



Revista indexada em:

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) -

<http://www.crefal.edu.mx>

DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>

GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>

LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério de Educação - Brasil): <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/> - WebQualis/áreas de conhecimento (triênio 2010-2012) -

Qualis/Educação: **B4**, Qualis/Psicologia: **B3**, Qualis/História: **C** e Qualis/Artes – Música: **C**

Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos

Editora: Prof.^a Dra. Valdecí dos Santos - <http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>
<http://www.valdeci.bio.br>

n. 12 (jan. – jun. 2012), jun./2012

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM E DE ALUNOS COM DIFICULDADES NA ESCOLA**

**PERCEPTIONS OF A GROUP OF TEACHERS IN REGARD TO TEACHING-
LEARNING PROCESSES AND STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES**

Elizabeth Bozoti Pasin

Mestre em Química Biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (BR)
Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências
Professora do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ (BR)
E-mail: bethpasin@gmail.com

Denise Lannes

Doutora em Química Biológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (BR)
Programa de Educação, Gestão e Difusão em Biociências
Professora do Instituto de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
(BR)
Laboratório de Práxis Pedagógica e Representações Sociais
E-mail: lannes@bioqmed.ufrj.br

RESUMO

Dentre as múltiplas causas para dificuldades de aprendizagem, pesquisas apontam que aspectos afetivos, psicológicos e sociais exercem forte influência sobre a cognição e sobre a relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com o saber trabalhado neste espaço. Nesta pesquisa, onde adotamos uma abordagem psicopedagógica, o objetivo foi investigar as percepções de um grupo de professores em relação a atitudes facilitadoras dos processos de ensino-aprendizagem e em relação aos alunos apontados como tendo dificuldades. Os professores foram solicitados a responder um questionário com perguntas abertas e ainda um questionário semiestruturado, adaptado a partir de Toleffson *et al.* (1990). Os resultados apontam que os professores, em sua maioria, associam as dificuldades dos alunos a processos externos, não percebem ou não salientam dificuldades psicológicas e emocionais de seus alunos. Apesar de a nota ter se mostrado bastante associada a dificuldades de várias ordens, alguns alunos com problemas não foram citados por estarem com notas altas.

Palavras-chave: Processos de Ensino-Aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem. Fatores Psicológicos. Percepções dos Professores. Desempenho Escolar.

ABSTRACT

Among the many causes responsible for learning difficulties, researches point out that social, psychological and emotional aspects can strongly influence students' cognition as well as their relationship with school, teachers and knowledge. This study presents a psychoeducational approach and aims to evaluate the perceptions of a group of teachers about desirable attitudes to promote teaching-learning processes as well as their perceptions towards students considered to have learning difficulties. Teachers were required to fill in an open-ended questionnaire ~~about~~ and also a semi-structured questionnaire, adapted from Toleffson *et al.* (1990). Results show that most teachers associate difficulties to external processes and do not perceive students' psychological and emotional difficulties. Despite grades were strongly associated with different difficulties, some students with problems were not pointed by their teachers because they had higher grades.

Key-words: Teaching-Learning Processes. Learning Difficulties. Psychological Factors. Teachers Perceptions. School Performance.

INTRODUÇÃO

Os processos de ensino-aprendizagem suscitam questionamentos, sendo tema de investigações com perspectivas sociológicas, psicopedagógicas, políticas e históricas, entre outras. Verifica-se na bibliografia que educadores buscam, por exemplo, explicações para as causas das dificuldades de aprendizagem, como na pesquisa de Enumo *et al.* (2006), onde estudaram a relação entre emoções, saúde e dificuldades de aprendizagem; ou por outro lado, a investigação de características que levam ao sucesso acadêmico, como no trabalho de Ransdell (2001), onde discute características não-cognitivas e habilidades envolvidas nos alunos com esse perfil.

No cenário brasileiro, a comparação entre os desempenhos de alunos provenientes de diferentes escolas ganhou destaque especialmente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, quando o sistema educacional brasileiro passou a ser direcionado e regulado com maior amplitude. Regulação que é exercida principalmente através do controle curricular pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da realização de exames nacionais pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Os resultados dos exames nacionais e transnacionais, tais como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), indicam que a maioria dos alunos não atinge o nível mínimo do aprendizado esperado para sua série escolar (INEP, 2010).

Apesar de o déficit cognitivo dos estudantes brasileiros ser o principal (senão o único) problema salientado, essa perspectiva se mostra reducionista. Como lembra Almerindo Janela Afonso (2009, p. 43), “o acesso à riqueza e complexidade dos processos de ensino e aprendizagem só é possível através de procedimentos metodológicos não utilizáveis massivamente”. Aspectos afetivos, psicológicos e sociais exercem uma influência sobre a cognição e sobre a relação que os alunos mantêm com a escola, com os professores e com o saber trabalhado neste espaço (CHARLOT, 2000; OECD, 2004) e não são concretamente evidenciados nesses exames, apesar de estarem implícitos em seus resultados.

Diante do diagnóstico promovido por tais exames, um dos temas que tem sido colocado em destaque é o chamado fracasso escolar, fenômeno que envolve questões que vão desde um aluno ter repetido de série várias vezes e estar atrasado até a não-aquisição de conhecimentos e competências esperados para uma determinada série (CHARLOT, 2000). Para o pesquisador:

[...] não se pode deixar de considerar o sujeito ao estudar-se a educação. Mas nem por isso podemos esquecer que o sujeito da educação é um ser social. [...] Mesmo que se pense que a sociedade inculca nos indivíduos suas representações e seus valores e rege de maneira mais ou menos secreta suas ações, nem por isso deixa de ser necessário admitir um psiquismo, suporte das representações, dos valores e dos móveis da ação (CHARLOT, 2000, p. 34).

