

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O FRACASSO ESCOLAR NA 5ª SÉRIE NOTURNA NA
VISÃO DE ALUNOS, PAIS E EDUCADORES**

CARLOS RODRIGUES LADEIA

CAMPINAS
2002

**UNIVERSIDADE ESTDUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado

**O FRACASSO ESCOLAR NA 5ª SÉRIE NOTURNA NA VISÃO DE
ALUNOS, PAIS E EDUCADORES**

Autor: Carlos Rodrigues Ladeia

Orientador: Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**CAMPINAS
2002**

L122f Ladeia, Carlos Rodrigues.
O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de
alunos, pais e professores / Carlos Rodrigues Ladeia. --
Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Sérgio Antonio da Silva Leite.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino de primeiro grau. 2. Escolas públicas. 3.
Fracasso escolar. 4. Escolas noturnas. I. Leite, Sérgio
Antonio da Silva.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação.
III. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais Antonio e Maria (*in memoriam*), à minha esposa Angélica e aos meus filhos Marcelo, Carlos Eduardo, Maíra e Iatan.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho:

- Ao Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite, meu orientador e grande amigo;
- Aos amigos Sidney Barbosa e Lúcia M^a Assunção Barbosa, que me auxiliaram decisivamente no momento da finalização do trabalho;
- Maria Lidia Lichtscheidl Maretti pelo cuidadoso e eficiente trabalho de revisão;
- Aos ex-alunos Ana Lúcia dos Santos, Luciana Silva (*in memorian*), Marisa de Fátima Sirino e Nei Vinícius H. R. Miranda, que colaboraram em diferentes etapas e momentos;
- À grande companheira de trabalho Ana Maria Rodrigues de Carvalho que colaborou diretamente na fase de reconhecimento da instituição em que foi realizada a pesquisa;
- Às Professoras Doutoras Ângela de Fátima Soligo, Beatriz Belluzo Brando Cunha, Elizabeth N. G. da Silva Mercuri, Elizabeth Gelli Yazzle que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora;
- Aos Professores Doutores Ana Maria F. Aragão Sadalla e José Augusto da Silva Pontes Neto pelas preciosas dicas oferecidas;
- Aos colegas do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Unesp-Assis que souberam apoiar em diversos momentos e de diversas formas para que este trabalho pudesse ser realizado com êxito;
- À CAPES e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unesp pela concessão da bolsa PICDT, pelo apoio financeiro que possibilitou nossa participação nas diversas atividades do Programa de Doutorado da Unicamp;
- Às demais pessoas que apesar de não terem sido citadas, também colaboraram para a realização do presente trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa busca estudar os fatores que, na visão de alunos, pais e educadores, influem no desempenho ou produzem o fracasso de alunos da 5ª série noturna de uma escola pública da rede de ensino do Estado de São Paulo. Para concretizar tal propósito, foram entrevistados membros desses segmentos visando obter informações sobre os problemas que interferem no desempenho do aluno ou contribuem para o seu insucesso escolar. O referencial teórico adotado para a compreensão e a discussão das questões abordadas está baseado na Filosofia da *Praxis* de Vazquez, no humanismo sócio-histórico de Gramsci e em outros estudos que incluem pesquisas nacionais e internacionais que versam sobre o fracasso escolar. Foram utilizados também avaliações e estudos recentes sobre outros temas como a 5ª série, o ensino noturno e a 5ª série noturna. Os dados obtidos demonstraram haver uma certa contradição na visão que se tem do fracasso do aluno, já que ora ele é unilateralmente culpabilizado, ora são apontados os problemas escolares que contribuem para o seu fracasso. Foram feitos, ainda, apontamentos e reflexões sobre o grau de consciência existente acerca do problema estudado e sobre a necessidade urgente de uma verdadeira democratização da escola como instrumento pedagógico que permita a todos ascender a um patamar de consciência mais elevado sobre os problemas da 5ª série, da realidade escolar e sobre o contexto da realidade brasileira.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate factors in the public school context that affect academic performance of fifth-grade night period students in São Paulo State, Brazil. Interviews were conducted with the students, their parents and teachers to obtain informations and verbal declarations about the problems in the school that affected the student's academic performance or even contributed to their academic failures. The theoretical approach used to understand and discuss the issues that have arisen is based on Vazquez' *Praxis* philosophy, Gramsci's social-historical humanism, and other studies that deal with the theme of academic failure, conducted at national and international levels. Apart from this theme, the analysis herein also included evaluation studies and recent researches that deal with other subjects involving fifth-grade students, night classes, and the combination of them. Additionally, based on these research results, indications and reflections are made about the main aspects that affect this so great Brazilian problem.

SUMÁRIO

1- APRESENTAÇÃO	1
1.1- Sobre os objetivos	3
1.2- A constituição do objeto	5
1.2.1- A trajetória do pesquisador.....	5
1.2.2- A necessidade de conhecer mais o tema.....	19
2- A BASE TEÓRICA	25
2.1- Introdução	25
2.2- Algumas considerações sobre as funções da escola	31
2.3- Reflexões sobre as causas do fracasso escolar	35
2.4- Fatores determinantes do fracasso escolar	39
2.4.1- As pesquisas internacionais.....	39
2.4.2- As pesquisas nacionais.....	46
2.4.3- Fatores intra-escolares que interferem no desempenho do aluno.....	53
2.4.4. Dados recentes de pesquisas e avaliações.....	56
2.5- O fracasso escolar no Estado de São Paulo	63
2.6- A 5ª série como um problema do sistema público de ensino	73
2.7- Algumas especificidades e problemas do ensino noturno	81
2.8- A 5ª série do curso noturno: um caso especial	85
3- O MÉTODO	91
3.1- O local da pesquisa	91
3.2- Os sujeitos	95
3.2.1- Os alunos.....	95
3.2.2- Os pais ou responsáveis.....	97
3.2.3- Os educadores (docentes e dirigentes).....	98
3.3- Procedimentos da coleta de dados	101
3.3.1- A coleta de dados junto aos alunos.....	101
3.3.2- A coleta de dados junto aos pais ou responsáveis.....	102
3.3.3- A coleta de dados junto aos educadores.....	105
4- A ANÁLISE DOS DADOS	107
4.1- Como foram analisados os dados	107
4.2- Construindo as categorias de análise	111
5- A APRESENTAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS	113
5.1- Dados das entrevistas com os alunos	113

5.2- Dados das entrevistas com pais de alunos ou responsáveis.....	131
5.3- Dados das entrevistas com educadores.....	149
6. OS FATORES RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO.....	195
6.1- A escola.....	195
6.1.1- A clientela escolar.....	195
6.1.2- Os sentidos e as expectativas em relação às funções da escola.....	197
6.1.3- Questões do funcionamento e da gestão escolar.....	199
6.1.4- As relações da escola com o contexto: impactos da realidade atual e das políticas da Secretaria Estadual de Educação sobre a escola.....	203
6.1.5- A interação social e os problemas atitudinais do aluno na escola (indisciplina, desmotivação, desinteresse)	208
6.2- Aspectos relacionados ao professor.....	213
6.2.1- O corpo docente e sua avaliação.....	213
6.2.2- Os dilemas da prática e da formação.....	213
6.2.3- As condições de trabalho e suas conseqüências.....	217
6.3- As concepções do fracasso escolar existentes na escola.....	221
6.3.1- Como é entendido o problema do fracasso na 5ª série noturna.....	221
6.3.2- Causas da evasão.....	223
6.3.3- Trabalho e fracasso.....	225
6.4- Questões e problemas pedagógicos.....	227
6.4.1- Avaliação e rendimento do aluno.....	227
6.4.2- Defasagens anteriores do aluno.....	229
6.4.3- Os problemas pedagógicos.....	229
6.4.4- Propostas para sanar os problemas da 5ª série noturna.....	230
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239
ANEXOS.....	245
Anexo I: Dados referentes aos alunos.....	247
Anexo II: Dados referentes aos pais ou responsáveis.....	263
Anexo III: Dados referentes aos educadores.....	279

1- APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem como objetivo investigar aspectos que, segundo diferentes tipos de sujeitos que participam do processo educativo, influem no desempenho ou produzem o fracasso de alunos da 5ª série do curso noturno de uma escola da rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Na parte inicial são apresentados os objetivos da pesquisa bem como as razões pelas quais o tema chamou a atenção do pesquisador, tornando-se seu objeto de estudo neste trabalho. Essas razões estão intimamente relacionadas a dois aspectos principais: a trajetória do pesquisador e a necessidade de ampliar-se o conhecimento sobre o assunto.

Na parte seguinte, é construído e apresentado o referencial teórico que constitui os fundamentos e as bases a partir das quais o objeto estudado será analisado e discutido. Nesta parte, além de uma breve introdução, na qual situam-se alguns princípios teórico-filosóficos empregados no estudo da escola, definem-se as diferentes funções que essa instituição pode ocupar, dadas as relações de determinação que mantém com o contexto em que se insere. Também são discutidas as diversas formas de compreensão das causas do fracasso escolar e de suas relações com a instituição escolar.

Em seguida, são apresentadas, numa perspectiva histórica, pesquisas e avaliações internacionais e nacionais que têm como finalidade principal estudar os fatores implicados na produção do fracasso escolar, bem como precisar sua gênese e natureza.

Nesta segunda parte é apresentado ainda um estudo prospectivo com base em dados oficiais e em pesquisas com o objetivo de contextualizar e compreender com mais precisão o objeto estudado, segundo uma abordagem que parte dos aspectos mais gerais para os mais particulares. Assim, procuram-se analisar os indicadores do fenômeno do fracasso escolar no Estado de São Paulo entre os anos de 1986 a 1998, focalizando a 5ª série, o curso noturno e a 5ª série do curso noturno como sendo, respectivamente, os principais problemas verificados no sistema de ensino.

Na terceira parte, são tratadas as questões relativas ao método. São caracterizados o local da pesquisa e os sujeitos, bem como descritos os procedimentos empregados na coleta de dados.

Na quarta parte, são apresentados os passos e os procedimentos empregados na

análise dos dados. Na seqüência, descrevem-se os dados analisados e reorganizados em agrupamentos, denominados Grupos Temáticos.

Na sexta parte, é feita a confrontação entre os dados dos diferentes segmentos, à luz de outros estudos, e apresentadas algumas reflexões e apreciações do pesquisador sobre os diferentes aspectos considerados relevantes para a compreensão do objeto estudado na relação com o seu contexto.

Finalmente, são apresentadas, em separado, as considerações finais do pesquisador, as referências bibliográficas e, por último, três blocos de anexos separados de acordo com as categorias de sujeitos consultados na pesquisa.

1.1- Sobre os objetivos

Através da presente pesquisa, pretende-se estudar os aspectos existentes na realidade escolar que, segundo alunos, pais e educadores, influem no desempenho ou produzem o fracasso escolar de alunos da 5ª série do curso noturno de uma escola pública da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Ou seja, pretende-se identificar e analisar as circunstâncias que, na visão desses agentes escolares, podem contribuir para a ocorrência de fenômenos como a evasão, a repetência, o baixo desempenho escolar ou a queda na qualidade do ensino de alunos da 5ª série do curso noturno. Procurar-se-á compreender não só como a realidade escolar se apresenta mas também como ela se representa, como ela pensa a si mesma, através de seus atores (alunos, pais e educadores), enquanto realidade subjetiva e objetiva.

A prática pedagógica pressupõe projeto, ação e objetivação dessa ação. Ela se objetiva não só nos discursos ou intenções que a anunciam, mas sobretudo naquilo que é concretamente vivida e sentida no cotidiano, e naquilo que produz na sua obra. É ao mesmo tempo uma realidade virtual e real, subjetiva e objetiva, singular e genérica, que se constrói coletivamente e se materializa na atividade de todos os seus atores.

Segundo a Filosofia da *Praxis*, o conhecimento crítico da realidade é a condição indispensável à ação do homem como elemento transformador das circunstâncias sob as quais vive. Conhecimento crítico e ação transformadora guardam entre si uma relação em que um é condição necessária para que o outro possa existir.

Até que ponto e em que medida podem-se detectar sinais desse saber crítico, embrionário de processos de mudança, no interior da escola estudada? Que projetos ou ideais de mudanças podem-se vislumbrar nessa realidade escolar? Ou estaria ela atuando em perfeita consonância com os projetos conservadores ou contraditórios que têm caracterizado a realidade educacional brasileira?

Trata-se, então, de saber como uma escola, vista enquanto sujeito coletivo representado por seus agentes, concebe-se e como compreende os fenômenos específicos da 5ª série noturna produzidos no seu interior. Trata-se também de saber como ela compreende suas implicações com esses fenômenos e com o contexto social e histórico em que está inserida. Trata-se, ainda, de conhecer seus problemas e contradições a partir de um referencial que

pressupõe um certo ideal de escola e de sociedade, que atribui a ela um importante lugar no processo de transformação do homem e das circunstâncias sob as quais vive. É evidente também que os dados colhidos serão entendidos à luz de outros estudos realizados acerca do objeto desta pesquisa, os quais tanto abordam o tema no seu sentido mais geral – relacionado aos fenômenos historicamente conhecidos como fracasso escolar – quanto no seu sentido específico, o de focar as particularidades e problemas de uma determinada série e período.

1.2- A constituição do objeto

1.2.1- A trajetória do pesquisador

O pesquisador apresenta a seguir alguns aspectos significativos da história de sua vida, principalmente ligados à sua trajetória acadêmica e profissional. Como será possível observar, os eventos relatados foram de importância fundamental na determinação de suas opções profissionais e políticas, bem como, das preocupações que tem tido como educador e pesquisador. O assunto da pesquisa de doutorado – aspectos que influem na vida escolar do aluno da 5ª série noturna - não é certamente uma questão pontual ou artificialmente escolhida para cumprir um propósito apenas acadêmico. Ao contrário, é um assunto com o qual tem se preocupado e que está presente em todas as atividades que tem desenvolvido, na política, na docência, na pesquisa e na extensão de serviços à comunidade: a questão da educação e da exclusão/inclusão do homem no interior de uma sociedade de classes injusta, desumana e destituidora do lugar de sujeito social e histórico.

Nasceu na zona rural do município de Nova Granada, pequena e pacata cidade do interior do Estado de São Paulo, no dia 19 de abril de 1948. É filho de pequenos proprietários rurais e lavradores. Seu pai, nascido no interior de Minas Gerais, e sua mãe, no interior da Bahia, tiveram quatorze filhos, dos quais onze sobreviveram. Contrariamente aos seus avós paternos, seus pais desejavam que todos os seus filhos estudassem. Apesar disso, apenas o pesquisador, que é o filho mais novo, conseguiu ultrapassar o nível primário de ensino, ou seja, as quatro primeiras séries. Dos seus outros três irmãos e sete irmãs, ninguém quis e/ou teve oportunidade de ir além do ensino rudimentar de uma escola unidocente de zona rural. Viveu sua primeira infância na zona rural, onde nasceu.

Quando estava quase completando os oito anos de idade, foi morar com uma irmã em um vilarejo existente no próprio município. Na ocasião, havia na zona rural uma discussão informal sobre a qualidade das escolas. Também por isso seus pais optaram por enviá-lo a essa pequena cidade, onde funcionava um Grupo Escolar que mantinha a seriação regular do ensino primário. Ali cursou as duas primeiras séries e a metade da terceira. Nas duas primeiras teve, no início de cada ano, grandes dificuldades. Na primeira, a grande deficiência visual, não descoberta anteriormente, foi resolvida com o uso de óculos. Na segunda, as dificuldades se

deram no domínio de alguns conteúdos, que nunca conseguiu precisar claramente.

Depois, retornou à casa de seus pais, e terminou a terceira série numa escola rural que ficava a cerca de quatro quilômetros do sítio em que moravam. No ano seguinte, foi matriculado na quarta série no Grupo Escolar “Professora Adalgisa Pereira Prado”, em Nova Granada, onde concluiu o ensino primário em 1960.

Na primavera desse mesmo ano, seus pais compraram uma casa na cidade onde estudava e se mudaram para lá, já que percebiam o seu interesse e tinham intenção de que ele continuasse os estudos.

Ao final da quarta série prestou o Exame de Admissão, avaliação obrigatória para todos aqueles que queriam continuar os estudos no nível ginásial, e foi reprovado. Este foi um dos momentos de grande dificuldade que teve que enfrentar em sua vida escolar, o que o fez duvidar de sua capacidade e do seu interesse pelos estudos. Chegou a pensar em abandonar seus planos e desistir de continuar estudando, não fosse a intuição de seus pais, que o colocaram para trabalhar em uma loja de tecidos. Ali encontrou um patrão extremamente exigente e mau humorado, que o fez repensar a sua decisão. Então resolveu reiniciar os estudos e se preparar melhor, e para isso se matriculou na 5ª série. A 5ª série naquela época não era a que temos hoje no Ensino Fundamental. Era uma espécie de curso preparatório para o exame de admissão, no qual se fazia uma revisão da matéria das quatro primeiras séries, não tendo qualquer outra função no sistema de seriação então existente. Foi através das aulas da 5ª série e dos estudos paralelos que realizava sozinho em casa, que pôde superar algumas das possíveis defasagens existentes em sua formação e, finalmente, ser aprovado nos exames, escrito e oral, de admissão ao curso ginásial. Se foi um momento decisivo e difícil em sua vida estudantil, ele certamente se deveu a problemas anteriores que se tornaram evidentes nesse momento de passagem em que as exigências se apresentavam de forma categórica.

Conseguiu cursar e concluir o ginásial sem grandes dificuldades no Ginásio Estadual e Escola Normal de Nova Granada. Agora teria que enfrentar uma outra jornada.

Em sua cidade, na época, não havia o colegial, correspondente ao segundo grau dos nossos dias. Então teve que, junto com um grupo de amigos, se matricular no Colégio Estadual Alberto Andaló, em São José do Rio Preto, cidade pólo regional que ficava a trinta quilômetros de Nova Granada. Por isso tinham de viajar todos os dias. Ali cursou os dois

primeiros anos do Científico¹, após o que se mudou-se com os seus para Guarulhos, município da região metropolitana de São Paulo. Essa mudança representaria uma transformação radical em vários aspectos de sua vida.

A mudança da família do interior para a região metropolitana de São Paulo deveu-se, sobretudo, a motivos de ordem financeira. Ela ocorreu em janeiro de 1968, sendo que em maio perderia seu pai de forma brutal, quando tentou reagir a um assalto. Foi uma maneira muito trágica de entrar em contato com a violência, que já naquela época assolava as grandes cidades do país.

Neste ano, havia se matriculado num colégio estadual na Vila Maria, Zona Leste de São Paulo. Mas, em vista dos recentes problemas pelos quais passara, não teve condições psicológicas para continuar estudando. Foi um período de grande sofrimento, pela dor das inúmeras perdas que teve e pela dificuldade de adaptação a circunstâncias tão adversas, num período de tempo tão curto e da forma inesperada como tudo aconteceu.

O ano de 1968 foi um ano especial em diversas partes do mundo. Marcado pelos protestos e pela violência política em diversos países, capitalistas e socialistas, esse ano inaugura um período de recrudescimento de um autoritarismo exacerbado e de um estado de violência institucionalizada. Foi aí que pôde entender o que era a ditadura militar que havia se instalado no Brasil quatro anos antes. Aquele pra um cenário patético, protagonizado por estudantes e operários que saíam em constantes passeatas, que se rebelavam e que faziam greve, de um lado, e de outro, a polícia e o Exército, através de seus órgãos de segurança (SNI, DOPS, etc.) a serviço da ditadura, reprimindo nas ruas ou investigando e prendendo na calada da noite as pessoas envolvidas em qualquer tipo de participação política.

O pesquisador tem um cunhado que, nessa, época era militante de uma facção de esquerda maoísta, a AP (Ação Popular), que ficou preso por onze meses e que posteriormente passou a militar no PC do B (Partido Comunista do Brasil). Ele exerceu uma grande influência nesse período: sobre a forma de enxergar a realidade, de interpretar a vida humana e a realidade da sociedade brasileira nas décadas de 60 e 70.

Através das conversas que tinham, pôde começar a entender os vínculos entre a

¹ O colegial tinha na época três modalidades de cursos: o Normal (formação para o magistério), o Clássico (preparatório para o ensino superior na área de ciências humanas) e o Científico (preparatório para a área de ciências exatas e biológicas).

política e a vida das pessoas no seu cotidiano: que a violência social, da qual haviam sido vítimas, não se deve apenas a uma essência humana individual pervertida, mas tem sua origem, sobretudo, nas formas de organização social, política e econômica existentes num dado contexto.

Foi também por intermédio desse cunhado que iniciou a sua militância nessas organizações. Sua participação na A.P. estava apenas começando quando foi interrompida, na ocasião em que o cunhado e vários líderes da organização foram presos ou se exilaram em outros países.

Durante esse período do cárcere, o referido cunhado havia convivido com algumas pessoas que iriam também exercer uma grande influência. Era um grupo de médicos e estudantes de medicina, ligados ao PC do B. que, após serem libertados, criaram a APS (Associação Popular de Saúde), que viria a ser uma das pontas-de-lança do Movimento Popular de Saúde da zona leste, famoso pelas grandes mobilizações que comandou na região mais pobre e populosa de São Paulo, durante o final da década de 70 e início da de 80: os movimentos por Creches, por Postos de Saúde, por saneamento básico, por transporte, e o maior deles, o Movimento Contra a Carestia. A criação da APS teve a participação decisiva desse seu cunhado, que conseguiu o local para que ela iniciasse suas atividades e onde funciona até hoje, na igreja do Cangaíba, bairro em que residia e que ainda reside. Por volta de meados dos anos 70, quando o pesquisador já estava na faculdade, passou a atuar em várias ações desse movimento e ingressou como militante no PC do B.

Porém, até este momento, já havia transcorrido um longo período da ocasião em que chegou a São Paulo e sua situação já era outra.

Como foi dito anteriormente, em 1968 havia resolvido parar de estudar quando apenas iniciava o 3º Colegial. No ano seguinte, em 1969, fez duas outras tentativas frustradas de terminar o Colegial, primeiro em uma escola estadual do centro de Guarulhos e depois em uma escola particular do centro de São Paulo. Havia começado a trabalhar no início desse ano, numa agência bancária em São Paulo. Tinha que se levantar muito cedo, pois morava em Guarulhos e entrava em serviço às sete horas da manhã, no centro de São Paulo. Trabalhava até às 17 horas e depois ainda tinha que enfrentar os ônibus abarrotados para chegar à escola. À noite estava muito cansado e sem nenhuma disposição para estudar. Certamente este foi um dos fatores que determinaram sua desistência, ainda no primeiro semestre. O outro foi seu

estado de espírito, ainda um tanto abalado pelas “feridas” que não haviam cicatrizado. Sentiu que precisava parar com os estudos por um tempo e que só devia retomá-los quando estivesse suficientemente forte, motivado e decidido sobre seus planos em relação ao futuro. Nos anos de 1970 e 1971, continuou apenas trabalhando no Banco em que havia ingressado. Porém, no início de 1971, o Serviço de Compensação de Cheques, responsável pelas trocas de valores interbancários, mudou-se para a matriz sediada em São Caetano do Sul, e teve o seu horário alterado para o período noturno, por determinação da agência central do Banco do Brasil, responsável por esse serviço. Foi aí que teve um contato um pouco mais próximo com a Psicologia através da psicóloga e de estagiários que atuavam na área de Recursos Humanos do banco. Na ocasião, realizavam um trabalho de avaliação dos funcionários, visando a reestruturação de cargos, funções e salários. Teve a felicidade de fazer amizade com essa psicóloga que, com muita paciência e dedicação, o orientou e tornou mais fácil a decisão que viria a tomar, e que a partir daí daria um impulso e um sentido novo à sua vida. Por isso, não poderia deixar de prestar o seu tributo a essa pessoa que foi tão importante para ele. Mais tarde, muito tempo depois de formado, soube que ela havia abandonado o Banco e que havia seguido o caminho da Academia. Ela se chama Edda Custódio e, quando a reencontrou, era docente do Instituto de Psicologia da USP.

Feita a escolha pela Psicologia, e tendo o período da tarde livre, era o momento de retornar à escola e de concluir o Colegial. Era o ano de 1972 e então, sob a égide da Lei 5692, o Colegial mudara a sua estrutura e seu funcionamento, passando a ser denominado 2º Grau. Este tinha agora duas grades curriculares distintas, uma sem terminalidade e com três áreas de aprofundamento (Exatas, Humanas e Biológicas), e outra com terminalidade, de natureza técnica-profissionalizante, com Habilitações Plenas e Parciais.

O interesse pela Psicologia fez com que mudasse a sua área de interesse: da opção pelo Científico, mais identificado com as ciências físicas e biológicas, passou para Ciências Humanas, área mais identificada com o curso que desejava fazer, na maioria dos cursos da Grande São Paulo. Apesar de ter que cursar algumas disciplinas a mais, não teve grandes dificuldades para ser aprovado. Já com vinte e quatro anos, melhor adaptado e menos fragilizado emocionalmente, se sentia mais maduro, mais determinado e, percebendo uma notável queda na qualidade do ensino, conseguiu concluir com sucesso o 2º Grau.

Em seguida, prestou o vestibular em duas faculdades privadas, São Marcos e PUC-

São Paulo, pois não se sentia preparado para concorrer a uma vaga em uma universidade pública como a USP, e também não poderia optar por um curso em período integral. Apesar de ter passado nos dois vestibulares que havia prestado, escolheu a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras São Marcos que apesar de ser uma faculdade sem tradição, foi bem recomendada por alguns amigos que lá estudavam. Além disso, tinha duas outras “vantagens” para quem precisava trabalhar para se manter: oferecia vagas nos três períodos e ficava no bairro do Ipiranga, São Paulo, bem mais próximo ao seu local de trabalho.

Iniciou o Curso de Graduação em Psicologia em março de 1973 e concluiu em dezembro de 1977. Nesse período, além do Bacharelado, fez também a Licenciatura e o Curso de Formação de Psicólogo.

Nesse período teve uma militância política bastante intensa, tanto internamente nas funções e nos órgãos de representação estudantil (representante de classe, representante de curso, presidente do Diretório Acadêmico, etc.), quanto nos movimentos sociais, reuniões e discussões políticas promovidas pelo P. C. do B. ou pelos partidos de esquerda que naquele período agiam ainda na clandestinidade. Nas lutas internas, em 1975, quando estava à frente do Diretório Acadêmico (D.A.) – único órgão, além dos D.C.E.s (Diretórios Centrais dos Estudantes), permitido pela ditadura –, o grupo liderou uma grande luta pela substituição de professores e por reforma curricular, o que havia provocado a derrubada da diretoria anterior do D.A. pela direção da faculdade, que alegou irregularidades na prestação de contas desse órgão. Felizmente, conseguiu-se o intento: incluindo no currículo disciplinas como Filosofia, Técnicas de Trabalho em Grupo, no primeiro ano do curso e, nos anos subsequentes, alterando o perfil positivista do curso, dando a ele um caráter mais humanista. Foram reduzidas as cargas horárias de Estatística e Psicologia Experimental, que eram ministradas por quatro semestres, incluindo em seu lugar uma maior carga de Psicologia Social, Teorias não Diretivas e Psicanálise.

Foi essa militância que o ajudou a ver a realidade de forma crítica e a perceber a necessidade de tentar vincular essa visão com uma prática transformadora, sem se deixar capturar pela cômoda postura contemplativa ou idealista. Durante o curso, procurou se aproximar de alguns professores das áreas da Psicologia Social, da Filosofia e da Psicologia Escolar, que davam conteúdos mais críticos e que combinavam mais com suas preferências e interesses. E foi isso que procurou conhecer mais a fundo. Apesar de ter uma estrutura

convencional que segue o modelo de dissociação da relação teoria-prática, ou seja, quatro anos de teoria e um teórico-prático no quinto ano, o Curso permitia que se fizesse a opção por disciplinas ligadas a núcleos de estágios de uma das três grandes áreas profissionalizantes da Psicologia. Podiam-se concentrar até quatrocentas horas de estágio numa mesma área. Dessa forma, no último ano do curso (1977), optou pela área de Psicologia Escolar, que tinha como pólo central a disciplina de Psicologia Escolar e o núcleo de estágio a ela vinculado, e em torno da qual gravitavam outras disciplinas com seus respectivos núcleos de estágio, como por exemplo: Orientação Vocacional, Aconselhamento Psicológico Escolar, Desenvolvimento Psicomotor e Psicologia do Excepcional.

Nas disciplinas Psicologia Escolar e Aconselhamento Psicológico, que abrangiam Pré-Escola e Ensino de Primeiro Grau, estagiou na EMEI (Creche e Pré-Escola) da Vila Buenos Aires (Penha), e na Escola Municipal “Cidade de São Matheus”, no Bairro de São Matheus, ambos na Zona Leste de São Paulo. Na disciplina Psicologia do Excepcional, estagiou no IOSP (Instituto de Ortofrenia de São Paulo), entidade filantrópica que funcionava com apoio governamental, no Bairro do Tatuapé, também Zona Leste de São Paulo, e atendia crianças com deficiência mental. O estágio em Orientação Vocacional foi desenvolvido na própria Faculdade com os alunos do primeiro ano que estudavam nos três períodos. Esse projeto foi desenvolvido junto à disciplina Técnicas de Trabalho em Grupo, e consistia, além de um conhecimento da Faculdade e dos órgãos de apoio às atividades do aluno, numa reflexão sobre as motivações que levaram cada um a escolher o curso, ao conhecimento de sua estrutura curricular e pedagógica, além de palestras com profissionais de diversas áreas da Psicologia, que visavam esclarecer *o que* e *como* se trabalha nessas áreas e que perspectivas profissionais elas oferecem.

Essa última experiência foi sem dúvida a mais gratificante para ele, porém as mais marcantes foram as experiências de trabalho na periferia. Ali pode perceber que as escolas eram muito mais agências de seleção e de exclusão social do que de promoção humana. Era o momento do auge da chamada “Teoria da Carência Cultural”, brilhantemente analisada e desconstruída por Maria Helena Souza Patto e outros, nas duas décadas seguintes.

Assim que terminou a faculdade, no início de 1978, foi convidado a desenvolver, como autônomo, um trabalho de Orientação Vocacional em um cursinho preparatório para exames de ingresso a escolas técnicas de segundo grau e para exames vestibulares

universitários. Essa experiência durou até o ano de 1981. Ainda em 1978 começou a lecionar em escolas estaduais de 1º e 2º Graus, como ACT (Admitido em Caráter Temporário - pela CLT), nas disciplinas Educação para o Trabalho, Programas de Informação Profissional e Relações Humanas. Foi um momento de reencontro com a escola pública, agora vista por um outro prisma, o do professor. Pôde sentir na pele o peso da inexperiência, o efeito das exaustivas jornadas de trabalho, das classes superlotadas, da falta de projetos pedagógicos que pudessem ser seguidos por todos, da remuneração injusta e insuficiente, da falta de orientação e de apoio pedagógico. Pôde também constatar a existência de um vínculo tão tênue com cada situação de trabalho que em alguns momentos sentia um certo estranhamento em relação à sua condição. Perguntava-se sobre o sentido e o propósito de estar ali, sob condições tão adversas.

Felizmente, paralelamente a essas experiências frustrantes que vinha tendo nas escolas públicas, pôde vivenciar um momento histórico na luta dos educadores que foi a greve de 1979, no governo de Paulo Maluf, a qual engrossou a onda de greves e protestos liderados pelos movimentos sindicais. Além do objetivo específico de reivindicar melhores salários e condições de trabalho, sem dúvida, representavam também um grande protesto social contra a ditadura militar. Foi o ano da anistia, em que a ditadura mostrava sinais evidentes de seu enfraquecimento. Considera muito gratificante ter participado desse momento e mais ainda de outros que estavam por vir.

No ano de 1979, foi convidado por uma Escola de Educação Infantil para trabalhar como psicólogo autônomo. Inicialmente recebendo uma taxa opcional que era acrescida à mensalidade escolar e que, no segundo ano dessa experiência, foi agregada, com o consentimento dos próprios pais, à mensalidade escolar. Foi um trabalho muito interessante porque lhe possibilitou vivenciar na prática um processo de mudança, envolvendo um grupo de pessoas jovens e idealistas. Essa escola seguia um modelo de educação infantil tradicional, baseado nas práticas e concepções da educação compensatória e das cartilhas e materiais “pré-fabricados”, como o Projeto Alfa e outros. Acredita até que por falta de opção, seguia-se quase reflexamente aquilo que se fazia em outros lugares, de forma intuitiva e acrítica. Entre 1979 e 1984, avalia ter podido dar algumas contribuições relevantes e ao mesmo tempo, aprendido bastante com aquele grupo de pessoas jovens, inquietas e ávidas pelo conhecimento e pela mudança. Havia também uma conjuntura bastante favorável: no interior de toda a mobilização social e política que vinha ocorrendo, tinha-se a veiculação cada vez mais intensa das teorias

críticas, que possibilitavam a crítica da educação tanto evidenciando seus vínculos com a sociedade, quanto questionando seus aspectos pedagógicos (conteúdos, metodologias, avaliações, etc.). Uma das contribuições mais importantes que pôde dar, e que acredita ter ajudado a desencadear todo o processo que vivenciaram depois, foi transformar o status dos problemas e dificuldades infantis de problemas individuais em questões de ordem pedagógica. Lembra-se das inúmeras queixas e do desespero da professora Lu, que trabalhava com um grupo de crianças de dois a três anos, e que se via maluca com o nível de agressividade e de rebeldia de algumas crianças, enquanto outras permaneciam apáticas, diante das mesinhas, dos papéis em branco ou dos desenhos prontos para colorir. Eram os tais exercícios de coordenação motora, de percepção, de atenção e de concentração (de colorir, recortar e colar figuras, de figura-fundo, de compreensão das ordens dadas para o cumprimento das tarefas, e tantos outros), que exigiam das crianças um grau de disciplina e de interesse impossível de ser por elas alcançado através de atividades e de proposições que não faziam o menor sentido para elas. Descobriram juntos que essas mesmas crianças, quando estavam no pátio, onde podiam decidir o que fazer, eram outras. Muitas delas, que na sala de aula eram agressivas ou apáticas, em geral, no pátio ficavam mais sociáveis, ativas e produtivas. Observações como essas foram ocorrendo em outras salas e começaram-se a discutir e problematizar duas questões: a do desenvolvimento infantil e a dos objetivos e métodos de ensino. Passaram a refletir sobre até que ponto o comportamento da criança pode estar manifestando um descompasso entre aquilo que ela pode ou deseja fazer e aquilo que os adultos querem que ela faça. Concluíram então que, na maior parte dos casos, quem estava “fracassando” não eram as crianças, mas sim a escola.

Tais reflexões os levaram à realização de grupos de estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre a dimensão pedagógica da atividade lúdica, sobre os estudos de Emília Ferreiro, recém-publicados. Fizeram também debates sobre a construção de um projeto pedagógico baseado na concepção construtivista. As mudanças enfim foram se sucedendo de tal forma que, ao final de 1984, quando se desligou dessa escola, ela havia se transformado: de uma escola que tinha um proprietário e um modelo pedagógico tradicional, a uma cooperativa de educadores com um modelo construtivista, nos moldes das chamadas “escolas alternativas”. Em cinco anos de trabalho, de estudos e de reflexões havia percorrido um longo caminho.

No início de 1983, foi convidado a lecionar a disciplina Psicologia do Ensino II e a dar supervisão de estágios na área de Psicologia Escolar, no curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “São Marcos”, onde trabalhou até setembro de 1984.

Ainda no ano de 1983, entrou em uma das chapas que concorriam às eleições para a gestão 83-86 do Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, que englobava os estados de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A chapa a que pertencia, “Palavra Aberta”, ganhou as eleições, e ele passou a atuar como conselheiro suplente. A vitória da chapa tinha um significado político interessante porque seria a segunda gestão com perfil progressista a exercer mandato no CRP. Até 1980 esse Conselho vinha sendo dirigido por profissionais de perfil burocrático e conservador. Como estavam no auge da luta pelo fim da ditadura, o CRP era um espaço importante para a reconquista das liberdades democráticas.

No segundo ano do mandato, com a saída de um conselheiro, foi promovido a titular. Durante toda essa gestão e na seguinte, triênio 86-89, atuou mais diretamente na coordenação das comissões de Delegacias (subsedes regionais) e nas comissões de Ensino e Educação, que lidavam diretamente com as questões da formação do psicólogo, com a prática da psicologia na educação e com o ensino da Psicologia no 2º Grau. Nesse período participaram ativamente dos Congressos da APEOESP e dos debates e das lutas travadas pela reimplantação das disciplinas Filosofia, Psicologia e Sociologia nos currículos escolares do 2º Grau de ensino da rede oficial do Estado de São Paulo. Em 1986, participou da organização e das atividades do 1º CONPSIC (Congresso de Psicologia), organizado pelo CRP/06.

No início de 1984, foi convidado a dar supervisão de estágios na área de Psicologia Educacional do Curso de Psicologia da Universidade de Guarulhos, onde trabalhou até 1987.

Ainda em 1984, ele e uma colega pedagoga, com quem dividia a parte de orientação na pré-escola já referida, foram convidados a trabalhar na Coordenadoria de Educação e Cultura da Estância Turística de Embu, município da Grande São Paulo. Era um momento em que se tentava transformar a Coordenadoria em Secretaria Municipal de Educação e Cultura, numa administração eleita no primeiro pleito realizado no município no período da ditadura, em decorrência do seu status de Estância Turística. Tratava-se de uma administração de perfil progressista e foram convidados para coordenar a estruturação da Secretaria na área da Educação. A Coordenadoria já havia assumido a gestão de trinta e uma

das chamadas classes de Educação Compensatória, que funcionavam junto às escolas estaduais, e a tarefa a eles atribuída era elaborar um projeto e implantar a municipalização da pré-escola. Após um amplo diagnóstico realizado nos meses de agosto e setembro, elaboraram uma proposta que previa: a ampliação do atendimento, a contratação de uma equipe técnica que seria composta pelos dois, que já haviam sido contratados, e por mais três psicólogos, três pedagogos e uma fonoaudióloga. Havia a previsão de ampliação de vinte classes por ano, bem como a contratação de no mínimo dois técnicos e do número necessário de professores e coordenadores de unidades. Foram alugadas casas e prédios para instalar as novas unidades, com previsão de construção de prédios próprios a longo prazo. O modelo pedagógico que propunham era o sugerido pela Secretaria Estadual de Educação, o construtivismo, em substituição ao da educação compensatória, até então adotado. Conseguiram também municipalizar, em 1986, uma escola de 1ª a 4ª série, que se tornou uma Unidade Experimental e um Centro Municipal de Estudos sobre Alfabetização. Propuseram e implantaram a extensão do horário de trabalho dos professores com horas remuneradas para estudos em grupo e orientações. Implantaram também as HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico), reuniões de estudos e reflexões, coordenadas por um psicólogo e um pedagogo, quando o Estado ainda nem cogitava sobre os HTPCs hoje existentes, ainda que a idéia já constasse das pautas de discussões e reivindicações da APEOESP. Essa experiência foi muito rica, se bem que muito espinhosa. Tiveram que se bater contra o clientelismo dos vereadores e líderes comunitários nos momentos de processo seletivo para a escolha de novos professores e coordenadores; nos momentos de demissões de alguns professores apadrinhados por algum deles; nos momentos de decidir onde seria aberta uma nova unidade etc. Tiveram dificuldades também para consolidar o novo modelo pedagógico, enfrentando a pressão dos diretores das escolas estaduais, a incompreensão dos pais, que achavam que havia muita brincadeira e que não entendiam como as crianças podiam aprender se não usavam cartilha. Foi uma grande, difícil e bela aventura a implantação de um novo modelo que não estava ainda consolidado, do qual poucos educadores tinham algum conhecimento um pouco mais consistente. Mas, gradativamente, foram se qualificando e formando novos quadros com pessoas jovens e sonhadoras, que tinham ainda uma certa crença na educação e que desejavam transformá-la em uma instituição verdadeiramente democrática.

O que facilitava também nesse período era toda a luta social que se travava em

torno do fim da ditadura e da transição para um regime democrático. As grandes concentrações pelas “Diretas Já” da Praça da Sé e do Vale do Anhangabaú, os movimentos sociais organizados por segmentos sociais diversos e com mais diferentes objetivos, deixavam no ar um sabor do novo. No campo educacional, as teorias crítico-reprodutivistas destruíam a idéia de neutralidade da educação. Mostraram que, na sociedade capitalista, a escola é uma das instituições que tem contribuído decisivamente com a exclusão social dos mais pobres e com a manutenção do sistema vigente. Surgiram muitos estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar, em função dos alarmantes índices de repetência e de evasão verificados naquele período, mostrando que os preconceitos existentes nas escolas contra os mais pobres - de que são inaptos, não aprendem, são indisciplinados ou apáticos -, muito arraigados nas escolas públicas, nada mais são do que mecanismos ideológicos para justificar a expulsão da escola de milhões de crianças oriundas das camadas populares. Esse desmascaramento das estratégias empregadas pela escola burguesa ajuda a quem tenta transformá-la. Por isso, este pesquisador entende que novos modelos também puderam ganhar força, a despeito da radicalidade dos adeptos dessa vertente crítica que não via qualquer traço de positividade na escola enquanto ela fosse um organismo da superestrutura do Estado burguês. Segundo a visão crítico-reprodutivista, só a destruição deste poderia abrir perspectivas reais para a construção de uma escola democrática e popular.

Porém, a redescoberta de Gramsci, de Piaget, de Vygotsky e outros teóricos vem dar um novo alento ao campo educacional, e os educadores em geral se organizam, tentando formular novas propostas para a educação brasileira embalados pela idéia de ser a educação uma das bases da luta pela transformação da realidade social, se formulada a partir de outros princípios educativos. Sem negar o risco de transmissão da ideologia através da educação, passam a discutir a necessidade de as classes dominadas e seus intelectuais orgânicos formularem uma contra-ideologia. O conhecimento crítico da realidade organizado e transmitido pela educação escolar, com a participação ativa do aluno, ganha a dimensão de instrumento de mudança da estrutura social. Redefine-se então uma nova relação dialética de determinação entre super e infra-estrutura, superando a visão estruturalista do marxismo ortodoxo de Althusser, Bourdieu, Passeron e outros, que predominou nas análises da educação no final dos anos 70 e início dos 80. As Conferências Brasileiras de Educação, os Congressos da APEOESP e outros eventos de porte passam a debater teses visando a superação do modelo

tecnicista, burocrático e excludente implantado pela tecnocracia burguesa durante o regime militar.

