pode estar relacionada ao processo avaliativo. Em um processo avaliativo que não diagnostica onde estão as dificuldades e/ou aprendizagens construídas, os alunos têm mais dificuldade de perceber seu próprio desempenho. Como vimos, a maioria dos alunos relacionam desempenho ruim com professor “chato” e “exigente” e bom desempenho com professores “legais”, que “desculpam quando não fazem os temas” e exigem menos disciplina. Os alunos participantes medem suas capacidades de aprendizagem pela tolerância do professor e não pelo seu desempenho. Pode-se afirmar que estes alunos não possuem a capacidade de metacognição, por não conseguir gerenciar sua aprendizagem e depender dos resultados que os professores lhes fornecem como nota final. Se o aluno não sabe quais as suas potencialidades e dificuldades no que diz respeito ao processo de aprendizagem, de que forma espera-se que ele avance neste processo de forma mais autônoma? Sendo assim, fica

difícil que consigam compreender que a aprendizagem é um processo que exige metas e atenção aos próprios limites e capacidades.

Para Pozo (2002), a aprendizagem não pode ser concebida como um simples ato mecânico, de um simples exercício rotineiro, passou a ser cada vez mais um verdadeiro problema, diante do qual é preciso tomar decisões e elaborar estratégias. Além de ser necessário que os aprendizes disponham não apenas de recursos alternativos como também da capacidade de estratégia de saber quando e como devem utilizá-los. Para aprender é preciso ter consciência das dificuldades e organizar estratégias para melhorar e superar estas dificuldades.

Aprender implica mudar e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa de uma certa quantidade de prática, aprender, principalmente de modo explícito ou deliberado, supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal de mover-se para a aprendizagem. (POZO, 2002, p.138).

Isso sugere prática reflexiva e auto-avaliação. Porém o tipo de prática realizado nas escolas ainda valoriza a quantidade de exercícios em pouco tempo e não a distribuição destes no tempo com metodologias diferenciadas. As práticas diversificadas permitem que se avalie se realmente as aprendizagens são consistentes e duradouras. A prática pedagógica precisa estar organizada de forma que possibilite as aprendizagens e permita ao aluno criar estratégias de aprendizagem frente aos conteúdos apresentados. Conforme o resultado que o professor deseja, precisa ativar determinados processos em seus alunos, pois se queremos que os alunos consigam avaliar suas capacidades e dificuldades adequadamente, precisamos dispor de meios para isso.

No passado, as crianças construía seus brinquedos, criavam suas brincadeiras, tinham que trabalhar e se esforçar para poder

brincar. Hoje tudo é mais fácil, os brinquedos são comprados, é só ligar a televisão e se divertir com cenas que apenas olhamos. Então, porque temos que estudar tanto, sofrer tanto para aprender algo, não poderia ser mais fácil estudar? Isso faz com que os alunos entrem na cultura da velocidade, da superficialidade, da facilidade e deixem de valorizar o esforço e a busca pelo saber. Por isso conhecer as novas demandas da educação para nos situarmos e criar formas de trabalho escolar pode nos dizer como ajudar a despertar no aluno o desejo de saber e o gosto pelo aprender de forma mais autônoma.

Para Pozo (2002), se além de processos eficazes, os alunos adquirem um conhecimento estratégico para manejar e controlar sua atividade de aprendizagem terão mais condições de aprender e compreender as situações apresentadas em que precisam aplicar seus conhecimentos.

Para isso, os aprendizes devem aprender a controlar e regular seus processos cognitivos, assim como a se habituar a pensar sobre seu próprio conhecimento, quer dizer, a exercitar o metachecimento. Esse controle e esse metachecimento serão aplicados, naturalmente, à “gestão” de técnicas e recursos de aprendizagem específicos, mas também a outros resultados de aprendizagem implícitos ou explícitos. (POZO, 2002, p.79).