Estudos que buscam analisar as causas emocionais e psicológicas do fracasso e do sucesso escolar, para além de uma sociologia da reprodução social e para além da relevância do conhecimento da matéria a ser ensinada pelo professor, trazem à tona a importância de fatores como o autoconceito – ou senso de autoeficácia/ autocompetência percebida (BANDURA *et al.*, 1996; BACCHINI; MAGLIULO, 2003; LINARES *et al.*, 2005) e também o estresse excessivo (LIPP; LUCARELLI, 1998; MURBERG; BRU, 2004). Para Bandura (1993, p. 118): “As crenças em sua própria eficácia influenciam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam. Elas produzem efeitos em processos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos.” Sobre a associação entre o estresse infantil e a escola, Lucarelli e Monteiro (1997, p. 9-10) asseveram que como agentes estressores, “além dos fatores ambientais, observam-se ainda outros fatores: currículos, ação didática, processo de avaliação, expectativas, exigências, formação profissional, fracasso escolar, instabilidade do professor”.

A partir dessa perspectiva, entra em foco a interação entre professores e alunos, ultrapassando a visão reducionista de o processo de ensino-aprendizagem estar somente relacionado a um conjunto conteúdos a serem aprendidos ou a questões socioeconômicas. Nessa pesquisa realizamos um recorte psicopedagógico para discutir os fatores relacionados ao fracasso escolar.

Levando em conta essa interação em sala de aula, pesquisas apontam que uma parcela considerável dos professores relaciona o fracasso escolar a problemas comportamentais, ou seja, os alunos com baixo rendimento normalmente apresentariam, do ponto de vista de seus professores, comportamentos considerados inadequados (BAR-TAL; DAROM, 1979; COOPER; BURGER, 1980). Essa visão é uma avaliação informal que os professores fazem de seus alunos e que influencia as avaliações formais e sua maneira de interagir com eles. As características dos alunos consideradas como desejáveis pelos professores e a maneira como o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento dessas características pelos alunos estão relacionados a construções sociais. A investigação das concepções dos professores pode contribuir para a compreensão da influência das avaliações informais sobre as interações entre esses atores, e conseqüentemente, para ampliar a discussão sobre as causas do fracasso escolar.

Os docentes que constituíram o grupo amostral da presente investigação lecionavam no Colégio Pedro II, instituição federal fundada em 1837 e que teve ao longo desses mais de 170 anos reconhecida importância na história da educação brasileira, sendo “parte da vida escolar da cidade do Rio de Janeiro e, sobre o qual, todos os olhares interessados em educação pública de qualidade recaem” (CAVALIERE, 2008, p.188). Na atualidade, o Colégio está classificado em ótimo patamar dentre outras escolas públicas brasileiras, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. No cálculo mais recente desse índice, a proficiência em Língua Portuguesa apresentada pelos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental foi de 328,02 enquanto que a média nacional foi de 236,96; já em Matemática, a proficiência média atingida pelos alunos foi de 366,41 contra 240,29 na média nacional. Esse índice é o resultado da combinação de dois indicadores, a taxa de aprovação e o desempenho dos estudantes na Prova Brasil (INEP, 2010).

Nossa pesquisa teve como objetivos: i) verificar quais são, para um grupo de professores de diferentes disciplinas do Colégio Pedro II, as atitudes desejáveis em professores e alunos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e ii) investigar as percepções dos professores em relação aos alunos apontados como tendo dificuldades.

MÉTODOS DE PESQUISA

A investigação foi realizada com um grupo constituído por treze docentes. Esse número corresponde ao total de professores que lecionavam em duas turmas de uma das unidades escolares de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II do ano letivo de 2006, somando 51 alunos. Desse total, nove professores consentiram em participar da pesquisa.

No Colégio Pedro II, o 6º ano do Ensino Fundamental é uma série com bastante heterogeneidade de alunos. No caso das turmas que foram objetos desta investigação, eram compostas por alunos que estudavam desde a série inicial (1º ano) do Ensino Fundamental na escola, com ingresso por sorteio público, e alunos oriundos de um processo seletivo para ingresso no 6º ano. No processo de seleção, ocorre uma prova de nivelamento com cotas para alunos de escolas da rede particular e da rede pública, resultando na entrada de alunos oriundos tanto de escolas particulares quanto da Rede Municipal de Ensino. Com isso, forma-se uma grande diversidade social que pode evidenciar diferentes fatores atuantes sobre o estresse, o autoconceito e/ou sobre o desempenho dos alunos.

O corpo docente da Instituição apresenta uma formação profissional destacada: dentre os nove professores que consentiram em participar da pesquisa e responderam ao questionário, seis possuíam mestrado. Oito eram do sexo feminino e sete possuíam mais de dez anos de experiência no magistério.