Começa-se a colocar em cheque o problema do acesso ao ensino básico e a questão do fracasso escolar de crianças das camadas populares, ou seja, a questão da permanência e da progressão do aluno no sistema de ensino, bem como a questão da qualidade do ensino na rede pública.

Influenciado por todo esse debate, em meados da década de 80, o pesquisador rompeu com o marxismo ortodoxo e saiu do P. C. do B. Passou a se simpatizar pelo PT, que de seu ponto de vista era mais democrático e tinha bases populares mais amplas.

No segundo semestre de 1986, prestou o exame de seleção para o mestrado na Unicamp e na USP, e foi aprovado na Unicamp. Apesar de não ter experiência em pesquisa, já tinha quase dez anos de trabalho na educação, sobretudo na pré-escola. Durante muitos anos, atuando como psicólogo e como supervisor de estágios na área de psicologia, chamavam-lhe a atenção as preocupações dos educadores em relação às “dificuldades infantis”; o descompasso entre as necessidades, interesses e características infantis e os conteúdos, métodos e relações de ensino, que acabam se transformando em “dificuldades do aluno”, muitas vezes se materializando, se tornando sintomas reais. As denúncias e as evidências sobre a participação do professor no processo de seleção social promovido pela escola levaram-no a estudar a formação do professor. Por isso, em sua pesquisa do mestrado, estudou os princípios da formação do professor nas décadas de 70 e 80, segundo a perspectiva da teoria da praxis. Analisou grande parte da produção sobre a formação de professores no Brasil publicada naquele período, procurando determinar os princípios em que se baseavam suas matrizes teóricas e os vínculos que essas tinham com o contexto social e histórico brasileiro. Ao final, pôde concluir que as teorias educacionais têm acompanhado a evolução do contexto sócio-político do país e que as mudanças havidas têm como limite as evoluções desse contexto.

Em 1989, há mudança de governo no município do Embu, assumindo a prefeitura um político de perfil conservador, do PFL, e o pesquisador teve consciência de que sua contribuição se encerrava ali e começou a pesquisar outras alternativas de trabalho. No mês de setembro prestou concurso para uma vaga de função docente na área de Psicologia Escolar do Curso de Psicologia da UNESP, Campus de Assis, e foi aprovado.

Começou a trabalhar na Unesp em outubro de 1989, sempre lecionando a

disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem e supervisionando estágios nessa mesma área. Inicialmente participou dos programas ou núcleos de estágios já existentes na área e, a partir de 1994, iniciou um trabalho que envolvia, além de estagiários e docentes do Curso de Psicologia, vários outros profissionais de diversas áreas e órgãos do setor público, visando debater e solucionar os graves problemas de fracasso escolar existentes no Ciclo Básico de uma escola estadual da periferia de Assis. Essa experiência durou três anos e contribuiu para uma redução bastante significativa da evasão, da repetência e da distorção idade-série no Ciclo Básico dessa escola. No segundo semestre de 1994 e primeiro de 1995, participou de uma comissão criada pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente de Assis, para realizar um diagnóstico dos problemas educacionais do município e apontar algumas sugestões para solucioná-los. Durante esses estudos, pôde perceber que a questão principal do fracasso escolar não estava mais nas séries iniciais e sim na 5ª série.

Em maio de 1995, pôde finalmente defender sua dissertação de mestrado. Em seguida, resolveu iniciar o doutorado e apresentou um projeto, ainda vago, para estudar o fracasso escolar na 5ª série. Foi aprovado no exame de seleção em outubro de 1995 e iniciou o cumprimento dos créditos e as primeiras reuniões de orientação em março de 1996. Começou também nesse ano o levantamento bibliográfico relativo ao tema do projeto, ainda que não tivesse ainda um recorte preciso do objeto e dos objetivos da pesquisa. No final de 1996, resolveram encerrar o núcleo de estágios junto ao ciclo básico pois, apesar de terem obtido bons resultados no trabalho que vinham realizando, haveria mudança de governo na prefeitura e as condições para a continuidade do trabalho certamente seriam comprometidas. Iniciaram então um novo núcleo de estágio - Intervenção e Pesquisa na Escola Pública de 1º Grau - com um projeto de Diagnóstico Institucional em uma escola que mantinha apenas o nível de 5ª a 8ª série. Tal trabalho foi realizado com a colaboração de uma colega e de estagiários da área de Psicologia do Trabalho e visava levantar problemas e carências da escola para, a partir dele, elaborarem uma possível proposta de intervenção a iniciar-se no ano seguinte, bem como para avaliarem o seu potencial como campo de pesquisa. Durante esse processo diagnóstico puderam perceber, entre uma série de outros problemas existentes nessa escola, os alarmantes índices de evasão da 5ª série noturna que, somados a outros eventos, faziam com que apenas cerca de um terço dos alunos fossem aprovados para a série seguinte. Esses dados, confirmados por dados do ano anterior, ajudaram o pesquisador a estabelecer o recorte da

pesquisa objeto deste estudo. O trabalho na referida escola durou três anos, tempo suficiente para conhecer uma série de aspectos da realidade escolar que auxiliariam no desenvolvimento da pesquisa.

Além desses trabalhos integrados de ensino, pesquisa e extensão, o pesquisador tem desenvolvido várias outras atividades de natureza técnica e política. Participou ativamente em duas gestões do Conselho Municipal de Saúde de Assis, em uma delas como vice-presidente. Contribuiu na organização de três Conferências Municipais de Saúde, nas quais a comunidade local pôde discutir os problemas e reivindicar melhorias para o setor da saúde. Colaborou também nas discussões sobre a Saúde Mental, coordenando uma comissão criada pela 2ª Conferência Municipal de Saúde, para estudar os problemas e propor uma nova política para esse setor. Nessa proposta deu-se maior ênfase na prevenção e no atendimento à infância e à adolescência. Participou também como conselheiro do Conselho Municipal de Educação de Assis e de vários grupos de trabalho do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente. Em 1992, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores de Assis e, nos últimos quatro anos, participou da Comissão Executiva do Diretório Municipal local, como vice-presidente e como presidente.

Como é possível perceber, a vida do pesquisador tem sido marcada por atividades técnicas e políticas, que se imbricam e se diferenciam em cada momento, dependendo da natureza da tarefa ou da função a ser desempenhada. Porém, sempre obedecendo a alguns princípios e concepções teóricas que foi abraçando ao longo da caminhada que tem forjado toda a sua história.

1.2.2- A necessidade de conhecer mais o tema

Os dados de pesquisas, avaliações e estudos consultados não deixam dúvida quanto à existência de mecanismos de seletividade social no interior das escolas públicas brasileiras, sobretudo naquelas que se localizam em regiões periféricas das cidades e que atendem a uma clientela oriunda das camadas populares. Tais dados demonstram também que tais mecanismos levam à exclusão escolar e social de grandes contingentes de alunos dessas

camadas, mesmo após as mudanças promovidas no transcorrer da última década. Indicam as formas concretas assumidas por tais mecanismos, destacando fenômenos como a evasão, a repetência, o baixo nível de aprendizado, e os identificam como sendo as formas mais comuns pelas quais ocorre o processo de exclusão do aluno. Esses estudos deixam evidente o fato de que – mesmo que esses mecanismos de exclusão se manifestem concretamente numa determinada escola, tendo portanto traços de singularidade – têm sobretudo um caráter sistêmico ou genérico. São fenômenos que apresentam uma regularidade em função de serem parcialmente determinados por fatores estruturantes, situados na esfera das relações sociais constituintes de um dado contexto, que se mantém relativamente estável.

Porém, ao considerarem-se a escola e os agentes que a compõem não como meros receptáculos do seu contexto, mas sobretudo como sujeitos históricos que mantêm com esse contexto uma relação dialética de determinações², atribui-se a ela, enquanto sujeito coletivo, um caráter de singularidade. Dá-se a ela o *status* de um espaço determinado que pode também auxiliar, em certa medida, no processo de transformação do seu contexto. Porém, para que isso ocorra, há a necessidade de se conjugar uma série de fatores, entre eles o próprio conhecimento crítico das realidades escolar e social.

Sabe-se também que grande parte das pesquisas e estudos existentes, constitutivos de uma importante massa crítica que auxilia no conhecimento da realidade escolar, foram divulgados sob a forma de livros, teses ou artigos de periódicos, alguns deles publicados inclusive por órgãos governamentais, chegando até as escolas, oficinas pedagógicas, Diretorias Regionais de Ensino (antigas Delegacias de Ensino), e aos cursos de formação de professores. Todavia, é necessário saber até que ponto essa literatura tem produzido ou não impactos importantes sobre o pensamento, a prática educacional e sobre as relações estabelecidas no interior das escolas. Uma das maneiras de se responder a essa questão é estudar o que pensam os agentes escolares, cuja subjetividade constitui e revela o contexto das idéias fundamentadoras da ação educativa desenvolvidas num determinado espaço social.

De que maneira poder-se-iam identificar os sinais do tipo de sujeito coletivo que uma dada escola constitui? Como ela reconhece, pensa e atua, através dos seus agentes, sobre questões como o fracasso escolar?

² São ao mesmo tempo ativos e passivos, determinantes e determinados.

Como já foi destacado, alguns fenômenos escolares que materializam a seletividade do sistema público de ensino têm suas causas identificadas com fatores intra e extra sistêmicos. Na literatura estudada, observamos, que num dado momento histórico – sobretudo até o final da década de 70 –, atribuía-se aos fatores extra-escolares a causa do fracasso do aluno.

A partir do final daquela década, que coincide com o início de um período de mudanças conjunturais em várias partes do mundo e também no Brasil, surgem as explicações que atribuem esse fracasso, sobretudo, a fatores intra-escolares. As pesquisas e os estudos que focalizam os fatores intra-sistêmicos vão além do fato de se constatar, pura e simplesmente, que a maior parte daqueles que fracassam na escola têm um determinado perfil socioeconômico ou cultural, ou determinadas características familiares, psíquicas, cognitivas ou orgânicas, como se fazia até os anos 70. Passam a estudar também os problemas existentes no funcionamento da escola e do sistema de ensino, nas práticas pedagógicas, no trabalho escolar, na formação dos educadores, nas relações que se estabelecem no interior das escolas e nos valores que as sustentam. Denunciam a existência de uma certa idealização do aluno baseada num perfil de criança e de cultura que têm como referência as classes média e alta. Essa idealização constituiria uma subjetividade e uma ideologia educacional que comporiam todo um contexto propiciador da formação de expectativas, de preconceitos e de pontos de vista. Esses elementos subjetivantes ditariam os parâmetros que orientam as práticas pedagógicas, as relações e os resultados do processo ensino-aprendizagem, em prejuízo das crianças e jovens da classe trabalhadora. Ou seja, a escola não reconheceria as virtudes, e não teria se preparado para trabalhar com um extrato significativo de sua principal matéria-prima: o aluno das camadas populares. Daí os desastrosos índices de produtividade do sistema, as denúncias contra a escola excludente e o Estado que a sustenta, e as tentativas de reduzir-se esses índices, por razões e meios diversos.

Os dados relativos aos resultados da atividade escolar, divulgados sobretudo pelos órgãos oficiais da educação, mostram que o fenômeno do fracasso escolar na escola pública, apesar de manifestar-se ao longo de toda a seriação que constitui o ensino fundamental, tem os seus pontos de estrangulamento no início de cada ciclo de ensino. Mostram também que no período noturno, que atende sobretudo o aluno trabalhador e as camadas mais pobres da população, a situação do fracasso do aluno é particularmente grave. E que dentro desse

quadro, a 5ª série é a que apresenta os piores resultados, além de haver poucas pesquisas abordando os problemas específicos dessa série e desse turno.

Apesar de algumas mudanças promovidas no sistema de ensino, em função da nova LDB e de medidas adotadas no nível estadual, a década de 90 tem sido caracterizada como um período em que imperam a ideologia e as políticas neoliberais na esfera pública. A diminuição do Estado e seu afastamento da função de relativizar o peso e o impacto das desigualdades sociais no domínio da vida privada, nos levam a pensar as mudanças havidas mais no sentido de conter ou otimizar gastos com o ensino e mostrar dados quantitativos do que no sentido de adotar estratégias voltadas para a transformação efetiva do sistema educacional, em benefício das camadas vitimizadas pelas contradições sociais e educacionais existentes em nossa realidade. Portanto, por esse e por outros motivos, não se vê nelas possibilidades concretas de alterações substantivas nesse quadro existente no período noturno. Isso faz com que ainda permaneça a necessidade de iniciativas e esforços para conhecer, analisar e debater os problemas da 5ª série noturna. Mesmo porque sabe-se que a estratégia preferida pelos governos de perfil neoliberal, predominantes no Estado de São Paulo e no país, ao invés de sanear, tem produzido o sucateamento e a posterior desativação, privatização ou transferência da responsabilidade de setores ou atividades que apresentem dificuldades na sua gestão para outras esferas públicas ou civis. Tal procedimento não só é de eficiência duvidosa como tende a transferir o ônus e os possíveis prejuízos ao próprio povo ou ao erário público.

A literatura educacional, apesar de apresentar um vasto acervo que estuda o problema do fracasso escolar, tem grandes lacunas quando se focaliza a questão do ensino noturno. Essas lacunas mostram-se maiores ainda quando se adota um recorte mais específico e se volta a atenção para o problema da 5ª série. Como será demonstrado posteriormente, a 5ª série noturna constitui-se no principal ponto de estrangulamento do ensino fundamental em nosso país. De um total de mais de 80 títulos selecionados, tratando dos temas fracasso escolar, ensino fundamental, ensino noturno e 5ª série e publicados a partir dos anos 70 foram encontrados apenas dois trabalhos, o de MENIN (1994) e o de FERREIRA (1997), que abordam problemas específicos da 5ª série do curso noturno.

Isso demonstra que, em face da gravidade do quadro existente, o conhecimento acumulado sobre o tema específico da presente pesquisa carece de mais contribuições. A falta de um maior número de estudos sobre o tema já sugere a necessidade de sua singularização.

Porém, some-se a esse fato também a descrença de que a somatória, pura e simples, dos estudos abordando o curso noturno e a 5ª série possa dar conta das particularidades da 5ª série noturna. Sobretudo quando se sabe que as mudanças recentes adotadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo precisam ser melhor estudadas e compreendidas pois teme-se que, ao invés de resolverem os problemas anteriormente existentes, poderão agravá-los ainda mais. Como afirma CURY (1987):

Totalidade não quer dizer todos os fatos e nem soma de partes. (...) o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção (p. 36).

Por isso, justificam-se estudos como este, através do qual pretende-se conhecer com maiores detalhes os problemas específicos existentes na 5ª série do curso noturno de uma escola que, em suas características gerais, assemelha-se a muitas outras escolas públicas do Estado de São Paulo. Ele poderá, mesmo que dentro de limites determinados, possibilitar um certo grau de generalização, abrangendo situações similares, bem como poderá estimular outros estudos sobre esse mesmo objeto a fim de cobrir lacunas existentes ou de confirmar ou não a validade dessas eventuais generalizações. Segundo o autor citado:

O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração. O todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha (p.36).

Por isso, o estudo do tema proposto pode constituir um campo propício, fornecendo dados importantes sobre as particularidades, o comportamento ou a legalidade dos fenômenos que constituem o quadro da 5ª série noturna no contexto geral da escola pública e da realidade brasileira.

2- A BASE TEÓRICA

O indivíduo sujeito da história é constituído de suas relações sociais e é, ao mesmo tempo, passivo e ativo (determinado e determinante). Ser mais ou menos atuante como sujeito da história depende do grau de autonomia que ele alcança.
(Silvia T. M. Lane)

2.1- Introdução

O objeto desta pesquisa é o estudo dos aspectos presentes na realidade escolar que influem no desempenho ou que produzem o fracasso de alunos da 5ª série do curso noturno de uma escola pública.

A *Filosofia da Praxis*, segundo VÁZQUEZ (1986), ensina que a tomada de consciência sobre a realidade que constitui o contexto no qual o homem se insere³, ainda que não seja um elemento auto-suficiente, é a primeira condição necessária para que ele possa agir como sujeito do processo histórico. Isso equivale a dizer que o conhecimento crítico da realidade é a condição indispensável à ação do homem como elemento transformador das circunstâncias sob as quais vive. Porém, segundo a própria teoria da *praxis*, conhecimento crítico e vida cotidiana nem sempre compõem uma unidade na existência humana⁴; sobretudo quando essa existência se dá em realidade caracterizada pelas contradições presentes numa sociedade capitalista e periférica como a brasileira. Essa teoria concebe, pois, a consciência e a atividade humanas como sendo inseparáveis do seu contexto, e o homem como um sujeito que mantém com esse mesmo contexto uma relação dialética, influenciando-o e sendo por ele influenciado.

Segundo tal paradigma, construído por Marx, Engels e outros que os sucederam, a condição de sujeito (ativo/passivo) do homem faz com que, em face do contexto em que vive, lhe seja inescapável a sua condição de determinante e determinado; tal condição permite-lhe tanto produzir transformações, quanto reproduzir aspectos de sua realidade, dependendo das influências recebidas e da maneira como se coloca frente a elas.

³ Incluindo ele mesmo e as relações que estabelece com esse contexto.

⁴ Veja também HELLER (1985).

Da mesma maneira, a educação escolar, que é uma modalidade de *praxis social*⁵, traz em si intenções e reflete aspectos significativos das relações existentes não só no âmbito imediato da escola, mas pela mediação de agentes e instâncias que, direta ou indiretamente, a constróem; reflete também aspectos do sistema de ensino, de esferas estatais e do âmbito das relações sociais em geral que constituem um dado contexto histórico. Por isso é também eivada das contradições que permeiam as relações que se dão nesse contexto⁶.

Enquanto *praxis*, atividade que visa intervir em certos aspectos da realidade subjetiva e atingir certos objetivos no interior das relações sociais, a prática pedagógica pressupõe projeto, ação e objetivação dessa ação. Tem a sua materialidade não só no discurso que a constitui como intenção ou projeto, mas sobretudo naquilo que é (como existe e funciona, nas práticas que engendra), e naquilo que produz (na sua obra), sendo ao mesmo tempo uma realidade virtual e real, subjetiva e objetiva, singular e genérica.

Como consideram CURY (1987), FRANCO (1987), LADEIA (1995) e outros, a educação escolar se faz pela articulação de uma ampla e variada gama de fatores: por práticas e atividades de distintos tipos de atores sociais que compõem os escalões e funções do sistema de ensino; pelas diversas instâncias normativas e burocráticas, que possuem diferentes funções e propósitos; por outros agentes e fatores externos que exercem importantes e variados tipos de influência sobre ela, e cuja ação se dá por diversas formas de mediação, incluindo as exercidas por pesquisadores, estudiosos e organismos que produzem, organizam e divulgam conhecimentos sistematizados acerca da educação. Mas é feita, sobretudo, pelos atores concretos que materializam a ação educativa e pedagógica no cotidiano escolar.

Por isso, para estudar os fenômenos escolares, é conveniente considerar não só como esses aspectos genéricos ali se manifestam, mas sobretudo os dados empíricos (subjetivos e objetivos) que revelam também os sentidos particulares que a realidade estudada apresenta.

⁵ Para Adolfo Sanches Vázquez, em sua *Filosofia da Praxis*, o conceito de *praxis* representa uma ação realizada pelo homem sobre um objeto com uma finalidade determinada de transformação. Enquanto a *praxis* em geral refere-se à atividade material, a *praxis social* corresponde à ação do homem sobre outros homens com a mesma finalidade transformadora. Porém, deve-se observar se a finalidade de transformação refere-se a uma *praxis* criadora, que inclui o homem e suas circunstâncias, compondo uma unidade dialética, ou se essa transformação refere-se a uma *praxis* reiterativa ou alienada que visa apenas adaptar esse mesmo homem às circunstâncias já existentes.

⁶ Sobre esta perspectiva veja também CURY (1987), FRANCO (1987) e LADEIA (1995).

Nesta pesquisa, serão estudados os aspectos que – segundo os alunos, pais, professores e dirigentes de uma escola pública, urbana e periférica, do interior do Estado de São Paulo – interferem no desempenho ou produzem o fracasso do aluno da 5ª série do curso noturno.

Para estudar a realidade escolar na sua concretude, é necessário compreender não só como ela se apresenta para quem a vê como um objeto externo, mas também como ela, através de seus atores, pensa a si mesma, como ela se representa enquanto realidade subjetiva. Assim, através da análise de dados empíricos sobre o que e como ela pensa, funciona e produz, pode-se chegar não só a alguns elementos que permitam compreendê-la enquanto realidade objetiva, como também a outros que permitam conhecer o seu possível potencial de transformação. Tal potencial configurar-se-á no conhecimento crítico que ela tem de si mesma enquanto instituição que está inserida num dado contexto histórico.

Trata-se, então, de saber como a escola, enquanto sujeito coletivo representado por seus agentes, concebe-se e *como* e *o que* ela produz ou reproduz no contexto social e histórico em que está inserida.

Trata-se, ainda, de conhecer seus problemas e contradições a partir de um referencial que pressupõe um certo ideal de escola e de sociedade, ideal esse que atribui a ela – escola – um importante lugar no processo de transformação do homem e das circunstâncias sob as quais vive.

O propósito de estudar a compreensão existente numa dada realidade sobre os aspectos que podem influir no desempenho do aluno ou provocar o seu fracasso nos leva a indagar:

- Como os principais protagonistas de eventos como evasão, repetência, transferência de escola, fraco desempenho, baixa qualidade de ensino e outros problemas conhecidos, consideram esses eventos educacionais, após mais de trinta anos de estudos e debates sobre essas questões⁷?

- Eles os reconhecem como obras parcialmente suas, como fenômenos

⁷ Estudiosos do tema pesquisado como BRANDÃO et alii (1983), PATTO (1990) e outros, consideram que a partir dos anos 70 começa-se a intensificar o debate sobre o fracasso escolar, ainda que esse não fosse um tema novo em nossa realidade. Em estudo anterior (LADEIA, 1995) também destaca como a ampliação quantitativa dos cursos de pós-graduação e das revistas especializadas em educação, ocorrida a partir da década de 70, contribuem para o aumento da produção e da divulgação de pesquisas e estudos de temas educacionais no Brasil.

multideterminados que se materializam nas relações estabelecidas no interior da escola ou, ao contrário, os vêm de forma estereotipada?

- Como se articulam os discursos desses agentes escolares com o discurso teórico historicamente construído por estudiosos da educação brasileira?

Já foi implicitamente esclarecido que, segundo a visão teórica adotada, esses fenômenos não serão vistos ou tratados como ocorrências determinadas unilateralmente por fatores e causas individuais e externas aos muros escolares. Ao contrário, serão vistos como sintomas que apontam para a existência de problemas nesse processo, já que a escola não está sendo entendida como elemento passivo que apenas sofre sobre si as injunções do seu meio. Acredita-se, pois, que, em se tratando de instituição que desenvolve processos estruturantes do homem enquanto sujeito, especialmente os referentes a aspectos como cognição e aprendizagem⁸, a escola desempenha um papel humanizador fundamental. Ela tem, na expressão de GRAMSCI⁹, a função de um “intelectual coletivo” cujo propósito é socializar os conhecimentos socialmente produzidos. Porém, para que possa cumprir efetivamente esse papel, a escola terá que garantir as condições necessárias para que ocorra a apropriação desses conhecimentos por todos aqueles que a freqüentam, independentemente de sua origem social ou de sua condição evolutiva.

Sabe-se que – dependendo do ponto de vista adotado por quem analisa a produção e o funcionamento do sistema de ensino ou da escola, seja esse analista um leigo, um profissional ou um estudioso da educação – diante de perguntas sobre as causas e a natureza dos fenômenos ligados ao desempenho escolar do aluno ou a outras intercorrências de sua vida acadêmica, obtêm-se as mais diversas respostas. Essas respostas, sejam elas quais forem, não devem ser consideradas como simples “palpites” ou como “opiniões avalizadas”, dependendo de quem as emite. Deverão ser vistas como indicadores do tipo de consciência que esses interlocutores têm sobre as questões colocadas.

Essas respostas, para serem analisadas, independentemente do grau de conhecimento ou de escolaridade de quem as emite, devem ser submetidas a parâmetros

⁸ Veja VYGOTSKY (1994) e (1995).

⁹ Em GRAMSCI (1988). *Os intelectuais e a organização da cultura*.

filosóficos que permitam compreendê-las como representações¹⁰ forjadas na relação mantida entre o sujeito que as emitiu e o contexto social e histórico no qual vive e atua. Serão vistas, portanto, como categorias empregadas para pensar a realidade as quais supõem um conjunto de idéias e de práticas a elas articuladas, e um contexto fundante, já que toda ação consciente tem necessariamente um pressuposto que a orienta, e todo pressuposto tem a sua fonte empírica e teórica baseada em elementos da cultura e das relações sociais.

A explicitação dessas categorias – devido à evidente inexistência de uma neutralidade, de uma assepsia política no ato de opinar sobre, ou de analisar, um fenômeno humano qualquer ou a prática social de qualquer sujeito – é uma das condições necessárias para se conhecerem os critérios empregados nessa análise.

Por isso, toda análise da escola ou da educação escolar não deve prescindir, antes de tudo, da definição de um tipo determinado de escola, de sujeito e de sociedade que, como ocorre em qualquer realidade, sejam compatíveis em suas teleologias. É tal definição que evidenciará a postura teórica ou ideológica do analista, que ditará os critérios da sua análise e situará o seu quadro de referências, pois, ao falar sobre ou ao analisar a realidade escolar, todo sujeito terá contido em seu discurso, mesmo que implicitamente, um modelo de escola, de homem e de sociedade em que acredita ou pelo qual propugna.

¹⁰ O termo representação está sendo empregado neste trabalho segundo a conceituação de MOSCOVICI (1978), ou seja, conhecimento construído no cotidiano pelo homem, durante suas interações sociais, como forma de se apropriar do mundo que o cerca. São conceitos, afirmações e explicações acerca de qualquer objeto natural ou social.

2.2- Algumas considerações sobre as funções da escola

Segundo MANACORDA (1989), a educação escolar no mundo ocidental ganha uma posição de destaque na vida social sobretudo a partir da revolução burguesa ocorrida na França, no final do século XVIII. A universalização da educação escolar às camadas sociais dela excluídas durante o feudalismo é uma das promessas mais alardeadas pelos apologistas dessa revolução. As bandeiras de igualdade, liberdade e fraternidade abrigavam em seu seio a promessa da universalização da cultura – cujo privilégio desde a antiguidade era da classe dominante – e da ciência nascente, a todos os cidadãos, ou seja, a todos os indivíduos que delas quisessem se apropriar. Assim, o Estado burguês passa a proclamar a educação escolar não só como um direito social de todos, mas também como um instrumento de equalização, como um redutor das desigualdades sociais existentes sob o velho regime.

Na visão corrente naquele momento histórico e que ainda se faz presente em nossa realidade, a educação tinha um papel redentor. Através dela promover-se-ia a iluminação das consciências, obscurecidas pela “ignorância”, e a conseqüente eliminação das desigualdades sociais, uma vez que todos os cidadãos escolarizados teriam, em tese, as mesmas condições para participar da vida social e do mundo do trabalho. É indiscutível que no século XVIII tal projeto, de educação para todos, significava um grande avanço na medida em que acenava com um recurso - o saber sistematizado - ao qual a maioria esmagadora da população, representada pelas diversas categorias de trabalhadores, não tinha acesso. Porém, essa concepção iluminista da educação, se por um lado traz novas possibilidades de expansão cultural para os trabalhadores, traz em si também um grande engodo que até hoje seduz as mentes mais ingênuas: transforma a desigualdade social, um problema de natureza econômica, num problema sócio-cultural e educacional.

É sabido que o que promove a igualdade social é a distribuição da riqueza socialmente produzida, e não apenas o nível educacional de um povo, ainda que se reconheça que a educação escolar, no mundo contemporâneo, é uma condição indispensável tanto para o desenvolvimento sócio-cultural quanto para o desenvolvimento econômico de uma nação.

Porém, o que se questiona é que, em muitas partes do mundo capitalista, tal intenção não saiu da condição de promessa, não se materializou ou foi cumprida apenas

parcialmente. Segundo PATTO (1990), no Brasil, apenas em meados do século XX, sob pressão do movimento operário, de setores intelectuais e de partidos progressistas, a educação escolar passa a existir como um direito formal do cidadão. É necessário destacar porém que, após mais de 200 anos de hegemonia na maioria dos países do hemisfério ocidental, o sistema capitalista não conseguiu promover a universalização dos princípios da igualdade e da fraternidade (pois tal sistema funda-se em princípios opostos: o individualismo, a competição, a concentração das riquezas e a polarização das classes), nem conseguiu, como era de se esperar, possibilitar educação escolar básica de qualidade a todos. Ou seja, a educação escolar ainda não se viabilizou como um direito real do cidadão. Isto faz com que, além dos demais princípios, o da liberdade¹¹ também esteja comprometido.

Ao contrário, como apontam PATTO (op.cit.), COLLARES e MOYSES (1996), no capitalismo, sobretudo nos países periféricos, a escola não só não tem funcionado como um redutor das desigualdades como tem sido um eficiente mecanismo de seleção social, reforçando ainda mais as desigualdades sociais e econômicas já existentes. Isso revela que a escola assume nessas realidades um papel ideológico, não só por divulgar a ideologia dominante através dos conteúdos que transmite, e da forma como o faz, mas também porque promove a seleção social através da exclusão de uma grande parte da população dos benefícios culturais, sociais e econômicos proporcionados pela mediação da educação escolar.

Na visão progressista, como aponta LADEIA (1995), não se espera que a escola, como na visão iluminista, promova o fim das desigualdades sociais. Entendendo que essas desigualdades derivam das relações sociais de produção, e sendo elas de natureza econômica, só poderão deixar de existir mediante a transformação da base econômica (infra-estrutura ou base material) sobre a qual se funda a organização da sociedade. Por outro lado, segundo esta visão, o aprendizado escolar representa uma possibilidade de apropriação tanto dos conhecimentos científicos e técnicos que permitiriam uma inserção mais favorável e ativa no mundo do trabalho, quanto dos conhecimentos que poderiam garantir uma compreensão crítica da realidade e favorecer uma inserção mais ativa na vida social. Neste sentido, propiciariam a construção de uma base subjetiva que qualificaria o sujeito a contribuir para a promoção das

¹¹ No ponto de vista adotado, para que o princípio da liberdade possa viabilizar-se plenamente numa sociedade complexa, necessita-se, inclusive, do conhecimento e da informação, cuja apropriação efetiva depende em grande parte da mediação dos instrumentos culturais e intelectuais propiciados pela educação escolar.

transformações sociais que julgasse necessárias para se atingir a igualdade social.

A educação teria, assim, tanto uma função técnica quanto uma função política. Ela viria a constituir um “novo homem” que, segundo GRAMSCI (op.cit.), estaria apto a elaborar os mecanismos intelectuais e políticos (superestrutura ou “base espiritual”), fundamentadores da transformação da base econômica.

A educação ganha aqui não só um valor abstrato ou utilitário, mas transforma-se num fundamento real e concreto que permearia as relações sociais e que estaria ligado à vida das pessoas no seu dia-a-dia. Na sociedade contemporânea, a despeito dos avanços havidos no capitalismo nos países mais desenvolvidos, registram-se, em países menos desenvolvidos, problemas bastante graves, no que diz respeito aos direitos sociais dos cidadãos, em especial aqueles relativos à educação, à saúde, à informação e outros.

Por se tratar de direito fundamental que sustenta as bases para o desenvolvimento e a manutenção do bem estar material (físico) e espiritual, na sociedade moderna a educação escolar é considerada como um dos pilares sobre o qual se assenta o processo de construção da cidadania. Ela pode construir a possibilidade tanto para uma inserção mais favorável no mundo e nas relações de trabalho, quanto para uma participação mais ativa e consciente na vida social. Ao contrário, pode também ajudar a negar esses mesmos direitos a uma classe social, subtraindo-lhe possibilidades e potencialidades que a própria história da humanidade atesta existirem.

Aprofundando o significado e a função da educação para além do seu valor prático-utilitário, sobretudo a partir das reflexões e estudos realizados com base na filosofia idealista de Hegel e no materialismo histórico e dialético de Marx¹², vemos que ela pode ter um sentido humanizador.

A educação escolar passa a ser vista para além do valor prático que se costuma dar a ela. Deixa de ser apenas um meio para a melhoria de vida de indivíduos isolados, para se transformar num instrumento da luta que visa promover a igualdade, a fraternidade e a verdadeira liberdade de todos.

Nessa perspectiva, esse tipo de educação ganha a nova função de um processo de mediação que objetiva realizar não só a extensão cultural, mas também as extensões

¹² A propósito, veja *Filosofia da Praxis*, de Adolfo Sánchez Vázquez (1986).

intelectual, ética e política. Ou seja, além de socializar os conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados, pode tanto promover no sujeito o desenvolvimento de estruturas cognitivas que lhe possibilitarão a aquisição de novos conhecimentos e valores morais e éticos. Essa forma de extensão das relações entre o sujeito e o mundo em que vive pode permitir não só uma assimilação reprodutiva de informações mas, sobretudo, a construção de um sólido acervo de conhecimentos críticos da realidade. Isso permitiria a todos os cidadãos a garantia da possibilidade de intervir em vários domínios dessa realidade de forma ativa e reflexiva. Assim, seria possível a todos participarem de fato da vida social em condições de relativa igualdade.

No entanto, a realidade educacional brasileira tem mostrado resultados que ferem frontalmente todos os princípios sobre os quais se assentam esses fins da educação¹³, sejam eles construídos com base no ideário liberal-burguês, sejam forjados pelos interesses e pelas lutas do proletariado e de outros segmentos sociais, em busca de sua emancipação: da exploração e da dominação econômica, cultural e política que tem sido sobre eles exercida.

¹³ Estão referidos aqui os altos índices de evasão, repetência, abandono dos estudos e outros fenômenos que excluem anualmente do sistema de ensino amplas parcelas da população.

2.3- Reflexões sobre as causas do fracasso escolar

Estudos como os de BRANDÃO et alii. (1983), ROSENBERG (1981), LEITE (1988), PATTO (1988 e 1990), COLLARES e MOYSÉS (1996) e outros têm demonstrado que, numa sociedade como a nossa, fenômenos como a evasão e a repetência apresentam um caráter de classe. Demonstam também que esses fenômenos têm sido historicamente atribuídos, direta ou indiretamente, através de várias “teorias” explicativas, ao próprio indivíduo que fracassa. Segundo PATTO (1988), mesmo quando o discurso “oficial” atribuía a responsabilidade pelo fracasso do aluno a problemas metodológicos, ou a outros fatores intrínsecos ao sistema de ensino, ele era contraditório ou “fraturado”. Tal discurso, que apresentava uma concepção filosófica liberal, uma compreensão sociológica funcionalista e uma visão pedagógica escolanovista, ao focar o processo pedagógico, que é dialético, o faz de forma dicotômica: ora culpabilizando a escola (os métodos de ensino, a formação e a prática docente), ora culpabilizando o próprio aluno, sua família, sua condição social, econômica ou cultural pelo seu fracasso. Segundo essa autora, contribuem para a construção dos “conhecimentos” que fundamentam tal discurso “fraturado”, auxiliando na interpretação dos fenômenos educacionais, as “teorias” racistas, higienistas, das diferenças individuais e da carência cultural, por um lado e, por outro, o escolanovismo. Essas concepções têm dado, em diferentes momentos históricos, um caráter de cientificidade e um certo cunho de verdade a um “saber” ideologizado e reconhecidamente impregnado de preconceitos.

Tais teorias são aceitas tanto pelas elites econômicas e políticas tradicionais que têm historicamente influenciado na direção do país, quanto por uma parte significativa dos educadores que atuam no sistema público de ensino. Pelas primeiras são aceitas, porque combinam com o perfil conservador que essas apresentam e porque ajudam a mascarar o fato de existir em nosso capitalismo periférico uma certa correspondência entre acumulação econômica e acumulação cultural, mecanismos utilizados como estratégia de regulação social e de dominação política. E pelos segundos porque, além de possuírem também um perfil conservador, essas teorias, ao culpabilizarem a própria “vítima”, isentam a escola, da qual fazem parte, e a si mesmos, da parcela de responsabilidade que lhes cabe na produção do fracasso escolar do aluno, que pode se dar das diversas formas conhecidas. São tão bem

acolhidas que podemos dizer serem hegemônicas no sistema de ensino até nossos dias, a despeito de todas as críticas que vêm sofrendo nas últimas décadas.

Têm-se também, no campo educacional, outras três vertentes liberais que influíram na maneira de interpretar o aluno, o processo pedagógico, e a função da escola: a pedagogia tecnicista, a sociologia e a economia da educação, influenciadas pelo positivismo e pelo funcionalismo. Essas vertentes, adotadas com mais vigor durante o regime militar, tinham como objetivos organizar o processo educativo em função dos interesses da produção (das empresas) e formar cidadãos para uma sociedade planejada e disciplinada. Elas fortaleceram-se e entraram em declínio juntamente com esse regime ditatorial, tendo grande influência tanto nas reformas educacionais (leis 5540 e 5692), quanto na formação (acadêmica/treinamentos) e na prática do magistério nos anos 60 e 70¹⁴. No entanto, tais vertentes não produziram explicações muito diversas daquelas formuladas por outras vertentes liberais em relação ao fracasso escolar.

A partir do início da década de 70, introduz-se no Brasil, nos porões da resistência ao regime militar, os trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet e outros que denunciavam a função reprodutora, domesticadora e seletiva da escola. Para eles, a escola nada mais era do que um aparato do Estado capitalista para auxiliá-lo na tarefa de reproduzir-se material e culturalmente. Tal processo se dá através da (re)produção da mão-de-obra promovida por dois procedimentos simultâneos: o da inculcação ideológica (da visão de mundo e do saber da classe dominante, bem como, o da aceitação da dominação, da exploração e da seleção social de classe, como fatos naturais, determinados pelas diferenças individuais), e o da seleção social propriamente dita que definira o lugar de cada indivíduo no mundo do trabalho e na vida social e política. Nessa perspectiva crítica ao capitalismo, o fracasso escolar poderia ser visto tanto como resistência das camadas populares ao processo de dominação, quanto como um resultado esperado do processo de seleção social promovido pelas elites através da escola.

Utilizando procedimentos pedagógicos e burocráticos, a escola encaminharia uma parcela dos alunos - os mais “aptos” e ajustados aos interesses do capital, e os pertencentes à minoria dominante - para os degraus subseqüentes do sistema de ensino, enquanto a maioria

¹⁴ A propósito veja LADEIA (1995).

seria dele excluída. A escola só poderia cumprir, segundo essa vertente que ficou conhecida como crítico-reprodutivismo, a função de aparelho ideológico do Estado burguês. Não se via nela qualquer traço de positividade no sentido de promover social, intelectual e culturalmente as crianças, jovens e adultos oriundos do proletariado.

No início da década de 80, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury e outros retomam as idéias Marx, Gramsci e Snyders e as introduzem na educação brasileira como antídoto ao pessimismo pedagógico gerado pelo crítico-reprodutivismo. Isso ocorreu sem que se caísse nem na visão funcionalista que desvinculava a escola da sociedade, nem na visão fatalista do crítico-reprodutivismo, que viam ao mesmo tempo, nessas duas instâncias (escola e sociedade), relações unilaterais de determinação: ora atribuindo à educação a função de redentora da humanidade, ora concebendo-a apenas como instância de reprodução das condições sociais existentes.

Essa nova tendência, denominada Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos, via na escola todos os problemas e contradições existentes em um contexto marcado pela luta de classes, mas não lhe negava o seu potencial de divulgar conteúdos universais necessários para o trabalho e a convivência social. Também não lhe negava a possibilidade de divulgar a contra-ideologia, necessária como conhecimento crítico imprescindível para engendrar a transformação da realidade existente.

Enfim, segundo essa nova tendência, a escola ganha um lugar estratégico para os segmentos populares, como meio indispensável para o alcance de sua libertação das desigualdades, da exploração e da opressão.

Tornando-se objeto de disputa na luta política e ideológica, a educação escolar pública e de qualidade passa a figurar nas reivindicações dos movimentos sociais e no discurso dos educadores progressistas.

Essas tendências brevemente delineadas constituem o pano de fundo ideológico que permeou a produção acadêmica e o debate sobre os rumos da educação brasileira. Em cada uma delas afirmam-se formas de compreender os fenômenos educacionais em geral e, em particular, os escolares, e engendram-se explicações e justificativas sobre a produção escolar, suas causas e determinantes. Tais explicações e justificativas, por força de sua divulgação mais ou menos restrita, acabam influenciando o discurso e a prática educacional de dirigentes, professores, funcionários, alunos e pais.

2.4- Fatores determinantes do fracasso escolar

Estudos como os de MELLO (1979), BRANDÃO (1983), ROCHA (1983), LEITE (1988) e PATTO (1990), realizados durante as décadas de 70 a 90, e que são importantes referências para o estudo deste tema, demonstram haver uma certa confluência nos achados das pesquisas internacionais e nacionais sobre os fatores determinantes do fracasso escolar. Isso se explica basicamente por dois motivos: o primeiro refere-se ao estágio de desenvolvimento científico brasileiro no período, que pode ser classificado como dependente; o segundo decorre do fato de se ter nos países estudados conjunturas e estruturas sociais mais ou menos semelhantes, fundadas no modelo capitalista cuja característica principal é a existência, em maior ou em menor grau, de desigualdades sociais.

A seguir, apresentaremos alguns dos estudos nacionais que procederam a revisões bibliográficas dos trabalhos de pesquisa realizados no período mencionado e que configuram uma visão panorâmica do conhecimento sobre o fracasso escolar nesse período.

2.4.1- As pesquisas internacionais.