Segundo o autor, quando os alunos simplesmente entregam exercícios com o objetivo de um resultado final, sem que tenham significado, não conseguem compreender suas dificuldades, como na fala de A1 que afirma “vou bem, vou passar” e foi reprovado. Por isso, a autoavaliação é muito importante para a capacidade de autocontrole nas tarefas de aprendizagem. Ter consciência dos conhecimentos e das metas que se quer atingir é o primeiro passo para a mudança.

O aluno precisa ter autonomia para perceber como poderia melhorar seus resultados, ter consciência antes disso de como está seu

desempenho e onde deveria melhorar, isso é muito importante para não se limitar aos resultados oferecidos pelo professor. Para isso, o aluno precisa aprender a ter consciência de seu processo, sendo que o professor precisa proporcionar meios para que o aluno possa criar estratégias, planejar, corrigir os erros e avaliar suas possibilidades.

O professor precisa considerar as tarefas de aprendizagem como problemas, incentivando o aluno a planejar, avaliar e conduzir as próprias aprendizagens, variando as formas de ensino para que os alunos tenham que mudar a forma de pensar e resolver as tarefas.

A fala de dois alunos participantes da pesquisa revela que conseguem observar corretamente seus desempenhos “vou melhor nesta disciplina” (A7) e “vou bem” (A9), ambos com médias acima de 7,00. Percebe-se que estes alunos que conseguem avaliar-se de maneira adequada estão com melhores resultados, o que reforça a ideia de que a capacidade de avaliar corretamente a própria aprendizagem é importante para o desempenho escolar.

Segundo Pozo (2002), a nova cultura da aprendizagem propõe a passagem de um aprendiz passivo, “disposto a aprender de forma reprodutiva o que lhe é pedido, para um aprendiz ativo e construtivo orientado para a busca do significado do que faz, diz e pensa, que se sustenta numa aprendizagem cada vez mais metacognitiva e controlada.” (Pozo, 2002, p.79).

A partir dos dados coletados com os participantes da pesquisa é possível afirmar que para aprender apenas vínculos positivos com o professor e a escola não bastam, “o ideal é que o próprio aluno seja quem, de maneira progressiva, acabe exercendo o controle de seus próprios processos, utilizando-os de forma estratégica, mediante uma tomada de consciência dos resultados que espera da aprendizagem, dos processos mediante os quais pode alcançá-los e das condições

mais adequadas para por em marcha esses processos.” (POZO, 2002, p.89).

Para Pozo (2002), existem outros aspectos que são auxiliares na aprendizagem: a motivação, motivo pelo qual se quer aprender, a atenção em relação o que realmente se quer aprender, a recuperação e a transferência das representações existentes na memória, e a consciência como controle dos próprios mecanismos de aprendizagem. Os motivos podem ser externos, como o desejo de gratificação ou internos ao sujeito, como a satisfação de aprender. Ao longo da pesquisa foi possível perceber desejos de aprender extrínsecos, quando os alunos expressaram que precisam aprender para ser alguém e trabalhar, ou seja para futuramente ter uma profissão e sobreviver, mas motivos mais intrínsecos como o desejo de saber por satisfação de aprender não apareceram. Criar situações e estratégias para que a motivação intrínseca surja nos alunos é um dos grandes desafios da escola.

Considerações finais

O objetivo do presente estudo configurou-se por investigar os tipos de vínculos construídos por alunos de quintas séries com o professor, o conhecimento e o ambiente escolar e sua influência na aprendizagem, analisando, também, a imagem do bom/mau professor na perspectiva dos alunos, comparando com desempenho destes nas disciplinas.

A hipótese inicial era de que os vínculos positivos facilitaríamos a aprendizagem, possibilitando um melhor resultado, enquanto vínculos negativos poderiam prejudicar a aprendizagem e o rendimento dos alunos, como também que um bom vínculo com determinado professor considerado o melhor professor, poderia ajudar o aluno a desejar aprender e melhorar seus desempenhos.