Foi aplicado um questionário aberto para traçar o perfil profissional dos professores e que continha seis afirmativas sobre características de alunos e de professores (e de sua prática pedagógica) desejáveis para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. As afirmativas colocadas no questionário foram elaboradas tendo por base os estudos realizados por Bar-Tal e Darom (1979) e Cooper e Burger (1980), onde ambos levantaram a que fatores são atribuídos o sucesso e o fracasso acadêmico, sendo o primeiro realizado com estudantes e o segundo com professores. Foram acrescentadas duas perguntas relativas ao processo de avaliação, defendida por pesquisadores como Carvalho e Gil-Pèrez (1993), Perrenoud (1999) e Afonso (2009) como indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, foi aplicado um questionário semiestruturado para investigar a definição de cada professor sobre fatores influentes no rendimento e características dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Tratava-se de um questionário adaptado a partir do questionário de Toleffson e colaboradores (1990), para verificar as atribuições que os professores dão a baixos rendimentos. Este questionário foi escolhido por ser elaborado a partir de dois estudos anteriores (BAR-TAL; DAROM, 1979; COOPER; BURGER, 1980) que levantaram respostas de professores e de alunos sobre a que fatores eles atribuem o sucesso ou o fracasso acadêmico, levando em conta habilidade pessoal, esforço, ambiente escolar, apoio familiar, interação com os colegas (estes em relação ao aluno) e papel do professor, expectativa do professor, atitude do professor diante de um aluno que tenha baixo rendimento. A parte objetiva do questionário semiestruturado incluía uma avaliação quantitativa dos professores acerca das características dos alunos com dificuldades, na qual foi utilizada uma escala de Likert de zero a seis (0 a 6), também utilizada no estudo de Toleffson e colaboradores (1990). Esse tipo de escala é gradativa, pontuando de zero a seis (0 a 6) as características listadas no questionário, sendo o valor 0 relativo ao aluno apresentar a característica em nível muito baixo/nulo e o valor 6 relativo ao aluno apresentar a característica em um nível muito alto, os valores intermediários (1, 2, 3, 4 e 5) corresponderiam ao gradativo aumento, do 0 ao 6, do nível dessa característica presente no aluno com baixo rendimento.

No fim do 2º trimestre do ano letivo de 2006, os questionários foram aplicados aos professores.

Os resultados desses questionários puderam ser confrontados com os dados dos alunos, dentre os quais: a média anual das notas, índices de estresse e autoconceito cognitivo. A média anual dos alunos foi obtida na secretaria escolar, enquanto os índices de estresse e de autocompetência percebida foram medidos, respectivamente, através da *Escala de Stress Infantil* (ESI), de Marilda Lipp e Maria Diva Lucarelli (1998) e de um questionário adaptado a partir da *Perceived Competence Scale* de Susan Harter (1982). Conforme mencionado anteriormente, o estudo apresenta um recorte psicopedagógico do fracasso escolar. Os resultados completos dos questionários aos quais os alunos foram submetidos estão descritos em dissertação de mestrado de Pasin (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Questionário aberto

Quando perguntados sobre *quais são as características que um professor deve apresentar para proporcionar uma boa aprendizagem aos alunos*, sete professores valorizaram o domínio relacional, fazendo referência à necessidade de “empatia e comunicação”, de “ter paciência”, de “saber ouvir” e de “estar aberto à diversidade sócio-cultural”, ou seja, de estabelecer “um bom relacionamento com os alunos”. Entretanto, as características ligadas ao domínio cognitivo foram as mais citadas por eles. Todos os nove professores fizeram menção ao conteúdo

conceitual da sua disciplina, às estratégias de ensino, ao planejamento das aulas e/ou ao processo avaliativo do aprendizado, afirmando que para promover uma boa aprendizagem o professor necessita “ter grande conhecimento sobre a disciplina que leciona”, “saber adaptar” e “contextualizar” o “conteúdo ensinado”, com “dinamismo” e “criatividade”, fazendo uso de “vocabulário adequado” e mantendo-se “atualizado”, em “capacitação profissional continuada”. O domínio afetivo apareceu nas respostas de apenas quatro professores, distinguido pelo “afeto” e “atenção dedicada ao aluno” e a seus “interesses” ou integrado ao sentimento de vocação quando declaram que, para proporcionar uma boa aprendizagem aos alunos, o professor necessita “gostar do que faz”, “gostar de dar aulas”.

A segunda questão era sobre *as características que um aluno do ensino fundamental (6º ao 9º ano) deve apresentar para ter um bom rendimento na escola*. Oito professores destacaram que o aluno com bom rendimento deve ser “disciplinado”, “organizado”, “assíduo” e “pontual”, “cumprir as tarefas” e “trazer material”, ter “interesse” e “hábitos de estudo”. Essas respostas sugerem uma cobrança de empenho, responsabilidade e maturidade sobre alunos jovens como os em questão (10 a 12 anos de idade). É importante que os professores participem da construção destes hábitos e atitudes dos alunos, e que estes não sejam penalizados por não atender a expectativas de comportamentos que ainda estão se estruturando e amadurecendo. Considerando que o rendimento escolar desses estudantes é influenciado pelo autoconceito cognitivo e social percebido, a construção destas atitudes desejáveis para um bom rendimento deve ser sempre baseada na negociação e discussão democrática e nunca através de uma imposição autoritária.

A terceira questão solicitava que os professores apontassem *quais os fatores mais importantes para obtenção de bons resultados, na relação entre professores e alunos*. “Diálogo”, “respeito”, “empatia”, “paciência”, foram as palavras mais usadas pelos professores para responder a esta pergunta. Cinco professores consideram que esta relação se estabelece em uma via de mão dupla entre eles e seus alunos (ex: “confiança e respeito mútuos”; “paciência, saber ouvir, de ambas as partes”), enquanto os outros quatro professores se colocam como agentes determinantes da qualidade da relação estabelecida com os alunos, indicando uma abordagem tradicional, onde o professor comanda todas as ações da sala de aula. A perspectiva sócio-cultural mostra que a relação entre professor e aluno deve ser horizontal, ou seja, a relação educacional deve se constituir em vínculo de confiança recíproco, como colocam Peres e Menezes:

[...] o educando confiando na competência do professor e o professor confiando na capacidade de aprender do educando. A busca do clima ético de respeito em sala de aula tem a ver com a construção da cidadania, com direito à diferença, com direito a ter sua palavra, a se expressar (PERES; MENEZES, 2007, p. 636).