Segundo ROCHA (1983), o que caracterizava os estudos produzidos antes das décadas de 70 e 80 era a sua tendência em estudar a sala de aula, os fatores psicopedagógicos, sem a preocupação de relacioná-los com a realidade social vista no seu sentido de totalidade. A essa primeira tendência seguiu-se uma outra, surgida com o advento do uso dos computadores na pesquisa e com o interesse de sociólogos e economistas pelo fenômeno educativo, nas décadas de 60 e 70, preocupando-se sobretudo com as determinações exercidas pelo vasto e complexo sistema social sobre a produção do aluno, constituindo aquilo que ficou sendo convencionalmente conhecido como os grandes *surveys* na área. Para SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1981), esse novo enfoque combinava diversos tipos de procedimentos e orientações teóricas, tais como: a) a coleta de dados em nível nacional e internacional para estudar os fatores que influem na aprendizagem, incluindo aí principalmente os fatores extra-escolares; b) a utilização de análises multivariadas ou sistêmicas para estabelecer o grau de

importância relativa de um grande número de variáveis sobre o rendimento escolar de alunos; c) a utilização do conceito de função de produção (*input e output*), tomado da economia, para analisar os fenômenos educacionais.

Dentro desta grande tendência, são citados por ROCHA (op. cit.) vários estudos entre os quais se destacam: o Relatório *Coleman* (EUA, 1966), definido como um estudo sobre a igualdade de oportunidades educacionais e considerado como aquele que inaugura o debate acerca do rendimento escolar; o Relatório *Plowden* (Inglaterra, 1967), que serviu de referência para a reforma do ensino básico inglês, tendo como objeto “as crianças e suas escolas primárias”; a pesquisa de JENCKS et alii intitulada “*Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*”, publicada em 1972¹⁵, que confirma os achados do Relatório *Coleman*; a investigação patrocinada pela IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) de Estocolmo (1972 e 1973), que realizou um amplo estudo incluindo 23 países, dentre os quais 4 em desenvolvimento¹⁶ (Chile, Irã, Tailândia e Índia).

Esses trabalhos, produzidos em sua maioria na década de 70, segundo a autora, não só provocaram intensos debates metodológicos e um forte impacto no pensamento educacional daquela década e na década de 80, como também influenciaram a forma de compreender alguns fenômenos do campo educativo até os nossos dias. Para Rocha (1983), eles

deram início a uma tendência de questionamento da importância das variáveis da escola no rendimento do aluno, uma vez que sugerem que os mais importantes determinantes da aprendizagem situam-se fora da escola e que, portanto, diferenças nos recursos escolares não explicam variações no desempenho dos estudantes. (p. 60)

Constam do Relatório *Coleman* dados e afirmações que induzem a crer que a atividade escolar não produz efeitos importantes sobre o resultado da ação de outras variáveis externas à escola, tais como o *background* do aluno e os problemas gerados pelo seu contexto social. Dessa forma, o baixo rendimento do aluno é explicado pelas defasagens e

¹⁵ Citado em HUSÉN et alii (1978).

¹⁶ A expressão “país em desenvolvimento”, empregada na década de 80, período em que foi publicado o trabalho citado, corresponde ao que se denomina no final dos anos 90 de “país emergente”.

desigualdades a ele impostas por seu lar, vizinhança e grupo de amigos, fatores esses que não só influenciariam em sua escolaridade como o acompanhariam posteriormente.

Segundo a autora, os estudos de Jencks et alii confirmam tais conclusões na medida em que demonstram a relação direta entre o *output* (produto escolar) e um único *input* (insumo), ou seja, as características da criança que entra na escola: “(...).Tudo mais – o orçamento escolar, suas políticas, as características do professor – são ou secundárias ou completamente irrelevantes”. (Citados em HUSÉN et alii,1978)

ALEXANDER e SIMMONS (1975) contribuem para a sustentação dessa tendência ao levantarem dúvidas sobre a importância de variáveis como o tamanho das turmas e a qualificação e treinamento de professores, vistos como elementos que podem alterar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Tais afirmações não só destituíram a importância atribuída pela *escola nova* às variáveis escolares¹⁷, como inauguram uma fase de pessimismo em relação à necessidade e à eficácia do aumento dos investimentos nos sistemas educacionais. Segundo tal visão, se a escola não é capaz de produzir significativas transformações no desenvolvimento cognitivo, o incremento dos gastos com a educação significaria desperdício de recursos com fatores que não provocariam resultados positivos na produtividade do sistema de ensino e no desempenho escolar do aluno.

Esses estudos, que introduziram uma visão altamente ideologizada no campo educacional e que exerceram uma grande influência sobre ele até os dias atuais, provocaram, no entanto, novos questionamentos e problematizações acerca da pesquisa educacional, no final da década de 70 e no início da de 80.

HUSÉN et alii (1978), COLCLOUGH (1980) e SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1981) alertam para o perigo de se aplicar automaticamente, aos países em desenvolvimento, os resultados dos *surveys* realizados em países desenvolvidos cuja realidade é completamente diversa.

Um dos problemas metodológicos apontados refere-se ao fato de que os alunos não recebem, de forma idêntica e homogênea, o impacto da ação da escola e do professor, em face da sua condição social. Tal variação poderia explicar, até certo ponto, a variação do

¹⁷ A esse respeito veja PATTO (1990).

desempenho escolar do aluno.

Outra questão metodológica importante refere-se ao fato de que, nos países menos desenvolvidos, a grande heterogeneidade de condições dentro de um mesmo sistema faz com que a variabilidade dos fatores escolares seja muito maior que nos países industrializados e mais desenvolvidos. Acrescente-se ainda a essa questão o fato de observar-se que a variação do nível socioeconômico dos alunos nos países desenvolvidos é menos acentuada, quando comparada aos menos desenvolvidos, ou seja, nos países mais desenvolvidos pode-se notar uma certa homogeneidade com relação a esse aspecto, em contraste com a grande heterogeneidade verificada nos menos desenvolvidos.

Segundo tais estudos, ao contrário do que supunham os adeptos da economia da educação, os fatores escolares têm efeitos diversos em alunos de diferentes origens. Sustentam, pois, a tese de que, quanto mais desfavorecido for o aluno, maior será para ele o peso das variáveis escolares.

Um outro aspecto que passou a ser questionado é a influência das variáveis culturais no resultado das avaliações do desempenho escolar do aluno, sobretudo nos países menos desenvolvidos. Críticos da avaliação de desempenho baseada em testes padronizados, como HUSÉN et alii (1978), passaram a argumentar que os instrumentos de medida cognitiva e outras formas de aferição do rendimento objetivavam mais medir a maneira como a informação é categorizada e organizada do que verificar como ela é processada e manipulada pelo sujeito. Portanto, poder-se-ia esperar que crianças de culturas diferentes à da classe média ocidental (tomada como parâmetro nesse tipo de aferição) tivessem desempenho insatisfatório e parecessem menos competentes, quando avaliadas com tais instrumentos.

Porém, as críticas formuladas por HUSÉN et alii (op.cit.) não se resumem a esses aspectos. Aprofundam-nas, apontando o conflito presente nas relações da escola com outros agentes culturais (família, grupo social, sistemas de conhecimento e de comunicação, etc.); ou seja, revelam o descompasso existente entre os conteúdos divulgados pela escola pública e as necessidades culturais da maioria de sua clientela. Por isso, os processos tradicionais de ensino-aprendizagem, em determinadas circunstâncias, tenderiam a produzir resultados mínimos.

Segundo ROCHA (1983), os achados das principais revisões de pesquisas internacionais realizadas nesse período apontam o seguinte:

a) Quanto ao nível socioeconômico (NSE) – há consenso a respeito da importância do NSE como variável que interfere no desempenho escolar do aluno. Sua importância, no entanto, é considerada menor nos países em desenvolvimento do que nos países desenvolvidos. Alguns estudos realizados em países em desenvolvimento demonstram que as variáveis da escola (combinadas) explicam mais a variação de rendimento do aluno do que seu *back-ground* social. Esses estudos indicam ser maior o efeito positivo das variáveis escolares para os alunos de origem social menos favorecida do que para os mais ricos. Portanto, como conclui ROCHA (op. cit.) “... nos países em desenvolvimento, há maiores possibilidades de influenciar o rendimento do aluno através de impactos sobre as variáveis escolares” (p.61).

No entanto, a visibilidade do peso do NSE no rendimento do aluno é maior no ensino primário (1^a a 4^a série) e nas séries iniciais do secundário (5^a a 8^a), sendo que, nas séries finais deste nível de ensino, observa-se melhor o comportamento das variáveis escolares; talvez, como raciocina ROCHA (op. cit.), porque ali já se faz presente o controle dessa variável socioeconômica através da seletividade operada pela própria escola.

Finalmente, esses estudos concordam em que o modo pelo qual uma variável relaciona-se com o rendimento do aluno depende sobretudo do contexto social e cultural em que se acha inserida. Como exemplo, podem ser citados aspectos relacionados à formação específica e à qualificação do professor que, em países capitalistas industrializados, são fundamentais, enquanto que em outros, como Cuba e a ex-República Federal da Alemanha (socialistas), o impacto desses fatores parecia ser irrelevante, ao menos no que se refere ao trabalho de alfabetização.

b) Quanto aos recursos e processos escolares – os estudos apontam evidências da existência de uma correlação positiva entre o tamanho do sistema e sua adequação às necessidades educacionais e sociais da clientela atendida. Afirma-se a idéia de que quanto menor o sistema, mais inovadoras, responsivas e adaptáveis são as escolas. Ao contrário, quanto maior o sistema (com mais professores, administradores etc.) mais dependente ele é de choques exógenos para se transformar. No entanto, afirmam também que, independentemente do tamanho do sistema, para que inovações educacionais surjam e sejam implantadas, são necessárias pressões externas (da comunidade ou governamentais). O sistema de ensino é, pois, visto como endogenamente refratário a transformações ou mudanças, em certas

circunstâncias.

A permanência do aluno por mais tempo na escola é vista de forma positiva. Sua remoção do ambiente do lar para um ambiente de ensino constitui-se num fator que produz um impacto positivo no seu rendimento. Passa-se a acreditar que, quanto mais tempo o aluno permanece na escola, e quanto mais longo o tempo em que ele estuda uma determinada disciplina, melhor será o seu rendimento.

Encontra-se, também, correlação positiva e significativa entre, de um lado, maior disponibilidade de livros-texto e acesso a materiais de leitura em geral e, de outro, o rendimento do aluno. Esse mesmo tipo de correlação aparece entre a quantidade de deveres (para casa ou adicionais) e o desempenho do aluno.

São tão evidentes os benefícios da exposição do aluno às variáveis escolares que a dupla jornada escolar aparece como recomendação, apresentada como alternativa para a melhoria do seu desempenho.

No que se refere às disciplinas que compõem o currículo, fica evidente que o aproveitamento em disciplinas como ciências, língua estrangeira e matemática está mais fortemente associado a variáveis escolares, enquanto que a compreensão de leitura estaria mais tenuemente a elas associado. Porém, nos países menos desenvolvidos, o impacto dessas disciplinas sobre o rendimento do aluno evidencia-se maior que nos países desenvolvidos. Para explicar esse fato são apresentadas duas hipóteses: porque transmitem um conhecimento especializado que não aparece nas condições do lar e da família; e/ou porque a escola estaria ensinando leitura apenas ao nível da mecanização e da codificação, sem conseguir desenvolver os processos mentais mais elaborados exigidos em ciências e matemática.

Há uma evidente condenação à repetência por ser esta considerada um desperdício tanto educacional como econômico porque, segundo HADDAD (1979)¹⁸, limita a capacidade de absorção do sistema, abaixa o grau de eficiência interna (relação *input-output*), afeta negativamente a equidade de oportunidades educacionais e aumenta os custos da educação. Para este autor, não há evidências de que a repetência seria mais efetiva que a promoção. Ao contrário, comprova em seus estudos que o rendimento de alunos promovidos automaticamente e submetidos a uma ação pedagógica suplementar melhora em relação aos

¹⁸ Citado por ROCHA (1983; p. 62).

não promovidos. A repetência, além de estar significativamente ligada ao baixo rendimento dos alunos (SCHIEFELBEIN e SIMMONS, 1981), tem o efeito adicional de afetar negativamente sua auto-estima.

HADDAD (op. cit.) critica a divisão do processo ensino-aprendizagem em unidades de um ano (séries) e propõe uma redefinição do currículo que, parcelado em unidades menores, deveria aproximar-se de um contínuo. Assim, os níveis de aproveitamento de cada unidade poderiam ser definidos em um modelo seqüencial, os circuitos de *feedbacks* seriam mais curtos e fáceis de manejar e a repetência, caso fosse inevitável, seria mais objetiva e eficiente. Para este autor, os estudos realizados demonstram que os cursos não seriados são mais benéficos para o rendimento do aluno.

c) Quanto ao professor – pesquisas realizadas por vários estudiosos, sob diferentes enfoques metodológicos¹⁹, apontam de forma consistente que a motivação do professor tem associação positiva e significativa ao rendimento do aluno. Outro fator pertinente a este aspecto é o chamado “efeito pigmalião”, que evidencia os reflexos da expectativa do professor no desempenho do aluno. Os estudos realizados demonstram que o efeito dessa variável tem um forte impacto no aproveitamento do aluno²⁰.

No que se refere à formação e treinamento do professor, apesar de os estudos iniciais divergirem sobre suas conseqüências no rendimento do aluno, aqueles que foram produzidos em período mais recente parecem não deixar dúvidas sobre alguns efeitos dessa variável, ainda que localizados. HUSÉN (1978) e AVALOS e HADDAD (1981) constataam que a experiência do professor é mais importante nas séries iniciais e menos nos últimos anos do nível secundário (5ª a 8ª série). Ao contrário, constataam que a variável escolaridade do professor é menos importante nas séries iniciais do que nas séries mais avançadas, sendo mais relevante ainda para disciplinas como matemática e ciências que, como já salientou-se, são mais dependentes de fatores escolares do que do *background* social.

Porém, a maior rotatividade do professor, segundo SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1981) e AVALOS e HADDAD (1981), está associada ao menor rendimento dos alunos.

¹⁹ ALEXANDER e SIMMONS (1981), HUSÉN et alii (1978), SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1981), e AVALOS e HADDAD (1981), podem ser tomados como exemplos.

²⁰ Veja SCHIEFELBEIN e SIMMONS (1975), HUSÉN et alii (1978), AVALOS e HADDAD (1981).

d) Quanto à subnutrição – apesar de toda a discussão em torno desta questão, a revisão da literatura do período não permite o estabelecimento de uma relação direta entre diferentes graus de desnutrição e o rendimento do aluno.

Segundo ROCHA (1983), os especialistas afirmam que, se há efeitos da subnutrição sobre o rendimento do aluno, eles podem ser mediados pelo ambiente da criança, não se constituindo isoladamente em fator impeditivo da aprendizagem. Ainda que não possam ser constatados efeitos diretos da subnutrição sobre as competências cognitivas do aluno, afetando significativamente sua aprendizagem, apontam-se possíveis efeitos secundários dessa variável na atenção, participação ou motivação da criança. A presença dessa variável, combinada com outras (peso corporal, saúde e NSE), apresenta-se como um elemento importante para prognosticar o aproveitamento do aluno.

2.4.2. As pesquisas nacionais

BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983), que realizaram um amplo estudo bibliográfico sobre evasão e repetência no Brasil²¹, destacam a pequena quantidade de pesquisas acerca desses temas até aquele momento²². Segundo as autoras, esse fato demonstra o pouco interesse despertado pelo assunto, apesar de toda a sua relevância social e da gravidade da situação verificada²³.

Nessa revisão, que constitui um importante panorama da produção nacional sobre o objeto deste nosso estudo na década de 70 e no início da década de 80, as autoras evidenciam alguns aspectos que consideram mais relevantes em sua análise.

O primeiro deles refere-se ao **aluno**, que parece ser visto como o grande enigma do sistema de ensino. Muitas das pesquisas produzidas, sobretudo na década de 70, dão destaque aos fatores determinantes extra-sistêmicos ou extra-escolares do desempenho do

²¹ “O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981)”. Este estudo, para simplificar o entendimento, será citado como Brandão e alii. (1983).

²² No trabalho citado, as autoras analisaram 27 pesquisas selecionadas dentre um total de 1706 títulos de estudos sobre educação produzidos no Brasil naquele período.

²³ Segundo essas autoras, no período estudado, de cada 1000 crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 294 chegavam à 5ª série e apenas 180 concluíam o 1º grau.

aluno.

Entre os estudos que destacam a influência dos fatores extra-escolares, muitos dão ênfase ao nível socioeconômico do aluno: WOLFF (1978) vincula desempenho lingüístico a aspectos familiares, como a escolaridade da mãe; GATTI (1981), ARNS (1978), ISAAC (1977), FERRARI (1975), BONAMIGO & PENNA FIRME (1980), FUKUI (1980) e ROSENBERG (1981) vinculam rendimento e evasão do aluno ao seu nível socioeconômico; Fukuy e Rosenberg apontam o trabalho infantil como elemento que interfere no rendimento, na freqüência às aulas e na continuidade dos estudos de uma significativa parcela da população escolar de nível socioeconômico baixo; e Gatti e Rosenberg encontram maior incidência de reprovações entre os migrantes.

Outros estudos apontam as diferenças culturais entre a escola e a vida como as responsáveis pelo distanciamento quase que invencível entre o aluno e os conteúdos formais divulgados pelo sistema de ensino. O universo dos testes e instrumentos utilizados na avaliação – psicológica ou escolar – de crianças das “classes populares” são apresentados como exemplos cabais desse distanciamento, pois utilizam a mesma linguagem abstrata que está distante do cotidiano das crianças que freqüentam a escola pública. Porém, o desempenho quase sempre insatisfatório dessas crianças é tomado como índice de problemas atribuídos a fatores individuais ou sócio-culturais do aluno. Dentre os trabalhos que denunciam esse viés destacam-se os do ECIEL²⁴, de CASTRO e SANGUINETTY (1980), de RASCHE (1979) e de GATTI (1981). Gatti também desmistifica as supostas deficiências biológicas e físicas dos alunos como fatores determinantes de sua reprovação.

O segundo é aquele que destaca aspectos referentes ao **professor**, sobretudo os que relacionam seu nível de habilitação com o rendimento do aluno. Para ARNS (1978), insuficiências na qualificação média do professor são responsáveis pelo baixo desempenho lingüístico de seus alunos.

A pesquisa do ECIEL (s.d.), ao comparar a relação entre rendimento do aluno e habilitação do professor, constata um melhor desempenho do aluno do ensino primário quando o professor tem apenas a formação secundária do que quando ele possui formação universitária. A hipótese explicativa desses resultados é a de que o maior distanciamento entre

²⁴ Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina, s.d.”

a formação do professor e o nível em que ele ensina em geral rebaixa sua motivação e interfere negativamente no desempenho do aluno.

No entanto, as pesquisas que trabalham com grandes amostras – dentre as quais as de FERRARI (1975), WOLFF (1978) e CASTRO & SANGUINETTY (1980) – não apontam a existência de correlação positiva entre essas duas variáveis. Levantam ainda uma série de dúvidas teóricas e metodológicas, sobretudo porque, como alegam, quando não são considerados aspectos relativos à qualidade dos cursos frequentados, a análise desses resultados fica sensivelmente prejudicada. Porém, FERRARI (op. cit.) encontra maiores índices de aprovação de alunos entre os professores que lecionam na série de sua preferência, o que indica uma importância maior “para a forma como o professor encara a sua profissão”, do que para questões como grau de qualificação ou experiência profissional. Para RASCHE (1979), a maioria dos professores tem na profissão apenas uma imposição das circunstâncias ou uma atividade secundária, pois não opta conscientemente por ela. CASTRO & SANGUINETTY (op.cit.) destacam que a carreira representa para muitos apenas uma importante via de ascensão social.

BRANDÃO (1980), CASTRO & SANGUINETTY (1980), PENIN (1980) e MELLO (1981) chamam a atenção para a questão salarial: os últimos associam salário do professor e rendimento do aluno. Mello evidencia o fato de 75% dos professores terem como única fonte de renda os salários que recebem como docentes. A pesquisa de BRANDÃO (op. cit.) aponta ainda alguns problemas nas atitudes do professor. Evidencia a existência de um conjunto de estereótipos e preconceitos com relação aos alunos com que trabalha e com relação a suas famílias, sobretudo a dos mais carentes. Nota também nos professores uma tendência a patologizar o aluno e seus problemas. Segundo GATTI (1981), a “profecia auto-realizadora”²⁵ é outro elemento atitudinal presente na relação professor-aluno, especialmente nas escolas que abrangem níveis socioeconômicos díspares, ensejando comparações e manifestações de preferências motivadas pela condição social.

No que se refere às concepções de escola dos professores, e aos fatores a que eles atribuem o fracasso escolar, MELLO (op. cit.) localiza-os em duas categorias contraditórias,

²⁵ O termo “profecia auto-realizadora” refere-se ao fato, comprovado em outros estudos, de haver uma relação direta entre as expectativas (positivas ou negativas) que o professor tem em relação ao aluno e o rendimento deste.

os liberais e os críticos, destacando que os primeiros tendem a ver a escola como sendo por si só promotora da igualdade social. São estes também os que mais retiram da escola a responsabilidade pela produção do fracasso do aluno. Para NORONHA (1977), a tomada de consciência, por parte dos professores, sobre as limitações e contradições presentes na sua prática, os faz assumir uma das seguintes posturas: distanciar-se da prática pedagógica; permanecer e atuar nas “brechas advindas de suas próprias contradições”; ou permanecer acomodado à situação existente, quase sempre vista como inevitável.

O terceiro refere-se a aspectos **institucionais**, constituídos pelo conjunto de práticas e de procedimentos adotados pela escola e pelo sistema de ensino.

Segundo Brandão e alii. (1983), as características institucionais são evidenciadas também como responsáveis pelos fenômenos da evasão e da repetência, ainda que nos estudos produzidos na década de 70 atribuíam-se suas causas, sobretudo, a fatores extra-escolares. Dentre os aspectos institucionais apontados em seus estudos, destacam-se os mecanismos de discriminação que funcionam como barreiras ao aluno, sobretudo o das camadas populares. Esses mecanismos revelam a natureza seletiva da escola e desmascaram as tentativas de se demonstrar que a causa principal do fracasso escolar reside fora dela. CASTRO & SANGUINETTY (1980) evidenciam a existência de uma dicotomia entre as redes pública e privada, demonstrando que 80% dos que iniciam e concluem a escola particular chegam à universidade. Ao contrário, EBOLI (1974), ARNS (1978), DIAS (1979), CASTRO & SANGUINETTY (1980), GATTI (1981) e ROSENBERG (1981) mostram que a escola pública, não sabendo lidar com a heterogeneidade cultural apresentada por sua clientela, depois de alguns anos elimina cerca de 75% dos que nela ingressam.

FERRARI (1975), ISAAC (1977), WOLF (1978) e ROSENBERG (op.cit.) apontam a prática usual de atribuir aos professores que ingressam no sistema, classes das séries iniciais, ou que apresentam maior número de crianças com dificuldades no aprendizado, mesmo sabendo-se que cerca 25% desses professores não têm experiência anterior com métodos de alfabetização.

Tanto para WOLF (op. cit.) quanto para ROSENBERG (idem), a rotatividade de professores durante o ano letivo, bastante comum nas escolas públicas, apresenta correlação positiva e significativa com o baixo rendimento dos alunos.

NORONHA (1977), ANDRADE (1979) e BRANDÃO (1980) destacam que os

instrumentos de controle, de manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula, além de freqüentemente não surtirem o efeito desejado, funcionam como elementos inibidores da espontaneidade do aluno. A importância dada à ordem e à disciplina como elementos indispensáveis ao aprendizado, bem como a dificuldade natural de se atingi-las através dos mecanismos usualmente empregados, induzem, tanto os professores quanto os alunos, a atribuírem a culpa do insucesso escolar a estes últimos.

PENIN (1980) e MELLO (1981), analisando as condições de trabalho do magistério naquele momento, concluem que o tempo de atividade do professor excede o tempo remunerado a que tem direito. Esse tempo excedente de trabalho é gasto sobretudo com tarefas burocráticas, sendo a parte menor despendida com atividades pedagógicas.

Para essas autoras, o fenômeno da satisfação/insatisfação no trabalho docente é mais um fator a ser associado às condições do sistema, do que às idiossincrasias individuais do professor, como em geral ocorre.

RASCHE (1979), PENIN (op.cit.) e MELLO (idem) discutem o papel dos técnicos no sistema de ensino e analisam os reflexos da atuação desses profissionais no trabalho do professor. Afirmam que, além de a presença desses profissionais no sistema de ensino representar um instrumento de controle social sobre o trabalho docente, burocratiza a rotina e leva o professor a se descompromissar com a eficácia da sua prática.

NORONHA (1977), RASCHE (op.cit.), BONAMIGO & PENNA FIRME (1980), BRANDÃO (1980), GATTI (1981) e PENIN (idem) convergem para a conclusão de que a escola submete o aluno a um processo de aculturação que o faz perceber seus próprios hábitos e padrões com estranheza e o leva a aspirar maior participação na cultura dominante; porém, contraditoriamente, não lhe dá condições de concretizar tal aspiração.

NORONHA (op. cit.), RASCHE (op. cit.), BRANDÃO (idem), GATTI (idem), e ROSENBERG (1981) apontam o distanciamento cultural entre a escola e a maioria de sua clientela. Tal distanciamento pode ser constatado no material didático, nos conteúdos e na linguagem, em geral, estranhos à criança das camadas populares.

DIAS (1979) aponta a discriminação social que pode ocorrer no momento da entrada da criança na escola, enquanto BONAMIGO & PENNA FIRME (1980), BRANDÃO (1980) e PAIXÃO (s.d.) alertam para um outro tipo de discriminação que ocorre dentro da escola, nas classes especiais e nas próprias turmas normais.

Algumas medidas e projetos desenvolvidos em diferentes Estados do país mostraram, segundo esses autores, serem apenas paliativos visando mais desobstruir o fluxo regular de alunos no sistema do que propriamente sanar os graves problemas existentes. Após essas medidas, os alunos repetentes e seus professores continuaram sem receber as orientações especiais de que necessitavam.

Segundo PENIN (1980), a atividade de planejamento, tão importante para o trabalho pedagógico, não passa, para os professores, de uma prática formalizada, burocratizada; pouco mais que uma cópia de anos anteriores, na qual não se consideram as avaliações realizadas.

RASCHE (1979) denuncia o fato de a instituição escolar trabalhar contra e não a favor de um grande número de crianças: o tempo empregado, 180 dias, para alfabetizar crianças das camadas populares²⁶, é considerado insuficiente. GRESSLER (1978), corroborando de uma certa forma as constatações de Rasche, aponta a necessidade de se reverem os programas escolares, face à grande quantidade de conteúdos e das poucas horas em que o aluno permanecia na escola. Esta autora verifica ainda um baixo nível de aproveitamento em língua portuguesa e matemática, tanto em escolas rurais quanto nas urbanas.

O quarto grupo de fatores é aquele que trata das **práticas pedagógicas**. Apesar de Brandão e alii. (1983) considerarem esse grupo uma categoria à parte, não negam o fato de que tais práticas decorrem, em grande parte, de características institucionais.

PENIN (1980) verifica também que a sala de aula é o espaço onde o professor desenvolve grande parte de suas atividades de controle burocrático. Ao interpretar as razões que o levam a agir dessa maneira, apresenta a hipótese de que ao sentir-se “roubado” em seu tempo livre, ele “rouba” esse mesmo tempo do aluno realizando tais atividades na sala de aula, o que resulta em menos tempo para uma maior interação entre professor e aluno.

Outras pesquisas, que observam o professor na sala de aula (NORONHA, 1977; RASCHE, 1979 e BRANDÃO, 1980), indicam ser ele o principal agente de discriminação do aluno. Apontam o exercício de uma autoridade centrada apenas na figura que passa os

²⁶ A autora destaca o fato de a maioria dessas crianças serem destituídas de experiências escolares prévias, o que lhes impõe uma desvantagem inicial em relação às que possuem esse tipo de experiência e que têm outro ritmo.

conhecimentos (enquanto o aluno deve manter-se passivo), dá tratamento diferenciado segundo suas expectativas e preferências, e determina as regras e as punições.

ROSENBERG (1981) demonstra que, quando a escola oferece melhores condições de ensino²⁷, melhora o desempenho dos grupos de nível socioeconômico baixo. DANTAS (1976) verifica que a manutenção adequada de programas de educação pré-escolar melhora o desempenho desse mesmo grupo nas séries iniciais.

Quanto aos temas **subnutrição e desempenho** do aluno, vamos encontrar alguns estudos que indicam a sua natureza polêmica.

Para LEITE (1977), MACEDO (1979) e SILVA (1978), é procedente considerar-se que a desnutrição nos primeiros anos de vida da criança interfere no seu desenvolvimento cognitivo e em seu desempenho escolar. Porém, todos concordam que, com programas (alimentar e de estimulação) adequados em idade pré-escolar, os efeitos da subnutrição sobre o desempenho escolar do aluno são minimizados ou anulados.

CAMPOS (1979) aponta alguns problemas teóricos e metodológicos que não são considerados pela maioria dos estudos que relacionam essas duas variáveis. A autora dá à relação entre subnutrição e desempenho escolar uma conotação de assunto incluso e rechaça várias das conclusões a que se chegou em muitos daqueles estudos, que afirmam a existência de uma relação quase que direta, de causa e efeito, entre aquelas variáveis. Outros estudos, como os de DANTAS (1976), MOYSÉS & LIMA (1982) e LEITE (1988), concordam com as observações feitas por Campos, considerando ser este um problema reversível no âmbito pedagógico, e que, tendo em vista sua natureza social, também deve ser enfrentado com medidas de âmbito mais geral. Segundo ROCHA et alii. (1983):

O problema da evasão e repetência no 1º grau nos remete para a questão da seletividade social dentro da escola. A democratização do acesso não é garantia de democratização do ensino. Ao esforço de ampliação de vagas, dentro do sistema escolar, não se seguiu uma política segura de intervenção, no sentido de torná-lo competente para ensinar os que dependem exclusivamente da escola para a aquisição dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizadas. (p.38)

²⁷ Maior duração da jornada escolar, número menor de turnos, menor tamanho da escola, menor rotatividade de professores, classes menos lotadas, e outras.

A citação acima representa uma importante mudança de enfoque na análise das determinações do fracasso escolar e representa a grande indignação de diversos setores diante da questão da seletividade da escola fundamental no Brasil, expressa historicamente não só nos altos índices de evasão e de repetência, mas também na qualidade do ensino oferecido a amplos setores. Essa mudança de enfoque inaugura um novo período em que o foco da análise dos fatores determinantes do fracasso escolar volta-se para o funcionamento da escola e do sistema de ensino.

2.4.3- Fatores intra-escolares que interferem no desempenho do aluno.

Como foi visto anteriormente, a revisão das pesquisas internacionais e nacionais revela a existência de dois grandes grupos de fatores apontados como responsáveis por eventos como evasão, repetência ou desempenho insatisfatório do aluno.

Um deles compõe-se de estudos e pesquisas que atribuem a determinação desses eventos a fatores externos ao sistema de ensino ou, como denomina LEITE (1988), a fatores **extra-escolares**, tais como: background social desfavorável (Brandão e alii., 1983), nível socioeconômico baixo (FERRARI, 1975; ISAAC, 1977; ARNS, 1978; BONAMIGO & PENNA FIRME, 1980; GATTI et alii, 1981; ROSENBERG, 1981), subnutrição (LEITE, 1977; MACEDO, 1979; e SILVA, 1978) e outras variáveis (WOLF, 1978; FUKUI, 1980; ROSENBERG, 1981; LEITE, 1988), todas ligadas ao aluno ou à sua condição familiar, cultural, social ou econômica. Ao explicar o fenômeno do fracasso escolar através de fatores que, direta ou indiretamente, culpabilizam exclusivamente o aluno (MELLO, 1983; LEITE, 1988), ou que se situam fora do âmbito da escola e do sistema de ensino, sem declarar textualmente, essa produção gerou a compreensão de que os educadores ou o próprio sistema de ensino estão isentos de qualquer responsabilidade na produção e/ou na manutenção do mesmo fenômeno (PATTO, 1990; LEITE, 1993). Essa concepção, que atribui a causa do fracasso escolar do aluno a ele próprio ou à sua condição social, também é compartilhada por significativa parcela dos educadores (MELLO, 1983; LEITE, 1985), fato esse que demonstra a força de sua penetração no ideário e no imaginário educacional como uma “teoria” explicativa do fracasso escolar.

Ao atribuir as causas do fracasso escolar a aspectos individuais e sociais (relacionados à estrutura e ao funcionamento da sociedade), que decorrem, sobretudo, de fatores de natureza econômica, tal concepção remete tacitamente a resolução desse problema à esfera política. Assim, como afirma LEITE (1988), “na medida em que o fracasso escolar depende, em última instância, de fatores socioeconômicos e políticos, o problema só será resolvido a partir de profundas transformações nessas esferas” (p.527).

Assim, restaria aos educadores aguardarem a solução desse problema de fundo, para que se pudesse de fato alcançar a decantada democratização da educação, vista por muitos como a grande responsável pela promoção da igualdade de oportunidades. Ou seja, muda-se primeiro a realidade social, para depois alcançarem-se os resultados educacionais desejados, já que tal fato não dependeria de mudanças no próprio sistema de ensino.

Essa visão possibilita a muitos educadores a oportunidade de se colocarem na cômoda condição de espectadores de um processo cujo desfecho não dependeria diretamente da sua ação no âmbito educacional. O processo educativo é visto, pois, como totalmente submetido aos determinantes sociais. Contraditoriamente, segundo FREITAG (1978) e LUCKESI (1992), a visão liberal da educação tem oscilado entre o otimismo e o pessimismo pedagógico, entre uma postura que ora vê a atividade pedagógica como uma ação cujo sucesso depende da qualidade dos “insumos”, portanto, subordinada aos determinantes sociais, à condição do aluno que ingressa na escola; ora a vê, segundo a concepção iluminista, como uma instância que está fora e acima das injunções sociais, funcionando como agência principal de transformação da sociedade.

O outro grupo é aquele constituído por estudos que atribuem as causas determinantes do fracasso escolar a fatores internos ao próprio sistema, ou como denominam MELLO (1979) e LEITE (1988), fatores **intra-escolares**. Estes, ao contrário dos fatores extra-escolares que se apresentam como um nível de obstáculos não removíveis a curto prazo devido a sua natureza, representam um outro nível que exige a ação direta e imediata dos educadores.

No estudo bibliográfico da produção nacional realizado por Brandão e alii. (1983), ainda que não se encontre a denominação de fatores intra e extra-sistêmicos, pode-se notar a presença dessas categorias na separação entre fatores relativos ao aluno e outros fatores que produzem o fracasso escolar (aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais e práticas pedagógicas). De acordo com a categorização proposta por Mello e Leite, entendemos serem

intra-sistêmicos estes três últimos fatores. MELLO (op.cit., p. 70) os caracteriza fatores como “aspectos pedagógicos do funcionamento da escola - currículos, programas, interação professor-aluno, normas de avaliação (...)” e os denomina fatores intra-escolares. Usando esta mesma nomenclatura, Leite aponta entre os fatores intra-escolares, aspectos tais como: confronto escola \times população atendida, o professor (formação, treinamento, concepções, expectativas e práticas docentes), programas e práticas escolares e a burocracia pedagógica.

Apesar de esses autores usarem nomenclaturas um pouco diferentes para denominar os componentes da categoria “fatores intra-escolares”, parece haver confluência no que se refere ao conjunto de aspectos constitutivos dessa categoria. De forma geral, poder-se-ia dizer que ela se organiza em torno de aspectos: institucionais (normas, práticas e problemas de funcionamento e de relacionamento com a clientela, burocracia, etc.), relativos ao professor (formação escolar e continuada, prática docente, expectativas, etc.), e pedagógicos (currículos, programas, relação professor-aluno, etc.). O estudo desse conjunto de fatores é fundamental para a discussão e para a busca de saídas para o problema do fracasso escolar pois fornece aos educadores elementos para a reflexão e indica os aspectos a serem mudados. Podendo reconhecer a influência de suas expectativas, valores, atitudes, condições de trabalho e opções metodológicas sobre a produção do aluno -, os educadores terão, em tese, os elementos preliminares para realizarem, no âmbito de sua ação pedagógica, institucional e política, as transformações que poderão constituir uma parte importante do processo de democratização da escola. Tal democratização não pressupõe apenas a possibilidade de participação nas questões internas da escola. Como afirma MELLO (1979), deve, sobretudo, garantir a um número cada vez maior de alunos provenientes das camadas populares o acesso e a permanência na escola. Esse objetivo há que ser buscado, no entanto, sem se criar uma escola pública pobre para os pobres (sem um mínimo de qualidade), como nos parece estar ocorrendo. MELLO (op.cit.) defende a idéia de que é preciso repensar o que se entende por ensino de qualidade, para que não se repita o modelo autoritário, antidemocrático e saudosista, de ensino tradicional adotado no país até os anos 60. Este modelo tem como parâmetro uma clientela, das classes média e alta, que há muito não frequenta os bancos de nossas escolas públicas. Não se pode, porém, cair no outro extremo, oferecendo um ensino sem um conteúdo minimamente consistente e sem aplicabilidade no trabalho e na vida do cidadão.

O reconhecimento dos fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar,

por parte dos professores, dirigentes, pais, alunos e comunidade em geral, na questão concreta da escola, torna-se, segundo os ensinamentos da teoria da *praxis*, um importante indício para a verificação do seu potencial de mudança. Sobretudo quando sabemos que, nas condições estruturais que determinam a vida social em nosso país, a concepção liberal é a que é divulgada como visão hegemônica, fundamentando a compreensão da realidade da maioria das pessoas.

2.4.4- Dados recentes de pesquisas e avaliações

A- As avaliações do SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), órgão vinculado ao MEC, realizou nos anos de 1995, 1997 e 1999, avaliações de alunos das 4^{as} e 8^{as} séries do Ensino Fundamental, e das 3^{as} séries do Ensino Médio, visando medir a proficiência dos mesmos em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, através de uma escala com variação de 0 a 500 pontos. Os relatórios dessas avaliações apresentam, além dos resultados médios de proficiência dos sujeitos nas provas, evidências que indicam a existência de vínculo entre alguns fatores intra e extra-escolares e o desempenho do aluno.

Serão apresentados a seguir alguns desses fatores ou aspectos, sobretudo aqueles considerados mais relevantes. Alguns não representam propriamente novidades quando considerados os estudos anteriormente realizados, porém a sua reincidência reafirma o peso que possuem, bem como mostra que muitos aspectos da realidade brasileira que os condicionam não sofreram transformações capazes de erradicar tais mazelas; outros representam achados que evidentemente precisam ser melhor estudados e conhecidos.

1. Nível Socioeconômico: as avaliações do SAEB confirmam a vinculação da variável nível socioeconômico ao desempenho do aluno. Porém, ao contrário do observado em décadas anteriores, esse peso é relativizado pela ação de diversos outros fatores intra-sistêmicos;

2. Grau de escolaridade dos pais: encontrou-se, em todas as avaliações do SAEB

(95, 97 e 99), uma correlação positiva entre maior grau de escolaridade dos pais e maior grau de proficiência do aluno em todas as disciplinas e séries pesquisadas;

3. Abandono dos estudos e reprovação: são fatores que estão associados a desempenhos mais baixos do aluno em todas as avaliações;

4. Compatibilidade idade-série: verificou-se que tanto alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental quanto os da 3ª série do ensino médio, com idades compatíveis com as séries em que estavam matriculados, apresentaram as melhores médias de proficiência nas disciplinas avaliadas pelo SAEB em 1997. Ao contrário, quanto maior a distorção da idade do aluno em relação à série na qual ele está matriculado, menor tenderá a ser o seu desempenho (SAEB - 1999). No relatório desta última avaliação consta ainda a seguinte afirmação:

a literatura especializada e os resultados do SAEB mostram que o aluno repetente - especialmente o aluno que repete nas séries iniciais de sua vida escolar - apresenta um desempenho inferior. Livre do ônus da repetência, o aluno tem mais chances de alcançar melhores resultados nas diversas disciplinas escolares. (SAEB, 1999, p. 43)

Destaca ainda que:

no Brasil, infelizmente, a cultura da repetência leva pais e professores a responsabilizarem o aluno pelas eventuais deficiências em seu aprendizado. Os resultados de diversas avaliações, entretanto, têm mostrado que a repetência, ao invés de contribuir para a melhoria do desempenho do aluno, acaba por desmotivá-lo, criando um círculo vicioso de inadequação e baixo aprendizado que pode levar até mesmo à evasão do aluno (SAEB, 1999, p. 43).

5. Considerar-se branco: 53% dos alunos consideram-se brancos e mais de 32% consideram-se pardos. A proficiência dos que consideram-se brancos é mais alta que a dos demais em todas as séries pesquisadas;

6. Gênero: constatou-se melhor desempenho do sexo feminino em Língua Portuguesa e do sexo masculino em Matemática (1997 e 1999) e ciências (1997);

7. Motivação pelo estudo: destaca-se também como fator que interfere no desempenho do aluno sua percepção do sentido de estudar. Entre os que responderam que o estudo “é importante para o futuro” à questão que inqueria sobre o porquê de estar na escola

(de estudar), está o maior número daqueles que apresentam maior proficiência nas disciplinas e séries pesquisadas;

8. Formação do professor: foi constatada correlação positiva entre formação do professor no ensino superior e desempenho do aluno na 4ª série (1997). A formação do professor no ensino superior é um fato que ocorre com maior frequência na rede estadual (31%) que na municipal (19%), (SAEB,1999);

9. Expectativa do professor: confirma-se a existência de correlação entre expectativa do professor em relação ao desempenho de seus alunos e o nível de proficiência destes (1997-1999);

10. Perfil do professor: foi evidenciado o fato de existir uma correlação positiva entre o perfil do professor e o desempenho do aluno nos seguintes aspectos:

a) nível socioeconômico: quanto mais alto o nível socioeconômico do professor, melhor é o desempenho do aluno;

b) grau de escolaridade: à medida que aumenta o grau de escolaridade do professor, aumenta também o grau de desempenho do aluno;

11. Condições de trabalho do professor: constatou-se que algumas variáveis ligadas às condições de trabalho do professor têm relação com o bom desempenho do aluno:

a) dedicar-se exclusivamente ao magistério (SAEB 1999);

b) maior salário do professor (SAEB - 1997).

12. Atraso na escolaridade x escolaridade dos pais: Análises comparativas realizadas com base nas avaliações do SAEB de 1997 e 1999 mostram que a variável atraso na escolaridade tem impacto muito mais importante no desempenho do aluno do que a variável escolaridade dos pais.