Analisando os dados foi possível observar quatro tipos de vínculos: positivos, negativos,

regulares e confusos. Relacionando-os aos desempenhos dos alunos percebeu-se que não há diferença significativa nos resultados em função do tipo de vínculo construído. E em relação ao bom/mau professor foi possível observar dois tipos de professores na ótica dos alunos: os mais permissivos e tolerantes e os mais exigentes e bravos, porém não se observou diferença nos rendimentos dos alunos das disciplinas ministradas por estes professores, o fato de gostar ou não do professor não influenciou significativamente a aprendizagem neste grupo.

Observou-se, também, que o vínculo positivo desenvolve um sentimento de bem-estar e alegria por estar na escola, por isso é importante, mas não suficiente para que os alunos obtenham um melhor rendimento na aprendizagem escolar.

Outro aspecto relevante evidenciado é de que os alunos não conseguem avaliar seus desempenhos de maneira adequada, ou seja, não têm consciência sobre seus resultados e suas capacidades, dependendo do resultado final que o professor lhes oferece. A pesquisa mostrou que 16 alunos ainda não desenvolveram a capacidade de estimar como está seu desempenho escolar, saber o que precisam estudar mais, que estratégias podem funcionar melhor para a aprendizagem, quais os conhecimentos que ainda não dominam e quais suas possibilidades e potencialidades de crescimento. Essa incapacidade de avaliar seu desempenho pode estar dificultando a aprendizagem já que os alunos não sabem ao certo como se comportar para melhorar

seu rendimento ou de que forma encontrar recursos para tal.

Percebeu-se ainda que estes alunos não conseguem relacionar-se com o meio em que estão inseridos de forma a aprender constantemente, a avaliar-se e tentar melhorar. O esforço e a troca de ideias como forma de apropriação do saber não são reconhecidos pelos alunos, que preferem a tolerância dos professores em relação a seus comportamentos, independentemente do fato de estes estarem sendo prejudiciais ao seu desempenho.

É importante frisar que os dados encontrados não são generalizáveis, uma vez que a caracterização de bom vínculo se deu em função da percepção dos alunos e que outras variáveis poderiam ser consideradas em função da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Também é relevante enfatizar que de forma alguma pretende-se afirmar que o vínculo com o professor e a escola não tenha influência na aprendizagem, o que verificou-se no contexto desta pesquisa é que o vínculo positivo proporciona o sentimento de aceitação e acolhida, porém constituir-se sujeito de sua história perpassa também pela relação com o saber e a capacidade de autoavaliação da aprendizagem.

Portanto, não são somente a proximidade, o diálogo e os vínculos construídos os únicos responsáveis pelo desempenho dos alunos, mas existem outros aspectos que também são importantes, como a capacidade do aluno de dialogar consigo mesmo e descobrir-se com potencialidades e dificuldades.

AUTORES

Eliana Sandri Lira – Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia pela URI- Campus de Erechim, Professora de Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Duque Estrada – Cruzaltense. E-mail: esandri23@yahoo.com.br

Jacqueline Raquel Bianchi Enricone – Psicóloga. Mestre em Educação (UFRGS). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim. E-mail: jenricone@uri.com.br

REFERÊNCIAS

- BION, W.R. **Experiências com Grupos**: os fundamentos da psicoterapia de grupo. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Olho D'água, 2000.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GONZALES, M. A. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOMES, J.B; CASAGRANDE L.D.R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. Revista Latino-am. Enfermagem, SP, Ribeirão Preto, vol. 10. n° 5, p. 696-703, set./out. 2002.
- GRILLO, Marlene. **O professor e a Docência**: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (org) et al. Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PICHON-RIVIERE, E. **O processo grupal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- POZO, J. I.; ROSA, E.(Trad.). **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem . Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RANGEL, Z. A. **O processo de transição da unidocência para a pluridocência em classes de 4ª para 5ª série do ensino fundamental**: olhando a realidade e apontando caminhos. 2001. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2001.
- VISCA, J. **Técnicas Proyetivas Psicopedagógicas**. 2 ed. Buenos Aires, Argentina, 1995.