As três questões restantes tratavam da avaliação realizada. Ao serem perguntados sobre *quais são as funções da avaliação escolar*, observamos dois padrões de respostas. No primeiro, verificado em sete professores, a avaliação é tida como importante não apenas para analisar o aluno individualmente, mas também a turma como um conjunto e se o trabalho do professor está adequado. Os professores neste caso citaram que a avaliação “não pode ser usada para opressão”, “acompanha o trabalho do professor” e “dá subsídios para o professor avançar e estimular os alunos”, “serve para conhecer a dinâmica da turma”, “diagnosticar dificuldades e adequar planejamento” e “se for necessário, reformular”. No segundo padrão, a avaliação é tida como um instrumento para se verificar o desempenho cognitivo do aluno, se os “objetivos foram atingidos”, se “houve aquisição de conhecimentos”, “o quanto o aluno absorveu do conteúdo”,

padrão encontrado nas respostas de quatro professores (há professores que se encaixam, portanto, nos dois padrões encontrados).

Observamos que uma parte considerável dos professores, em seu discurso, atribui à avaliação a função de contribuir para o planejamento do curso, mas nenhum deles parece considerá-la como um veículo efetivo de aprendizagem, possibilitando ao aluno vivenciar o processo de reconstruir, rever e refazer.

Nesta perspectiva, Both (1999) propõe a avaliação-ensino e Perrenoud (1999) defende a possibilidade de interação, de troca, de negociação entre avaliador e avaliado, constituindo-se, assim, um processo de dupla dimensão: comunicação consistente e negociação didática, considerando que tanto a avaliação quanto a didática são vistas como processos, acabando com o conflito estabelecido entre avaliação e verificação. Estes autores argumentam que a avaliação vem sendo utilizada mais como instrumento do que como processo ou agente inserido no ensino. Para eles, a avaliação e o ensino devem manter simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito.

A questão seguinte, *sobre a forma utilizada para avaliarem seus alunos*, complementa a anterior. Oito professores avaliam seus alunos formalmente, através de “testes” e “provas convencionais”, “abrangendo o conteúdo de maneira uniforme”, em “questões objetivas e discursivas”. Quatro deles afirmam que, além das provas e testes, fazem uso de instrumentos como “dramatizações”, “aulas práticas” e “trabalhos em grupo”, para diversificar o procedimento avaliativo. Apesar de na ocasião em que a pesquisa foi realizada, provas individuais formais com peso de pelo menos 50% da média trimestral terem sido estabelecidas como regra pela Direção Geral do Colégio Pedro II, é preciso chamar a atenção para a importância de o professor ter domínio conceitual e prático do procedimento avaliativo que escolhe fazer uso. A aprendizagem colaborativa oferece vantagens para estudantes e professores porque contribui para desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico; alcançar diferentes estilos de aprendizagem (verbal, visual) dos estudantes; aumentar os níveis de motivação e melhorar o desempenho dos estudantes, reduzindo a ansiedade e elevando a autoestima. Entretanto, muitos alunos não alcançam todo seu potencial por uma série de problemas, como a sempre presente figura do aluno “encostado”, que evita realizar sua parcela no trabalho desestabilizando o funcionamento da equipe, o que proporciona reações de constrangimento e desprezo de uma parte dos alunos (COSTA, 2005, p.38). Logo, é fundamental saber trabalhar com as técnicas de aprendizagem colaborativa, porque não se tratam apenas de problemas restritos à realidade do grupo, mas da própria prática pedagógica do *trabalho de grupo*. Para Behrens (*apud* GIANOTTO; DINIZ, 2009), essa aprendizagem baseia-se numa proposta metodológica que favoreça a construção, o exercício de reflexão e a busca ativa e compartilhada de saberes.

Outra prática avaliativa comum entre os professores é a de atribuir valor numérico às atitudes do aluno. Esta disposição em “cobrar participação e comportamento” e de quantificar “interesse”, “contribuição pessoal”, “iniciativa, capacidade e responsabilidade” está presente nas respostas de quatro professores pesquisados. Mas, como será que se valora interesse? E iniciativa?

Se o que se almeja é formar indivíduos autônomos, críticos, capazes de analisar a realidade, criadores, capazes de buscar soluções para os problemas dessa realidade, para saber se essas metas estão sendo atingidas ou em que aspectos estão ocorrendo falhas, deve-se utilizar instrumentos que captem o alcance destas formas de pensamento.

A última pergunta do questionário aberto solicitava que os professores declarassem se *acreditam que suas avaliações contemplam as funções enumeradas por eles na quarta questão*. Oito professores responderam que acreditam que a sua prática contempla as funções da avaliação por eles enunciadas, mesmo que parcialmente. E nesses casos, para três professores a parcela de insucesso é atribuída ao “trabalho exaustivo e insatisfatório” gerado pelos alunos ou a fatores externos à sua prática pedagógica, como “poucas aulas, número grande de alunos e falta de

participação dos pais”. Apenas um professor foi categórico ao afirmar que “não contemplam”, porque “a quantidade de conteúdos e a burocracia impedem que se use o tempo para dar aulas mais diversificadas”. De qualquer forma, ou eles estão plenamente satisfeitos com a avaliação que realizam, ou se vêm impedidos de promover mudanças.

O conteúdo excessivo a ser trabalhado em certas disciplinas escolares compromete o desenvolvimento de aulas mais diversificadas. Neste caso, o apego a uma avaliação informativa e conteudista influencia o trabalho desenvolvido pelos professores, que encontram dificuldades para “cumprir o programa” e ao mesmo tempo tornar suas aulas mais interativas e construtivas. A atitude de se adotar uma avaliação conteudista, tradicional, cria fracasso, “empobrece as aprendizagens e induz [...] nos alunos atitudes utilitaristas” (PERRENOUD, 1999, p.18). Carvalho e Gil-Pérez (1993), assim como Perrenoud (1999), conferem à avaliação um papel fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, apesar de a conduta avaliativa ser pouco discutida pelos professores.