13. Trabalho remunerado: alunos que trabalham apresentaram rendimento mais baixo nas avaliações que os que não trabalham;

14. Outros fatores associados ao desempenho do aluno no Brasil

No relatório de avaliação do SAEB referente ao ano de 1999, são fornecidos dados comparativos que evidenciam outros fatores, além dos já consagrados, que interferem no desempenho do aluno. Entre esses, vamos encontrar os seguintes:

a) infra-estrutura e condições gerais de funcionamento da escola: quanto melhor

avaliada é a escola pelos alunos nesses aspectos, melhor é o seu desempenho;

b) uso de recursos pedagógicos: a utilização de alguns recursos pedagógicos por professores e alunos interfere positivamente no desempenho destes:

- utilização de livros didáticos como recurso pedagógico;
- utilização de livros de leitura em língua portuguesa;
- utilização de livros de consulta para os professores;
- utilização de computadores como recurso pedagógico;
- utilização de fitas de vídeo educativas como recurso pedagógico.

c) desenvolvimento dos conteúdos curriculares: constatou-se que quanto maior é a proporção do conteúdo desenvolvido pelo professor, maior é o desempenho do aluno na disciplina;

d) uso do computador: constatou-se também que o uso do computador (em casa ou na escola) está ligado à maior proficiência do aluno em Matemática e Ciências (1997 e 1999);

e) nível socioeconômico do diretor: notou-se que quanto mais alto é o nível socioeconômico do diretor, melhor é o desempenho do aluno;

f) insuficiência de recursos financeiros: a opinião afirmativa de diretores e professores com relação à insuficiência de recursos financeiros na escola apresenta correlação positiva com desempenho mais baixo do aluno;

g) conversar com os pais: foi constatado maior grau de proficiência em Matemática nos alunos de 4ª série que costumam conversar com os pais sobre o que acontece na escola (SAEB - 1997);

h) lição de casa: alunos que declararam fazer as lições de casa tiveram desempenho maior que os que declararam não fazê-las;

i) gosto pela matéria: aquele que declararam gostar da disciplina tiveram desempenho mais alto que os que declararam não gostar da mesma;

j) número de livros do aluno: quanto maior o número de livros que o aluno declara possuir em casa melhor é o seu desempenho na avaliação.

B- Dados de pesquisa da CNTE

Um trabalho realizado e publicado pela CNTE (Confederação Nacional dos

Trabalhadores da Educação), no final da década de 90, é também importante fonte de dados sobre o tema abordado no presente estudo, tanto pela abrangência e pela riqueza de informações que apresenta, quanto por ser realizada por um órgão não-governamental, possibilitando informações não alinhadas com interesses de governo.

Trata-se de uma pesquisa publicada em 1997²⁸, executada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, com apoio da UNICEF e do CNPq, bastante ampla em seus objetivos, que visava conhecer os problemas de trabalho dos profissionais que atuam em educação no Brasil.

Os principais dados relativos ao tema desta pesquisa extraídos do estudo *Relações de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil* (CNTE - 1997), são os seguintes:

1. Qualificação do professor: segundo a pesquisa não existe problema com a qualificação formal dos professores de 1º e 2º graus. Constatou-se que cerca de 67% têm a qualificação mínima exigida, aproximadamente 24% estão superqualificados e apenas pouco mais de 8% têm qualificação abaixo da exigida - estando parte destes em vias de se aposentar ou estudando para se qualificar. Porém, esse resultado parece não ser tranquilizador pois o relatório indaga sobre a qualidade dessa formação e essa parece ser a grande questão a ser respondida;

2. Forma de gestão da escola: a forma de gestão da escola interfere na sua eficiência e na eficácia do ensino. Escolas mais democráticas e participativas tendem a uma menor evasão e repetência, a um maior sentimento de satisfação por parte dos alunos (e respectivos pais), a possuir melhor infra-estrutura e a oferecer melhores condições de trabalho a professores e funcionários;

3. Saúde do trabalhador em educação: o *burnout*²⁹ e outros tipos de sofrimento

²⁸ Relações de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil, pesquisa realizada pela CNTE e executada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, com apoio do CNPq e da UNICEF. (www.cnte.org.br)

²⁹ Burnout: síndrome que se caracteriza como uma reação à tensão emocional crônica gerada pelo contato direto e excessivo em atividades de cuidado com outros seres humanos e que envolve três componentes; 1) exaustão emocional - sentimento de não poder dar mais de si mesmo em termos afetivos; 2) despersonalização - desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas em relação aos destinatários do trabalho (usuários), endurecimento afetivo, coisificação da relação com o outro.

psíquico, ligados aos trabalhos de cuidar de pessoas e às extensas jornadas de trabalho desenvolvidas a partir do contato com um grande número de usuários, atingem grande parte dos professores e funcionários das escolas públicas brasileiras. No que se refere ao *burnout*, os dados mostram que cerca de 52% dos professores apresentam quadro de exaustão emocional, 30% não se sentem realizados no seu trabalho e 28% apresentam sentimentos e atitudes negativas em relação aos usuários dos serviços (alunos e pais). Outros tipos de sofrimento psíquico, como a histeria, também surgem como dado preocupante em relação à saúde dos professores. Os dados demonstram ainda que cerca de 20% dos funcionários que lidam diretamente com o aluno nas escolas apresentam sérios problemas de sofrimento psíquico. Esse quadro justifica o grande número de afastamentos, de licenças-saúde, de readaptados e de aposentadorias precoces na educação, o que tende a influir no funcionamento escolar, na relação ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, no desempenho do aluno.

4. Tamanho da escola: o tamanho da escola influencia fatores como violência e depredações. Quanto menor é a escola, menor é o número de queixas de ocorrências dessa natureza. Ao contrário, à medida que aumenta o tamanho das escolas, aumenta proporcionalmente o número de queixas de casos de violência e de depredações contra a escola.

2.5- O fracasso escolar no Estado de São Paulo

É conhecido o fato de que no Brasil, até meados do século passado, a exclusão escolar de um imenso contingente social, pertencente sobretudo às camadas populares, processava-se pela via do acesso. Ou seja, a maioria das crianças desses segmentos sequer ingressavam na escola por falta de vagas e de unidades escolares que pudessem suprir toda a demanda existente para o ensino fundamental. Segundo dados oficiais³⁰, no início da década de 50 apenas 36,2% das crianças e jovens da faixa de 7 a 14 anos freqüentavam a escola.

Na segunda metade do século XX, com a expansão quantitativa da escola pública e com sua extensão às camadas populares, evidencia-se um outro fenômeno já conhecido no sistema público de ensino brasileiro: o da exclusão provocada pela evasão, pela repetência e pelo abandono sistemáticos da escola por parte de grandes parcelas dos que nela ingressam. O próprio Ministério da Educação, mencionando estudos do início da década de 90, apontava que “ainda que tardiamente, 95% das crianças de 7 a 14 anos conseguem iniciar a 1ª série”, porém reconhece também que não mais de 43% delas concluem o 1º grau³¹.

No Estado de São Paulo, um dos que apresentam os melhores índices médios de aprovação, evasão e reprovação de alunos e de desempenho destes nas avaliações do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)³², tinha-se, até 1998, conforme se pode observar na tabela abaixo, uma evolução de indicadores quantitativos que, apesar de positiva, é também preocupante quando se considera não só o que eles mostram, mas sobretudo o que eles não revelam.

³⁰ MEC (Ministério da Educação e do Desporto). Doc. - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), s.d.

³¹ Op. cit., p.11.

³² Afirmação feita com base nos dados do relatório de avaliação do SAEB referente ao ano de 1993.

Tabela 1

**Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (1º Grau)
Taxas de Aprovação, Reprovação e Evasão - Rede Estadual (1986-98)**

Ano	Promoção	Reprovação	Evasão
86	69,4	18,5	12,1
87	69,8	18,7	11,5
88	71,6	16,6	11,8
89	71,0	15,8	13,2
90	72,9	16,2	10,9
91	75,8	13,8	10,4
92	76,2	13,7	10,1
93	78,1	11,9	10,0
94	77,0	14,1	8,9
95	79,2	11,7	9,1
96	83,8	8,6	7,6
97	90,8	3,8	5,4
98	93,4	2,0	4,6

Fonte: SE/CIE

A Tabela 1 mostra o comportamento dos índices de promoção, reprovação e evasão, observados no 1º Grau das escolas públicas paulistas, no período compreendido entre os anos de 1986 e 1998. Quando se enfoca a evolução desses índices no conjunto das séries que compõem os dois ciclos do ensino fundamental, evidencia-se a existência de uma “melhora” gradual nos três tipos de indicadores ao longo desse período. Porém, esses indicadores, quando apresentados globalmente não mostram os aspectos problemáticos da realidade, como se pode observar também na tabela seguinte.

Tabela 2

Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (1º Grau)
Taxa de Reprovação por Série - Rede Estadual (1986-98)

Série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Ano								
86	----	32,9	19,0	12,7	26,2	20,6	15,8	9,2
87	----	34,0	18,7	12,9	25,9	20,0	15,4	8,9
88	----	31,3	15,6	10,8	23,0	17,3	12,8	7,1
89	----	29,2	16,7	10,9	21,9	16,7	12,2	7,0
90	----	28,6	15,7	11,3	23,5	18,5	14,0	8,4
91	----	26,6	13,4	9,4	19,7	14,0	10,0	5,1
92	----	26,1	13,7	9,6	19,6	14,8	10,4	5,1
93	----	25,7	12,4	8,4	15,9	11,5	8,1	3,7
94	----	27,7	14,0	9,6	19,6	16,2	11,3	5,8
95	----	24,1	11,6	7,5	16,6	12,3	8,9	4,8
96	----	19,7	7,7	3,9	12,3	9,1	6,2	3,4
97	----	9,0	2,7	1,2	5,1	4,2	3,4	2,5
98	0,8	1,58	0,8	1,5	2,9	2,7	2,4	2,1

Fonte: SE/ CIE

Obs.: Alunos da 1ª série não são reprovados por avaliação.

A Tabela 2 apresenta a evolução das taxas de reprovação por série, ocorridas no mesmo período. A análise da tabela permite observar, além da queda gradual das reprovações, já verificada na tabela anterior, a existência de pontos de estrangulamento nas séries iniciais dos dois ciclos (2ª e 5ª), com a melhora de desempenho nas séries subsequentes. Porém, apesar de mostrar uma tendência de decréscimo nos índices de reprovação em todas as séries, esses dados ainda não esclarecem suficientemente sobre outros problemas existentes no ensino fundamental. A seguir, porém, são apresentados outros dados que poderão explicitar melhor esses problemas.

Tabela 3**Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série)
Taxa de Aprovação por Série e por Período - Rede Estadual (1986-98)**

Período	Diurno				Noturno			
Série	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Ano								
86	57,2	69,1	77,4	88,3	31,8	42,0	51,5	68,0
87	58,6	70,5	78,2	87,9	33,1	44,1	54,0	69,3
88	62,8	74,4	81,7	90,0	37,0	49,0	58,9	73,4
89	61,7	73,0	80,3	88,9	34,6	46,3	56,1	70,4
90	63,7	73,8	80,7	89,1	38,9	49,1	59,5	72,8
91	68,6	78,7	84,5	91,6	41,3	53,4	63,1	75,9
92	69,8	78,6	84,8	91,7	43,2	55,5	65,5	78,3
93	74,2	82,5	87,6	93,4	45,1	57,6	68,0	80,3
94	71,7	78,1	85,0	91,7	44,0	55,4	66,6	79,2
95	73,9	81,4	86,8	92,3	44,0	55,3	65,7	78,1
96	78,7	84,2	88,8	92,6	51,5	63,2	72,4	82,2
97	88,1	90,6	92,4	94,3	63,5	73,6	80,5	87,2
98	92,2	93,4	94,4	95,3	65,8	73,8	80,0	86,2

Fonte: SE/ CIE

A Tabela 3 apresenta taxas de aprovação por série e por período, diurno e noturno, no intervalo de 1986 a 1998. Nela, observa-se a tendência gradual de melhoria dos índices de aprovação, verificada na Tabela 1, materializada em todas as séries e períodos. Porém, nota-se, também, que os índices do período noturno são bem menores que os do diurno e que tendem a ser menores na 5ª série que nas séries subsequentes, sobretudo no período noturno. Já no que se refere à reprovação, a tendência de resultados insatisfatórios na 5ª série noturna se mantém, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 4**Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série)
Taxa de Reprovação por Série e por Período - Rede Estadual (1986-98)**

Período	Diurno				Noturno			
	Série	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª
Ano								
86	28,1	20,5	14,2	6,6	20,5	20,8	17,6	11,5
87	27,4	19,8	13,7	6,6	20,9	20,4	17,4	10,9
88	24,1	16,7	11,0	4,9	19,4	18,3	14,9	8,8
89	23,5	16,7	10,9	5,0	17,0	16,6	13,7	8,6
90	24,8	18,2	12,7	6,2	19,3	19,0	15,5	10,1
91	20,6	13,6	9,0	3,7	16,3	14,7	11,4	6,3
92	20,4	14,4	9,2	3,8	16,5	15,5	12,0	6,3
93	16,4	10,8	6,8	2,4	14,2	13,1	9,7	4,8
94	20,2	15,8	10,0	4,3	17,0	17,1	13,2	7,1
95	17,2	12,0	7,8	3,4	14,1	13,2	10,7	6,0
96	12,4	8,8	5,4	2,7	11,9	10,1	7,7	4,2
97	4,9	4,0	3,1	2,3	6,5	5,2	4,1	2,8
98	2,7	2,3	1,8	1,5	6,5	5,6	4,5	3,4

Fonte: SE/ CIE

A Tabela 4 mostra os índices de reprovação por série e por período ocorridos, no nível de 5ª a 8ª série, no mesmo intervalo de tempo verificado nas tabelas anteriores (86-98). Nela, pode-se notar a tendência de queda contínua nas taxas de reprovação em todas as séries nos dois períodos. Um fato curioso é que, até o ano de 1996, os índices de reprovação da 5ª série diurna eram maiores que os da 5ª série noturna, invertendo-se essa ordem nos dois anos subsequentes. No entanto, quando se trata da evasão, o quadro se modifica radicalmente, conforme se pode observar abaixo.

Tabela 5

**Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série)
Taxa de Evasão por Série e por Período - Rede Estadual (1986-98)**

Período	Diurno				Noturno			
Série	5ª	6ª	7ª	8ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Ano								
86	14,7	10,4	8,4	5,1	47,7	37,2	30,9	20,5
87	14,0	9,7	8,1	5,5	46,0	35,5	28,6	19,8
88	13,1	8,9	7,3	5,1	43,6	32,7	26,2	17,8
89	14,8	10,3	8,8	6,1	48,4	37,1	30,2	21,0
90	11,5	8,0	6,6	4,7	41,8	31,9	25,0	17,1
91	10,8	7,7	6,5	4,7	42,4	31,9	25,5	17,8
92	9,8	7,0	6,0	4,5	40,3	29,0	22,5	15,4
93	9,4	6,7	5,6	4,2	40,7	29,3	22,3	14,9
94	8,1	6,1	5,0	4,0	39,0	27,5	20,2	13,7
95	8,9	6,6	5,4	4,3	41,9	31,5	23,6	15,9
96	8,9	7,0	5,8	4,7	36,6	26,7	19,9	13,6
97	7,0	5,4	4,5	3,5	30,0	21,2	15,4	10,0
98	5,1	4,3	3,8	3,2	27,7	20,6	15,5	10,4

Fonte: SE/ CIE

A Tabela 5 apresenta as taxas de evasão por série e por turno de ensino no mesmo intervalo de tempo anteriormente demonstrado. Nela observa-se a mesma tendência de queda dos índices nos dois turnos de ensino (diurno e noturno), porém evidencia-se uma grande disparidade quantitativa entre as séries quando comparamos os períodos. Nota-se que, em todas as séries do período noturno, as taxas de evasão são muito maiores que as existentes no período diurno. Tal disparidade é maior ainda na 5ª série, onde os índices do noturno chegam a ser mais de cinco vezes maiores que os do diurno, apresentando diminuição gradual até a 8ª série, onde essa diferença chega a pouco mais de três vezes.

Pelas tabelas 3, 4 e 5, pode-se verificar uma evolução positiva em todos os quesitos apresentados em todas as séries e períodos: aumento nos índices de aprovação e decréscimo nos índices de reprovação e evasão. Porém, ao compararmos internamente os índices de cada quadro, localizam-se alguns problemas recorrentes.

Tomando-se como exemplo o ano 1997, verificam-se taxas de **aprovação** da ordem de 88,1% no diurno e de 63,5% no noturno (Tabela 3).

Os dados relativos à **reprovação** (Tabela 4) demonstram haver um certo desequilíbrio nessa mesma série entre os dois períodos, com índices de 2,7% no diurno, e de 6,5% no noturno. Observa-se ter havido, nesse quesito, entre os anos de 95 e 97, uma queda vertiginosa nas taxas de reprovação, contrariando a tendência gradual verificada no período anterior da série histórica focalizada (86-98).

Porém, quando se trata da **evasão**, esses índices são assustadoramente dissonantes, com taxas de 7,0% no diurno e de 30,0% no noturno (Tabela 5).

Note-se ainda que esses dados representam taxas médias e que, portanto, não revelam as disparidades existentes entre escolas que atendem segmentos sociais distintos, dadas a sua localização geográfica e a sua contextualização no espectro social urbano. A história da educação brasileira tem demonstrado, como se pôde verificar anteriormente, a existência de uma tendência seletiva em nossas escolas que produz a exclusão de amplas parcelas do alunado proveniente das camadas populares. Porém, os resultados médios (do conjunto das escolas paulistas) apresentados não revelam, com clareza, as disparidades existentes no sistema de ensino.

A título de ilustração, incluiu-se abaixo um quadro que apresenta dados do ano de 1996, no qual é possível verificar essas ocorrências em configurações geográficas e esferas distintas da rede estadual de ensino.

Tabela 6

Taxas de Reprovação, Aprovação e Evasão na 5ª Série – por período
Estado de São Paulo/ Município de Assis/ Unidade Escolar (1996)

Esfera	Estado – SP		Município – Assis		Unidade Escolar ³³	
	Período		Período		Período	
Evento	D	N	D	N	D	N
Reprovação	12,4	11,9	8,0	6,3	2,3	11,4
Aprovação	78,7	51,5	84,3	40,0	86,3	34,1
Evasão	8,9	36,6	7,7	53,7	11,3	54,5

Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Assis

A Tabela 6 apresenta dados comparativos de reprovação, aprovação e evasão, na 5ª série, em diferentes esferas da rede pública de ensino (Estado, Município e Unidade Escolar), relativos ao ano de 1996. Quando comparamos esses dados podemos verificar, por exemplo, que os índices de reprovação na esfera municipal são melhores que os da esfera estadual, tanto no período diurno quanto no noturno. No que se refere à aprovação os dados municipais são um pouco melhores que os estaduais no período diurno, porém, são bem piores no noturno. Quanto à evasão, observa-se que os dados relativos ao município são ligeiramente melhores que os estaduais no período diurno, enquanto os do noturno são bem mais elevados.

Comparando os dados da escola com os do município e do estado, nota-se algumas particularidades. No que se refere aos índices de reprovação no período diurno, os dados escolares apresentavam taxas melhores que aquelas verificadas nas esferas municipal e estadual. Já, quando focaliza-se o período noturno esses dados eram próximos aos estaduais, porém eram mais altos que os municipais. Quando são analisadas as taxas de aprovação verifica-se que os dados escolares são melhores que os dos outros dois níveis no período diurno e piores no período noturno. No que diz respeito à evasão, nota-se que os dados escolares são inferiores aos das duas outras esferas, tanto no período diurno quanto no

³³ A referida unidade escolar é a mesma que está sendo investigada na presente pesquisa e está situada na periferia urbana do município de Assis – SP.

noturno.

Pelos números constantes nessa tabela pode-se dizer que os dados escolares relativos à aprovação e à repetência, no período noturno, estão aquém daqueles verificados nos níveis municipal e estadual, exceto os referentes à reprovação que eram levemente superiores aos do nível estadual.

Os dados até aqui apresentados, ainda que não evidenciem uma regularidade interna nos diferentes quesitos, possibilitam a comparação de diferentes esferas (estadual, municipal e unidade escolar) da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Esses dados demonstram claramente que, nas três esferas apresentadas, a 5ª série do ensino regular noturno destaca-se como o mais grave problema do ensino público, sobretudo no que se refere às altas taxas de evasão verificadas.

A despeito de todas as conquistas que podem ser observadas, e elas são evidentes em relação à redução dos índices de reprovações e ao crescimento dos de aprovações, é inegável também que o sistema estadual de ensino paulista tem ainda graves problemas aos quais, tanto as autoridades educacionais quanto os educadores, terão que apresentar respostas urgentes.

2.6- A 5ª série como um problema do sistema público de ensino

Sabemos que a sociedade moderna é caracterizada, sobretudo neste final de século, pelo ritmo acelerado, tanto da produção científica e tecnológica, quanto da circulação das informações e das mudanças nos processos e relações de trabalho. Isso faz com que o homem dependa do domínio de conhecimentos e informações básicas relativas às diversas áreas, o que implica necessariamente em que tenha algum grau de instrução e de domínio de certas habilidades cognitivas. Sendo assim, uma formação escolar consistente no ensino fundamental, que possibilite a apropriação desses requisitos, é condição que se torna indispensável, seja para exercer plenamente a condição de cidadão, seja para se inserir de maneira ativa e em condições mais favoráveis no mundo do trabalho.

Ao contrário, a não aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários para uma inserção ativa na vida societária e no mundo do trabalho pode representar, nessa conjuntura, condições extremamente desfavoráveis, sobretudo numa sociedade dirigida por políticas neo-liberais, em que o Estado cada vez mais abandona os cidadãos à sua própria sorte, abrindo mão de parte das suas funções de mediador nas relações trabalhistas, econômicas e sociais.

Nesse contexto, a escola, mesmo que não ofereça no ensino fundamental acesso direto a conteúdos críticos e ao conhecimento tecnológico, abre horizontes para que o indivíduo possa adquiri-los nos níveis subsequentes do sistema de ensino. Como já salientamos anteriormente, qualquer aluno só poderá atingir esses níveis mais elevados de ensino após adquirir os conhecimentos básicos transmitidos no ensino fundamental, superando o sistema de seriação existente.

A 5ª série é, conforme já salientamos, a porta de entrada do segundo ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª série), tal qual o Ciclo Básico o é para o primeiro ciclo (1ª a 4ª série). O sucesso ou o fracasso nessas vias de acesso pode facilitar, dificultar ou até impedir a continuidade do aluno no sistema regular de ensino, ou o seu sucesso escolar nas séries subsequentes. O segundo ciclo, além de promover um aprofundamento e uma ampliação dos conhecimentos em áreas já trabalhadas no primeiro ciclo, – como língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências (sobretudo biologia) –, introduz novos conhecimentos e noções em todas as disciplinas, principalmente em língua estrangeira,

matemática e ciências. Em tese, neste ciclo devem-se consolidar e ampliar habilidades cognitivas e comportamentais (maior autonomia moral, social e intelectual) do aluno, visando construir as bases para a aquisição de conhecimentos das ciências, da tecnologia e das artes, nos níveis subseqüentes do ensino ou por outros meios possíveis.

No Estado de São Paulo houve grandes progressos no que se refere ao problema do acesso à escola na faixa dos 7 aos 14 anos, idade em que a educação escolar é obrigatória, e ao fluxo escolar no ensino fundamental. Porém, ainda temos problemas sérios no que se refere à permanência dos que ingressam na escola, de forma que possam concluir esse grau de ensino e apropriar-se de forma competente dos conteúdos ali ministrados.

Dados oficiais recentes (Tabelas 2, 7 e 8) demonstram que o problema da seletividade do ensino não se localiza mais nas séries iniciais, como ocorria até o início da década de 80, mas, sim, no ciclo de 5^a a 8^a, e em especial na 5^a série, sobretudo no que diz respeito à evasão. A seguir será apresentada tabela com dados de aprovação, comprovando parcialmente o que foi anteriormente afirmado.

Tabela 7

Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (1º Grau)
Taxa de Aprovação por Série - Rede Estadual (1986-98)

Série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Ano								
86	93,0	59,2	73,6	79,7	50,9	59,5	65,4	77,3
87	92,8	58,4	74,2	80,0	52,5	61,2	67,1	77,8
88	89,8	60,0	77,2	82,0	56,5	65,3	71,1	80,8
89	89,8	61,5	75,9	81,0	55,0	63,6	69,1	78,6
90	90,4	63,5	77,8	82,7	57,8	65,3	71,2	80,2
91	91,5	66,4	80,7	85,0	62,5	70,3	75,2	83,2
92	91,3	66,4	80,4	84,9	63,6	71,1	76,4	84,6
93	91,5	67,3	81,6	86,1	67,7	74,6	79,2	86,4
94	92,5	66,1	81,0	85,6	66,1	71,2	77,4	85,0
95	93,1	70,1	83,6	87,7	68,7	74,2	78,5	84,9
96	95,0	75,7	88,6	92,3	75,0	79,2	83,2	87,8
97	96,9	87,7	95,0	96,7	85,3	87,5	88,9	91,3
98	96,5	95,9	97,5	96,7	90,3	90,7	91,1	92,0

Fonte: SE/ CIE

Obs.: Alunos da 1ª série não eram reprovados por avaliação.

A tabela 7 apresenta dados de aprovação das oito séries do ensino fundamental. Ainda que ela demonstre haver um aumento significativo no número médio de aprovações, podem-se também observar diferenças visíveis entre os índices relativos às quatro primeiras séries e aqueles referentes ao nível subsequente, de 5ª a 8ª série. Diferenças que ficam mais nítidas ainda quando são observados os dados relativos à evasão apresentados na próxima tabela.

Tabela 8

**Estado de São Paulo: Desempenho Escolar - Ensino Fundamental (1º Grau)
Taxa de Evasão por Série - Rede Estadual (1986-98)**

Série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Ano								
86	7,0	7,9	7,4	7,6	22,9	19,9	18,8	13,5
87	7,2	7,6	7,1	7,1	21,6	18,7	17,5	13,3
88	10,2	8,7	7,2	7,2	20,5	17,4	16,1	12,1
89	10,2	9,3	8,1	8,1	23,1	19,7	18,7	14,4
90	9,6	7,9	6,5	6,0	18,7	16,2	14,8	11,4
91	8,5	7,0	5,9	5,6	17,8	15,7	14,8	11,7
92	8,7	7,5	5,9	5,5	16,8	14,1	13,2	10,3
93	8,5	7,0	6,0	5,5	16,4	13,9	12,7	9,9
94	7,5	6,2	5,0	4,8	14,3	12,6	11,3	9,2
95	6,9	5,8	4,8	4,8	14,7	13,5	12,6	10,3
96	5,0	4,6	3,7	3,8	12,7	11,7	10,6	8,8
97	3,1	3,3	2,3	2,1	9,6	8,3	7,7	6,2
98	2,7	2,6	1,7	1,8	6,8	6,6	6,5	5,9

Fonte: SE/ CIE

Na tabela 8 observa-se o mesmo fenômeno constatado em relação aos índices de aprovação: uma significativa melhora nos dados de evasão, porém com diferenças importantes quando se comparam os dois ciclos de ensino. Sendo evidente que o nível de 5ª a 8ª série, e especialmente a 5ª série, apresentam resultados piores.

Segundo LEITE (1993), o problema do fracasso escolar na 5ª série tem recebido pouca atenção dos pesquisadores. Ainda assim, como o próprio autor indica, podem ser encontrados alguns trabalhos específicos sobre o tema na literatura. RANZANI (1976) e CHAGAS (1977) sugerem que o fracasso escolar na 5ª série não só se deve a problemas da escola como um todo, mas, sobretudo, apresenta características específicas ligadas à estrutura

e à organização do sistema escolar brasileiro.

LEITE (op.cit.), focalizando mais especificamente as escolas públicas, identifica nestas a existência de alguns fatores (intra-escolares) que parecem contribuir para os altos índices de evasão e repetência verificados até aquele período. Entre eles, aponta quatro aspectos que, no seu ponto de vista, contribuem para o fracasso do aluno.

O primeiro deles seria **a falta de seqüência intra e entre séries** na organização do plano curricular da escola, o que acarretaria o despreparo do aluno para atender as exigências acadêmicas da 5ª série. A este aspecto somar-se-iam outros fatores de agravamento tais como: utilização de atividades de ensino inadequadas em sala de aula, pressão sobre o professor para o cumprimento do programa e utilização dos resultados de avaliação contra o aluno. FELDMAN (1981) analisa as alterações promovidas pela Lei 5692/71 e constata que a instituição de um ciclo único de ensino (1º Grau – 1ª a 8ª série), que eliminou a barreira do exame de admissão para o segundo ciclo, ampliou o contingente de alunos que ingressam na 5ª série; porém, não superou a antiga dicotomia entre os níveis primário e ginásial anteriormente existente. Isto faz com que a seleção, que era realizada por aquele exame, seja efetivada a partir de então na 5ª série pela retenção daqueles que apresentem desempenho insatisfatório. DOMINGUES (1985) estudou a passagem da 4ª para a 5ª série e confirma essas constatações ao considerar que essas séries representam dois mundos distintos, com profundas diferenças no que diz respeito à estrutura, à organização, aos conteúdos e às práticas desenvolvidas em sala de aula.

O segundo fator refere-se à **brusca mudança nas relações professor-aluno** ocorridas com o ingresso na 5ª série, em termos quantitativos e qualitativos. Essas mudanças, segundo LEITE, seriam provocadas pela introdução de um sistema de grade curricular baseada na intercalação de diferentes disciplinas, ministradas por diferentes professores, de forma que cada um deles cumpre um rodízio baseado na hora-aula nas classes em que lecionam. Tal rodízio produziria uma contrastante diversidade na qualidade das relações de sala de aula, relações essas que, segundo DOMINGUES (op. cit.) e DIAS-DA-SILVA(1997), teriam a marca da impessoalidade, do distanciamento professor-aluno. Para LEITE, uma possível conseqüência deste quadro, apontada por ALMEIDA (1986), é a passagem de uma expectativa de otimismo do aluno em relação à 5ª série, no início do ano, para a sensação de desencanto, de ser essa uma etapa difícil e complicada, após algum tempo transcorrido. DIAS-DA-

SILVA(1997) constatou que o professor do “ginásio” recebe o aluno pressupondo que, ao ingressar numa 5ª série, este deve se comportar como um adulto – independente, maduro e responsável. Desta forma, atitudes consideradas imaturas, próprias de crianças do primário, não são toleradas, sendo que a sua prática vai se basear em exigências e disciplina mais rígorosas.

O terceiro fator mencionado por LEITE seria a **ausência do trabalho de coordenação pedagógica**. Tal função poderia ajudar a evitar o aprofundamento da descontinuidade curricular. Um dos problemas que evidencia, neste sentido, refere-se ao fato de que, em geral, os professores da 5ª série iniciam o ano letivo supondo que seus alunos aprenderam satisfatoriamente os conteúdos das quatro primeiras séries, o que freqüentemente não ocorre. Um exemplo mencionado de aspecto agravante desse problema é a exigência de determinados conteúdos básicos de língua portuguesa (habilidades de leitura, interpretação e produção de textos) e de matemática (casas decimais, composição, decomposição e ordenação de numerais, problemas da vida prática envolvendo numerais) mal desenvolvidos nas quatro primeiras séries. A existência de uma coordenação pedagógica eficiente faz-se necessária, conforme constata o autor, por verificar-se uma certa dificuldade do professor (P3) que leciona neste nível de ensino em valorizar as questões pedagógicas. Fica a sensação de que estes não vêem o processo de ensino como uma organização contínua, mas sim como uma seqüência fragmentada na qual o professor de cada disciplina e de cada série cumpre um papel específico e isolado.

O quarto e último fator seriam as **condições de trabalho inadequadas dos professores**, principalmente os contratados não-efetivos, que representariam a maioria das escolas de periferia. Estes, para manterem um nível salarial que satisfaça minimamente suas necessidades, submetem-se a vários empregos, comprometendo assim a qualidade do seu desempenho.

Além desses fatores, Leite aponta outros que estão presentes na realidade da escola pública. Entre eles temos: a mudança freqüente de professores, o pouco interesse e a falta de envolvimento dos especialistas (supervisores, diretores, etc.) com as questões pedagógicas.

Este autor destaca também que “é possível melhorar a atuação da escola pública junto a seus alunos, pela alteração dos chamados fatores intra-escolares” (op. cit., p.42), embora reconheça que isso só não basta para solucionar o problema amplo do fracasso escolar,

parcialmente determinado por fatores extra-escolares. Em seu relato, demonstra essa possibilidade de mudança ao apresentar os resultados positivos alcançados em experiência desenvolvida junto a escolas públicas. Demonstra que, após um breve período de trabalho mais sistematizado e funcional em língua portuguesa e matemática, com a necessária preparação prévia e adequada do corpo docente, observaram-se grandes progressos no desempenho de alunos da 4ª série nos pré-requisitos básicos para o seu bom desempenho na 5ª série.

NEVES & ALMEIDA (1996) estudaram a atribuição de causalidade do fracasso escolar na 5ª série -junto a alunos repetentes de escolas públicas, seus pais e professores- e constatou que cada um desses grupos de sujeitos aponta causas diferentes para o fracasso escolar na 5ª série.

Os alunos, de modo geral, atribuíram a si próprios a responsabilidade pelo fracasso, destacando a falta de motivação e o não cumprimento da rotina escolar como causas principais. Esses fatores, que estão ligados ao interesse, ao esforço e à capacidade do próprio indivíduo, são vistos como variáveis internas do aluno e, portanto, de sua responsabilidade.

Para os pais, a principal causa do fracasso também refere-se a uma causa interna: à falta de motivação do aluno.

Os professores, por sua vez, atribuíram maior peso às variáveis falta de preparo do aluno e de ajuda dos pais. Ou seja, relacionam o fracasso do aluno a causas externas a estes, porém, isentando-se dessa responsabilidade, remetendo-a a experiências de ensino anteriores, aos pais e, indiretamente, ao próprio aluno, no qual se materializam os problemas que impedem um bom desempenho.

NEVES & ALMEIDA (op. cit.) destacam, como aspecto positivo das evidências encontradas, o fato de os professores não considerarem seus alunos sem capacidade para aprender, ou que estes não empreendam esforços para tal.

Todavia, apontam também alguns aspectos negativos. Um deles refere-se aos problemas de comunicação e às diferenças de expectativas existentes entre esses três segmentos escolares. Destacam a necessidade de melhorar significativamente a comunicação e o intercâmbio entre pais, alunos e professores, tornando a escola mais transparente, comunicativa e democrática. Outro problema apontado refere-se ao fato de existir um certo grau de consciência de que algumas dificuldades estruturais do sistema de ensino influenciam

no desempenho do aluno, “*porém, no momento de se apontar as principais causas do fracasso, estas recaem, sobretudo, no plano individual.*”(op. cit., p. 154). O terceiro e último refere-se à pouca valorização do trabalho pedagógico por parte dos três segmentos escolares estudados, mediante as condições desfavoráveis existentes. Segundo as autoras:

Os professores, ao atribuírem o insucesso escolar à falta de preparo, e à ajuda dos pais, e os alunos e pais à motivação, traduzem não creditar ao fazer pedagógico força suficiente para se contrapor a essas condições” (op. cit., p. 155).

Isso demonstra a necessidade de os professores partirem do ponto onde o aluno se encontra para chegarem onde desejam, e de os alunos e pais entenderem a pouca motivação como algo não só ligado ao baixo grau de interesse do aluno, mas também às condições externas pouco atraentes que podem condicionar esse grau de interesse.

FEDERIGHI (1989) estuda e recomenda uma estratégia metodológica – uso de monitoria – para a sala de aula, utilizando os princípios do sócio-interacionismo. Em sua experiência, utiliza alunos de 5ª série, com dificuldades em Português e/ou em Matemática, para monitorar alunos de 4ª série com dificuldades nas mesmas disciplinas. Ao final de seu estudo, constata que a atuação desses alunos como monitores ocasionou mudanças positivas em suas atitudes sociais, na aprendizagem dos conteúdos daquelas disciplinas, bem como em suas médias escolares.

PORTO (1996) estuda e recomenda o uso da televisão como ferramenta pedagógica no espaço escolar objetivando a melhoria da comunicação e o aumento do grau de satisfação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Encontram-se ainda na literatura estudada outros trabalhos como os de LOPES (1993), BISCHOF (1994), PICCOLI (1996), e PASSINI (1996), que estudam os problemas da 5ª série e procuram formular propostas metodológicas na ótica de conteúdos específicos. Tais trabalhos representam tendências de estudar os problemas do ensino em geral, visando uma reestruturação pedagógica, principalmente de aspectos metodológicos do ensino das diversas disciplinas e conteúdos curriculares.

2.7- Algumas especificidades e problemas do ensino noturno

Segundo TENCA (1982), todas as discussões sobre democratização da educação têm incluído a temática do ensino regular noturno, sobretudo pela deterioração que vêm sofrendo os cursos ministrados nesse período, registrando altos índices de evasão e repetência. Já temos, portanto, um dos problemas do curso noturno que historicamente tem se tornado uma de suas características: ser um curso altamente seletivo, como pudemos observar nas tabelas apresentadas anteriormente. Essa característica-problema também é apontada por ROSENBERG (1981), CARVALHO (1984), MACHADO (1991), LATERZA (1995) e outros, indicando a manifestação do indisfarçável papel desempenhado pela escola na seleção social de classes, denunciada por Bourdieu, Passeron, Establet e outros, a partir dos anos 70.

Outra característica apontada por esses autores é o fato de o ensino noturno ter uma clientela constituída, na sua maioria, por alunos de origem “operária”³⁴ e que necessitam trabalhar. Dados de 1981³⁵ revelavam que 34% dos alunos matriculados na rede de ensino do Estado de São Paulo, no ciclo de 5ª a 8ª série, estudavam à noite, em cursos mantidos por 57,3% das escolas públicas paulistas, sendo que 64,6% delas eram localizadas no interior. Segundo dados apresentados por ROSENBERG (op. cit.), 54% dos alunos de 5ª à 8ª série do noturno trabalhavam e 16% procuravam trabalho. Esse fato é justificado pela necessidade de contribuir com o orçamento doméstico e é revelador, conforme destaca TENCA (1982), do seu baixo nível socioeconômico.

Além dos fatores já mencionados, os autores destacam, também, a alta média de idade dos alunos do curso noturno³⁶, fato que denota não só um possível ingresso tardio no sistema de ensino mas, sobretudo, uma história quase certa de fracasso.

Um outro dado importante revelado por ROSENBERG (1981) refere-se aos reflexos do trabalho no rendimento do aluno. Enquanto a porcentagem média de promoção

³⁴ Entenda-se “origem operária” não no sentido estrito do termo, mas sim num sentido mais genérico no qual se inclui uma vasta camada populacional, que participa do mundo do trabalho em atividades laborais diversas, e à qual Machado denomina “subproletariada”.

³⁵ Fundação Carlos Chagas. Departamento de Pesquisas Educacionais. Educação e desenvolvimento social.

³⁶ Segundo Machado, os altos índices de evasão e repetência do alunado da escola pública criam um descompasso entre escolarização e idade cronológica, resultando muitas vezes na necessidade de transferência do aluno para o período noturno.

entre os que não trabalham e estudam no curso noturno era de 84,2%, para os que trabalham era de 77,4%.

No estudo da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (1981), fica evidente existir, entre a maioria dos diretores entrevistados na época, uma tendência a encarar negativamente o curso noturno e sua clientela, considerada como culpada por grande parte dos problemas existentes na escola noturna. Usavam adjetivos bastante depreciativos para qualificar essa clientela, entre os quais os de “rebeldes”, “baderneiros”, “marginais” e outros. Segundo a maioria desses diretores, os alunos do noturno não só se rebelavam mais contra as normas disciplinares da escola, como também se mostravam mais apáticos e desinteressados pelos conteúdos pedagógicos. Além disso, produziam menos, eram reprovados em maior número e evadiam-se com mais frequência que os alunos do diurno. Dados oficiais recentes revelam taxas comparativas de reprovação, de promoção e de desempenho muito próximas entre os períodos diurno e noturno, sobretudo nas 7^{as} e 8^{as} séries. Porém, no que se refere ao curso noturno, como afirma MACHADO (1991), essa proximidade é apenas ilusória pois se deve ao processo de seleção processado nas séries anteriores, principalmente na 5^a série.

Se o fracasso escolar apresenta fatores relacionados à origem social do aluno, como já foi discutido anteriormente, também apresenta uma série de condicionantes escolares que contribuem concretamente para a sua existência.

Os dados do estudo da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (op. cit.) oferecem evidências de que o funcionamento dos cursos noturnos apresenta sérias precariedades que certamente interferem na motivação, no interesse e no desempenho do aluno que estuda nesse período. No noturno, segundo esse estudo, as bibliotecas apresentam problemas de organização e de funcionamento, quase sempre não existindo bibliotecário ou funcionários capazes de orientar as consultas e executar outros procedimentos que lhes são próprios. As quadras de esportes raramente são iluminadas ou ficam à disposição dos alunos para a prática de esportes ou de outras atividades físicas. Invariavelmente registram-se problemas com a merenda. Há falta de funcionários (vigias, serventes e pessoal administrativo). Às vezes a própria direção não comparece à escola neste período e, quando o faz, é quase sempre movida por razões disciplinares e de segurança, e não pedagógicas. O cansaço dos professores, a extensão da jornada de trabalho, a instabilidade no emprego, as salas superlotadas, os problemas de segurança e o salário pouco compensador também figuram como fatores que

dificultam a manutenção de um quadro estável de professores nas escolas noturnas.

A rigidez no cumprimento do horário de entrada, sobretudo nas grandes cidades (CARVALHO, 1984), a inadequação dos currículos, dos programas e da metodologia à realidade da clientela (TENCA, 1982) são também fatores agravantes dos problemas do ensino noturno. Tendo uma clientela que em sua maioria já vem para a escola sem se alimentar adequadamente e extenuada pelo trabalho e pelo tempo curto de repouso da noite anterior, a escola noturna teria que repensar a sua estrutura, a sua organização e a sua proposta.

ROSENBERG (1981) enfatiza o fato de que o sistema de ensino, apesar de abrigar uma clientela tão diferenciada e com problemas tão específicos, não tem sido capaz de produzir medidas significativas no sentido de conhecer melhor e atender os interesses e necessidades dos alunos que estudam à noite.

MACHADO (1991) analisa uma das poucas experiências exitosas efetivamente realizadas em cursos noturnos de escolas da rede estadual paulista, visando adequar o ensino às especificidades e necessidades da sua clientela: o “Projeto de Reestruturação Técnico-Administrativa e Pedagógica do Ensino de 1º e 2º Graus da rede estadual no período noturno – Projeto Noturno”, criado em 1983. Tal Projeto, implantado em poucas escolas estaduais de cada Delegacia de Ensino, possibilitava a elas liberdade para promover mudanças nos horários de funcionamento, na merenda, na grade curricular e na metodologia de ensino do curso noturno, visando adequá-lo às necessidades de sua clientela. Apesar dos resultados positivos alcançados pelo referido projeto, segundo Machado, ao invés de ser estendido às demais escolas noturnas da rede, o mesmo foi inexplicavelmente extinto em meados de 1986.

Conforme pode-se atestar no trabalho de TENCA (op. cit.), desde o início da década de 80, cogita-se a extinção do curso regular noturno e sua transformação em curso supletivo. Assim, segundo nos parece, a extinção do “Projeto Noturno” na década de 80 representa o desinteresse oficial dos governantes e dos educadores em investir na melhoria do curso noturno, o que pode levá-lo efetivamente à extinção. Paralelamente, observa-se um crescimento do curso supletivo no período noturno, selando gradativamente uma intenção real que oportunisticamente não vem sendo revelada.

Em se consumando tal fato, estaríamos presenciando mais um ato de violência contra os trabalhadores, uma vez que, como afirma Tenca, essa clientela seria duplamente onerada: pelo fato de ter que pagar futuramente pelo ensino condensado e de pior qualidade e

pelo aligeiramento inevitável do ensino a ser ministrado. Tais fatores implicariam num empobrecimento ainda maior do ensino já precário que hoje é oferecido ao aluno trabalhador.

2.8- A 5ª série do curso noturno: um caso especial

É inegável o fato de que o maior contingente de alunos que estudam em escolas públicas freqüentam o período diurno³⁷. Tem-se observado, nos últimos anos, a adoção de uma série de medidas por parte dos diversos organismos e esferas governamentais, no sentido de alterar os índices históricos de evasão, de repetência e de outras ocorrências que atestam o quão distante está o sistema público de ensino brasileiro de ser verdadeiramente democrático.

Dentre as medidas mais recentes, podem-se citar a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), instituída pelo Congresso Nacional e pelo Governo Federal através de uma manobra elitista que excluiu toda a mobilização do setor educacional apoiado por entidades da sociedade civil. Apesar disso, algumas medidas gerais adotadas como complemento dessas novas diretrizes não deixam de ser importantes passos para avanços quantitativos rumo a uma maior democratização do ensino público. Dentre essas, temos a instituição do ano letivo de 200 dias e outras medidas adotadas em alguns Estados e pelo próprio governo federal, que, ainda que de forma muito tímida, têm se mostrado eficientes no combate à evasão, como um maior rigor na exigência do cumprimento da constituição no que se refere à obrigatoriedade do estudo na faixa de 7 a 14 anos; o combate à exploração do trabalho infantil; o programa de renda mínima, a bolsa escola. Iniciativas também foram tomadas no sentido de diagnosticar melhor os problemas do ensino público e mensurar a sua qualidade: como a criação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), pelo Ministério da Educação, no início da década de 90, e do SARESP (Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo) pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Além dessas medidas, há outras iniciativas recentes no Estado de São Paulo, tais como as classes de aceleração e a recuperação de férias.

Porém, dado o curto espaço de tempo de vigência dessas medidas e o alto grau de facilidade de se criarem maneiras para burlar iniciativas oficiais, sobretudo quando elas são concebidas e instituídas de forma burocratizada e verticalizada, é difícil prever seu impacto e

³⁷ Segundo dados relativos ao ano de 1981 - do estudo *Educação e Desenvolvimento Social*, da Fundação Carlos Chagas, já citado anteriormente -, cerca de 66% dos alunos matriculados no ensino regular de 5ª a 8ª série estudavam no período diurno.

seu alcance sobre o sistema de ensino a curto ou a médio prazos.

Ainda que não se possa avaliar a curto prazo o alcance dessas medidas, não sendo possível portanto medir seus efeitos no que se refere ao ensino noturno, temos sérias dúvidas de que poderão efetivamente resolver os problemas específicos ali encontrados. O ensino noturno, dadas as suas particularidades, é um dos espaços educacionais onde os organismos estatais responsáveis pela educação menos têm investido e onde os problemas mais vêm se mantendo. Os dados comparativos relativos à aprovação e à evasão³⁸ entre os períodos diurno e noturno, os dados de avaliação e as análises dos pesquisadores e estudiosos, expostos anteriormente, não deixam dúvidas quanto a isso. Há décadas presenciavam-se índices alarmantes, sobretudo de evasão, repetindo-se ano a ano no ensino noturno, sem que alguma medida concreta tenha sido tomada. As medidas gerais até agora adotadas, se por um lado podem produzir efeitos quantitativos mais ou menos imediatos, por outro, não dão respostas igualmente rápidas para a questão da qualidade do ensino em geral, e para os problemas específicos do ensino noturno. A resposta oficial mais clara observada até o momento foi a ampliação dos cursos supletivos no período noturno para atender ao grande contingente de jovens e adultos que abandonaram o ensino regular. Excetuando-se a iniciativa abortada precocemente em meados da década de 80³⁹, e já mencionada, não conhecemos outra tentativa oficial no sentido de estudar e encontrar alternativas que respondam aos problemas, necessidades e especificidades desse período de ensino.

Estariam ocultas nessa omissão intenções inconfessadas de se extinguir o ensino regular noturno no nível de 5ª a 8ª série? Ou esperam as autoridades que as medidas adotadas, dentre as quais a da Progressão Continuada⁴⁰, sejam suficientes para resolver os problemas específicos do noturno?

Há que se considerar, no entanto, que o grande problema do curso noturno, especialmente na 5ª série, é a evasão produzida por razões intra e extra-escolares, além da má

³⁸ Vejam-se tabelas 3 e 5.

³⁹ Refere-se aqui ao “Projeto Noturno”, desenvolvido em algumas escolas e Delegacias de Ensino, que objetivava encontrar alternativas para a evasão, a repetência e a melhoria da qualidade do ensino no período noturno.

⁴⁰ Esta prevê a avaliação contínua do aluno e impede a sua retenção sumária antes da última série de cada ciclo. Ou seja, permite que ele seja retido apenas na 4ª e na 8ª séries do 1º Grau, ou na 3ª ou 4ª séries do 2º Grau, dependendo da duração do curso.

qualidade do ensino, o que se estende também ao diurno. Aliás, como aponta MACHADO (1991), a idade cronológica dos alunos que freqüentam o noturno, mesmo na 5ª série, atesta alguma história de fracasso ou de abandono da escola regular por algum motivo. Dados preliminares coletados junto à escola alvo da pesquisa, localizada na periferia da cidade de Assis, corroboram as afirmações de Machado mostrando que a média de idade dos alunos da 5ª série noturna é superior a 16 anos. Isso acrescenta, por hipótese, outros dois ingredientes ao problema: o de uma auto-estima abalada por experiências anteriores de insucesso e possíveis defasagens de aprendizagens em importantes áreas provocadas por prováveis dificuldades de ordens diversas.

No que se refere aos índices de promoção e de evasão da mesma série e local onde foi realizada a pesquisa, constata-se que apenas 34,1% dos alunos matriculados em 1996⁴¹ são aprovados e que os índices de evasão ao final do ano letivo atingem a cifra de 54,5 %. Os restantes, 11,4% dos alunos matriculados naquele ano na 5ª série da escola mencionada, foram reprovados. Na mesma fonte (tabela 6), constatamos que esses dados escolares não se distanciam muito dos dados referentes ao Estado de São Paulo.

Pelo que se pode constatar até aqui, as medidas anunciadas, a despeito das boas intenções que nelas possam estar contidas, não respondem plenamente às peculiaridades e necessidades do curso noturno, sobretudo no que se refere às altas taxas de evasão verificadas e à melhoria da qualidade do ensino. Por isso julgamos serem tais medidas de eficácia duvidosa no sentido de serem capazes de produzir mudanças qualitativas importantes no ensino noturno como um todo e de debelar os problemas específicos existentes na 5ª série desse mesmo turno de ensino. Se, por um lado, elas podem reduzir formalmente os percentuais de evasão e de repetência, o fará às custas de uma piora da já precária qualidade do ensino, já que, como se pode notar, as medidas anunciadas até o momento não respondem aos problemas existentes.

No que se refere à bibliografia estudada, localizamos apenas dois trabalhos, o de MENIN (1994) e o de FERREIRA (1997), que tratam especialmente de problemas relacionados à 5ª série noturna.

⁴¹ Veja tabela 6.

O trabalho de MENIN (1994)⁴² teve como objetivo “relacionar o fracasso escolar e o ensino de Português nas 5^{as} séries noturnas, com a formação do professor”. Através dele, a autora aponta a lacuna existente na literatura educacional sobre a 5ª série noturna. Menciona também o fato de que, em tal série, apesar de ser bastante apontada pelos estudiosos como um problema do sistema público de ensino, sobretudo do período noturno, a abordagem dos problemas a ela referentes é apenas periférica. Em seu estudo, Menin apresenta alguns dados já conhecidos relativos às causas do fracasso escolar. Os mesmos determinantes externos, ligados ao aluno e a seus pais (falta de motivação e de interesse) e à sua condição socioeconômica, bastante freqüentes na década de 70. Tais argumentos ressurgem no discurso da maioria dos professores como fatores que explicam o fracasso do aluno da 5ª série noturna. Evidencia também um grande desconhecimento, por parte de diretores e professores, dos índices de evasão e de retenção que excluem a maioria dos alunos na 5ª série noturna. Capta, no discurso dos professores, o reconhecimento de que muitas dificuldades vivenciadas no seu trabalho são determinadas pela formação acadêmica deficitária dos cursos que freqüentaram, bem como pela falta de inovações metodológicas e de articulação entre os conteúdos ministrados e, mais grave do que isso, é o fato de perceber nesses profissionais um certo desencanto, falta de desejo e de criatividade para encontrar alternativas e saídas para os problemas presentes no dia-a-dia do seu trabalho com a 5ª série noturna.

FERREIRA (1997)⁴³ detecta um grande conflito entre as aspirações e desejos do aluno da 5ª série noturna e a forma de funcionamento da escola: “... há uma força dentro da escola que empurra o aluno para fora e outra que o empurra para dentro.” (p. 83).

A autora destaca dois tipos de fatores como os responsáveis por esse movimento contraditório. Por um lado, têm-se as aspirações e desejos do aluno que vê no estudo uma condição fundamental de ascensão social e de inserção mais favorável no mundo do trabalho. Por outro, as barreiras impostas por fatores objetivos que obstam a realização de tais aspirações e desejos. Esses fatores são representados pela incompatibilidade existente entre suas condições de vida e trabalho e os estudos.

⁴² Ana Maria da Costa Santos Menin. Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno. Marília – SP, Unesp (Dissertação), 1994.

⁴³ Fátima Conceição Ferreira. Paixão e Conflito: um estudo sobre o aluno trabalhador da quinta série noturna. Uberlândia - MG, Universidade Federal de Uberlândia (Dissertação), 1997.

Segundo a autora, metade dos alunos (de 5ª série noturna da escola onde realizou sua pesquisa) que estavam fora da escola alegam que o trabalho os leva a sair da escola por não lhes possibilitar o cumprimento dos horários e rotinas escolares; dois terços mencionam o cansaço gerado por aquele como o fator que determina o abandono da escola. A autora lembra que 40% dos jovens começam a trabalhar entre os 10 e os 14 anos, o que demonstra que as condições sob as quais vivem os obrigam a ingressar precocemente no mundo do trabalho. Destaca que, no Brasil, cerca de 44% da população vive com uma renda de meio a um salário mínimo, e que por isso a maioria dos jovens tem que participar economicamente da manutenção das condições de subsistência da família: “... é uma população jovem atuando como mão-de-obra barata, sem qualificação e muitas vezes utilizada para trabalhos insalubres.” (p. 81).

Como contraponto a esses fatores extra-escolares, Ferreira evidencia fatores intra-escolares que contribuem para a não permanência e o insucesso escolar do aluno de 5ª série noturna. Dentre eles destaca: as condições de funcionamento da escola (duração do turno de aulas, salas cheias); problemas de natureza pedagógica (didática, conteúdos) por não se levar em conta as necessidades e características da clientela; existência de uma visão preconceituosa e fatalista do aluno pobre e trabalhador (“... que não quer estudar, que é burro, desinteressado.” p.81); auto-estima baixa do aluno e assunção da culpa pelo fracasso; mudanças existentes na 5ª série em relação ao ciclo anterior; relação conflituosa entre professores e alunos; e outros.

O pequeno número de estudos sobre o tema desta pesquisa na literatura especializada, e principalmente o grande silêncio das autoridades educacionais em relação aos problemas existentes, provocam um grande vazio de dados e fazem com que muitos dos problemas relativos à 5ª série do curso noturno fiquem sem respostas. Resta, porém, a certeza de que a 5ª série representa hoje, sobretudo pelos alarmantes índices de evasão que apresenta, um grande problema do ensino em geral e, em particular, do ensino noturno. Constitui-se por isso num campo privilegiado de investigação das questões que serão estudadas na presente pesquisa.

3. O MÉTODO

3.1- O local da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de 1º Grau que mantinha apenas o segundo ciclo (5ª a 8ª série) do ensino regular e do supletivo, e teve como referência os anos de 1997 e 1998, sendo, portanto, privilegiados os dados e informações relativos a este período.

A escolha dessa escola deu-se tanto pela facilidade de acesso do pesquisador à instituição, em virtude do conhecimento que tinha com alguns dos seus membros, como também porque a mesma apresentava, ao final do ano de 1997⁴⁴, índices de fracasso escolar bastante elevados na 5ª série noturna, os quais recomendavam uma investigação mais cuidadosa e aprofundada.

O pesquisador iniciou em 1997 um trabalho de intervenção nessa escola, para o qual contou com a participação de uma professora da área de Psicologia Organizacional⁴⁵ e de dez estagiários do Curso de Psicologia da Unesp-Assis. Tal trabalho visava, além de conhecer e investigar a realidade escolar, contribuir de alguma forma para a melhoria das condições existentes.

A escola estudada localiza-se em uma região periférica da cidade, e mantinha, no período estudado, além do ensino regular em dois turnos diurnos (manhã e tarde), o ensino regular e a suplência II (5ª a 8ª série), no período noturno. Em 1997, contava com 1143 alunos matriculados em todas as séries e períodos que mantinha. No mesmo ano, seu corpo de educadores era formado por dois membros de direção (diretor e vice-diretor/assistente de direção⁴⁶), dois coordenadores pedagógicos (um para o período diurno e outro para o noturno), e oitenta e oito professores (27 efetivos, 52 ACTs⁴⁷, 7 estáveis e 2 eventuais), sendo 14 do

⁴⁴ Segundo dados colhidos no início de 1998, verificou-se em 1997 uma taxa de evasão de 54.2% na 5ª série noturna da U.E. estudada, contra uma média de 53,5% verificada na região de abrangência da Diretoria Regional de Ensino de Assis, onde a escola está situada, confirmando a tendência verificada nos dados de 1996 anteriormente apresentados (Tabela 6).

⁴⁵ Profª Ana Maria Rodrigues de Carvalho, do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho.

⁴⁶ A partir de 1º de julho de 1997 houve uma mudança de nomenclatura e a função de vice-diretor passou a ser denominada “assistente de direção”.

⁴⁷ ACT: Admitido em Caráter Temporário.

sexo masculino e 74 do sexo feminino. No apoio administrativo, a escola contava com 14 funcionários: um secretário, três oficiais de escola, três inspetores de alunos e uma recepcionista (função readaptada). Nos serviços gerais, mantinha cinco serventes (um em função readaptada) e um auxiliar de serviços. Na assistência escolar, contava com um dentista. Possuía também uma zeladoria informal cujos moradores se encarregavam de cuidar para prevenir possíveis danos materiais nos períodos em que a escola não estava em atividade.

No ano de 1998, a escola possuía, nos mesmos turnos e períodos, um total de 1164 alunos matriculados. Destes, 1071 cursavam o ensino regular e 93 o supletivo. Apresentava estrutura educacional formada por dois membros de direção (diretor e assistente de direção), dois coordenadores pedagógicos (um para o período diurno e outro para o noturno), e oitenta e um professores (22 efetivos, 53 ACTs e 6 estáveis), sendo 15 do sexo masculino e 66 do sexo feminino. No apoio administrativo, a escola contava com 12 funcionários, sendo um secretário, três oficiais de escola, três inspetores de alunos (um em função readaptada). Nos serviços gerais, mantinha cinco serventes (um em função readaptada). Na assistência ao escolar, contava com um dentista. Possuía também uma zeladoria nas mesmas condições e para cumprir o mesmo propósito já anunciado.

As dependências físicas da escola estavam distribuídas em três prédios, um pátio, um estacionamento e uma quadra esportiva descoberta. O primeiro prédio, onde se localizava uma das entradas da escola, destinava-se à parte administrativa. Nele funcionavam a recepção, a secretaria, a sala da direção, a sala da vice-direção, dois sanitários (um feminino e um masculino), uma sala de materiais, uma saleta-almoxarifado, a sala dos professores, a cozinha, a dispensa, o consultório dentário (equipado), a sala da coordenação pedagógica e um saguão com múltiplas utilidades. O segundo prédio continha seis salas de aula, uma sala de vídeo, um laboratório de ciências e uma pequena biblioteca. No terceiro prédio funcionavam sete salas de aula comuns e uma sala ambiente de educação artística.

Todos os prédios foram construídos com tijolos vazados e argamassa, possuíam teto de laje, estavam cobertos com telhas de amianto e pintados com cores claras, sendo sua iluminação natural e artificial. O piso do primeiro prédio era revestido com lajotas cerâmicas, o do segundo com assoalho em madeira e o do terceiro com cimento liso.

No período investigado, segundo informações fornecidas por membros da administração, a escola atendia a uma clientela composta de alunos oriundos de famílias de

baixa renda e provenientes de uma vasta faixa territorial, compreendida por aproximadamente sete pequenas vilas e uma parcela da zona rural.

3.2- Os sujeitos

Foram sujeitos desta pesquisa três diferentes segmentos escolares:

1. **alunos** que estudaram nas 5^{as} séries noturnas nos anos de 1997 e 1998;
2. **pais ou responsáveis** por esses alunos;
3. **educadores: docentes** que lecionaram nas 5^{as} séries noturnas nos anos de 1997 e 1998 - e **dirigentes** escolares (membros da direção e da coordenação pedagógica) que também atuaram na escola nesse mesmo período.

É necessário esclarecer que serão omitidos o nome da escola e de todos os entrevistados. Tal procedimento foi adotado em função de acordo prévio, no sentido de resguardar a identidade da instituição e das pessoas que aceitaram colaborar com esta pesquisa. A identificação dos sujeitos será feita da seguinte forma:

- os **alunos** serão qualificados como sujeitos pertencentes ao segmento **A**;
- os **pais ou responsáveis**, como sujeitos pertencentes ao segmento **R**;
- os **educadores** (docentes e dirigentes) como sujeitos pertencentes ao segmento **D**.

Às letras que identificam cada categoria de sujeito, no caso dos alunos e pais, seguir-se-á um número de ordem em algarismo arábico, e, no caso dos educadores, um nome fictício diferenciará cada sujeito em seu segmento.

3.2.1- Os alunos

Compõem este segmento de sujeitos os alunos matriculados na 5^a série noturna da escola estudada, nos anos de 1997 e 1998.

No ano de 1997, estavam matriculados, na 5^a série noturna, 48 alunos. Ao final desse ano, tinha-se o seguinte quadro:

- 4 alunos transferidos;
- 15 alunos promovidos;
- 1 aluno retido (em recuperação de férias, por não comparecimento);
- 26 alunos evadidos;

- 2 que haviam cancelado a matrícula.

No ano de 1998, estavam matriculados na 5ª série noturna, também em uma única turma, 45 alunos. Ao final do mesmo ano, tinha-se o seguinte quadro:

- 2 alunos transferidos;
- 16 alunos promovidos;
- 2 alunos retidos;
- 24 alunos evadidos;
- 1 matrícula cancelada.

Portanto, o número de sujeitos que inicialmente compunham este segmento, nos anos de 1997 e 1998, somava 93 alunos. Destes, 6 (6.5%) compunham o grupo dos transferidos, 30 (32.3%) o dos promovidos, 3 (3.2 %) o dos retidos, 51 (54.8%) o dos evadidos e 3 (3.2%) o dos que haviam cancelado suas matrículas. Quanto ao gênero, 34 (36.6%) eram do sexo feminino e 59 (63.4%) eram do sexo masculino.

Foram entrevistados todos os alunos encontrados na própria escola, nos endereços constantes dos registros escolares, ou em outros endereços fornecidos por ex-vizinhos, parentes ou amigos e que, além de serem localizados, concordaram em conceder a entrevista. Após os procedimentos de localização e o consentimento dos sujeitos em colaborar com a pesquisa, foram entrevistados 48 sujeitos, ou seja, aproximadamente 51.6% do total de sujeitos desse segmento.

Dos 48 entrevistados, 27 (56.3%) estudaram na 5ª série noturna no ano de 1997 e 21 (43.7%) estudaram nessa mesma série no ano de 1998.

Dentre os alunos entrevistados, 20 (41.6%) haviam sido promovidos, 1 (2.1%) havia sido retido, 2 (4.2%) haviam se transferido para outra escola, 23 (47.9%) haviam evadido e 2 (4.2%) haviam cancelado a matrícula.

Com relação à idade, os entrevistados apresentavam o seguinte perfil: 30 (62.5%) estavam na faixa de 15 a 17 anos; 11 (22.9%) tinham entre 18 e 20 anos; e 7 (14.6%) apresentavam idades que variavam entre os 21 e os 35 anos. No que diz respeito ao gênero dos entrevistados, 17 (35.4%) eram do sexo feminino e 31 (64.6%) do masculino. Há que se evidenciar uma significativa diferença de idade quando se estabelece uma comparação entre os sexos. Enquanto a maioria dos sujeitos do **sexo masculino**, cerca de **71%**, estavam na faixa

dos **15 aos 17 anos**, sendo que apenas 3.2% apresentavam idade igual ou superior aos 21 anos, aproximadamente **53%** dos sujeitos do **sexo feminino** tinham **idade igual ou superior aos 18 anos**, sendo que mais de 35% destes tinham no mínimo 21 anos de idade (Tabela 1 - ANEXO I).

Do total de 45 entrevistas não realizadas, 10 sujeitos haviam se mudado para endereço desconhecido dos informantes (colegas de escola ou ex-vizinhos), 9 mudaram-se para outras cidades, estados ou países, 7 não tinham os endereços anotados nos registros escolares e 18 não foram localizados por incorreções na informação do endereço constante nos registros escolares ou pelo fato de o endereço não ter sido encontrado. Em um caso, a entrevista não foi realizada por já ter sido feita no ano anterior.

3.2.2- Os pais ou responsáveis

Foram entrevistados 30 pais (ou responsáveis) de alunos que freqüentaram a 5ª série noturna nos anos de 1997 e 1998 na U.E. pesquisada. Todos os entrevistados eram do sexo feminino e foram localizados nos endereços constantes dos registros escolares ou em outro endereço fornecido por ex-vizinhos, parentes ou amigos, e que concordaram em conceder a entrevista. No que se refere à faixa etária, 25 (83%) dos entrevistados nesse segmento situam-se entre 37 e 55 anos⁴⁸.

Quanto à escolaridade do chefe de família, 12 (40%) eram analfabetos ou não completaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª série), 11 (36.7%) tinham o primário completo ou o segundo ciclo do Ensino Fundamental incompleto, 1 (3.3%) tinha o segundo grau completo ou o nível superior incompleto e 6 (20%) não quiseram responder a este item.

Quanto ao nível socioeconômico, verificou-se que 30% das famílias encontravam-se no nível E, e que 56.7% encontravam-se no nível D, os dois níveis inferiores de uma escala

⁴⁸ Registraram-se dois casos de entrevistados com idades inferiores a 25 anos, que constituíram situações em que as entrevistas com os pais não foram possíveis devido à sua freqüente ausência em casa por motivo de trabalho. Nesses casos optou-se por entrevistar irmãs mais velhas, que ocupavam a função de responsáveis pela casa (Tabela 1 - ANEXO II).

de classificação socioeconômica decrescente que abrangia os níveis de A a E⁴⁹ (Tabela 6 - ANEXO II).

As famílias, em 70% dos casos, tinham quantidades de filhos que variavam entre 3 e 5. O número de casos em que a quantidade de filhos variava de 6 a 10 encontrava-se na faixa de aproximadamente 13.0% (Tabela 2 - ANEXO II).

No que se refere à idade/sexo dos filhos, observou-se que **70%** dos filhos dessas famílias tinham idades **entre 11 e 25 anos** (quase 50% tinham entre 11 e 20 anos) e que **63** eram do sexo masculino e **60** do sexo feminino (Tabela 3 - ANEXO II).

Quanto à quantidade de pessoas que residiam na casa, além do entrevistado, a maior incidência de respostas ocorre na faixa de **3 a 6** pessoas, mais de **73%**, ou seja, a grande maioria das famílias constitui grupos que possuem de 4 a 7 pessoas vivendo numa mesma casa (Tabela 4 - ANEXO II).

3.2.3- Os educadores (docentes e dirigentes)

Ao todo, lecionaram por pelo menos dois bimestres, na 5ª série noturna da escola pesquisada nos anos de 1997 e/ou 1998, um total de 36 professores, sendo que 20 trabalhavam na condição de ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), 12 na condição de Efetivos e 4 na condição de Estáveis. Quanto à Habilitação, para lecionar as diferentes disciplinas do currículo, havia no período o seguinte quadro:

- 4 professores em Língua Portuguesa;
- 2 em Inglês;
- 3 em Português/Inglês;
- 7 em Matemática;
- 2 em Ciências;
- 1 em Matemática/Ciências
- 7 em Geografia;

⁴⁹ Classificação aferida a partir da aplicação do critério ABA/ABIPEME, 1991 (Apud SAMARA & BARROS, 1994, p. 34-37), considerada na versão que emprega a existência de cinco camadas socioeconômicas classificadas em ordem decrescente de A a E.

- 4 em História
- 4 em Educação Artística;
- em 2 casos não constava a disciplina no registro escolar consultado e a secretaria também não soube informar.

No ano de 1997, houve um total de 23 professores atuando na 5ª série noturna, sendo 10 ACTs, 9 Efetivos e 4 Estáveis.

No ano de 1998, o número de professores dessa série foi de 18, sendo 11 na condição de ACTs e 7 na condição de Efetivos. Deve-se destacar que 5 dos 36 professores que lecionaram em ambos os anos foram computados duas vezes (uma em cada ano).

Dentre esses 36 docentes, 11 possuíam a Licenciatura Curta (P2) e 25 a Licenciatura Plena (P3), 28 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Além desses professores, a escola contou também nesses dois anos com dois membros na direção e dois na coordenação pedagógica, as quais também foram incluídos como sujeitos da pesquisa, no segmento dos educadores e na condição de dirigentes escolares.

Somando-se o número de sujeitos desse segmento nos dois anos e considerando-se a ressalva feita acima, havia ao todo 40 sujeitos que poderiam ser entrevistados. No entanto, optou-se por uma amostra seletiva que incluía 5 professores e um dirigente, que haviam atuado na escola por pelo menos um ano letivo completo durante o período estudado, que fosse funcionário efetivo da rede e que concordasse em conceder a entrevista. Procurou-se ainda conciliar essa escolha com as disciplinas curriculares a fim de garantir entre os entrevistados pelo menos um professor de cada uma das principais disciplinas da grade curricular vigente. Dada a alta rotatividade de pessoal existente na rede de um ano para o outro, é inevitável que um certo grupo de professores que permanece num mesmo local de trabalho acabe não só conhecendo com mais profundidade a realidade em que atua, como também sendo uma espécie de referência para o funcionamento escolar e para uma significativa parcela de seus pares. Dessa forma, objetivou-se garantir a formação de um grupo de entrevistados que representasse as diferentes áreas do currículo e que tivesse uma certa experiência de trabalho e de conhecimento da rede pública de ensino e da própria escola estudada.

Como foi mencionado anteriormente, foram entrevistados seis educadores, com uma média de idade de aproximadamente 48 anos e com tempo médio de trabalho na atividade

educacional de aproximadamente 24 anos. Dentre os educadores entrevistados, cinco mencionaram respectivamente: História, Língua Portuguesa e Inglês, Matemática, Ciências, o sexto pertencia ao grupo dos dirigentes da escola nos anos de 1997 e 1998. Três deles eram do sexo masculino e outros três eram do feminino.

3.3- Procedimentos da coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevista que, segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986), é um dos principais tipos de instrumento empregado em estudos qualitativos.

Nas entrevistas realizadas com os diferentes segmentos foram utilizados roteiros previamente elaborados, sobretudo com questões abertas⁵⁰, excetuando-se o caso dos pais.

3.3.1- A coleta de dados junto aos alunos

Os dados coletados junto a esse segmento foram obtidos através de entrevistas individuais, realizadas segundo um roteiro padronizado, com questões abertas, constante na parte inicial dos anexos (ANEXO I). Esse roteiro é composto de três partes distintas que constam dos seguintes tópicos:

- O primeiro constitui-se de um campo de IDENTIFICAÇÃO que possibilita o registro de informações tais como: o nome do aluno, sua idade, o seu sexo e o ano em que cursou a 5ª série (1997/1998);

- O segundo tópico é constituído de outro campo no qual se solicita alguns DADOS ESCOLARES do aluno. Nele estão contidas questões que investigam a preferência e a rejeição do aluno em relação às disciplinas curriculares (questões 2.1 a 2.4), a influência do professor no interesse do aluno (2.5), a intenção de abandono ou o abandono dos estudos em 97/98 e os motivos (2.6), as dificuldades ou problemas encontrados na 5ª série e sua superação ou não superação (2.7 e 2.8), o que o aluno mudaria na 5ª série (2.9), o rendimento escolar na 5ª série (2.10 e 2.11), as diferenças percebidas entre a 5ª série e as séries anteriores (2.12 e 2.13), as reprovações em outras séries (2.14 e 2.15);

- A terceira parte é constituída de um campo denominado DADOS SOBRE A ESCOLA que contém questões que investigam os seguintes pontos: a avaliação que o aluno faz da escola (3.1), o que mudaria nela (3.2), como classifica os professores (3.3), em caso de

⁵⁰ Segundo SELLTIZ et alii. (1965), questão aberta é aquela que permite uma replica franca do indivíduo “a quem é dada a oportunidade de responder em seus próprios termos e ... sistema de consulta”. (p.299)

transferência de escola, porque ela ocorreu (3.4).

Esclarece-se ainda que, na maior parte das questões do segundo e do terceiro campo, pede-se ao aluno que justifique ou esclareça os motivos da resposta dada (veja-se Roteiro de Entrevista com os alunos - ANEXO I).

Cumprе mencionar que as entrevistas foram realizadas por entrevistadoras⁵¹ previamente treinadas pelo pesquisador através de sessões de orientação envolvendo a técnica do role-playing e a discussão de cada tópico do roteiro. Além do trabalho preparatório, estas entrevistadoras passaram por experiência de aplicação experimental de cinco entrevistas com alunos da 6ª série diurna, além de discussão das dificuldades e das falhas da aplicação e do próprio instrumento que serviu de base para as entrevistas (roteiro de entrevista) efetuadas com alunos. Essas entrevistas foram realizadas na escola ou na residência dos entrevistados e as respostas foram anotadas no próprio roteiro de entrevistas e posteriormente digitadas pelas entrevistadoras .

3.3.2- A coleta de dados junto aos pais ou responsáveis

Os dados coletados junto aos pais ou responsáveis foram obtidos através de entrevistas individuais realizadas segundo um roteiro padronizado que mescla algumas questões do tipo alternativas-fixas⁵² (três primeiros campos) e questões abertas, cujo modelo consta no ANEXO II.

Os dados obtidos nas entrevistas com pais de alunos ou responsáveis resultaram da utilização de um roteiro padronizado (Roteiro de entrevista com pais ou responsáveis - ANEXO II) que apresenta oito tópicos cujo objetivo é investigar diversos aspectos distintos:

- O primeiro tópico constitui-se de um campo intitulado IDENTIFICAÇÃO, que

⁵¹ As entrevistas iniciais referentes ao ano de 1997, com alunos e pais ou responsáveis, foram realizadas com a colaboração de três alunas do 4º ano do Curso de Psicologia da Unesp-Assis, que participavam como estagiárias, no ano de 1998, de projeto realizado na escola sob a coordenação do pesquisador. A partir de 1999, a continuidade das entrevistas deu-se com a colaboração de uma ex-aluna, recém-formada desse mesmo Curso, que também havia atuado na escola no ano de 1997, na mesma condição das anteriores.

⁵² Segundo SELTZ (1965) uma questão alternativa-fixa “é aquela em que as respostas do indivíduo são limitadas a estabelecer alternativas...ou podem consistir de uma série de réplicas, entre as quais o respondente escolhe uma, como sendo mais próxima do seu caso.” (p.298)

possibilita a coleta de informações tais como: o nome do entrevistado, sua idade e seu sexo.

- O segundo tópico é constituído de outro campo que solicita alguns DADOS FAMILIARES. Neste campo há questões que pedem informações ao entrevistado sobre o número de filhos da família, idade, sexo e número de pessoas que residiam na casa em que mora o aluno.

- O terceiro tópico do roteiro, composto por questões com itens padronizados, solicita do entrevistado alguns DADOS SOCIOECONÔMICOS (questões 3.1 a 3.3), o grau de instrução do chefe da família (3.1) e os bens que a família possui: conforto doméstico (3.2) e outros bens existentes na residência (3.3). Cada um dos itens indicados pelo entrevistado em cada questão tem um valor ou uma pontuação específica que, ao final, é somada às demais, obtendo-se um escore ou resultado, analisado segundo uma tabela-padrão e conferindo à família uma classificação socioeconômica de A a E, situando-a numa escala decrescente.

- O quarto tópico é constituído por um campo denominado DESEMPENHO ESCOLAR DO “FILHO” (SUCESSO OU FRACASSO), com questões que investigam: a avaliação feita pelos pais ou responsáveis sobre o desempenho do filho (4.1), ao que o entrevistado atribui esse grau de desempenho (4.2) e a implicação que o entrevistado entendia ter com esse desempenho do filho (4.3).

- O quinto tópico do roteiro forma um campo denominado PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DO FILHO E NA ESCOLA. Esse campo é formado por dois blocos de questões que abordam dois temas: a participação dos pais na vida escolar do aluno e a participação dos pais na escola. O primeiro bloco aborda os seguintes pontos: o tipo de participação do pai ou responsável na vida escolar do filho (questão 5.1), a maneira como o pai ou responsável acompanha suas atividades escolares (questão 5.2). O segundo bloco investiga os tipos de atividades escolares de que os pais costumavam participar (questão 5.3), as circunstâncias em que costumavam comparecer à escola (questão 5.4), os assuntos que eram mais tratados com os pais na escola (questão 5.5), se sua participação na escola vinha sendo suficiente (questão 5.6) e se teriam disponibilidade para uma maior participação na escola e as condições para isso.

- O sexto tópico do roteiro constitui um campo com questões que procuram investigar O GRAU DE SATISFAÇÃO DO ENTREVISTADO EM RELAÇÃO À ESCOLA. Nesta parte encontram-se as seguintes questões:

a) O que os pais pensam da escola-

O grau de satisfação com a escola em que o filho estuda/estudou;

O que ela tem de positivo;

O que ela tem de negativo;

A avaliação dos pais em relação aos funcionários de setores ou serviços escolares

O que deveria ser mudado na escola;

b) O que os pais pensam do pessoal que atua na escola-

Como avaliam o quadro de professores existente;

Recomendações ou pedidos a serem feitos aos professores;

Recomendações ou pedidos a serem feitos à direção;

Recomendações ou pedidos a serem feitos aos funcionários;

- O sétimo tópico constante no roteiro de entrevistas dos pais ou responsáveis é aquele que investiga o que esses sujeitos esperam da escola, ou seja, suas EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLA. Este tópico desdobra-se em três questões e objetiva conhecer o que pensava sobre questões como: a importância que a escola tem para seus filhos, porque querem que o filho estude, e até que ponto a escola vem atendendo suas expectativas.

- O oitavo e último tópico apresenta três perguntas que investigam algumas representações deste segmento em relação às questões: o que é uma boa escola, o que é um bom aluno e o que é um bom professor.

Esclarece-se ainda que, em várias questões constantes do roteiro que serviu de base para a realização das entrevistas deste segmento, há complementos que visam esclarecer ou precisar melhor o sentido das respostas ou conhecer as justificativas dos sujeitos quando respondem a alguns dos quesitos da entrevista.

A estratégia empregada nas entrevistas com os pais segue os mesmos procedimentos adotados para as entrevistas com os alunos, no que se refere à participação de entrevistadoras, à sua preparação e à forma de registro dos dados. Esclarece-se ainda que, no caso dos pais, todas as entrevistas foram realizadas em suas residências.

3.3.3- A coleta de dados junto aos educadores

Os dados colhidos junto aos educadores (professores e dirigentes) foram obtidos a partir de entrevistas com questões abertas, gravadas em aparelho de fita cassete e posteriormente transcritas. Foram realizadas pelo próprio pesquisador nas dependências da escola, a partir de um roteiro que contém três eixos principais, que visam:

- conhecer a visão que o educador tem sobre a 5ª série noturna e seus problemas;
- evidenciar os fatores pedagógicos que, segundo a visão do entrevistado, influenciam no desempenho ou na vida escolar do aluno;
- levantar outros tipos de fatores que poderiam influenciar na vida escolar do aluno ou no funcionamento do sistema de ensino.

Os dados referentes ao segmento dos educadores foram obtidos através de entrevistas com questões baseadas nos pontos mencionados, empregando-se a estratégia da entrevista aberta. Esse roteiro serviu apenas como um guia para garantir que algumas questões relevantes não fossem esquecidas, ainda que no início de todas as entrevistas houvesse um ritual mais ou menos comum, quando o pesquisador apresentava ao entrevistado os propósitos da pesquisa, situava-o sobre o tema, a série e o período a ser investigado (anos de 97 e 98). Formulava verbalmente, ainda, um compromisso de sigilo sobre as fontes das informações e o local da pesquisa e fazia uma pergunta inicial, pedindo ao entrevistado que expusesse sua visão sobre a 5ª série noturna e seus principais problemas. Outros pontos, que não seguiam necessariamente uma seqüência regular mas que constavam do roteiro utilizado pelo entrevistador, foram os seguintes:

- quem é o aluno e o que ele busca na escola;
- por que o aluno evade;
- quais os aspectos pedagógicos mais influentes no desempenho do aluno;
- que implicações ou responsabilidades o professor tem no desempenho do aluno;
- outros fatores que interferem no desempenho ou na vida escolar do aluno;
- desempenho e avaliação dos alunos da 5ª noturna;
- até que ponto os problemas da 5ª série devem-se a defasagens anteriores do aluno;
- o que o educador pensa sobre as mudanças recentes da Secretaria Estadual de

Educação.

Deve-se esclarecer que uma das entrevistas, apesar de ter apresentado um volume significativo de informações, e sendo satisfatória tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, teve que ser interrompida e não foi concluída posteriormente por falta de data e horário disponíveis de ambas as partes (do entrevistado e do pesquisador).

Deve-se ressaltar ainda que, na apresentação dos dados, para que não haja identificação do entrevistado, foram usados nomes fictícios: **Letícia** para o primeiro entrevistado, **Vanda** para o segundo, **Valdir** para o terceiro, **Marcelino** para o quarto, **Márcia** para o quinto e **Lucas** para o sexto. Portanto, a semelhança desses nomes com os de professores que tenham atuado antes, durante ou após o período em que foi desenvolvida a pesquisa na escola estudada ou em qualquer outra escola da cidade, é mera coincidência.

4- A ANÁLISE DOS DADOS

4.1- Como foram analisados os dados

Os dados colhidos nas entrevistas (respostas, opiniões e depoimentos verbais) foram organizados inicialmente por fontes ou segmentos de entrevistados (sujeitos). Essa organização dos dados de alunos e pais ou responsáveis constou, num primeiro momento, de uma tabulação simples das respostas dadas às questões previstas nos roteiros de entrevista, previamente seqüenciadas por afinidade temática, e de sua categorização, empregando esse mesmo critério de afinidade temática. Tal procedimento possibilitou a composição de matrizes para cada questão e para cada possível desdobramento que essas poderiam ter em suas justificativas. As afinidades entre algumas questões que pesquisavam um mesmo assunto ou matéria correlata possibilitou, por outro lado, no momento da apresentação dos dados, compor pequenos grupos temáticos em torno dos quais pôde-se aglutinar dados relativos a um determinado assunto, como, por exemplo, preferências e rejeições do aluno em relação às disciplinas, desempenho do aluno, etc. É evidente que os dados relativos a algumas questões não puderam ser agrupados pela sua especificidade. Porém, esse fato não alterou sua importância no conjunto dos dados analisados, nem impossibilitou o seu agrupamento posterior, quando os dados dos diversos segmentos foram cruzados entre si, na composição de novas categorias mais abrangentes ou genéricas.