Questionário semiestruturado

No segundo questionário aplicado, buscamos elucidar a opinião dos professores acerca dos alunos classificados por eles como apresentando dificuldades de aprendizagem.

Na opinião de cinco entre os nove respondentes, *características pessoais do aluno* seria o fator que melhor explicaria as dificuldades dos alunos, enquanto que os fatores relacionados à influência do professor e do ambiente escolar foram citados por dois professores. Oito professores destacaram que o aluno com bom rendimento deve ser “disciplinado”, “organizado”, “assíduo” e “pontual”, “cumprir as tarefas” e “trazer material”, ter “interesse” e “hábitos de estudo”. Esses resultados demonstram o grande valor atribuído pelos professores às características particulares do aluno como influenciadoras do desempenho escolar, independente da interação com a escola e com os professores. Resultados similares foram observados por Bar-Tal e Darom (1979) e Cooper e Burger (1980).

Os professores procuram proteger sua autoestima, atribuindo o fracasso de seus alunos com dificuldades como um fato que se deve exclusivamente às características do próprio aluno. Certos docentes acabam por se convencer de que, apesar de seus esforços, nada podem fazer para ajudá-los. Estudos demonstram que a atitude de atribuir seu próprio sucesso a características internas (portanto pessoais) e o fracasso a características externas (do ambiente ou dos outros à sua volta) é muito comum (BAR-TAL; DAROM, 1979; COOPER; BURGER, 1980; TOLEFFSON *et al.*, 1990). Ganha importância, portanto, a necessidade de o professor perceber-se como corresponsável pelos resultados de seus alunos, fato ainda muito distante da prática de grande parte dos docentes, como discutido por Carvalho e Gil-Pérez (1993).

Posteriormente, os professores foram solicitados a avaliar os alunos que julgavam ter apresentado mais dificuldades nos dois trimestres anteriores, pontuando de zero a seis (0 a 6) as características listadas no questionário, sendo o valor 0 relativo ao aluno apresentar a característica em nível muito baixo/nulo e o valor 6 relativo ao aluno apresentar a característica em um nível muito alto, os valores intermediários (1, 2, 3, 4 e 5) corresponderiam ao gradativo aumento, do 0 ao 6, do nível dessa característica presente no aluno com baixo rendimento.

A análise geral desse grupo de alunos indicados pelos professores (levando em conta a média simples das respostas obtidas) mostrou que a *base conceitual no início do ano* foi a característica considerada como a de nível mais baixo (1,5) entre os alunos com dificuldades (Tabela 1). Em média, esse grupo de estudantes foi caracterizado como tendo baixos níveis de *base conceitual*, *dedicação a tarefas escolares*, *envolvimento e participação da família* e *esforço pessoal*, níveis regulares de *evolução conceitual* e de *interação com os colegas* e altos níveis de *capacidade de aprender novos conceitos* e nível muito alto de *saúde física e mental*.

Tabela 1 – Média geral das avaliações das características dos alunos citados pelos professores como tendo dificuldade de aprendizagem.

Características	Média (0 a 6)	Nível*
Base conceitual que o aluno tinha no início do ano	1,50	baixo
Dedicação a tarefas escolares	1,83	baixo
Envolvimento /participação da família	2,00	baixo
Esforço pessoal	2,08	baixo
Evolução conceitual ao longo do semestre	2,83	regular
Interação e relacionamento com os colegas	3,33	regular
Capacidade de aprender novos conceitos	3,92	alto
Saúde física e mental	4,88	muito alto

* Na tabela, a correspondência entre a intensidade do nível e a média dos valores atribuídos às características foi estabelecida para os seguintes intervalos: nível muito baixo de 0 a 1,2, nível baixo de 1,21 a 2,4, nível regular de 2,41 a 3,6, nível alto de 3,61 a 4,8 e nível muito alto de 4,81 a 6,0.

Nesta etapa do questionário, o fator *base conceitual do aluno* é classificado pelos professores como sendo o que aparece em mais baixo nível no aluno com dificuldades, ou seja, o aluno já teria uma deficiência cognitiva prévia, anterior àquele ano escolar. Essa perspectiva se mostra alinhada à teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1975), onde se relaciona a origem social do aluno ao grau de facilidade em interagir com a cultura escolar. No entanto, a *capacidade de aprender novos conceitos* foi classificada como alta, o que dificulta a compreensão do porquê deste aluno apresentar deficiências conceituais anteriores. Se ele não compartilha da mesma cultura considerada desejável no ambiente escolar, como seria então capaz de aprender novos conceitos, a ela relacionados?

A característica *dedicação a tarefas escolares*, também classificada em baixos níveis entre os alunos com dificuldades, demonstra uma inadequação pessoal por parte do aluno com dificuldades ao comportamento desejado pelos professores. O aluno com dificuldades na escola tende a recusar-se a participar das atividades propostas, a dizer que não gosta da escola ou de um determinado professor. Tollefson e colaboradores (1990, p. 81) colocam que este tipo de comportamento seria uma tentativa de autoproteção do aluno não adaptado à escola: para proteger sua autoestima, ele tenta se convencer de que foi reprovado não por suas características, mas porque decidiu não levar a escola a sério, ou seja, “se você não tentar, não pode efetivamente falhar”. O que o professor e a comunidade escolar fazem a partir da diagnose de um aluno que está agindo dessa forma influencia o desenvolvimento futuro do mesmo, podendo tanto levar à sua inclusão quanto à sua exclusão dentro da classe, da escola e às vezes até do sistema educacional como um todo. A escolha das modalidades de avaliação a serem utilizadas e os critérios que irão pautar essas avaliações são centrais na definição dos objetivos a serem alcançados, uma vez que podem estimular a inclusão dos alunos com dificuldades. Como assevera Almerindo Janela Afonso (2009, p. 27), “as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização [...]”.

A referência à família também se destaca nas respostas dos professores, ou seja, há uma percepção de que alunos de famílias mais participativas tenham mais chances de ter um bom desempenho. Essa percepção é respaldada por estudos como os de Feldman e Wentzel (1990), onde afirmam que as relações familiares servem como modelos para o desenvolvimento das relações com os pares. Em pesquisa realizada com 141 crianças de baixo desempenho escolar, Ferreira e Maturano (2002) encontraram que o grupo com mais problemas de comportamento apresentava também maior índice de dificuldades nas relações parentais, com indicadores de

instabilidade familiar. Em consonância com esse estudo, Ferriolli *et al.* (2007, p. 257) concluem que “a ansiedade em crianças tem sido associada à imprevisibilidade e incontrolabilidade do ambiente, assim como à ansiedade dos pais”. Estes resultados demonstram que um ambiente familiar saudável e que apóie a criança ou o adolescente tem uma grande chance de prevenir a criança de distúrbios como hiperatividade, ansiedade e agressividade, entre outros.

Destaca-se ainda o fato de a característica *saúde física e mental* não ser considerada pela maioria dos professores como um fator influente nas dificuldades na escola, já que a maioria dos alunos classificados como tendo dificuldades apresentaram altos índices nesta característica. No entanto, dos 12 (doze) alunos citados como tendo dificuldades, 10 (dez) apresentavam autoconceito cognitivo médio-baixo (dentre as classificações: baixo/médio-baixo/médio-alto/alto) e cinco apresentavam estresse excessivo (Tabela 2). A maioria dos 12 alunos citados pelos professores como apresentando dificuldades estava com nota abaixo da média da escola (que corresponde a 7,0 – sete, numa escala de zero a dez) na disciplina lecionada pelo professor. Os três alunos mais citados (A, B e C) estavam com a média geral anual abaixo de 7,0 (sete).

Tabela 2: Resultados parciais dos alunos indicados como apresentando dificuldades.

Alunos indicados	Nº de professores que indicou o aluno	Estresse excessivo?	Nível de autoconceito cognitivo	Média anual geral
A	6	sim	Médio-baixo	6,8
B	4	sim	Médio-baixo	6,7
C	4	não	Médio-baixo	6,7
D	3	sim	Médio-baixo	8,0
E	3	não	Médio-baixo	7,2
F	3	não	Médio-alto	6,5
G	2	sim	Médio-baixo	7,0
H	2	sim	Médio-baixo	7,2
I	2	Não avaliado	Não avaliado	7,5
J	1	não	Médio-baixo	8,1
K	1	não	Médio-baixo	7,9
L	1	não	Médio-baixo	7,8

Esses resultados sugerem que a nota muitas vezes indica que o aluno está com dificuldades, mas não necessariamente elas são cognitivas. Podem indicar falta de adaptação à escola, à metodologia, dificuldades psicológicas e emocionais. Os resultados parciais das variáveis de estresse, autoconceito cognitivo e as médias anuais, relativos aos alunos apontados como tendo dificuldades, podem ser verificados na Tabela 2; os resultados completos dos alunos encontram-se disponíveis em dissertação de mestrado de Pasin (2008).

Por outro lado, do total de 51 alunos investigados, três que estavam com notas acima da média escolar, mas apresentavam grau de estresse excessivo, não foram citados como apresentando dificuldades. Tal como encontrado em estudo feito por Enumo, Ferrão e Ribeiro (2006), os professores não citaram dificuldades psicológicas e emocionais de seus alunos. O professor muitas vezes não tem formação para lidar com problemas de ordem emocional e psicológica dos alunos, ou não considera como sua atribuição lidar com estas dificuldades.

Nas questões abertas relativas a características de um aluno com mau rendimento e influência do ambiente escolar na aprendizagem, o padrão já discutido anteriormente se repete. Os professores listam características cognitivas do aluno, seu empenho e a participação familiar como causas principais das dificuldades. Três deles julgam o espaço e/ou a estrutura escolar inadequados (citam o calor excessivo e a disposição das cadeiras em fileira).

Quanto às estratégias para modificar a situação do aluno com dificuldades, oito dos nove professores mencionaram usar como estratégia a aplicação de atividades extras, geralmente por escrito (apenas uma professora mencionou oferecer atividades lúdicas), indicando pouca inovação nas técnicas e metodologias didáticas em relação às empregadas para os alunos que obtiveram bom desempenho.

Em relação a expectativas sobre estes alunos, todos se mostraram otimistas, sendo que três mencionaram que deveria haver maior integração entre os setores escolares e os pais, três mencionaram que o apoio pedagógico deveria ser contínuo e dois colocaram que pretendem usar outros tipos de abordagem para facilitar o aprendizado dos alunos com dificuldades. Segundo Bandura (1993, p.135), “a crença do professor em sua capacidade de motivar e promover aprendizado” influencia o ambiente de aprendizagem que ele cria e o nível de progresso acadêmico de seus alunos.

Os professores se autoavaliaram quanto à sua interação com os alunos com dificuldades usando também uma escala de likert, de 0 a 6, para classificarem os níveis de interação (Tabela 3).

Tabela 3: Média das autoavaliações dos professores quanto a sua interação com os alunos que, segundo eles, apresentam dificuldades de aprendizagem.

QUESTÕES	Média (0 a 6)	Nível*
Você fica com raiva deste aluno em algumas situações?	1,2	muito baixo
Você sente pena deste aluno?	1,7	baixo
Você se sente culpado pelo mau desempenho deste aluno?	3,5	regular
Você chama a atenção dele quando ele não consegue completar a tarefa?	3,7	alto
Você gosta de trabalhar com este aluno?	4,0	alto
Você tem vontade de ajudar o aluno?	4,7	alto
Você elogia o aluno quando ele consegue completar uma tarefa?	5,0	muito alto

*Na Tabela, a correspondência entre a intensidade do nível e a média dos valores atribuídos às categorias das características segue o padrão da Tabela 1.