Nesse processo de sistematização procurou-se proceder de forma parcimoniosa para assegurar que as diferentes categorias que emergiram da análise representassem de fato o sentido dado pelo sujeito em sua fala e a natureza do dado coletado. Considera-se aqui a entrevista, tal como propõem PINHEIRO (2000) e SPINK & LIMA (2000), sobretudo a aberta, como sendo uma prática discursiva. Para PINHEIRO, “as práticas discursivas são atividades cognitivas quando referidas ao conhecimento social entendido como construção da realidade” (op.cit., p. 185-186). DAVIES & HARRÉ (1990)⁵³ definem práticas discursivas como sendo “...diferentes maneiras em que as pessoas, através dos discursos, ativamente

⁵³ Apud PINHEIRO (2000).

produzem realidades psicológicas e sociais” (p. 45). Por isso, para PINHEIRO, entender a entrevista como uma prática discursiva é “...entendê-la como ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constróem versões da realidade.” (op. cit., p. 186). Assim, procuraram-se manter fielmente os sentidos que os entrevistados tentaram transmitir no contexto da entrevista, agrupando as respostas segundo aquilo que tentaram comunicar ao entrevistador. Esse pressuposto é especialmente válido quando se refere às entrevistas realizadas com os educadores, cuja estratégia escolhida para a coleta de dados foi a modalidade aberta, gravada e sem questões padronizadas, o que permite maior flexibilidade e maior liberdade ao entrevistado e ao entrevistador no processo da entrevista. Nesse caso, o procedimento de análise foi menos centrado na tabulação de respostas dadas a questões padronizadas, como no caso de alunos e pais, o que facilita o agrupamento das respostas, e mais centrado no núcleo temático das diversas partes do discurso do sujeito. Assim, em vários trechos da entrevista, o sujeito pôde fazer referência a um mesmo tema, ora tratando-o com um sentido, ora dando a ele um sentido diferente. Um exemplo que ilustra esta questão, no caso dos educadores, é a recorrência a temas como trabalho, gravidez e outros, ora querendo significar característica de uma população num dado momento histórico e numa dada realidade social, ora significando variáveis que interferem na vida escolar do aluno, provocando danos ao seu desempenho ou mesmo inviabilizando sua continuidade na escola.

É necessário esclarecer também que, além dos dados diretamente relacionados ao propósito principal desta pesquisa - estudar a visão de alunos, pais e professores sobre o fracasso escolar na 5ª série noturna -, outros dados foram colhidos e analisados. Isto foi feito porque entende-se serem esses dados parte do universo fundante da realidade e da subjetividade escolar, que são dinâmicas, e constituem elementos que ajudam a explicar o próprio modo de existir da instituição dentro de um contexto em movimento. Há que se reconhecer que muitas mudanças ocorreram no sistema de ensino, entre o início das entrevistas com os alunos em 1998 e as entrevistas com os professores em 2001; por isso é importante que se lhes dê a devida possibilidade de expressão e a devida relevância, ainda que isso tenha provocado diferenças entre os dados desses segmentos e dificultado a construção das categorias gerais de análise.

Da organização dessas matrizes por fontes, emergiram categorias a partir das quais passou-se a trabalhar no sentido de conhecer o modo de pensar do conjunto dos entrevistados.

Tal procedimento permitiu evidenciar a existência de tendências em cada um dos segmentos e, entre estes, em relação aos diversos temas e questões abordadas ou em relação ao tema do fracasso escolar visto de uma forma geral.

A análise dos dados apresentados nas matrizes, e descritos em grupos temáticos, formados a partir dos dados das entrevistas das diferentes fontes ou tipos de sujeitos, permitiu que fosse feita, através da comparação e da confrontação, a composição de novas categorias definidas pelo recorte da pesquisa. Seguindo as orientações de LÜDKE & ANDRÉ (1986), podem-se empregar como parâmetro complementar na análise qualitativa os aspectos quantitativos. Em muitos momentos, sobretudo na análise e na apresentação dos dados, tais recursos foram utilizados no sentido de dar maior visibilidade ou precisar a dimensão de certos aspectos dentro do seu contexto.

É necessário reafirmar ainda que as entrevistas com os educadores, diferentemente das realizadas com alunos e pais, que constituíram segmentos com número maior de entrevistados, não seguiram o rigor de um roteiro com perguntas fixas, que pré-determinavam também algumas categorias e a forma de condução do trabalho de análise. Esse fato, somado à quantidade de entrevistados (seis) e à opção feita para registrar os dados (entrevistas gravadas e posteriormente transcritas), fizeram com que a análise dos dados das entrevistas dos membros desse segmento também fosse realizada de forma diversa. O procedimento utilizado para examinar o conteúdo das entrevistas neste caso levou em consideração, primeiramente, a própria temática suscitada pela fala dos sujeitos.

Esse procedimento de analisar o foco dos enunciados das falas segundo a sua natureza permitiu que emergissem temas ou unidades de sentido que, agrupados segundo sua afinidade com outros temas correlatos, formassem categorias mais gerais que congregavam assuntos ou conteúdos em módulos ou agrupamentos, denominados de **Grupos Temáticos**. Esses dados analisados que constituíam os grupos temáticos passaram a constituir matrizes contendo os diversos temas que os compõem e a freqüência com que foram mencionados pelos entrevistados. Essas matrizes constam da parte dos anexos com a denominação de **Dados das entrevistas com educadores** (ANEXO III).

A constituição de **Grupos Temáticos**, no caso de alunos e pais, também foi um procedimento empregado no momento de reorganização dos dados na sua apresentação. Tais dados serão apresentados (item 5) de forma descritiva e ilustrativa, contendo recortes da fala e

a letra/número ou o nome fictício dos entrevistados.

Ao final desse processo de análise, espera-se definir um conjunto sistematizado de informações que permitam visualizar alguns aspectos importantes do contexto da escola, dando um panorama da realidade pensada e vivida por sujeitos que fazem o seu dia a dia, cuja visão constitui não só uma amostra do que se pensa, mas também contém elementos ativos que contribuem para a construção do cotidiano escolar. Entende-se que esse conjunto de dados revela partes essenciais do imaginário escolar, ou seja, do conjunto de idéias através das quais um significativo grupo de pessoas, que participou diretamente do processo educativo num espaço determinado, interpretava e operava a realidade que ajudou a construir, manter ou modificar. Contém ainda elementos, genéricos e particulares, que são partes constitutivas de todo o sistema público de ensino, no qual certamente se engendram as mesmas formas de produção de subjetividade e de funcionamento, os conflitos e impasses que se pretende tornar visíveis neste trabalho.

4.2- Construindo as categorias de análise

Nas fases de coleta e análise dos dados, procurou-se abranger o maior número de informações possíveis com o objetivo de se ter-se uma visão panorâmica da realidade estudada para, posteriormente, estabelecer-se um recorte mais preciso e compatível com os propósitos específicos deste trabalho. No entanto, nesta etapa da pesquisa, para que se possam cumprir seus propósitos, é necessário identificar, no âmbito geral dos dados coletados, aqueles elementos definidos como determinantes do fenômeno estudado. Como já havia sido mencionado, os trabalhos de MELLO (1979) e de LEITE (1988) são referências fundamentais para a definição das categorias de análise. Ainda que não seja o propósito principal desta pesquisa analisar tal diferenciação, a partir deles pôde-se estabelecer dois tipos distintos de explicação para o fenômeno historicamente conhecido como fracasso escolar. Segundo esses autores, o fracasso escolar decorreria da ação de duas grandes categorias, distintas e contraditórias, de eventos que seriam os principais elementos responsáveis pelo conjunto de fenômenos que influem no desempenho do aluno ou que explicam os diversos tipos de intercorrências de sua vida escolar. Essas duas categorias são compostas por tipos de fatores que, por sua natureza, são chamados de fatores extra-escolares e fatores intra-escolares. Aqueles que explicam o fracasso escolar como um fenômeno basicamente produzido por fatores extra-escolares, ou seja, por fatores exógenos à escola e ao sistema de ensino, entendem que o insucesso escolar deve-se a fatores ligados ao próprio aluno ou às suas condições (sanitárias, cognitivas, familiares, sócio-culturais, socioeconômicas e outras). Ao contrário, aqueles que explicam o fracasso como um fenômeno intra-escolar entendem ser ele determinado basicamente por fatores presentes no interior da escola ou do sistema de ensino. Segundo os autores citados, fazem parte do conjunto dos fatores intra-escolares sobretudo aqueles ligados a aspectos **pedagógicos** (currículos, programas, conteúdos, métodos de ensino, relação professor-aluno, etc.), **institucionais** (normas, práticas e problemas de funcionamento e de relacionamento com a clientela, burocracia, etc.) e **relativos ao professor** (formação escolar e continuada, prática docente, expectativas, condições de trabalho, etc).

Como já foi esclarecido anteriormente, cada uma dessas tendências ou recortes construídos para estudar o fracasso escolar e atribuir a ele determinantes foram constituídos e

são mantidos ao longo do tempo sob a influência de certas circunstâncias sociais, históricas e ideológicas. Verificar a maneira como a escola estudada, representada por alguns de seus principais agentes, concebe a determinação de fenômenos ligados ao desempenho do aluno e ao seu sucesso ou fracasso escolar, também é entender como se explicam as influências dos fatores extra ou intra-escolares na constituição desses fenômenos. Mais do que estabelecer uma simples divisão entre elementos internos ou externos à escola e ao sistema de ensino que produzem o fracasso escolar, essa diferenciação representa também o imbricamento das respostas dadas pelos sujeitos com certas formas e categorias historicamente empregadas para compreender e operar a realidade escolar.

Portanto esses fatores são elementos analisadores importantes da realidade escolar, tanto do ponto de vista subjetivo (de como ela é percebida), como do ponto de vista objetivo (de como ela funciona e produz) dentro de um contexto.

Alguns dos aspectos constitutivos desses elementos analisadores são os parâmetros principais a partir dos quais o conjunto dos dados colhidos foram agrupados, comparados e discutidos. Serão os elementos aglutinadores em torno dos quais organizam-se as categorias compostas com os dados analisados, provenientes das três fontes ou segmentos de sujeitos entrevistados, ainda que não se tenha pretendido separá-los ao longo desse processo.

Considerando sobretudo esses aspectos teóricos e as particularidades dos dados analisados, emergem como categorias gerais ou **Eixos Temáticos** deste trabalho: 1) a escola constituída por suas características de instituição de ensino, com suas formas e problemas de funcionamento e de relacionamento com a clientela, com outras esferas do sistema de ensino e com o contexto mais amplo em que se situa; 2) as concepções do fracasso escolar existentes na escola; os aspectos relacionados ao professor e 3) as questões e problemas pedagógicos.

Logo após à apresentação dos Grupos Temáticos (item 5), nos quais foram agrupados os dados analisados, serão apresentadas as categorias ou Eixos Temáticos (item 6) que agrupam e confrontam os dados relativos aos três segmentos, dando ênfase às particularidades e detalhes que esses dados analisados e a reflexão teórica permitiram destacar no contexto e no limite dos propósitos desta pesquisa.

5- A APRESENTAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS

A seguir serão apresentados os dados analisados relativos aos três segmentos escolares entrevistados. Tais dados estão organizados por afinidade temática em estruturas denominadas Grupos Temáticos.

5.1- Dados das entrevistas com os alunos

Serão apresentados aqui apenas as partes dos dados analisados que remetem ao objeto da pesquisa e que constituem os Grupos Temáticos. Outras informações relativas à identificação e à caracterização dos entrevistados foram apresentadas na parte de caracterização dos sujeitos (Título 3 – tópico 3.2.1).

GRUPO TEMÁTICO 1: Preferências e rejeições dos alunos em relação às disciplinas curriculares - foram os aspectos investigados nas questões 2.1 a 2.4, constantes no roteiro utilizado para a realização das entrevistas com os alunos, no início do ANEXO I:

1.1. Preferências – quando perguntados sobre suas preferências em relação às disciplinas curriculares, os alunos destacassem, pela ordem: Língua Portuguesa, Ciências e Matemática. Do total de respostas dadas, que poderiam ser múltiplas:

- **35.8%** indicam preferência por **Língua Portuguesa**;
- **20.9%** por **Ciências**;
- **17.9%** por **Matemática** (Tabela 3 - ANEXO I).

Quanto ao motivo da preferência por Língua Portuguesa:

- **27.3%** das respostas obtidas indicam que ela se deve principalmente ao modo de ensinar do professor: “As aulas eram bem interessantes e os trabalhos eram feitos em grupo, assim, rendia mais” (A-23), “O professor dessa matéria explica melhor do que os outro...” (A-38), “ A professora de Português (...) conversa bastante com os alunos e eles consegue entender mais a matéria que ela explica.” (A-39);
- **24.2%** indicam que ela se deve principalmente à facilidade em aprender os

conteúdos da disciplina: “A professora explica bem e eu tenho facilidade em aprender” (A-12). Outros tipos de respostas com porcentagens um pouco menores são aqueles que se referem aos aspectos funcionais e práticos da matéria: “... aprender a escrever e a falar bem...” (A-31), ao interesse pelos conteúdos ou assuntos estudados ou à empatia com o professor (Tabela 4 - ANEXO I).

Merece ser destacada nesse item uma diferença de gênero percebida. Enquanto os sujeitos do sexo masculino proporcionalmente tendem mais a justificar seu interesse pelas disciplinas aludindo a fatores ligados ao próprio aluno (interesse ou facilidade em aprender um certo conteúdo) ou à matéria estudada (aspectos funcionais e práticos), os do sexo feminino tendem a acentuar aspectos relacionados ao professor (modo de ensinar) ou ao vínculo com ele estabelecido (empatia).

1.2- Rejeições – Quando consultados sobre as matérias de que menos gostam, conforme demonstrado na Tabela 5 do ANEXO I, eles destacara:

- Matemática (41.1%);
- Inglês (19.6%);
- História (16.1%).

Quanto às razões que os levaram a não gostar de Matemática:

- 66.7% das respostas apresentam como motivo mais relevante a dificuldade para aprender: “Dificuldade minha, não consigo entender. O professor até explica melhor quando não entendo...”;
- 20% das respostas apontam como justificativa a falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria: “Não gosto da matéria, é muito complicado” (A-42).

Dentre aqueles sujeitos que indicaram Inglês como a matéria de que menos gostam:

- 50% declararam como motivo a dificuldade para aprender: “A aula é difícil de entender, não consigo entender nada, mas a professora é legal e incentiva os alunos a participar da aula.” (A-39) ;
- 20% a falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria: “Não gosto de

nada, acho chato” (A-52).

Já entre aqueles que indicaram História:

- 41.7% atribuíram sua escolha ao modo de ensinar do professor: “Não gosto do tipo de aula, ter que ler, inventar outras histórias, responder perguntas.” (A-31);
- 33.3% alegaram a falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria: “... em história não gosto de rever o passado, é tudo muito chato.” (A-41) (Tabela 6 - ANEXO I).

Neste item percebem-se configurações mais definidas das justificativas em torno de apenas dois tipos de motivos que determinam o pouco apreço do aluno pelas matérias. O principal deles está **ligado ao próprio aluno** (dificuldade de aprender e pouco interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria), evidenciando-se com mais eloquência nos casos de Matemática e Inglês, mas surgindo também nas justificativas de História. Como pode ser observado, entre as três disciplinas que se destacaram neste item, apenas em História aparece o **modo de ensinar do professor** como motivo relevante na determinação do não apreço pela matéria. Há que se dar destaque também ao fato de que a configuração estabelecida neste item tem uma participação proporcionalmente significativa do componente gênero; porém, confrontando-se com uma certa tendência de justificativas observada no item anterior, de sujeitos do gênero feminino tenderem a atribuir suas respostas a variáveis mais ligadas ao professor e não ao aluno.

GRUPO TEMÁTICO 2: A influência do professor no interesse do aluno - foi o aspecto pesquisado na questão 2.5 que perguntava (**Você acha que o professor influencia o interesse do aluno pela matéria?**) e teve, com mais freqüência, os seguintes tipos de respostas:

- 28 dos 48 sujeitos, ou seja, **58.3%** dos entrevistados optaram pela resposta **SIM**, admitindo a existência de influência do professor no interesse do aluno pela matéria que ministra;
- outros 18 entrevistados, que representam aproximadamente **37.5%** do total, optaram pela resposta **NÃO**, negando, portanto, tal influência.

Deve-se observar que a variável gênero também apresenta nesta questão diferenças significativas. Enquanto os **homens** representam **67.7%** dos 28 sujeitos que optaram pela

resposta **SIM**, as mulheres representam 41.2% desses sujeitos. Já com relação às respostas **NÃO**, observa-se o inverso: as **mulheres** representam **58.8%** dos sujeitos que optaram por essa resposta, enquanto que apenas 25.8% dos homens fizeram essa mesma opção (veja-se Tabela 7 - ANEXO I).

Quando foi solicitado aos entrevistados que justificassem sua resposta:

- 53.6% dos que optaram pela resposta SIM responderam que o professor **faz a matéria ficar mais interessante, tendo paciência e explicando bem**: “Quando o professor tem vontade de ensinar, vontade que o aluno cresça, a gente pergunta e ele explica de novo. O professor que explica só uma vez, e não quer saber se o aluno aprendeu ou não, é um mau professor.” (A-13).

Já entre aqueles que optaram por responder **NÃO**:

- 66.7%, com uma proporção relativamente maior de mulheres, entendiam que **o interesse depende somente do aluno**: “O professor passa na lousa e a lição faz quem quer. Se a pessoa sabe, ela faz, se não sabe ela é que deve procurar o professor para saber mais.” (A-15).

Apenas um aluno optou por resposta (MAIS OU MENOS) e justificativa diferentes, fugindo ao padrão adotado pela maioria. Este entendia que o interesse do aluno: **depende igualmente do esforço do professor e do aluno**: “O professor ajuda muito, porque se ele não sabe ensinar, não adianta. Mas ele não faz nada sozinho, se o aluno não se esforçar não aprende.” (A-8), (veja-se Tabela 8 - ANEXO I).

GRUPO TEMÁTICO 3: Abandono ou intenção de abandono da escola - esse aspecto foi investigado na questão 2.6- em que se perguntou ao entrevistado (**Você pensou em desistir ou desistiu de frequentar as aulas em 1997/1998?**). Ao analisar as respostas dadas obtiveram-se os seguintes resultados:

- **35** sujeitos, ou seja **72%** dos entrevistados responderam **SIM**, ou seja, declararam que **pensaram em evadir ou evadiram** nos anos de 1997 e/ou 1998. É importante lembrar que o número de evadidos entre os entrevistados era de 23, o que corresponde a quase 48% do total. Isto significa que, além dos 23 que efetivamente evadiram, outros 12 sujeitos situados entre os não evadidos, em

algum momento cogitaram abandonar a escola;

- Apenas **13** dos sujeitos entrevistados (**28%**) responderam **NÃO** a essa questão: portanto, afirmaram **não ter tido intenção ou não haver efetivamente abandonado a escola** no período (Tabela 9 - ANEXO I).

Quando justificam os motivos pelos quais pensaram em abandonar ou que os levaram a abandonar de fato a escola, esses 35 sujeitos que haviam respondido SIM apresentam as seguintes razões quantitativamente mais relevantes, o que representa quase 86% das justificativas dadas (Tabela 10 - ANEXO I):

- 10 (**28.6%**) alegaram como motivo mais relevante o **emprego**: “Eu trabalhava durante o dia, ficava muito cansada, a escola era longe do trabalho e eu desisti.” (A-92);
- 8 (**22.8%**) o **desinteresse pelo estudo**: “Não queria entrar na aula, ia até a porta e não entrava, ia para outros lugares.” (A-12), “Eu não tinha paciência para estudar, eu não gosto mesmo de estudar.” (A-28);
- outros 12 sujeitos, que representam mais de 34% dos entrevistados, dividiram-se igualmente entre quatro outros tipos de motivos com 3 (8.6%) em cada tipo, a saber:
 - **compromisso com a família** (os 3 eram mulheres),
 - **muita bagunça na escola,**
 - **não estava indo bem nas matérias** (os 3 eram homens), e
 - **mudança de cidade** (os 3 eram homens).

GRUPO TEMÁTICO 4: Dificuldades ou problemas enfrentados na 5ª série: esse tema foi investigado através da questão 2.7 quando se perguntava ao entrevistado - **Que tipos de dificuldades ou de problemas você enfrentou na 5ª série?** Obtiveram-se nessa questão os seguintes tipos de respostas (Tabela 11 - ANEXO I):

- 33 (**68.7%**) responderam **NENHUMA**, o que leva a supor não terem eles enfrentado maiores problemas ou dificuldades ao ingressarem na 5ª série;
- 10 (**20.8%**) declararam ter enfrentado dificuldades ou problemas **SITUACIONAIS** (barulho, indisciplina, bagunça; brigas entre alunos; discussão com professores; classe numerosa): “Muita bagunça na classe. A aula ficava ruim e desanimava os alunos” (A-44);
- outros 5 (**10.5%**) declaram ter enfrentado dificuldades **PESSOAIS** (dificuldade nas matérias, falta de interesse, cansaço de ir à escola).

Essa questão 2.7 apresentava, na seqüência da resposta, uma outra questão (2.8) para aqueles que haviam declarado ter encontrado algum tipo de dificuldade ou problema na 5ª série. Perguntava-se então ao entrevistado: **Você considera que esses problemas já foram superados? Por que?**

Como se pode observar na apresentação dos dados relativos às respostas à questão 2.7, apenas 31.3%, ou seja, 15 sujeitos, afirmaram ter enfrentado dificuldades ou problemas na 5ª série. Destes, 6 (40%) **afirmam ter superado essas dificuldades ou problemas**, enquanto os outros 9 sujeitos restantes (60%) **afirmam não tê-los ainda superado**. Entre esses 6 sujeitos que declaram ter superado os problemas enfrentados, encontram-se as seguintes justificativas:

- **foi resolvido no mesmo dia,**
- **professores e alunos mudaram um pouco,**
- **está mais interessado na matéria,**
- **agora só tem problema com a matemática,**
- **está conseguindo chegar no horário e,**
- **mudou de escola.**

Entre os 9 sujeitos que afirmam não terem superado os problemas enfrentados na 5ª série, 7 (46.7%) dão as seguintes justificativas:

- **a bagunça e a indisciplina continuam,**
- **a classe é a mesma de antes,**
- **discutiu novamente com a professora,**
- **não gosta da escola.**

Os outros 2 sujeitos (13.3%) restantes afirmam **não terem voltado mais à escola** (veja-se Tabela 12 - ANEXO I).

GRUPO TEMÁTICO 5: Sugestões de mudança na 5ª série: neste item, relativo à questão 2.9, propunha-se ao aluno a seguinte situação: **Se você pudesse mudar alguma coisa na 5ª série, o que mudaria?** Obtiveram-se respostas que possibilitam a formação de três subgrupos distintos: o dos que nada mudariam, o dos que tinham propostas de mudança e o dos que não sabiam o que mudar. A seguir apresentamos esses subgrupos e os diferentes tipos de respostas dadas (cf. Tabela 13 - ANEXO I):

- Na composição do primeiro e mais expressivo subgrupo, tem-se 22 sujeitos (**44.8%**) que responderam que **nada** mudariam: “Nada, a escola não tem nada de errada, eu mesmo não gosto de ir...” (A-28); “Não mudaria nada, está ótimo desse jeito” (A-37);
- Na composição do segundo, tem-se:
 - 13 sujeitos (**26.6%**) que responderam que **conteriam a bagunça / a indisciplina**: Expulsaria os alunos indisciplinados e violentos (17 respostas) - “Porque são eles que levam drogas pra escola” (A-15), “Eles atrapalham muito quem quer estudar.” (A-18);
 - 5 sujeitos (**10.2%**) que responderam que mudariam **os professores**: “Mudaria muitos professores, porque não fazem nada, pede para alguém passar lição na lousa e ficam só enrolando.” (A-12), “... colocaria professor com mais paciência e que explicava mais vezes...” (A-30);
 - 4 sujeitos (**8.1%**) que responderam que mudariam **o quadro de disciplinas**;
 - outros 3 sujeitos responderam respectivamente:
 - ⇒ **a relação professor-aluno,**
 - ⇒ **a escola seria lugar de encontro,**
 - ⇒ **agruparia os alunos interessados na mesma classe.**
- No terceiro grupo tem-se 2 sujeitos que declararam **não saber** o que mudar.

GRUPO TEMÁTICO 6: O desempenho escolar do aluno: neste item estão categorizados os dados referentes às questões 2.10, que propunha ao entrevistado fazer uma auto-avaliação do seu rendimento escolar (**Como você classifica o seu rendimento na 5ª série?**), 2.11, que investiga a existência de alguma intercorrência no seu desempenho no transcorrer do ano letivo em que o aluno cursou a 5ª série (**Você ficou de recuperação em algum bimestre em 97/98? Quais? Em que matérias? Por que?**) e 2.12 que perguntava sobre reprovações em outras séries (**Você já foi reprovado antes da 5ª série? Em que série? Quantas vezes?**). A propósito vejam-se as Tabelas 14, 15 e 16 (ANEXO I).

6.1- Na matriz resultante da tabulação das respostas dadas à questão 2.10 (de auto-avaliação), observa-se a existência de três subcategorias nas quais diferentes subgrupos de entrevistados apresentam avaliações diversas do próprio rendimento considerando-o satisfatório, médio/regular ou insatisfatório.

Há um primeiro subgrupo de sujeitos, numericamente mais expressivo, que tende a fazer uma **auto-avaliação satisfatória**, considerando seu desempenho **Bom (60.4%)** ou **Muito bom (2.1%)**. Esse subgrupo soma um total de **30** sujeitos e representa **62.5%** dos entrevistados.

O segundo subgrupo, composto por **7** sujeitos e que representa **14.6%** dos entrevistados, declara considerar seu desempenho escolar na 5ª série como sendo **Mais ou menos** ou **Regular**.

O terceiro subgrupo é composto por **11** sujeitos, ou seja, **22.9%** dos entrevistados, que avaliam seu próprio desempenho como **insatisfatório**: Ruim/Fraco (14.6%) ou Muito ruim/Péssimo (8.3%).

Observa-se então que **37.5%** dos entrevistados avaliam que seu desempenho é **médio ou insatisfatório**

6.2- Na matriz resultante da tabulação dos dados da questão 2.11, que investiga a existência de alguma intercorrência durante o ano letivo, observa-se o seguinte:

- **41** sujeitos, ou seja, **85.4%** do total, afirmam **não ter ficado em recuperação** em 97/98;
- **6** sujeitos, que representam **12.5%** dos entrevistados, declaram ter ficado em recuperação pelo menos uma vez em 97/98. Um dos entrevistados não respondeu a esta pergunta.

6.3- Na matriz que resultou da tabulação dos dados relativos à questão 2.12 na qual se perguntava: **Você já foi reprovado antes da 5ª série?** Em resposta a essa pergunta obtiveram-se os seguintes tipos de respostas:

- **35** entrevistados, ou seja **72.9%**, responderam que **NÃO**;
- os **13** entrevistados restantes (**27.1%**) afirmaram que **SIM**

Quando a resposta era afirmativa formulava-se ao entrevistado as seguintes indagações: **Em que série e quantas vezes?** A essas questões obtiveram-se os seguintes tipos de respostas (Tabela 16 - ANEXO I):

- **1ª série** - reprovados por **3 vezes** = **2** sujeitos;
- **2ª série** - reprovados por **1 vez** = **4** sujeitos;
reprovados por **2 vezes** = **1** sujeito;
- **3ª série** - reprovados por **1 vez** = **1** sujeito;
reprovados por **2 vezes** = **2** sujeitos;
reprovados por **3 vezes** = **1** sujeito;

- **4ª série** - reprovados por **2 vezes** = **2** sujeitos.

Ao todo esses 13 (27.1%) sujeitos afirmaram que tiveram, juntos, 24 reprovações, sendo: 6 na 1ª série, 6 na 2ª série, 8 na 3ª série e 4 na 4ª série. Um dado a ser destacado é que, de acordo com as informações dos entrevistados, deduz-se numericamente que, apesar de ter havido casos de multi-repetência numa mesma série, não se registraram situações em que o mesmo sujeito tenha sido reprovado em mais de uma série. Outro fato a destacar é o número relativamente grande de reprovações registradas na 3ª e na 4ª séries, entre esses 13 sujeitos, contrariando a tendência verificada nos dados oficiais anteriormente apresentados (Tabela 2)⁵⁴.

GRUPO TEMÁTICO 7: Possíveis diferenças existentes entre a 5ª série e as séries anteriores: Neste grupo serão apresentados os dados obtidos na análise das questões 2.13 (**Que diferença positiva você nota existir na 5ª série em relação às séries anteriores que você freqüentou?**) e 2.14 (**Que diferença negativa você nota na 5ª série em relação às séries anteriores?**). Após a tabulação e a sistematização dos dados, resultou o seguinte:

7.1- Diferenças positivas (Tabela 17 - ANEXO I):

- **25** entrevistados, o que representa cerca de **52%** do total, responderam **Nenhuma**;
- os outros **21** sujeitos restantes (**43.8%**) admitem a existência de alguma **diferença positiva da 5ª série** em relação às anteriores, identificando as seguintes características:
 - **7** sujeitos (**14.6%**) reconheceram como positivo o fato de que na 5ª série **há maior número de disciplinas / professores**: “...são várias disciplinas, parece que a gente aprende mais” (A-5), “Tem mais professores, a aula fica melhor. Quando faltam professores, a gente pode sair mais cedo.” (A-44), “...tem vários professores, não tem que aguentar só um falando na sua cabeça.” (A-68);
 - **3** sujeitos (**6.2%**) destacam o fato de existirem **alunos mais velhos**;
 - **3** sujeitos apontam o fato de que na 5ª série existe **mais liberdade**;
 - **2** (**4.2%**) atribuem a diferença às **aulas de inglês**;
 - **2** alegam que as **aulas são diferentes**;

⁵⁴ Essa referência pode ser localizada no item 2.5- Fracasso escolar no Estado de São Paulo.

- **2** destacam a **relação com os professores**.
- **2** sujeitos não responderam a essa questão.

7.2- Diferenças negativas (Tabela 18 - ANEXO I):

- **20** sujeitos (**41.6%**) responderam **não notar diferenças negativas** na 5ª série, em relação às séries anteriores. Note-se que cerca de 80% dos sujeitos que deram este tipo de resposta eram do sexo masculino;

- outros **27** sujeitos (**56.3%**) notaram a existência de algum tipo de **diferença negativa** da 5ª série em relação às séries anteriores, apresentando os seguintes tipos de alegações:

- **13** sujeitos (**27.1%**) consideraram as **matérias mais complicadas / difíceis**: “Eu só acho que as matérias ficaram mais complicadas.” (A-8);
- **6** sujeitos (**12.5%**) afirmaram que na 5ª série **há mais alunos “bagunceiros”**;
- **5** sujeitos (**10.4%**) apontaram como fator negativo o fato de haver **mudança de professores / vários professores**;
- outros **2** sujeitos (**4.2%**) deram como motivo a existência de **aulas de inglês** e um terceiro (**2.1%**), o fato de sua **mãe estudar na mesma escola**.

Deve-se destacar nesta questão que, dentre os 27 sujeitos que declararam ter notado alguma diferença negativa entre a 5ª série e as anteriores, 13 eram do sexo feminino, ou seja, responderam desta forma 76.5% dos sujeitos pertencentes a este gênero, dando ênfase à maior dificuldade das matérias e às questões disciplinares (bagunça).

- **1** dos entrevistados não respondeu a essa questão.

GRUPO TEMÁTICO 8: O que o aluno pensa da escola: neste grupo de dados temos as respostas relativas a duas questões constantes do Roteiro de entrevistas com os alunos (ANEXO I), à questão 3.1 (**O que você acha da escola (...)? Por que?**) e à questão 3.2 (**Se você pudesse mudar algo nessa escola, o que mudaria?**)

8.1- Opiniões do aluno sobre a escola: em resposta à questão 3.1 obtiveram-se os seguintes tipos de opiniões (Tabela 19 - ANEXO I):

- **36** alunos, ou seja, **75%** dos entrevistados, responderam que consideram a escola **Boa /**

“Legal”: “A escola é legal: os colegas, os professores, a convivência com os amigos é muito boa.” (A-5), “O pessoal é mais enturmado, tanto alunos como professores.” (A-42);

- **10** alunos (**20.8%**) responderam considerar a escola **Ruim / Chata / Problemática**: “Acho que tem muita bagunça dentro da sala de aula, os aluno não respeitam o professor. Acho que o diretor devia ser mais compreensivo com os aluno, ele é muito exagerado.” (A-39);

- **1** disse que não sabia e **1** não respondeu (**4.2%**).

As justificativas das respostas dadas a essa questão poderiam ser feitas com mais de uma resposta. Na análise dessas justificativas observou-se um fato interessante, entre os que consideraram a escola **Boa / “Legal”**, alguns sujeitos, cerca de 7, justificaram suas respostas com afirmações contraditórias apresentando simultaneamente argumentos positivos e negativos em relação à escola. Por isso, as respostas que representam argumentos positivos foram agrupadas normalmente naquela categoria, já os negativos foram apresentados à parte num subgrupo categorizado como “Boa, mas...”, onde (mas...) quer significar com alguma restrição. Ao final, obtiveram-se os seguintes tipos de respostas:

8.1.1- As justificativas apresentadas pelos sujeitos que consideraram a escola **Boa / “Legal”** permitiram a formação de 5 subgrupos distintos (Tabela 20 - ANEXO I):

- Subgrupo 1 - Qualidades e vantagens da escola (10 respostas):
 - **tudo é bom / tem tudo o que uma escola precisa**, 3 sujeitos;
 - **o ensino é bom**, 2 sujeitos;
 - **é organizada / tem segurança**, 2 respostas;
 - **tem supletivo noturno**, 1 resposta;
 - **a quadra é grande**, 1 resposta;
 - **é a melhor escola que já estudou**, 1 resposta;
- Subgrupo 2 - As relações sociais na escola (8 respostas):
 - **a convivência é muito boa**, 4 respostas;
 - **quase não tem mais brigas**, 2 respostas;
 - **as pessoas são simples**, 1 resposta;
 - **não tem muita bagunça**, 1 resposta;
- Subgrupo 3 - Bom relacionamento com o pessoal da escola (7 respostas):

- **os professores são legais / bons**, 3 respostas;
- **o diretor é compreensivo / legal**, 2 respostas;
- **os serventes e funcionários são bons**, 2 respostas;
- Subgrupo 4 - Outros tipos de justificativas (3 respostas):
 - **já se acostumou com ela**, 2 respostas;
 - **não tem nada contra**, 1 resposta;
- Subgrupo 5 - Não opinaram (5 respostas):
 - **não sabe**, 2 respostas;
 - **não respondeu**, 3 respostas;

8.1.2- As justificativas apresentadas pelos sujeitos que consideraram a escola **Ruim / Chata / Problemática**, perfazendo 15 respostas, permitiram a formação de 2 subgrupos distintos que enfatizam (Tabela 20 - ANEXO I):

- Subgrupo 1 - Problemas atitudinais e comportamentais (9 respostas):
 - **Indisciplina / bagunça**, 7 sujeitos;
 - **Uso de drogas**, 1 sujeito;
 - **Roubos de veículos**, 1 resposta;
- Subgrupo 2 - Outros tipos (6 respostas):
 - **os exageros da direção**, 2 respostas;
 - **o ensino fraco**, 1 resposta;
 - **a falta de atrativos para o aluno**, 1 resposta;
 - **é muito suja**, 1 resposta;
 - **tem problemas com a carteirinha**, 1 resposta;.

8.1.3- As justificativas apresentadas pelos sujeitos que consideraram a escola **Boa / “Legal”** mas que ao mesmo tempo apresentaram algum tipo de restrição em relação a ela foram agrupados em um único subgrupo e apontam os seguintes aspectos negativos (Tabela 20 - ANEXO I):

- **há muita indisciplina**, 4 respostas;
- **o ensino é fraco**, 1 resposta;
- **tem muita droga**, 1 resposta;

- **falta segurança**, 1 resposta.

8.1.4- Dentre os que não opinaram na questão 3.1, alegando não saber, 1 dos sujeitos disse que **gosta da direção, mas alguns professores são chatos**. O outro não havia respondido à questão.

8.2- O que os alunos mudariam na escola: neste item estão categorizadas as respostas dadas à questão 3.2, que propunha ao entrevistado o seguinte: **Se você pudesse mudar algo nessa escola, o que mudaria?** Obtiveram-se nesta questão dois blocos de respostas.

O primeiro bloco constitui-se de respostas emitidas por aqueles que **sugerem** a necessidade de algum tipo de **mudança** na escola. Esse bloco conta com um total de **42** respostas (**75%**), que foram divididas em 5 subgrupos distintos. É necessário frisar que a questão permitia ao entrevistado dar repostas múltiplas; assim, o número total de respostas (56) ultrapassa o número de entrevistados (Tabela 21 - ANEXO I):

- **18** respostas dadas (**32.1%**) propõem mudanças nas **Regras de conduta**:

- **expulsaria alunos indisciplinados e violentos**, 17 respostas (30.3%): “Porque são eles que levam drogas pra escola” (A-15), “Eles atrapalham muito quem quer estudar.” (A-18), “Não respeitam ninguém.” (A-24);

- **não permitiria o fumo**, 1 resposta;

- **16** das respostas dadas, ou seja **28.5%**, sugerem mudanças nas **Condições de atendimento**:

- **colocaria mais segurança**, 4 respostas: “Os alunos ou até mesmo pessoas estranhas, pulam o muro, fumam lá dentro, até drogas eles usam lá dentro.” (A-31), “Porque deveria ter mais segurança, tem alunos que pulam o muro e outros que nem são alunos.” (A-42);

- **melhoria da limpeza**, 4 respostas;

- **abriria mais a escola**, 2 respostas;

- **melhoraria a merenda, permitiria o uso da quadra de esportes pela comunidade, trocaria as carteiras, mudaria o estacionamento, abriria mais vagas, colocaria rádio e tv no pátio no horário de recreio** - todas as sugestões com 1 resposta cada,

somando 6 respostas;

- **5** respostas (**8.9%**) enfatizam a necessidade de mudança de **PESSOAL**:
 - **a direção**, 4 respostas;
 - **os professores**, 1 resposta;
- **2** respostas (**3.6%**) sugerem mudanças em **aspectos pedagógicos**:
 - **Educação Artística deveria ser mais legal e aulas mais interessantes**, 1 resposta cada;
- **1** resposta (**1.8%**) propõe mudança radical na escola - **MUDARIA TUDO**;

O segundo bloco de respostas à primeira parte da questão 3.2 traz respostas de sujeitos que entendem **não haver necessidade de** qualquer tipo de **mudança** na escola, tendo como resposta predominante **Nada**. Este bloco é constituído por apenas um subgrupo que totaliza **13** respostas, ou seja (**23.2%**) das respostas dadas à questão.

Um sujeito não respondeu a esta questão.

GRUPO TEMÁTICO 9: A avaliação do corpo docente feita pelo aluno: na questão 3.3 fez-se a seguinte pergunta aos alunos entrevistados: **Como você classifica os professores dessa escola? Porque?**

9.1- Ao tabular as respostas relativas à primeira parte da questão, obtiveram-se os seguintes tipos de dados (Tabela 22 - ANEXO I):

- **33** sujeitos (**69%**) avaliam de forma positiva os docentes da escola, classificando-os como **Ótimos (4.2%)** ou **Bons / Legais (64.5%)**;
- **11** sujeitos (**22.9%**) responderam que **tem alguns bons, outros ruins**;
- os **4** restantes (**8.4%**) deram respostas individuais do tipo: **A maioria acha que só eles têm razão. Só tem um legal, Não conheci nenhum e Não respondeu.**

9.2- Quando solicitados a justificar suas respostas obteve-se o seguinte quadro (Tabela 23 - ANEXO I):

9.2.1- Os entrevistados do primeiro grupo, de 33 sujeitos que avaliaram positivamente a atuação dos professores, enfatizam os seguintes aspectos:

a) Pedagógicos (15 respostas - 28.8%):

- **explicam bem**, 13 respostas: “Ensinam bem...” (A-39);
- **ajudam o aluno a não desistir de estudar**, 1 resposta;
- **são unidos e têm interesse em ensinar**, 1 resposta;

b) Relacionais - professor/aluno (11 respostas - 21.1%):

- **conversam com o aluno, são atenciosos**, 6 respostas: “Eles conversam bastante com a gente e explicam bem” (A-68);
- **respeitam o aluno**, 2 respostas;
- **são pacientes, não são de gritar e punir, não são daqueles que só mandam no aluno**, 3 respostas: “Porque não são daqueles que só pensam em ficar mandando nos alunos.” (A-8);

c) Disciplinares (3 respostas - 5.8%):

- **não deixam os alunos fazerem o que querem**, 1 resposta;
- **levam os alunos para a diretoria**, 1 resposta;
- **alguns não deixam nem ir ao banheiro**, 1 resposta;

d) Outros (1 resposta - 1.9%):

- 1 respondeu que os professores **têm que explicar melhor a matéria**;

e) Não responderam (7 sujeitos - 13.5%).

9.2.2- Os entrevistados do segundo grupo, de 11 sujeitos que avaliaram positiva e negativamente a atuação dos professores (**tem alguns bons, outros ruins**), enfatizam os aspectos positivos e os negativos da atuação do professor. Suas respostas correspondem a 21.1% das justificativas e permitiram formar dois subgrupos nos quais destacam as características daqueles que consideram existir **alguns** [professores] **bons, outros ruins**:

a) Os bons:

- **explicam melhor** ;
- **entendem os alunos**;
- **são legais**;

b) Os ruins:

- **não têm muita paciência:** “Alguns bons, outros ruins, sem paciência, qualquer coisa já grita.” (A-43)
- **gritam muito, são muito nervosos:** , “Alguns bons, outros ruins, não gostam de dar aula, são muito nervosos.” (A-74);
- **descontam seus problemas no aluno;**
- **não sabem dar chance ao aluno;**
- **não dão muita atenção:** , “Alguns legais, outros chatos que não te dão muita atenção” (A-52);
- **não gostam de dar aulas;**
- **faltam muito no segundo semestre;**
- **são estúpidos;**
- **só ficam olhando pra cara do aluno.**

9.2.3- Justificativas dos entrevistados que haviam dado outros tipos de respostas na questão 3.2: entre os 4 entrevistados que haviam dado outros tipos de respostas vamos encontrar as seguintes justificativas:

a) Justificativas do sujeito que havia respondido **a maioria acha que só eles têm razão:**

- **Nenhum deles gostava desse aluno;**

b) Justificativas do sujeito que havia respondido **só tem um legal:**

- **ele tem cabeça aberta, os outros são antiquados;**
- **só ficam olhando pra cara do aluno;**

c) Os dois outros sujeitos, um que havia respondido **não conheci nenhum** e outro que não havia respondido, não justificaram suas respostas.