Os resultados mostram que eles se percebem disponíveis e atenciosos no trabalho com estes alunos e negam sentir pena ou raiva dos mesmos. Alguns indicaram sentirem-se em parte responsáveis pelo mau desempenho do aluno, mesmo tendo indicado nas respostas anteriores que a influência maior do baixo rendimento seria devida a características do próprio aluno, e não da escola e dos professores.

O conjunto de dados desse trabalho mostra que os professores do grupo estudado evidenciam em seus discursos disposição em auxiliar os alunos, no entanto, têm dificuldade em avaliar as reais dificuldades encontradas por eles e o quanto sua atuação influencia na aprendizagem dos mesmos. Vygotsky (2001), em sua teoria, propõe uma visão de homem como um sujeito social e interativo. O foco de Vygotsky centra-se nas interações sociais: a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares. Murray e

Zivoch (2011) salientam a importância da relação professor-aluno para a criação de redes de suporte, motivação e melhora no sentimento de inclusão dos estudantes na escola.

CONCLUSÕES

O professor não está equivocado ao se preocupar com os alunos com baixo desempenho, já que neste estudo e em outros anteriores foi possível detectar uma forte associação entre baixo rendimento e estresse excessivo (LIPP; LUCARELLI, 1998, PEIXOTO, 2004). No entanto, é importante que os docentes tenham em mente duas coisas: i) o aluno pode estar estressado justamente por estar com baixo rendimento relacionado às dificuldades de ordem cognitiva ou a problemas de adaptação à escola, nesse caso, ele precisa ter uma orientação da escola para lidar com este estresse oriundo do ambiente escolar; ii) há alunos que podem estar estressados por fatores sociais externos a escola, como na família, ou ainda por características psicológicas do aluno, e este estresse pode ou não causar uma baixa em seu rendimento, neste caso ele precisa de um encaminhamento ao setor psicopedagógico para avaliação mais cuidadosa deste problema. Segundo resultados encontrados por Meister *et al.* (2001), em um estudo com 69 alunos de uma escola pública de Curitiba com problemas de aprendizagem, é de grande importância realizar testes psicológicos com alunos que apresentam dificuldades na escola, sejam elas de ordem social ou cognitiva.

Autores que pesquisam a eficácia escolar, Alves e Franco (2008, p. 494) apontam a influência dos seguintes aspectos: “recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica”. Excetuando-se as questões referentes a recursos e salários, todas as outras se associam de alguma forma a aspectos psicológicos e às relações travadas na escola.

Lacunas na formação docente levam à falta de preparo do professor para avaliar fatores além dos cognitivos, possivelmente devido a isto, a nota é o índice mais usado de que um aluno apresenta dificuldades. Os resultados desse estudo mostram que a análise qualitativa não deve ser desprezada, já que a causa pode não ser cognitiva. Apesar de a nota ter se mostrado bastante associada às dificuldades de várias ordens, salientamos que neste estudo alguns alunos com dificuldades psicológicas e emocionais não foram citados pelos professores por estarem com notas consideradas satisfatórias.

Concluimos que, no discurso dos professores participantes da pesquisa, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem muitas vezes são atribuídas a fatores externos ao trabalho do professor, como características pessoais do aluno e características da escola, tais como espaço físico. Alguns mencionam questões de organização dos conteúdos a serem trabalhados e até mesmo indicam a importância das estratégias didáticas utilizadas, no entanto, poucos incluem nessas estratégias a avaliação desenvolvida, evitando uma maior responsabilização pelos resultados atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das relações desenvolvidas entre os atores escolares mostra a necessidade de uma formação docente que destaque o papel da escola e da conduta do professor, sua metodologia de trabalho e de avaliação, visando o desenvolvimento pleno dos alunos - não apenas o cognitivo, mas também o psicológico e emocional.

Desenvolver junto aos docentes a percepção do quanto a avaliação informal dos seus alunos influencia sua avaliação formal, além de voltar sua atenção a fatores relacionais na sala de aula, são atitudes que podem contribuir para o bom desempenho dos discentes. A construção de uma postura crítica acerca destes fatores deve ser trabalhada a partir da prática de ensino nas instituições de educação superior, configurando-se como uma das competências necessárias para a formação de professores. Não se trata de apontar os professores como os únicos responsáveis pelo desempenho dos alunos, mas sim de torná-los críticos e sensíveis à parcela de responsabilidade que lhes cabe. A interação professor-aluno é determinante na construção de todo e qualquer conhecimento, devido à influência de fatores psicológicos e emocionais sobre a cognição.

É desejável ainda que os profissionais da educação sejam alertados sobre a importância de realizarem uma diagnose preliminar que não exclua os alunos com dificuldades, mas que procure inclui-los nas atividades da turma, considerando-se não apenas as notas como indício de problemas e, no caso de notas baixas, não apenas os fatores cognitivos como sendo a única causa destas. No caso do Colégio Pedro II, promover uma maior integração entre o trabalho dos professores e das equipes de Supervisão e Orientação Pedagógica, setor ativo e disponível no colégio fomentará um diagnóstico e um auxílio mais efetivo aos alunos com problemas de aprendizagem. Essa integração deve incluir análises frequentes, que não se limitem apenas ao momento dos Conselhos de Classe, além da organização de estratégias de trabalho diversificado de acordo com os níveis dos alunos e suas necessidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional – regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 151 p.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. IN: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

BACCHINI, Dario; MAGLIULO, Fabrizia. Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n.5, p. 337-350, out.2003.

BANDURA, Albert. Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p.117-148, 1993.

BANDURA, Albert; BARBARANELLI, Claudio; CAPRARA, Gian Vittorio; PASTORELLI, Cocetta. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**, v. 67, p. 1206-1222, 1996.

BAR-TAL, Daniel; DAROM, Efraim. Pupils' attributions of success and failure. **Child Development**, v. 50, p. 264-267, 1979.

BOTH, Ivo José. Avaliação-ensino e Institucional: investimento de qualidade no ensino. **Seminários em Revista**, v. 2, n. 7, p. 11-30, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, 278 p.

Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 12 (jan. – jun. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2012.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 1993, 120 p.

CAVALIERE, A. M. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 3, n. 6, p. 187-196, Rio de Janeiro, – jul.-dez./2008 Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n6/numero6-1_o_colégio_pedro_ii_encontra_o_século_xxi.pdf. Acesso em: agosto de 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93 p.

COOPER, Harris M.; BURGER, Jerry M. How teachers explain students' academic performance: a categorization of free response academic attributions. **American Educational Research Journal**, v. 17, n. 1, p. 95-109, spring 1980. Disponível em: <http://www.scu.edu/cas/psychology/faculty/upload/Cooper-Burger-AERJ-1980.pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2011.

COSTA Filipe Campelo Xavier da. Trabalho em grupo entre alunos de Cursos de Administração: uma Utopia? **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v.7, n.19, p. 36-45, 2005.

ENUMO, Sônia R. F.; FERRÃO, E. da Silva; RIBEIRO, Mylena P. L. Learning disability children and the school: the emotions and the health in focus. **Estud. Psicol.**, v. 23, n. 2, 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000200004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

FELDMAN, S. S.; WENTZEL, K. R. The relationship between parenting styles, sons' self-restraint, and peer relations in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, v. 10, n. 4, p. 439-454, nov. 1990.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.1, p. 35-44, 2002.

FERRIOLLI, Silvia Helena Tortul; MARTURANO, Edna Maria; PUNTEL, Ludmila Palucci. Family context and child mental health problems in the Family Health Program. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 2, 2007. Disponível em: http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester P.; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação inicial de professores de biologia: a prática colaborativa e o uso pedagógico do computador. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.8, n.2, p. 422-439, 2009. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART3_Vol8_N2.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.

HARTER, Susan. The perceived competence scale for children. **Child Development**, Society for research in child development, Inc., v. 53, p. 87-97, 1982.

INEP. **Resultados da prova Brasil e IDEB 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em <http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2009/RJ/33062706.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2011.

LINARES, Oriana L.; ROSBRUCH, N.; Stern, Márcia B.; EDWARDS, Martha E.; WALKER, Gillian; ABIKOFF, Howard B.; ALVIR, Jose J. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. **Psychology in the Schools**, Wiley Periodicals, Inc., v. 42, n. 4, p. 405-417, 2005.

LIPP, Marilda.; LUCARELLI, Maria Diva Monteiro. **Escala de stress infantil (ESI)**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 1998, 20p.

LUCARELLI, Maria Diva; MONTEIRO, Maria Iolanda. O stress infantil e suas relações com a escola. In: XI JORNADA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE, FCL/UNESP/CAr., 1997. Trabalho apresentado em mesa redonda, 1997, p. 7 -17.

MEISTER, Eduardo Kaehler; Bruck, Isac; Antoniuk, Sergio Antônio; Crippa, Ana C. de Souza; Muzzolon, Sandra R. Baggio; Spessatto, Adriane & Gregolin, Reni. Learning disabilities: analysis of 69 children. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 59, n. 2B, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2001000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de fevereiro de 2008.

MURBERG, Terge; BRU, Edvin. School-related stress and psychosomatic symptoms among norwegian adolescents. **School Psychology International**, v. 25, n.3, p.317-332, 2004.

MURRAY, Christopher; ZIVOCH, Keith. The inventory of teacher-student relationships: factor structure, reliability and validity among african american youth in low-income urban schools. **Journal of Early Adolescence**, v. 31, n.4, p. 493-525, ago. 2011.

OECD. **Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003**. Paris: OECD, 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2008.

PASIN, Elizabeth B. **Uma abordagem sobre a influência do auto-conceito, da auto-estima e do estresse infanto-juvenil no rendimento escolar**. 2008. 140 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Química Biológica (Educação, Gestão e Difusão em Biotecnologias), Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEIXOTO, Francisco. Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 235-244, mar. 2004.

PERES, E. M.; MENEZES, M. C. B. A implicação da relação professor-aluno na aprendizagem. **Arquivos Mudi**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, v. 11 (Supl.2): p. 636, 2007. Disponível em: http://www.mudi.uem.br/arqmudi/volume_11/suplemento_02/resumos/89.pdf. Acesso em: 13 de setembro de 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, editora Artes Médicas Sul, 1999, 183 p.

RANSDELL, Sarah. Predicting college success: the importance of ability and non-cognitive variables. **International Journal of educational Research**, v. 35, p. 357-364, 2001.

TOLEFFSON, Nona; MELVIN, Jeff ; THIPPAVAJJALA, Chitra. Teachers' attributions for students' low achievement: a validation of Cooper and Good's attributional categories. **Psychology in the Schools**, v. 27, p. 75-83, jan. 1990.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 2001, 496 p.

Artigo recebido em 23/fev./2012. Aceito para publicação em 15/abr./2012. Publicado em 1/jun./2012.

Como citar o artigo:

PASIN, Elizabeth Bozoti; LANNES, Denise. A percepção de professores acerca do processo de ensino-aprendizagem e de alunos com dificuldades na escolar. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 12 (jan. – jun. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2012. p. 65-80. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.