GRUPO TEMÁTICO 10: Motivos que levaram a transferências para outras escolas ou a cancelamento de matrícula: na questão 3.4 perguntava-se ao aluno **No caso de você ter se transferido de escola ou cancelado a matrícula em 97/98, por que isso ocorreu?** Em

resposta a essa questão, obtiveram-se os seguintes tipos de respostas (Tabela 24 - ANEXO I):

10.1- Por motivos disciplinares (50%):

- **Lá tinha muito “maloqueiro”**, 1 resposta (25%);
- **Por causa das brigas**, 1 resposta (25%).

10.2- Por outros motivos:

- **Parou de estudar**, 1 resposta (25%);
- **A escola era muito longe da casa do aluno**, 1 resposta (25%).

5.2- Dados das entrevistas com pais de alunos ou responsáveis

A seguir, passa-se a apresentar alguns dados relativos aos diversos Grupos Temáticos constituídos a partir das entrevistas realizadas com os pais ou responsáveis.

Os dados de **identificação, familiares e socioeconômicos** dos entrevistados foram apresentados no Título 3 - tópico 3.2.2 .

GRUPO TEMÁTICO 1: Desempenho escolar do filho - havia nesse tópico, três questões. A primeira delas, propunha ao entrevistado a seguinte pergunta:

1.1- **Você considera que seu “filho” tem um bom desempenho na escola?** Em resposta a essa pergunta, obtiveram-se os seguintes tipos de dados (Tabela 7 - ANEXO II):

- 17 sujeitos (56.7%) responderam **Sim**, entendendo que o desempenho do filho ou do aluno sob sua responsabilidade era **satisfatório**;
- 8 sujeitos (26.7%) responderam **Não**, entendendo, ao contrário dos primeiros, que o desempenho do aluno sob sua responsabilidade era **insatisfatório**;
- 3 sujeitos (10%) responderam **Mais ou menos**, sugerindo considerar o desempenho do aluno regular ou mediano
- 2 sujeitos (6.6%) **não responderam**.

1.2- **A que você atribui esse fato?** Verificava junto aos entrevistados as razões que determinavam esse ou aquele tipo de desempenho do aluno. A categorização dos dados relativos a esta questão foi feita a partir dos diferentes tipos de respostas dadas na questão anterior, formando as seguintes subcategorias (veja-se Tabela 8 - ANEXO II):

Entre os 17 sujeitos que responderam Sim na questão anterior:

- 9 sujeitos (53%) responderam que o bom desempenho do aluno se deve **ao seu próprio interesse em estudar**: “Tira boas notas, estuda bastante, se esforça.” (R-16), “Ele se esforça, não foge da aula, não falta.” (R-20),

- 2 sujeitos (11.8%) atribuíram esse desempenho à **mudança do aluno para o período noturno**,

- 1 (5.9%) atribuiu esse fato à **organização da escola**, e outro **ao trabalho das psicólogas** (estagiárias) na escola,

- **4 (23.5%)** não responderam.

Dentre os 8 sujeitos que haviam respondido que Não consideravam o desempenho do “filho” bom:

- **6** atribuem o mau desempenho do aluno ao próprio aluno -
 - ⇒ **4 (50 %)** ao fato de que **o aluno tem dificuldade em aprender**;
 - ⇒ **2 (25 %)** ao fato de que **o aluno não gosta de estudar**: “Ele não gosta de estudar...” (R-13), “Acho que é desinteresse, só quer saber de bagunçar” (R-30);
- **2 (25%)** atribuem esse mau desempenho a **fatores relacionados à organização escolar**;

Dentre os 3 que consideravam o desempenho do “filho” regular:

- **2 (66.6%)** atribuem esse desempenho ao fato de que **o aluno não gosta de estudar**;
- **1 (33.3%)** também atribui o desempenho do aluno à sua **dificuldade em aprender**;
- Os 2 outros sujeitos, 1 que não sabia e o outro que não havia respondido a questão anterior, **não responderam**.

1.3- **Você acha que tem alguma parcela de responsabilidade sobre esse desempenho? Por que?** Na primeira parte da questão obtiveram-se os seguintes tipos de respostas (Tabela 9 - ANEXO II):

- **14** sujeitos (**46.7%**) responderam **Não**, ou seja, consideraram não ter qualquer responsabilidade sobre o desempenho do “filho”;
- **11** sujeitos (**36.7%**) responderam **Sim**, admitindo ter algum tipo de responsabilidade sobre o desempenho escolar do “filho”;
- **5** sujeitos (**16.6%**) responderam que **não sabiam** dizer

1.3.1- **Por que?** Na segunda parte dessa mesma questão inquiria-se o entrevistado sobre as razões que o levaram a dar sua resposta (Tabela 10 - ANEXO II).

Dentre os que haviam respondido **Não** na questão 4.3, representando a maioria

(46.7%) dos que responderam a essa questão, obtiveram-se os seguintes tipos de dados:

- **4** respostas (**28.6%**) sugerem que a família já **faz o que pode**: “Fizemos tudo o que poderia ser feito, levava na escola, participava de reunião, levei no psicólogo. Nada resolveu.” (R-10);
- **4** (**28.6%**) **não souberam** responder;
- **3** respostas (**21.4%**) afirmam que **depende somente do aluno** a responsabilidade pelo seu desempenho: “Não, depende do aluno, eu fico em cima mas o interesse é deles” (R-11); “Não, só depende dele” (R-26) ;
- **2** respostas (**14.3%**) afirmam que o desempenho do aluno depende do **incentivo familiar**, ou seja, entende-se que concordam com a tese da influência do incentivo da família no desempenho escolar do “filho”; porém a resposta pode sugerir discordância com a idéia de que esse desempenho seja de responsabilidade exclusiva de uma única pessoa, o próprio entrevistado;
- **1** das respostas dadas (**7.1%**) afirma que **a responsabilidade** [pelo desempenho do aluno] **é da escola**.

Dentre aqueles 11 sujeitos que haviam respondido **Sim** à questão 4.3, ou seja **36.7%** dos entrevistados que admitiram ter algum tipo de responsabilidade no desempenho escolar do “filho”, obtiveram-se os seguintes tipos de respostas:

- **9** respostas (**81.8%**) indicam que o **incentivo familiar** tem influência no desempenho do aluno: “Sim, eu tento ajudar, acompanho sempre” (R-04), “Sim, eu quero que ele aprenda, que vá para a escola” (R-12), “Sim, porque converso muito com ele para que continue os estudos” (R-28);
- **1** resposta (**9.1%**) aponta as mudanças de casa (residência) como fator indiretamente responsável pelo desempenho do “filho”;
- **1** sujeito (**9.1%**) **não respondeu**.

Dentre os **5** sujeitos que **não haviam respondido** a questão anterior:

- **3** deles **não responderam**;
- **1** destaca a importância do **incentivo familiar**;
- **1** declara **não ter informação suficiente** para responder.

GRUPO TEMÁTICO 2: Participação dos pais na vida escolar do filho e na escola - esse

tópico, como já foi esclarecido anteriormente, era formado por dois blocos de questões que abordavam dois temas: **a participação dos pais na vida escolar do aluno** (questões 5.1 e 5.2) e **a participação dos pais na escola** (questões 5.3 a 5.6).

2.1- A participação dos pais na vida escolar do filho.

A questão 5.1 propunha ao entrevistado a seguinte pergunta: **Você considera que tem participação ativa na vida escolar do seu “filho”?** Diante dessa questão obtiveram-se os seguintes tipos de respostas (Tabela 11 - ANEXO II):

- **21** sujeitos (**70%**) consideram que **Sim**;
- **8** sujeitos (**26.7%**) admitem que **Não**;
- **1** (**3.3%**) **Não respondeu**.

A questão 5.2 propunha a pergunta: **Você acompanha suas atividades? Como?** A análise das resposta relativas a essa questão resultou nos seguintes resultados (Tabela 12 - ANEXO II):

- **22** sujeitos, ou seja **73.3%** responderam **Sim**, declarando acompanhar de alguma forma as atividades do filho na escola;
- **8** sujeitos responderam **Não**, admitindo não acompanhar as atividades do filho na escola.

Dentre aqueles 22 que responderam **Sim**, a forma de acompanhamento do filho ocorreria das seguintes maneiras (Tabela 12 - ANEXO II):

- ⇒ **9** (**30%**) afirmam que acompanham **indo às reuniões na escola**: “Sim, indo nas reuniões” (R-11), “Às vezes vai na escola para saber como ele está indo” (R-18), “Vou às reuniões somente” (R-25);
- ⇒ **5** (**16.7%**) afirmam ser **acompanhando** [as atividades do filho] **em casa**: “Acompanho verificando se tem lição para fazer” (R-03), “Sim. Ele explica qual o trabalho tem para ele fazer” (R-20), “Sim, ajuda quando o filho não consegue” (R-21);
- ⇒ **5** (**16.7%**) disseram que acompanham o aluno **incentivando-o e verificando se está indo à escola**: “Incentivando ele a ir” (R-09);
- ⇒ **3** (**10%**) declaram ser **verificando os cadernos e as notas**.

2.2- A participação dos pais na escola.

A questão 5.3 apresentava ao entrevistado as seguintes perguntas: **Você participa das atividades da escola? Se sim, de quais?** Essa era uma questão padronizada na fase do pré-teste e apresentava quatro alternativas ao entrevistado que poderia indicar mais de uma delas. Em resposta a essa questão obtiveram-se os seguintes resultados (Tabela 13 - ANEXO II):

O total de respostas dadas à primeira parte desta questão atinge um total de 51.

Desse total, 42 representam respostas múltiplas de **21** sujeitos sinalizando uma participação de **70%** dos pais em diferentes tipos de atividades escolares. Dentre esses sujeitos que responderam **Sim** à questão tem-se:

- **19** respostas (**37.3%**) em que afirmaram participar nas **reuniões com professores**;
- **12** respostas (**23.5%**) em que afirmaram comparecer às **reuniões com a direção** da escola;
- **6** respostas (**11.8%**) em que indicaram **palestras e atividades culturais**;
- **5** respostas (**11.8%**) em que declararam participar de **festas e/ou atividades culturais**.

Dentre os que responderam **Não**, admitindo não participar das atividades escolares, tem-se **9** sujeitos cujas respostas únicas representam **30%** do total de sujeitos que responderam à questão.

Na questão 5.4 perguntava-se ao entrevistado **Você comparece à escola em outras ocasiões?** Essa questão, que permitia respostas múltiplas, foi padronizada na fase do pré-teste do roteiro que orientou as entrevistas com os pais e apresentava quatro alternativas. Após sua tabulação, obteve-se o seguinte quadro de respostas (Tabela 14 - ANEXO II):

- em **22** respostas (**47.8%**) os entrevistados declararam comparecer em outras ocasiões à escola **quando é chamado**;
- **17** respostas (**37.1%**) indicaram que comparecem espontaneamente;
- **5** respostas (**10.8**) afirmaram ir à escola para **resolver questões burocráticas ou outras**;
- **2** sujeitos (**4.3%**) não responderam a essa questão.

De acordo com o item 5.5 do roteiro fazia-se a seguinte pergunta ao entrevistado: **Quando você vai à escola, que tipos de assuntos são mais tratados?** Da mesma forma que as duas anteriores, esta também era uma questão padronizada com quatro alternativas, com possibilidade de escolha de alternativas múltiplas. Após a tabulação dos dados colhidos nas entrevistas obtiveram-se os seguintes resultados (Tabela 15 - ANEXO II):

- segundo **24** respostas (**58.4%**), os assuntos predominantes entre escola e pais são os **disciplinares**;
- **11** respostas (**26.7%**) indicam as questões **pedagógicas** como sendo as mais tratadas;
- **2** respostas (**4.9%**) apontam os assuntos **organizacionais ou normativos**;
- **4** sujeitos (**10%**) não responderam a essa questão.

No item 5.6 apresentava-se ao entrevistado a seguinte questão: **Você acha que deveria participar mais das atividades escolares? Por que?** Em resposta a esta questão obtiveram-se os seguintes dados (Tabela 16 - ANEXO II):

- **21** respostas (**70%**) indicam que a maioria dos pais entendem que **Não** deveriam participar mais do que já participam nas atividades escolares;
- **8** respostas (**26.7%**) indicam que uma parcela dos pais entendem que deveriam **Sim** participar mais das atividades escolares;
- **1** entrevistado **Não respondeu** a esta questão.

No desdobramento dessa questão, quando se pede que o entrevistado justifique sua resposta, perguntando-lhe **Por que?**, foram obtidos os seguintes tipos de respostas (Tabela 17 - ANEXO II):

- dos 70% que haviam respondido Não na questão anterior, indicando que a maioria dos pais consideram sua participação nas atividades escolares satisfatória, obtiveram-se os seguintes tipos de justificativas:
 - ⇒ **10** sujeitos (**47.5%**) declararam que **não têm condições de participar mais**: “Não, porque participo o quanto posso” (R-01), “Não tenho como ir, trabalho o dia todo.” (R-11), “Não, porque eu não tenho tempo...” (R-27);
 - ⇒ **6** (**28.6%**) afirmaram considerar que **já participam o suficiente**: “Não,

porque já participo bastante.” (R-04), “Não, é suficiente” (R-21);

⇒ **1 (4.7%) afirmou não ter condições emocionais para participar mais;**

⇒ **1 (4.7%) respondeu que só quando necessário;**

⇒ **3 sujeitos (14.3%) não responderam.**

- Dos 26.7% que afirmaram que deveriam participar mais das atividades escolares, obtiveram-se os seguintes tipos de justificativas:

⇒ **4 sujeitos (50%) afirmaram que deveriam participar mais das atividades escolares para poder acompanhar melhor, estar atualizado:** “Acho, para poder acompanhar melhor.” (R-09), “Sim, preciso estar mais a par das coisas...” (R-22), “Sim, é sempre bom saber das coisas da escola para poder cobrar mais do filho.” (R-25);

⇒ **1 (12.5%) afirmou considerar necessário para conhecer melhor a escola;**

⇒ **1 (12.5%) afirmou que deveria sim participar mais mas só quando chamado, quando for preciso;**

⇒ **2 (25%) não responderam.**

- **1** sujeito que não havia respondido à questão anterior afirmou na justificativa que considera que **já participa o suficiente.**

Na questão 5.7 do roteiro perguntava-se o seguinte ao entrevistado: **Você teria disponibilidade para participar mais? Em que condições?** São apresentadas a seguir as respostas obtidas respectivamente na primeira parte e no complemento dessa questão, que produziram os seguintes tipos de dados (Tabela 18 - ANEXO II):

- **8** sujeitos (**26.6%**) responderam que **Não** teriam disponibilidade para participar mais das atividades escolares.

⇒ **6** sujeitos afirmaram que não participariam sob **nenhuma** condição;

⇒ **1 (12.5%)** afirmou que não participaria **porque trabalha fora e por isso fica difícil** participar mais;

⇒ **1 (12.5%)** afirmou que não participaria mais **porque a escola é muito longe;**

- **8** sujeitos (**26.6%**) afirmaram poder participar mais **Sob condições;**

- ⇒ 4 sujeitos (50%) afirmaram que teriam disponibilidade para participar mais **se existissem atividades à noite**: “Teria se existissem atividades à noite” (R-15), “Sim. Poderia participar à noite e durante o dia só de vez em quando” (R-19);
 - ⇒ 2 dos entrevistados (25%) declararam que poderiam participar mais **se tivessem tempo para isso**: “Se eu tivesse tempo, sim.” (R-23);
 - ⇒ 2 outros (25%) disseram que teriam disponibilidade para participar mais **se o horário [das atividades] não coincidissem com o do trabalho**: “Só se eu tivesse tempo... mas os horários batem bem com o meu serviço” (R-25);
- 4 sujeitos (13.3%) responderam que **Sim**, demonstrando que teriam disponibilidade para participar mais das atividades escolares;
 - ⇒ 1 (25%) **quando for chamada**: “Sim, quando fosse chamada.” (R-08);
 - ⇒ 1 (25%) **incondicionalmente**: “Sim, qualquer maneira” (R-20);
 - ⇒ 1 (25%) **se fosse reunião com pais**: “Sim. Participaria mais se fosse reunião com pais” (R-21);
 - ⇒ 1 (25%) **quando puder**: “Quando estou em casa eu vou.” (R-26).
 - 10 sujeitos (33.4%) **Não responderam** a esta questão.

GRUPO TEMÁTICO 3: Grau de satisfação dos pais em relação à escola – neste tópico será investigado o grau de satisfação dos pais em relação: à escola como um todo (questões 6.1 a 6.5) e aos profissionais que nela atuam (questões 6.6 a 6.9).

3.1- Grau de satisfação dos pais em relação à escola como um todo.

A questão 6.1 coloca a seguinte pergunta ao entrevistado: **Você está satisfeito com a escola em que seu filho estuda/estudou?** Seguem abaixo os tipos de respostas obtidos na análise (Tabela 19 - ANEXO II):

- 23 sujeitos (76.7%) responderam **Sim**, demonstrando estarem, no geral, satisfeitos com a escola que seu filho frequentou na 5ª série;

- **3** entrevistados (**10%**) responderam **Não**, demonstrando algum grau de insatisfação com a escola;
- **4** (**13.2%**) tiveram conjuntamente dois tipos de respostas: **Não sabe** ou **Não respondeu**.

A questão 6.2 pedia ao entrevistado que evidenciasse os aspectos positivos da escola perguntado-lhe: **O que ela tem de positivo?** As respostas obtidas com esta questão foram do seguinte tipo (Tabela 20 - ANEXO II):

- **11** sujeitos (**36.5%**) responderam **os professores e a direção**: “Os professores ensinam bem” (R-07), “Os professores são esforçados, o estudo e a direção também são bons” (R-15);
- **5** (**16.7%**) responderam **tudo**: “Tudo, eu já estudei lá e acho tudo bom.” (R-23);
- **2** (**6.7%**) afirmaram ser **a direção**;
- **2** (**6.7%**) consideram ser **a segurança**;
- outros **5** (**16.7%**) deram respostas variadas como: **são atenciosos, o clima de amizade entre alunos e direção, exigem dos alunos, se esforçam muito para ensinar, construção boa**;
- **5** (**16.7%**) declararam **não saber** ou **não responderam**: “Não sei.” (R-05), “Não sei, acho que não tem nada de positivo...” (R-06).

A questão 6.3, ao contrário da anterior, pedia ao entrevistado que evidenciasse os aspectos negativos da escola, fazendo-lhe a seguinte pergunta: **O que ela tem de negativo?** Foram obtidas então respostas do seguinte tipo (Tabela 21 - ANEXO II):

- **10** sujeitos (**33.3%**) responderam **nada**: “Nada” (R-08), “Que eu saiba nada” (R-26);
- **9** (**30%**) responderam: **“maloqueiros”, alunos de outras vilas, bandidos e drogas**: “Tem maloqueiros.” (R-09), “Uso de drogas na porta da escola.” (R-13), “Alunos de outras vilas que vêm estudar nesta escola” (R-15), “Bandidos.” (R-17);
- **3** entrevistados (**10%**) destacaram a **indisciplina**: “Há muita indisciplina.” (R-04);
- **3** sujeitos (**10%**) apontaram como pontos negativos **administração fraca e má organização**;

- **2 (6.7%)** responderam: **insegurança, professores desinteressados;**
- **3 (10%)** responderam que **não sabe** ou **não respondeu**.

A questão 6.4 questiona o entrevistado no seguinte: **Existe algum setor ou serviço escolar que não funciona adequadamente? Qual?** Obtiveram-se então os seguintes tipos de respostas (Tabela 22 - ANEXO II):

- **14** sujeitos (**46.7%**) responderam que **Não**;
- **7** sujeitos (**23.3%**) responderam que **não sabe** ou **não conhece**;
- **3 (10%)** responderam **a segurança/há bandidos no portão**;
- **4** sujeitos (**13.3%**) deram respostas individuais do tipo: **limpeza, os professores/o ensino, a direção, a falta de vagas**;
- **2 (6.7%) não responderam**.

A questão 6.5 solicita ao entrevistado sugestões de mudanças que ele consideraria pertinentes de serem implantadas na escola, perguntando o seguinte: **O que você mudaria?** Ao se analisarem os dados relativos a esta questão, obtiveram-se os seguintes tipos de respostas (Tabela 23 -ANEXO II):

- **13** sujeitos (**43.3%**) responderam **nada**, indicando que menos da metade dos entrevistados estariam satisfeitos com o funcionamento escolar: “Nada” (R-08), “Não tem nada para mudar” (R-27), “Não mudaria nada na escola porque quem quer estudar estuda, não é a escola o problema...” (R-30);
- **8** sujeitos (**26.7%**) responderam que **colocariam mais segurança, reforço policial**: “Colocava mais segurança.” (R-10), “Punha mais reforço policial pros alunos fazerem menos bagunça...” (R-15), “Policimento para deixar entrar na escola só quem é aluno da escola” (R-19);
- **2 dos entrevistados (6.7%)** responderam que mudariam **a direção do noturno**;
- **4** outros sujeitos (**13.3%**) deram respostas do tipo: **a limpeza, os professores, resolveria os problemas disciplinares e tiraria os malandros**;
- **3 (10%) não sabem, não responderam**.

3.2- Grau de satisfação dos pais em relação aos profissionais que atuam na escola.

Este tema foi investigado pelas questões 6.6 a 6.9, e visava conhecer o grau de satisfação e as recomendações que os pais teriam a fazer para os diferentes segmentos do corpo de pessoal da escola.

Primeiramente, no item 6.6, realizou-se com os pais uma avaliação genérica do corpo docente, apresentando-lhes a seguinte questão: **Como você avalia o quadro de professores da escola?** As respostas dadas indicaram os seguintes tipos de opiniões (Tabela 24 - ANEXO II):

- **23** sujeitos (**76.7%**) apresentaram respostas que indicam uma avaliação positiva dos professores, considerando-os **bons** ou **ótimos**: “Bons, davam conselhos para a filha que também estudava na escola” (R-19), “Bons, esforçados, educados, não são rígidos, são pacientes.” (R-20);
- **4** (**13.3%**) responderam **não conheço**: “Não conheço nenhum, não posso falar” (R-08);
- **1** (**3.3%**) os considera **péssimos**;
- **2** (**6.7%**) preferiram não opinar - **não sei e não respondeu**.

No item 6.7 perguntava-se ao entrevistado: **o que você recomendaria aos professores se tivesse oportunidade?** As respostas dadas a esta questão foram dos seguintes tipos (Tabela 25 - ANEXO II) :

- **10** sujeitos (**33.3%**) **nada**, o que pode significar que um terço dos entrevistados estariam plenamente satisfeitos com a atuação desses profissionais;
- **9** sujeitos (**30%**) apresentam recomendações que foram denominadas de críticas conforme segue:
 - ⇒ **5** (**16.7%**) que **fossem mais exigentes com os alunos**: “Colocarem mais limite nos alunos.” (R-10), “Pediria para pegar mais no pé dos alunos” (R-25);
 - ⇒ **1** (**3.3%**) **não discriminar o próximo**;
 - ⇒ **1** (**3.3%**) **faltar menos**;
 - ⇒ **1** (**3.3%**) **ter mais compromisso com a educação**;
 - ⇒ **1** (**3.3%**) **ter paciência e atenção com os alunos**;

- **4** sujeitos (**13.3%**) apresentaram recomendações que foram denominadas de propositivas conforme segue:
 - ⇒ **3** (**10%**) que **incentivassem os alunos a irem à escola**: “Que aconselhassem o filho a estudar, que é para o seu próprio bem.” (R-19);
 - ⇒ **1** (**3.3%**) orientar os alunos sobre as drogas;
- **5** sujeitos (**16.7%**) apresentaram recomendações que foram denominadas deslocadas por se tratarem de temas que fogem à competência do professor. No entanto são demandas legítimas que devem ser acolhidas e compreendidas dentro do seu contexto. São as seguintes:
 - ⇒ **2** sujeitos (**6.7%**) afirmaram que **pediriam o material escolar**;
 - ⇒ **2** (**6.7%**) recomendariam **mais policiamento**;
 - ⇒ **1** (**3.3%**) recomendariam **tirar os maus elementos que ficam na porta da escola**;
- **2** (**6.7%**) responderam **não saber** o que recomendar.

A questão 6.8 solicitava ao entrevistado que respondesse à pergunta: **O que você recomendaria à direção?** Após o tratamento dos dados foram apurados os seguintes tipos de respostas (Tabela 26 - ANEXO II):

- **21** sujeitos (**70%**) responderam **nada** ter a recomendar à direção;
- **3** sujeitos (**10%**) recomendaram **“pulso firme”/atitudes firmes** por parte da direção: “Que eles tomassem atitudes firmes e não baseados no preconceito” (R-07), “... Ter pulso firme com os alunos” (R-28);
- **2** sujeitos (**6.7%**) recomendaram que fossem providenciados **mais policiais**;
- **3** sujeitos (**10%**) solicitaram coisas do tipo: **mais atenção aos alunos, tirar os maus elementos que ficam no portão da escola e uniforme**;
- **1** (**3.3%**) **não sabe**.

A questão 6.9 apresenta ao entrevistado a seguinte pergunta: **O que você recomendaria aos funcionários?** Após a análise das respostas apuraram-se os seguintes resultados (Tabela 27 - ANEXO II):

- **28** sujeitos (**93.4%**) responderam que **nada** recomendariam aos funcionários;
- **1** sujeito (**3.3%**) alertou que eles **também têm obrigação de olhar as questões**

da indisciplina;

- 1 (3.3%) não respondeu.

GRUPO TEMÁTICO 4: Expectativas em relação à escola: neste tópico investigou-se o sentido que tem para os pais o estudo dos filhos, bem como, se, segundo os pais ou responsáveis, esse sentido projetado na escola em geral vem se materializando ou não nessa escola específica. Essa investigação foi feita através de três questões (7.1 a 7.3), que serão apresentadas a seguir, acompanhadas dos dados sistematizados resultantes da análise das respostas apresentada nos anexos.

A questão 7.1 do roteiro utilizado na entrevista com os pais apresentava aos entrevistados a seguinte pergunta: **Você considera a escola importante para a vida de seu filho? Em que sentido?** As respostas obtidas foram as seguintes (Tabela 28 - ANEXO II):

- Os 30 entrevistados (100%) responderam **Sim** a essa questão, concordando unanimemente com a importância da escola para a vida dos filhos.

Em resposta ao complemento da questão (**Em que sentido?**) foram obtidos os seguintes tipos de dados:

- ⇒ 13 sujeitos (43.3%) afirmaram que seria **para aprender / para ter educação e cultura:** “A escola é onde vamos aprender e sem estudo não somos nada” (R-01), “Desenvolve a criança que fica mais viva, esperta...” (R-17);
- ⇒ 12 (40%) responderam que seria **para arrumar um bom emprego:** “O estudo é o mais importante para a vida da pessoa para ela conseguir um emprego, caso contrário fica muito difícil.” (R-15), “... para saber conversar, arrumar emprego que não cansa, quem tem estudo trabalha sentado e não cansa.” (R-19);
- ⇒ 1 (3.3%) declarou que seria **para não ser passado para trás;**
- ⇒ 1 (3.3%) afirmou que seria **para ter crescimento na vida;**
- ⇒ 3 (10%) não responderam.

A questão 7.2, versando sobre o mesmo tema, apresenta ao entrevistado a seguinte pergunta: **Por que você quer que seu filho estude?** Em resposta a esta questão, foram obtidos os seguintes resultados (Tabela 29 - ANEXO II):

- **15** sujeitos (**50%**) afirmaram que seria - **para ter um bom emprego**: “Para ter um futuro melhor, arrumar um serviço bom, sem estudo não arruma serviço bom.” (R-09), “Para não sofrer tanto, sem estudo a gente trabalha muito e ganha muito pouco”;
- **8** sujeitos (**26.7%**) optaram por respostas do tipo - **para ter melhores oportunidades na vida**: “Para melhorar na vida.” (R-02), “Para ter um futuro melhor.” (R-03);
- **5** (**16.7%**) entendiam que seria - **para ter uma ocupação**: “Para ele não ficar maloqueirando por aí, sem eu saber onde ele está.” (R-08), “Para ter uma ocupação.” (R-10);
- **1** (**3.3**) respondeu - **para ser educado**;
- **1** (**3.3%**) **não respondeu**.

A questão 7.3 pede que o entrevistado responda à seguinte pergunta: **Você considera que a escola vem atendendo a essa sua expectativa? Por que?**

Nesta questão, foram obtidos os seguintes tipos de respostas (Tabelas 30 e 31 - ANEXO II):

- **22** sujeitos (**73.3%**) responderam que **sim**; dentre estes, as justificativas foram:
 - ⇒ **8** (**36.4%**) responderam que **a escola está ensinando** ou seja está fazendo a sua parte: “Porque a escola está ensinando.” (R-03) “Eles fazem o que pode para o aluno.” (R-22), “... eles aprendem a ler, a escrever, até computação.” (R-27);
 - ⇒ **5** (**22.7%**) responderam que o atendimento dessa expectativa **depende do aluno**: “Com a vontade do aluno acho que sim.” (R-11), “... a escola trabalha pra isso, mas depende do aluno.” (R-20), “...a escola faz o papel dela de ensinar, se o aluno não aprende é porque não quer.”(R-25);
 - ⇒ **2** (**9.1%**) afirmaram que **o ensino ajuda a se defender na vida**;
 - ⇒ **4** (**18.2%**) demonstraram confiança no trabalho da escola fazendo declarações variadas ;
 - ⇒ **3** (**13.6%**) **não responderam**.

- **3 (10%)** responderam que **não**, com as seguintes justificativas;
 - ⇒ **1 (33.3%)** respondeu que **o ensino é muito fraco**: “O ensino é muito fraco.” (R-01);
 - ⇒ **1 (33.3%)** respondeu que **o governo não se importa com a educação**: , “O governo não liga para as escolas, o ensino está mudando muito, os alunos passam sem saber.”(R-29);
 - ⇒ **1 (33.3%) não respondeu.**

- **3 (10%)** responderam **não sei** - dentre estes **2 (66.7%)** afirmaram que o não atendimento da expectativa se deve ao desempenho do aluno;

- **2 (6.7%) não responderam.** Justificam afirmando que **tem que mudar muita coisa.**

GRUPO TEMÁTICO 5: Algumas representações dos pais - neste tópico, nas questões 8.1, 8.2 e 8.3, procurou-se investigar algumas representações dos pais sobre o que consideram **uma boa escola, um bom aluno e um bom professor.**

A questão 8.1 foi formulada da seguinte forma: **O que é uma boa escola?** Em resposta obtiveram-se os seguintes tipos de respostas (Tabela 32 -ANEXO II):

- **7 (23.3%)** optaram por respostas do tipo **aquela que ensina bem**: “Aquela que ensina bem e propicia um futuro.” (R-02), “A que traz educação, moral, crescimento, faz com que as pessoas melhorem seus relacionamentos.” (R-20);
- **7 (23.3%)** preferiram respostas do tipo **é aquela que tem professores bons e atenciosos**: “É a que tem bons professor, que dão atenção ao aluno.” (R-09), “Aquela que os professores ensina bem, dão atenção.” (R-12);
- **6 (20%)** entenderam que é aquela que é **bem organizada, que tem uma boa direção**: “Tem disciplina, ordem por parte de toda a escola.” (R-13), “Uma escola que tenha professores bons, que ensinem bem, deve ter diretor e professor ‘pondo ordem’ na escola.” (R-15);

- **2 (6.7%) que garanta segurança para o aluno estudar;**
- **2 (6.7%) que zela pela disciplina e tem alunos bem comportados;**
- **1 (3.3%)** respondeu que **todas as escolas são boas;**
- **2 (6.7%)** disseram **não saber responder.**

A questão 8.2 apresentava a seguinte pergunta: **O que é um bom aluno?** As respostas dadas pelos entrevistados foram do seguinte tipo (Tabela 33 - ANEXO II):

- **20** sujeitos (**66.7%**) responderam - **o que é disciplinado:** “Não dá trabalho na escola, não responde ao professor.” (R-02), “Aquele que sabe respeitar, hora de conversar, hora de estudar.” (R-07), “Bem comportado, acompanha os estudos, se esforça, fica quieto, presta atenção, não falta às aulas, leva o material em ordem, respeita os professores, imita os bons alunos e não os ruins.” (R-17);
- **9** sujeitos (**30%**) responderam - **aquele que tem interesse em estudar:** “O que estuda e é caprichoso.” (R-12), “Que estuda, faz suas obrigações.” (R-15), “Que gosta de estudar e faz as tarefas.” (R-18), “Aquele que não falta na escola e estuda, faz tudo direito.” (R-30);
- **1 (3.3%)** respondeu - **aquele que tem informação, sabe alguma coisa.**

A questão 8.3 apresentava ao entrevistado a seguinte pergunta: **O que é um bom professor?** As respostas obtidas foram dos seguintes tipos (Tabela 34 - ANEXO II):

- **15** entrevistados (**50%**) responderam - **O que tem paciência para ensinar e explicar bem:** “Aquele que gosta de ensinar e se empenha para isso.” (R-06), “Aquele que tem paciência de ensinar e é amigo do aluno.” (R-07), “Aquele que ensina bem, mantém a disciplina na aula.” (R-25);
- **6** entrevistados (**20%**) responderam - **Aquele que respeita e não discrimina o aluno:** “Aquele que dá atenção e ensina bem qualquer aluno, não discrimina.” (R-08), “Respeito pelo aluno, saber tratar cada um de acordo com seu jeito...” (R-10);
- **3** entrevistados (**10%**) responderam - **Aquele que ajuda o aluno a aprender;**
- **3** entrevistados (**10%**) responderam - **É tranquilo, dá liberdade para conversar com ele;**

- **1** entrevistado (**3.3%**) respondeu - **Aquele que impõe disciplina;**
- **2** entrevistados (**6.7%**) **não responderam.**

5.3- Dados das entrevistas com educadores

Após a análise na qual foram elaboradas as matrizes por afinidade temática, a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os educadores, constituíram-se 12 Grupos Temáticos. Cada um contém um número variável de temas citados pelos entrevistados. A seguir serão descritos esses Grupos Temáticos, caracterizados por detalhes e particularidades mas também por afinidades ou aspectos convergentes que conferem ao conjunto de temas que compõe cada Grupo o seu caráter de unidade.

GRUPO TEMÁTICO 1: Características e problemas da 5ª série noturna - neste grupo os entrevistados caracterizam a clientela da 5ª série noturna e descrevem ou mencionam alguns dos problemas mais comuns entre os sujeitos dessa clientela. Como fatos e elementos comuns entre os alunos da 5ª série, apontam os seguintes eventos e situações - evasão, trabalho, defasagem de idade, diferenças de objetivos e interesses, histórias de fracasso, dificuldades de relacionamento, defasagens anteriores, auto-estima comprometida, tipos e condições precárias de vida e de trabalho, gravidez precoce, dificuldades familiares, diferenças na condição do aluno (Tabela 1 - ANEXO III).

1.1- Evasão - a evasão é, para a grande maioria dos entrevistados, um fenômeno característico da 5ª noturna, bem como uma rotina comum durante todo o ano letivo. Por isso, apontam uma grande irregularidade na presença e uma constante rotatividade de alunos nas classes:

- *“Eles são reincidentes da 5ª série de 2, 3 e até 4 anos. Então eles vão até uma parte do ano e abandonam mesmo. Eles entram e saem. O que acontece é que eles vão amadurecendo na idade e estagnados na 5ª série”.* (Letícia);
- *“...Muitos alunos já abandonaram muitas vezes ou então vêm de muita repetência, logo no começo do ano essa motivação vai caindo por terra, eles vão desanimando. É uma série de bastante evasão...”* (Vanda);
- *“São alunos que desistem todo ano. Chegamos aqui no primeiro dia de aula, temos 40, 45, e, uma semana depois, 10,12 já desistiram.”* (Marcelino);

Essas afirmações são também corroboradas por Márcia e por Lucas.

1.2- São alunos trabalhadores - a maioria dos alunos é apontada por alguns entrevistados como indivíduos que trabalham, que têm uma jornada dupla de atividade:

- “...são pessoas que trabalham, que têm as suas obrigações...”. (Valdir);
- “Não eram todos os alunos que trabalhavam não, mas a maioria trabalhava. (...) trabalhava de dia depois vinha pra escola, não sei, eu morria de dó (...) desses alunos do curso noturno.” (Márcia).

1.3- Defasagens de idade - a defasagem de idade foi um dos fatores de destaque entre as características e problemas da 5ª série noturna apontados pelos professores. Cinco dos seis entrevistados apontam esse aspecto como uma das principais características e problemas da 5ª série noturna:

- “...5ª série noturna já é um problema. Porque na 5ª série a idade correta é 10, 11 anos. À noite os alunos já estão defasados em relação à idade, já começa com problema.(...) A 5ª série noturna não são crianças, são adolescentes de 15-16 anos, muitos, pela vivência, a gente nem pode chamar mais de adolescentes. Eles têm uma vivência de rua tão grande que a adolescência passou batido.” (Vanda); Valdir e Marcelino também fazem afirmações semelhantes;
- “No caso deles, especificamente, eram crianças que, por exemplo, se eles tivessem feito de primeira à quarta na idade certinha, dos sete aos dez anos, sairiam com dez anos da quarta série. Só que já foram barrados lá, da primeira à quarta, eu acho que aconteceu isso, (...) E o caso desses alunos da quinta série, foi mais ou menos isso o que aconteceu e quando eles retornaram já estavam com quinze anos, quatorze anos, ficaram dois ou três anos fora da sala de aula. Isso também atrapalhou bastante e aí até você retomar, dar aquele pré-requisito pra ele ficava difícil. E aumentava as dificuldade deles.” (Márcia);
- “...alguns muito interessados e com deficiências e defasagens muito grandes: (...) em termos de idade. Alguns procuram a escola com interesse de recuperar anos perdidos, a escolaridade que não tiveram na idade, na idade que deveriam ter recebido...” (Lucas)

Pelas declarações de Márcia e Lucas observa-se que essa defasagem de idade deve-se a fracassos anteriores e trazem consigo outro tipo de defasagem, a de aprendizagem.

1.4- Diferenças de objetivos e interesses - a diversidade de objetivos e interesses em relação à escola surgiu neste depoimento tanto como uma característica quanto como um problema que o professor enfrenta na sala de aula em seu trabalho com essa série e período:

- “Normalmente o que eu sentia era a diversificação muito grande entre os alunos, não têm um padrão, de quando você pega uma 5ª. série recém-saída da 4ª. série que eles têm a mesma idade os mesmos objetivos. Já na 5ª. série noturna acontece um encontro de pessoas muito diferente uma da outra, porque eles vão pra escola nem sei se na verdade buscando um aprendizado, de repente eles estão buscando uma saída pra vida, porque percebemos, eles dão mais valor ali pra um diálogo, quando você chega mais até eles. Eles têm necessidade de contar a vida, os problemas deles, do que na verdade o ensino em si.(...) Se você chegar como chega em outra classe típica assim e passar o conteúdo, tentar desenvolver um tema em cima daquilo você não consegue, porque eles são

totalmente atípicos, um bem diferente do outro.” (Letícia)

1.5- Histórias de fracasso (evasões e repetências) - aqui a história de vida pregressa do aluno, com seus fracassos em séries anteriores ou na 5ª série, ressurgiu como um ‘*habitu*’, como um elemento característico e, ao mesmo tempo, determinante de certos problemas ou de novos fracassos:

- *“Muitos alunos já abandonaram muitas vezes ou então vêm de muita repetência, logo no começo do ano essa motivação vai caindo por terra eles vão desanimando. É uma série de bastante evasão, bastante problema ‘indisciplinar’, acho que pela própria idade, não sei se a escola trata adequadamente essa 5ª. série noturna, como uma 5ª série de criança de 10-11 anos.” (Vanda);*
- *“...são pessoas que muitas vezes deixaram já o estudo, já tinham deixado o estudo há alguns anos atrás e estão retornando e não se adaptam à situação, muitos saem por esse motivo; uns não se adaptam, outros, por motivo de trabalho, vão largando normalmente.” (Valdir)*

1.6- Dificuldades de relacionamento - as relações interpessoais na sala de aula foram descritas pelos entrevistados como tensas e conflituosas, ali o respeito e a razão pareciam não ter um lugar privilegiado. Os comportamentos agressivos, a indisciplina, a falta de limites e a falta da palavra como elementos de mediação nas situações de conflito pareciam ser o *modus operante* prevalecente. Ainda que haja entre os entrevistados divergências acerca da generalidade ou particularidade desses problemas, de uma forma geral, os problemas de relacionamento pareciam ser uma questão relevante pois cinco dos seis entrevistados a mencionaram:

- *“Eles não conseguem se entenderem (...) do nada eles já brigam entre si, já se desacatam, se desrespeitam. Eles não têm noção de espaço entre eles mesmos (...) O aluno não nos respeita nem como professor, nem como pessoa, muitas vezes eles partem pra agressão física com o professor e entre eles mesmos. Então, o professor está ali e tem que ser mediador nos conflitos deles e se conseguir isso já está bom demais. Às vezes, estamos diante de uma situação que não sabemos o que fazer. Eles não conseguem se comunicar verbalmente, é uma situação muito tensa, entre eles a agressão é constante”.* (Letícia);
- *“... nós percebemos então alguns alunos com comportamento mais agressivo (...) nós percebemos que a questão da disciplina é complexa, a escola está aberta indistintamente e por ser uma quinta série, a gente não sabe inclusive quem são as pessoas que estão procurando a escola, o tipo de comportamento... e mesmo que soubesse não teria por que estar barrando este ou aquele, a escola é aberta à comunidade.”* (Lucas);
- *“É uma série de (...) bastante problema indisciplinar, acho que pela própria idade...”* (Vanda);
- *“O problema de indisciplina era localizado em grupos de alunos 2,3 alunos...”* (Valdir);
- *“...Eles não respeitam mais. Eles não têm noção até onde eles podem ir, por mais que a*

gente diga, por mais que a gente fale, é difícil de colocar a questão dos limites pra eles. Agora, aqueles alunos daquela quinta série [1998] eram alunos bons, eram meninos bons, que estão hoje ali na sétima comigo, olha quanto tempo!” (Márcia);

1.7- Defasagens anteriores - as defasagens de aprendizagem originárias de problemas não resolvidos em séries anteriores também é um dos problemas a que metade dos entrevistados dão relevância. Inclusive, o que é mais grave, alguns problemas relacionados aos conteúdos mais elementares das séries iniciais do primeiro ciclo:

- “...eles são semi-analfabetos...” (Letícia);
- “...tem muita gente na 5ª. série que tem dificuldade de ler e escrever, muitas vezes eles chegam na 5ª série completando a alfabetização...” (Vanda);
- “E começa a funcionar a classe, sempre nós percebemos que a escola atende o número que é possível, inicialmente as classes são numerosas, tipo 45 a 50 alunos no início do ano com uma diversidade muito grande de comportamentos e interesses, alguns muito interessados e com deficiências e defasagens muito grandes: tanto em termos de aprendizagem como em termos de idade. (...) O que nós percebemos é que alguns têm de fato dificuldades que vêm já de outros anos, que levou inclusive a abandono, que levou a procurar a escola agora no período noturno já com defasagem de idade. Uma das prováveis causas, talvez a principal, é não ter um atendimento próprio que suprisse as suas deficiências. (Lucas)”

1.8- Auto-estima comprometida - apesar de não ter sido mencionada explicitamente, fica subentendido na declaração desses dois entrevistados que os problemas com a auto-estima ocorrem com certa frequência entre os alunos da 5ª noturna, sendo vista como elemento psicológico importante na produção de dificuldades nas interações sociais e no processo ensino-aprendizagem:

- “...eles vão com vergonha de não saber ler, nem escrever, muitos vão com uma história que não têm família, que estão morando de favor em algum lugar.” (Letícia);
- “... e aí alguns desses alunos chegam no período noturno com aquele mecanismo de compensação [indisciplina ou outros] por não conseguir acompanhar ou por se sentir de certa forma diminuídos (Lucas)

1.9- Tipos e condições precárias de vida e de trabalho - os tipos e as condições precarizadas de vida e de trabalho, além de ser apresentados como características comuns de uma grande parcela dos alunos que frequentam a 5ª série noturna, surgem, nos discursos de alguns professores, como elementos que interferem na regularidade da atividade escolar do aluno ou no seu desempenho:

- *“Eu tinha um menino que morava em uma cocheira, ele trabalhava num sítio, comia com os outros empregados e à noite ele dormia com os animais. Inclusive ele vinha na escola assim... cheirando a cocheira, isso era um fator de conflito na sala de aula (...) A maioria trabalha mas não é um serviço certo, trabalhando registrado. Eles vivem de bico, as meninas são domésticas, algumas, com raras exceções, trabalham no comércio mas é muito pouco. A maioria é doméstica, sai de um emprego, entra em outro. Os meninos, a maior parte são serventes, ajudante de construção e outros vêm do sítio. (Leticia)”*;
- *“Tinha um aluno que trabalhava e morava em uma carvoaria. Ele sofria de bronquite e de vez em quando ficava num estado de dar dó.”* (Márcia; afirmação feita em off, após a entrevista, ao pesquisador)

1.10- Gravidez precoce - os casos de gravidez na adolescência, freqüentes no município, surgem também como um dos problemas e características da 5ª série noturna:

- *“...as meninas ficam gravidas e não voltam mais.”* (Leticia)

1.11- Problemas familiares - diferentes tipos de problemas familiares: a falta de diálogo com os pais, o desemprego e o alcoolismo do pai são considerados por alguns dos entrevistados como problemas que atingem um número significativo das famílias dos alunos da 5ª noturna, constituindo-se em uma de suas características peculiares:

- Falta de diálogo:

- *“Como o exemplo que eu dei de tentar segurar a presença deles lá: de repente a gente fazia uma roda e eles falavam dos seus problemas, eles desabafavam e então eles queriam estar lá, mas não para aprender de fato, era um momento em que eles eram ouvidos e se sentiam bem, porque no cotidiano deles muitas vezes não tem ninguém que os ouçam. Os pais trabalham o dia todo também. Tinha um caso de uma menina que estava com um problema com o namorado, achava que estava grávida, eu disse pra ela: conversa com a sua mãe, ela pode te dar uma bronca mas é ela que vai te socorrer - ‘ eu nem vejo a minha mãe, ela sai cedo e quando chega sou eu que estou saindo’. É uma estrutura familiar que foge dos padrões de conversa, de conselho, de carinho.”* (Leticia)

- Desemprego dos pais:

- *“...uns 30% [dos alunos] relatam que o pai é (...) desempregado.”* (Leticia)

- Alcoolismo:

- *“...uns 30% [dos alunos] relatam que o pai é alcoólatra...”* (Leticia)

1.12- Diferenças na condição do aluno - um dos sujeitos entrevistados menciona, como uma das características comuns na 5ª noturna, a existência entre os alunos de uma grande variedade nas habilidades cognitivas e no domínio de conteúdos, o que parece apresentar-se não apenas como uma característica mas configurar-se também como um problema:

- *“Em uma mesma classe tem alunos que não sabem nem ler nem escrever e outros que têm uma boa formação. Por exemplo, eu tive um aluno na 5ª. série que tinha uma vivência muito grande, já tinha morado em São Paulo, ele aprendia rapidamente e queria muito mais, mas outros são semi-analfabetos ou analfabetos mesmo, então eles são muito diferentes mesmo.”* (Letícia)

GRUPO TEMÁTICO 2: Trabalho e estudo na 5ª série noturna - neste grupo quatro dos entrevistados apresentam o trabalho como uma categoria contraditória para o aluno trabalhador. Em dois subgrupos distintos, ora tratam da questão do trabalho ressaltando seus aspectos positivos, ora apontando suas interferências negativas no desempenho do aluno. Tem-se neste grupo dois temas básicos - O trabalho como um problema e Necessidade ou importância do trabalho (Tabela 2 - ANEXO III):

2.1- O trabalho como um problema - o trabalho aparece aqui como algo desgastante para o aluno e que tanto pode apenas prejudicar o seu rendimento, quanto inviabilizar a sua continuidade na escola:

- *“Por exemplo, esse menino do sítio, ele cochilava do lápis cair da mão. O cansaço pode atrapalhar eles estarem aprendendo o conteúdo...”* (Letícia);
- *“...Muitas vezes o aluno abandonou para poder trabalhar, muitos alunos da 5ª. série noturna são oriundos da zona rural, que trabalham o dia todo...”* (Vanda);
- *“...estudar a noite já é um problema - o aluno já trabalha o dia inteiro. Ele vem pra escola já cansado e na 5ª série, vocês já devem ter visto, é o maior índice de evasão...”* (Marcelino).

2.2- Necessidade ou importância do trabalho - no discurso de outros ou dos mesmos sujeitos, em outros momentos da entrevista, o trabalho aparece não só como algo que não prejudica o aluno, mas surge também como tábua de salvação desse mesmo aluno:

- *“O trabalho dá pra eles estabilidade, assim eles vão com mais vontade pra escola. Embora fisicamente eles estejam mais cansados, eles estão mais presentes. Então se você dá uma aula mais dinâmica, diferente você mantém eles na escola. Ao passo que você percebe que se eles perdem o emprego, eles começam a faltar, já começam a tomar “alguma coisa” e se você comenta alguma coisa neste sentido eles ficam violentos*

porque eles já estão sem emprego, sem dinheiro, com dívidas, com os pais cobrando. (...) Eles se prendem mais na escola quando têm um emprego, o patrão valoriza isso e encaminha, mas quando eles estão passando por muitas dificuldades financeiras a escola também não dá respostas para os problemas deles” (Letícia);

- *“Não pesa, eles são esforçados, tanto é que tem aluno que o tipo de serviço que ele faz tem revezamento e com isso ele precisa faltar a aula quando ele tem que obedecer uma escala de horários e tive muitos e muitos alunos - não é restrito - são alunos que não vêm a aula e na próxima aula ou eles estão com a matéria em dia ou então chegam na aula - ‘Oh professor você pode me ensinar essa matéria aqui que eu não entendi?’. O trabalho não é impedimento pra eles não, eles vão pra aula e vão com gosto.” (Valdir)*

GRUPO TEMÁTICO 3: Sentido da escola para o aluno - neste grupo foram agrupadas várias falas de entrevistados nas quais abordam os diversos sentidos que, no seu ponto de vista, a escola teria para os alunos. Ela poderia significar para o aluno apenas um diploma, sem importância imediata, uma imposição do mundo do trabalho, um precário espaço de lazer, um local para se alimentar. Não teria portanto aquele sentido educacional desejado por uma grande parcela dos educadores, de transmissora dos conhecimentos ou conteúdos sistematizados para propiciarem uma formação geral que constituiria apenas uma base para os níveis subsequentes do sistema de ensino. Para alguns esse problema seria produzido pela própria escola, que não tem oferecido um projeto educacional articulado às necessidades imediatas do aluno (Tabela 3 - ANEXO III).

3.1- Apenas um diploma - segundo Márcia, a maioria dos alunos, sobretudo os mais novos, não vê na escola outro sentido que não o de um meio para conseguir um diploma, sem preocupação com a aprendizagem dos conteúdos transmitidos:

- *“Essa questão aí do sentido da escola - principalmente as crianças mais novas, os mais jovens, na faixa dos seus quinze, dezesseis anos - eles não têm a preocupação com o conteúdo, a preocupação em aprender realmente. Eles querem passar por aqui pegar um documento, um canudinho, o diplominha deles, e pra enfiar algo mais na cabeça deles é difícil.” (Márcia)*

3.2- Não tem importância imediata – tanto para Letícia quanto para Vanda, o aluno vive sob a pressão dos seus problemas imediatos. A escola, ao contrário, lhe oferece um projeto a longo prazo. Esse descompasso tem provocado um certo desinteresse do aluno pela escola, daí a necessidade de reformular-se a escola, para que ela leve em conta as necessidades do aluno e

ganhe novo sentido em sua vida:

- *“O imediato do aluno a escola não resolve, então muitas vezes os alunos me perguntavam: ‘Professora, deixa eu ir embora? Porque eu não estou aprendendo nada mesmo’. Então tem que se pensar em uma outra forma de se trabalhar com eles. A escola não está preparada pra trabalhar com eles (...). É muito a longo prazo e o que eles estão precisando é uma coisa imediata. E eles não vêem a escola como capaz de solucionar os problemas deles. Muitas vezes os alunos verbalizavam: ‘Olha, o meu primo tem o colegial e também está desempregado, eu vou freqüentar a escola e vou continuar desempregado’. Então, nesse momento, a escola não dá uma resposta para as necessidades básicas deles.”* (Letícia)
- *“...Eles não vêem a escola como algo bom pra eles, como algo necessário. Acho que no nosso tempo nós víamos a escola como a possibilidade de um futuro melhor, eu não tenho visto mais nos nossos alunos, pelo menos nos alunos de escola pública - as escolas particulares são outros segmentos, eles têm outra maneira de enxergar, pra eles o estudo significa uma formação profissional - nem sempre isso está presente na cabeça dos nossos alunos de escola pública, pra eles é uma 8ª série, um 3º colegial, e eles não vêem mais onde eles podem chegar com isso. Pra eles uma 5ª série ou uma 8ª série não faz muita diferença, lá na frente eles não estão enxergando isso com uma possibilidade de melhora de vida.”* (Vanda)

3.3- Uma imposição do mundo do trabalho – Valdir entende que muitas vezes é o mundo do trabalho que impõe ao jovem a necessidade do estudo, como forma de manter seu espaço num mercado muito competitivo e exigente:

- *“Às vezes ele está num emprego e o emprego exige aquele nível de estudo, então ele tem que ter, ele é obrigado a ir.”*(Valdir)

3.4- Um precário espaço de lazer - diante da grande carência financeira, de cultura e de lazer que vivem hoje os jovens das camadas populares, a escola seria para muitos, no ponto de vista de Letícia, um local de encontro com os amigos e de diversão:

- *“[A escola para os alunos] é um espaço importante, é o espaço que eles têm até como um lazer, eles vão para a escola porque não têm para onde ir. Quando tem uma ponte entre um final de semana e um feriado eles ficam perdidos. Na época da FICAR [Feira Industrial e Comercial de Assis e Região], apesar de eles não terem dinheiro para ir todos os dias, a escola libera mais cedo para eles poderem ir. Como eles não têm dinheiro eles não vão, então, preferem ficar na escola porque eles não têm outro lugar pra ir.”* (Letícia)

3.5- Um local para se alimentar - diante de um quadro social em que uma significativa parcela da população vive em condições miseráveis, como relata Valdir, a escola é um lugar onde alguns alunos vão apenas para poder assegurar o alimento diário oferecido pela merenda:

- *“Tínhamos até alunos que vinham à escola exclusivamente por causa da merenda.”*

(Valdir)

GRUPO TEMÁTICO 4: Causas da evasão - para os entrevistados as causas da evasão constituem um tema controverso e que envolve uma gama bastante variável e extensa de fatores. Mas envolvem sobretudo variáveis extra-escolares, ou seja, relacionadas ao próprio aluno, tais como: indisciplina, falta de um projeto de vida que inclua a escola, perspectiva de reprovação, gravidez precoce, trabalho, falta de trabalho, problemas ou dificuldades familiares, falta de perspectiva de melhoria através do estudo, mudanças de residência, desinteresse/desmotivação do aluno, o processo de inclusão, descrédito no sistema educacional, dificuldades em se adaptar, problemas e carências sociais. Entretanto, em alguns discursos que representam um volume indiscutivelmente menor, nota-se também a presença de variáveis intra-escolares - tais como, **a própria escola e problemas da gestão escolar** - mencionadas como causas da evasão escolar do aluno da 5ª série noturna (Tabela 4 - ANEXO III).

4.1- Indisciplina - a indisciplina é apontada como um dos problemas que levam à evasão de uma parcela de indivíduos classificada pelos professores como “bons alunos”:

- *“...Perdemos muitos alunos por questão disciplinar, eu mesmo levei uma aluna pra casa por causa da questão disciplinar. Queriam bater na menina porque ele era bonita. Ela não voltou mais para escola. É sério, a questão da indisciplina influi muito.”* (Marcelino).

4.2- Falta de um projeto de vida que inclua a escola - quando vê imperar o imediatismo na vida do aluno, o entrevistado questiona a inexistência de um projeto de vida do qual faça parte a formação escolar, como uma perspectiva de melhora das condições de vida do sujeito através do estudo em médio ou em longo prazo. Na ausência desse projeto, o aluno não veria motivo para freqüentar a escola e os desafios e dificuldades que ela impõe, por isso desistiria:

- *“Eu acho que o projeto de vida é tudo, ali eles não têm nenhuma perspectiva de nada, a vida deles é o dia-a-dia e pronto.”* (Valdir).

4.3- Perspectiva de reprovação - um outro fator que levaria o aluno à evasão seria o seu grande número de faltas e o seu conseqüente fraco desempenho, levando-o a uma condição de

iminente perspectiva de reprovação:

- *“Eles comentam que geralmente abandonam a escola porque sabiam que iam repetir, estavam com muita falta ou sem nota, então desistem.”* (Letícia).

4.4- Gravidez precoce - um fato que ocorre com uma certa regularidade, segundo uma parcela dos docentes, é o abandono dos estudos por muitas adolescentes em razão de gravidez, geralmente acidental ou indesejada:

- *“...Ou então as meninas ficam grávidas e não voltam mais.”* (Letícia);
- *“...Temos pais e mães adolescentes ainda, muitas meninas engravidando com 13, 14 anos. Tenho menina que com 13 anos já é amasiada, já tem amante...”* (Marcelino).

4.5- Trabalho - segundo a metade dos entrevistados, o trabalho tem representado um dos motivos que levam o indivíduo a evadir-se:

- *“Pergunto por um e por outro, fico sabendo que foi trabalhar em outra cidade ou é um serviço que não dá tempo de chegar na escola. Às vezes eles pegam serviço fora por dois, três meses depois voltam...”* (Letícia);
- *“... outros, por motivo de trabalho, vão largando normalmente.”* (Valdir);
- *“Muitas influências dos problemas sociais (carências) e acabam abandonando a escola por qualquer serviço, porque têm que trabalhar.”* (Marcelino)
- *“Outros nós percebemos que o motivo desse número excessivo de faltas, e inclusive do abandono, está ligado ao fato do trabalho, da jornada de trabalho pesada durante o dia. No período noturno percebemos um reflexo disso no aproveitamento, na disposição, no interesse, às vezes você percebe que é cansaço realmente que a pessoa demonstra.”* (Lucas).

4.6- Falta de trabalho - ao contrário, o desemprego também parece ser motivo de evasão para um dos entrevistados:

- *“Então, o trabalho, por mais que eles iam arrebrandos pra escola, mais cansados, eles estavam lá mais presentes. A gente percebia que sempre a evasão estava associada ao desemprego, alguma coisa assim.”* (Letícia)

4.7- A própria escola - segundo alguns educadores a escola não teria evoluído, estaria retrógrada, não teria desenvolvido as estratégias adequadas e não atenderia às expectativas e às necessidades mais elementares do aluno: por isso não teria atrativos para ele:

- *“... qualquer coisa fora da escola é tão atrativo (...) a escola não tem atrativo para eles estarem lá presentes. Como o exemplo que dei de tentar segurar a presença deles lá [levando bolo de chocolate]: de repente a gente fazia uma roda e eles falavam dos seus problemas, eles desabafavam e então eles queriam estar lá, mas não para aprender de fato, era um momento em que eles eram ouvidos e se sentiam bem, porque no cotidiano deles muitas vezes não tem ninguém que os ouçam.”*(Letícia);

- *“...você se sente isolado lutando contra uma série de fatores que impossibilitam o aluno e o desmotivam. Primeiro a escola não evoluiu, ficou retrógrada, atrasada, a professora que chega e enche a lousa ao invés de trazer um texto para o aluno refletir em cima, esse é um dos fatores de abandono. O aluno não tem estímulo, então o professor não usa outros recursos audio-visuais que poderia usar para motivar o aluno, é difícil. A aprendizagem foge da realidade, nada bate com aquilo que o aluno está vivendo.”* (Marcelino)

4.8- Mudanças de residência - as precárias condições de vida e a necessidade de sobrevivência, segundo o entrevistado, levariam os alunos a mudarem de residência com uma certa frequência, abandonando as aulas:

- *“Outro fator é que eles mudam muito de residência, acho que pela questão da sobrevivência mesmo. Eles geralmente ficam até março ou abril, então a classe começa a ficar vazia.”*(Leticia)

4.9- Desinteresse, desmotivação do aluno - a escola na verdade seria mais um ponto de encontro que um local de estudo e aprendizagem. Isso faz com que a frequência às aulas seja irregular e que diminua ainda mais o interesse pelas aulas:

- *“...o desinteresse também [é um motivo de evasão], a escola não oferece estímulo. (...) A localização da escola é o ponto de onde eles saem das periferias, ali pra eles já é um centro, eles vêem movimento, paqueram, é um ponto de encontro. Quando eles vão assim todo arrumadinhos, com gel no cabelo, pode saber que eles não vão entrar na escola.”*(Leticia);
- *“...Eles não sentem motivação para estudar e é um problema porque você passa a contar com uma clientela diversificada, vamos supor: numa 2ª. vem 5 alunos, na 3ª. vem outros 5, na 4ª. aqueles outros 5 retornam, na 5ª. tem outros alunos, então, não tem motivação nem interesse por parte dos alunos. A ausência às aulas é muito grande e não tem motivação.”* (Marcelino)

4.10- A inclusão de uns produz a exclusão de outros - alguns dos entrevistados comentam que a política de se tentar facilitar ao máximo para que o aluno não evada, alterando algumas normas pedagógicas e disciplinares anteriormente existentes, acaba por manter na escola alunos que não estão de fato interessados em estudar. Por isso perturbam as aulas, dificultando tanto para o professor que quer ensinar quanto para os alunos que estão interessados em aprender. Esse processo, segundo eles, tem levado ao abandono da escola alguns alunos que teriam de fato interesse em estudar:

- *“A inclusão acaba causando a exclusão. A gente fica tentando justificar muito o comportamento, até mesmo essa questão do socioeconômico, por essa experiência de vida toda desajustada. Toda essa justificativa, e eles acabam folgando até. Eles vão*

sem interesse, sem participar e acabam atrapalhando aqueles que vão ali porque têm aquele objetivo fixo, que têm uma pré-determinação. Muitos falam que não vão ficar porque as pessoas só conversam. E pra você garantir a presença desses grupos que são esporádicos, você tem que deixar eles mais ou menos à vontade, porque a partir do momento que se cobra deles de uma forma rígida eles não ficam mesmo. Eles vão embora na mesma hora; 'professor pegou no meu pé e estou indo embora'." (Leticia);

- *"Nosso diretor tem um coração muito grande, pela religião, não sei, ele conserva na escola aqueles alunos, tenta de todas as formas encaminhar aqueles indivíduos para um caminho pra tentar que eles tenham algum sucesso na vida mas infelizmente esses alunos conseguem tirar outros bons alunos da escola."* (Valdir);
- *"...alguns alunos com comportamento mais de diversão, de brincadeira, acabam às vezes extrapolando e aqueles que estavam com reais deficiências e com realmente vontade de recuperar o tempo perdido acabam tendo maior dificuldade de compreensão, maiores dificuldades de acompanhar aquilo que estava sendo desenvolvido em sala de aula. E alguns realmente chegam a comentar que 'ó, não dá, vou parar que é muita brincadeira, tem gente que não respeita o professor e não sei o quê, etc.', alguns abandonam por esse motivo."* (Lucas).

4.11- Descrédito no sistema educacional - o entrevistado revela em seu depoimento haver, junto com todos os problemas que são trazidos para a sala de aula, um descrédito no sistema educacional:

- *"...E tudo isso está ali presente na sala de aula, todos esses problemas são trazidos (...), principalmente o descrédito do sistema educacional..."* (Vanda)

4.12- Dificuldade em se adaptar - o entrevistado refere-se aqui a casos de alunos que abandonaram os estudos já há algum tempo e, ao tentar retornar, não se adaptam, evadindo novamente:

- *"...são pessoas que muitas vezes deixaram já o estudo, já tinham deixado o estudo há alguns anos atrás e estão retornando e não se adaptam à situação, muitos saem por esse motivo...."* (Valdir).

4.13- Problemas da gestão escolar - aqui aparece de forma muito sutil uma crítica à maneira pouco rigorosa como os gestores escolares lidam com as questões administrativas, pedagógicas e disciplinares.

- *"Tem muita gente boa que quer estudar mas, quando ele percebe que o problema é sério ele vai embora, nós perdemos muitos alunos bons por causa disso. Se a escola é bem estruturada tem aluno que sente bem ali, que o ambiente é bom, se fez alguma bagunça e o cara foi embora...Chega uma hora que a parte administrativa influencia muito e é geral isso aí. Quem está na chefia tem que ser bom e ser duro também, julgar as pessoas é difícil. Então de uma forma geral, tem a questão administrativa, pedagógica, disciplinar."* (Marcelino).

GRUPO TEMÁTICO 5: Fatores pedagógicos que se apresentam como problemas na 5ª noturna - a expressão “fatores pedagógicos” está sendo empregada aqui para designar um conjunto de categorias que compõem o processo pedagógico. Estão presentes neste grupo elementos como a relação professor-aluno, os procedimentos didáticos, os métodos de ensino, os materiais didáticos e o planejamento. Estão presentes também as reflexões sobre a maneira como esses fatores interagem e influem na conduta e no desempenho escolar do aluno (Tabela 5 - ANEXO III):

5.1- A indisciplina e as questões pedagógicas - o entrevistado faz uma reflexão sobre a indisciplina do aluno, a relação professor-aluno e o procedimento metodológico do professor. Suas colocações sugerem uma relação estreita, na maioria dos casos, entre a indisciplina e um trabalho pouco eficaz do professor na sala de aula, colocando claramente a questão disciplinar como sendo de responsabilidade da escola:

- *“...Acho que lá fora acontece problemas com a família, questões sociais, falta de limite, a televisão, tudo aquilo que é caracterizado pro aluno, mas é na escola que ele tem que refletir, tem que pensar para agir no mundo em que ele vive. Tem que pensar e não só copiar e responder, mas talvez esteja aí a questão disciplinar. Como eu estou estimulando o meu aluno a não ser indisciplinado? A maneira como eu trabalho estimula o aluno a trabalhar junto comigo? É estímulo para que o aluno não converse tanto? Lógico que tem aluno que o problema tem que ser resolvido também lá fora, mas isso é um ou outro, de maneira geral, a coisa deve ser resolvida na sala de aula.” (Vanda)*

5.2- O professor deve se preocupar com os problemas do aluno - segundo o entrevistado, a relação professor-aluno não pode ser fria e asséptica. Ao contrário, tem que ser acolhedora. O professor teria que ter uma escuta compreensiva dos problemas do aluno como ponto de partida para o seu trabalho pedagógico. Sem isso, seu trabalho ficaria comprometido:

- *“É difícil o professor que se preocupa. Eu recebo críticas desse meu lado meio que de ‘assistente social’ dos alunos porque eu converso muito com eles. É muito difícil fazer alguma coisa mas eu sei que é importante pra eles serem ouvidos naquele momento. (...) Eu percebo que tem um lá com a cabeça cheia de problemas eu quero dar conta daquilo, então eu cobro muito de mim mesma. Eu percebo que determinadas matérias você consegue chegar mais perto dos alunos outras matérias não. E vai muito do professor também. Tem professor que se aproxima mais, outros são mais indiferentes também. Mas num curso como a 5ª noturna não tem como trabalhar com eles sem ter essa relação mais próxima. Se próxima a gente consegue muito pouco, longe então não se consegue*

nada.” (Letícia)

5.3- Há um planejamento e um tratamento pedagógico inadequados para o aluno - estas falas apontam um problema grave de planejamento do trabalho com o aluno, tendo em vista as particularidades de cada turma, período ou grupo etário. Um planejamento massificado, prática apontada como bastante usual, desprezaria essas particularidades e não atenderia as características peculiares de cada situação, o que tenderia a levar a uma prática pedagógica inadequada e ao fracasso do processo ensino-aprendizagem. Destaca-se aqui também um trabalho de supervisão ou de coordenação a ser exercido pela direção escolar:

- “...Planejamento, há muito tempo se pede para ser feito de maneira diferenciada, o plano de aula anual que se faz para uma 5ª série diurna deve ser diferente do plano de ensino da 5ª série noturna. Priorizar mais os métodos e não tanto o conteúdo porque na 5ª série noturna não é possível você desenvolver mais conteúdos. Não queira trabalhar mais com a 5ª série noturna porque não dá. É muita frustração para o professor e para o aluno. Precisa ser de maneira diferenciada. (...) Nem sempre a escola trata diferente um aluno de 10,11 anos do diurno, de um aluno de 15,16 anos do noturno. Eu não sei se a escola possibilita esse tratamento diferente, não sei se os professores se dão conta de que é necessário um tratamento diferente. (...) O caso do livro didático é a mesma abordagem, o texto a ser trabalhado até pode ser o mesmo mas será que a abordagem que o livro didático faz ou que o professor consegue fazer com esse mesmo texto, com esse mesmo livro, para uma criança da 5ª série do diurno; consegue ascender a um mínimo de interesse, resgatar algum interesse de um aluno de 15,16 anos da 5ª série noturna? Eu acho que a escola não consegue tratar de maneira diferenciada, pode até tentar e pode até conseguir em alguns aspectos, mas não acredito que isso se faça de uma boa maneira. (...) não dá pra trabalhar quatro horas, das 7h00 às 11h00 da noite, com um aluno que trabalhou o dia todo, fazendo ele copiar textos enormes da lousa ou que esse aluno fique sozinho ali respondendo questionários enormes. O professor terá que tratar de maneira diferenciada, de atender esse aluno que já está cansado de trabalhar o dia todo. Ele levantou muito cedo, dar uma atividade monótona... Não que seja uma questão isolada, o trabalho como o grande empecilho do ensino noturno (Vanda)”;
- “Os problemas são muitos, os alunos sempre desmotivados, a didática usada não é apropriada, o professor da mesma forma que ele trabalha de dia e quer trabalhar de noite do mesmo modo e não resolve, teria que usar uma didática diferente.” (Marcelino);
- “A questão pedagógica é importantíssima, e, geralmente, como as classes no início do ano estão com 45, 50 alunos, que a procura é grande no início, essa abordagem pedagógica acaba sendo um pouco mais complicada. São alunos que necessitariam de uma atenção maior, uma atenção individual maior, e numa classe numerosa isso se torna mais difícil. Um outro aspecto que não podemos esquecer é que precisamos realmente ter metodologia específica para trabalhar estas dificuldades, então aí entra o lado da direção, de professores que muitas vezes desenvolvem a sua atividade muito parecida com aquela desenvolvida no período diurno. Às vezes o colega acaba não tendo um posicionamento que possa estar motivando de uma forma diferenciada ou tirando melhores proveitos da vivência que esses alunos do período noturno têm.” (Lucas).

GRUPO TEMÁTICO 6: Conflitos e dificuldades do educador - neste grupo estão aglutinados temas que de alguma maneira traduzem conflitos e dificuldades vividas pelo educador na sua atividade diária. Qual seria afinal a missão do professor: ouvir o aluno, conhecer suas dificuldades ou passar o conteúdo específico de sua matéria? Como mediar as relações tensas e conflituosas da sala de aula? Como ministrar aulas para turmas cujos alunos não têm uma frequência regular? Como compatibilizar a idade do aluno com a série ideal e ao mesmo tempo manter um mínimo de qualidade no ensino? Como enfrentar a apatia e o desencanto do educador com a atual situação da educação? Ensinar tecnologia da informática combina com miséria social? Essas e outras questões que afligem o educador, que criam agravos para a sua saúde, que geram a sua apatia, etc., estão presentes neste grupo e serão expostos a seguir (Tabela 6 - ANEXO III).

6.1- Ouvir o aluno, conhecê-lo melhor, trabalhar os problemas de relacionamento X passar os conteúdos da matéria - apesar de ter sido tratado apenas por um dos entrevistados este tema é de fundamental importância no debate educacional e nas práticas escolares. Nesta entrevista evidencia-se o grande conflito existente na realidade concreta das escolas e das mentes de muitos educadores sobre qual seria a real função do professor e da escola: educar ou ensinar.

- *“É difícil o professor que se preocupa. Eu recebo críticas desse meu lado meio que de ‘assistente social’ dos alunos porque eu converso muito com eles. É muito difícil fazer alguma coisa mas eu sei que é importante pra eles serem ouvidos naquele momento. Mas eu fico angustiada, dá uma sensação de incompetência, de não passar os conteúdos pra eles porque o meu papel na escola é esse. Da maneira clássica você não consegue passar o conteúdo, então tento fazer algo que os ajude de alguma forma mas é difícil para o professor. Chega uma hora que bem ou mal eles têm que aprender, então a gente caminha um pouco e chega num ponto que tem que parar porque desse jeito que eu sou... Eu percebo que tem um lá com a cabeça cheia de problemas, eu quero dar conta daquilo, então eu cobro muito de mim mesma. Eu percebo que determinadas matérias você consegue chegar mais perto dos alunos, outras matérias não. E vai muito do professor também. Tem professor que se aproxima mais, outros são mais indiferentes também. Mas num curso como a 5ª noturna não tem como trabalhar com eles sem ter essa relação mais próxima. Se próxima a gente consegue muito pouco, longe então não se consegue nada.” (Leticia)*

6.2- O clima geralmente tenso das classes - nesta entrevista, as relações sociais permeadas por conflitos constantes parece ser a tônica das aulas. A questão da inexistência de

limites e de regras de convivência pactuadas parece estar pairando o tempo todo na sala de aula como um desafio e uma ameaça constante à autoridade, ao papel e até à integridade do professor e de todos que estão na sala de aula:

- *“...a parte pedagógica se mistura com o conflito social ali da classe. O aluno não nos respeita nem como professor, nem como pessoa, muitas vezes eles partem pra agressão física com o professor e entre eles mesmos. Então o professor está ali e tem que ser mediador nos conflitos deles e se conseguir isso já está bom demais. Às vezes estamos diante de uma situação muito tensa, entre eles a agressão é constante.”* (Letícia)

6.3- A alternância dos alunos na classe - a alternância de alunos na classe mencionada pela entrevistada parece criar diariamente uma realidade diferente para o professor, dificultando o seu trabalho:

- *“Você entra numa quarta-feira tem um grupo, então é uma turma que vem, passa quinze dias vem uma outra turma que já fazia um mês que não vinha na escola ou aqueles que estavam freqüentando também dão um tempo, somem. Eles são assim, vai e vem, eles não são sempre os mesmos, claro que entre eles tem os assíduos, que começam e terminam, tem assim uns 10% que são assíduos mas o restante são ocasionais.”* (Letícia)

6.4- Correção do fluxo X qualidade de ensino - nesta fala de entrevistado aparece o grande drama criado por um ato bem intencionado da Secretaria Estadual de Educação. Para evitar os efeitos, pedagógicos e econômicos, da defasagem de idade, criou-se um processo aligeirado, executado com metodologia diferente da que é aplicada nas salas de aula comuns, para que o aluno fosse promovido para a série compatível com sua idade: a chamada classe de aceleração. Há uma queixa generalizada dos educadores que atuam nas escolas, da qual a entrevistada é porta-voz, de que esse processo na verdade promove alunos sem as mínimas condições cognitivas para assimilar os conteúdos das séries para as quais são promovidos:

- *“...Depois esses alunos que passaram, que estavam na correção de fluxo, estavam na classe de aceleração, jogam o índice de aprovação do SARESP⁵⁵ lá embaixo e aí é a escola que tem que dar conta disso; é a escola que é culpada, é complicado. (...) O desconforto é muito grande para o profissional porque a gente está vendo que a qualidade está lá no fundo do poço. E o que fazer para melhorar? É angustiante! Eu vejo tudo isso com bastante preocupação.”* (Vanda)

6.5- O desencanto com o ensino, a apatia e o desânimo do educador - o sentimento de desânimo, de desencanto e de apatia entre os educadores é o elemento comum dos discursos

⁵⁵ SARESP: Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo.

dos entrevistados neste tópico.

Vanda se espanta e se confessa entristecida e frustrada com certos estados de espírito existente entre os educadores.

- *“Eu penso que as coisas como vão caminhando, vão entristecendo a gente, é um sentimento de tristeza. O que me deixa triste na escola é quando o professor fala assim: ‘Faltam 5 anos para eu me aposentar, Graças a Deus!’ Não é pela questão de que está cansado de trabalhar - ‘Estou velho’ - a pessoa quer parar de trabalhar pra cair fora. É como se dissesse assim: ‘Eu tenho 40 anos e eu quero ter 50 pra cair fora daqui logo’. É um absurdo! Que horror! Onde foi que a gente chegou! Ter pressa de envelhecer pra sair fora do sistema, cair fora do mercado de trabalho, porque não dão conta de resolver os problemas as pessoas querem fugir da realidade, dá frustração.” (Vanda);*

Mas que fatores, que causas podem estar provocando esse estado de espírito? As razões são distintas, apesar de não serem muito variadas. Ora, é o desinteresse dos alunos após a reorganização das escolas em ciclos, como no caso de Valdir, cujo motivo é reforçado por Lucas:

- *“... no dia de hoje eu vou sair da escola, não vou voltar pra escola, tô esperando a contagem de tempo que não sai. Estou brigando com todo mundo e quero me afastar disso aqui, eu tenho outra profissão, isso aqui não me interessa mais, eu não quero... A minha aula é a melhor que tem, eu dava aula assim há 20 anos atrás porque que eu não posso dar aula assim agora? Eu tenho as minhas barreiras. (...) eu sou professor, eu gosto de dar aula, de ensinar, mas também a reciprocidade é importante e isso eu não estou encontrando nos alunos. A partir da época que teve aquela ‘desestruturação’ (reorganização das escolas), a partir daquela época em que os alunos perderam toda a receptividade de aprender, eu também por minha vez não tenho mais vontade de ensinar.” (Valdir);*
- *“E tem a questão do professor ter a dificuldade de atender os alunos interessados mas com dificuldades, porque aqueles que acham que não tem importância, que não interessa, que vai passar mesmo, que nem caderno trazem pra escola – são em número cada vez maior os alunos que vêm sem material pra escola, sem lápis sem caderno, sem nada – e sempre ficam olhando o professor, ou conversando, ou dando risada, andando na sala ou saindo da sala pra ir no banheiro. (...) E o lamentável é que é cada vez maior o número desses alunos provocando não só a desmotivação de outros colegas de classe mas muitas vezes provocando também a desilusão no educador que tá lá na frente que não vê como mostrar que realmente é importante, que aquilo ali deve ser aprendido.” (Lucas)*

Ora, é a perplexidade de Márcia com as dificuldades e o descompasso histórico vivido pelos professores diante de uma nova conjuntura que deixa a todos inseguros com relação à educação dos jovens. Haveria um excesso de liberdade por parte das instituições encarregadas dessa educação? Esta parece ser uma questão não respondida que fica no ar:

- *“...E eu como já tenho vinte e cinco anos de magistério, já era pra aposentar no começo do ano que vem, então peguei aquela época de vinte e cinco anos atrás e vejo que a coisa tá assim completamente incabível e eu estou desanimada em ver a que ponto chegou a questão da escola, dos alunos, dos pais. Parece que não exigem mais dessas crianças, desses adolescentes. (...) O professor está muito esquisito, parece que está numa encruzilhada, não sabe mais pra que lado ele vai... tenta uma coisa e não dá certo, tenta outra não dá certo também, não tem uma resposta. O professor está numa apatia danada, o aluno também nem se fala, está todo mundo entrando nessa 'paradeira'.”* (Márcia)

6.6- O uso da tecnologia - a entrevistada coloca alguns questionamentos que revelam o descompasso ou o choque existente entre aquilo que seria desejável trabalhar na escola e a vida concreta das pessoas, na sua realidade sócio-cultural e econômica, num país com muita desigualdade social:

- *“...Eu fiz curso recentemente e foi falado negócio de computador, que nós precisamos aprender a trabalhar no computador, a dar aula no computador, mas essas crianças nossas aqui por exemplo, você vai dar aula pra eles no computador, é aquela horinha que você tem, a minha disciplina são duas horas por semana e as aulas são todas num dia só. Eu vou com eles na sala, dou ali as duas aulinhas no computador, pra chamar atenção, pra ver se essa criança anima pra vir pra escola e pra não perder aula. Mas depois ele vai pra casa dele, o que ele acha na casa dele, o que ele tem na casa dele? Não é uma coisa pra desanimar também? Ele não tem como continuar esse trabalho na casa dele, o pouco tempo que ele fica aqui não é suficiente; e outra coisa, nós estamos concorrendo com muita coisa que não temos condição de competir.”* (Márcia)

6.7- Teoria e prática - para Márcia, relacionar teoria e prática não seria tarefa dos educadores que atuam na rede mas sim dos pesquisadores:

“...tem muita coisa que na teoria, na pesquisa, eu acho ótimo tem que ter isso aí, a pessoa tem que procurar soluções, mas o pesquisador tinha também que vivenciar bastante ali [as situações práticas], quem sabe ele poderia trazer uma solução pra gente, não uma solução pronta, uma luz pra nós. (...) Também, ensinar a gente a colocar aquela teoria na prática, isso falta muito para nós, aí está falho mesmo.” (Márcia)

A pesquisa e a teoria que dela nasce são vistas por Márcia como instâncias de saber descoladas da realidade concreta. A unificação dessa teoria abstrata com a prática dar-se-ia fora da prática e deveria condensar-se numa fórmula ou roteiro que pudesse dirigir a prática. Essa reflexão feita pela entrevistada, além de conter em si uma clara concepção tecnicista da relação teoria-prática, não deixa de ser também uma denúncia da existência de um certo abandono do professor, relegado na escola à sua própria sorte:

6.8- O impacto da realidade social e familiar - os problemas ligados à comunicação, as relações afetivas entre pais e filhos, os conflitos, a separação ou a ausência dos pais, a violência doméstica e as condições muito precárias de vida, segundo relatam alguns educadores, deixam marcas profundas que podem levar o sujeito a não aprender ou a desenvolver atitudes anti-sociais. Este quadro, na fala dos educadores, tem gerado para eles situações muito difíceis de serem contornadas no âmbito da sala de aula e da sua própria condição emocional:

- *“É uma estrutura familiar que foge dos padrões de conversa, de conselho, de carinho. Quando eu pergunto: por que você não conversa com seus pais? Quando eles me contam a história de vida deles eu penso: ‘meu Deus tem que primeiro consertar a família pra depois fazer alguma coisa com eles. (...) A realidade socioeconômica dos alunos não há pedagógico que resista (Leticia)’;*
- *“...o ambiente social, muitos problemas, a maior parte das crianças você percebe que são lares desfeitos, às vezes mora com a mãe ou só com a avó, a gente percebe que isso é uma coisa que evoluiu muito, o problema social atinge muito e sabemos que não desliga, não desvincula, é um problema que continua com a pessoa, então é um problema que traz um problema pra escola, sério, às vezes a gente precisa chamar o aluno de um lado, conversar, passar a mão na cabeça, abraçar, você sente que o aluno está completamente perdido. Hoje, muitos lares estão desfeitos, coisas horríveis, você não imagina. A gente que esta no dia-a-dia se sente impotente pra resolver. Porque a criança está na sua frente você tenta estimular, às vezes já apanhou. Outro dia dei aula para um aluno todo machucado que tinha apanhado pela manhã. (...) Os alunos que dão problema são os alunos que têm mais problema em casa. Às vezes eu chego na aula, dou uma dura e falo: ‘fala para seu pai vir falar comigo aqui’. Ele responde: ‘só se o senhor for no cemitério conversar com ele’. Chama tua mãe. Resposta: ‘tá na cadeia’. A coisa é brava, é séria. Eu estava comentando, que parece que todos os problemas juntaram-se na 5ª. mas não é, a realidade é geral. Quando eu comecei a dar aula as famílias eram mais estruturadas, as condições de vida eram um pouco melhores...” (Marcelino)*
- *“...É uma judiação, é uma tristeza só. Hoje mesmo, teve um probleminha na outra escola, a outra professora chorou junto com a menina, aí ela me contou e eu chorei também; nós estamos desse jeito agora. Você chora. Antes não, a gente ficava meio durona pra agüentar, ... agora a gente está desabando também. Chega em casa não consegue dormir, fica encasquetada com aquilo porque nós não temos solução, não temos como melhorar a vida daquela pessoa, não temos como ajudar a pessoa.” (Márcia)*

6.9- Sofrimento físico e psíquico - segundo estes dois entrevistados, o impacto da realidade social, das peculiaridades e dificuldades do trabalho educacional produzem sintomas e sofrimentos físicos e psíquicos que atingem um grande número de pessoas que atuam nesse campo, prejudicando sensivelmente sua qualidade de vida:

- *“A gente fica diminuída. O emocional da gente fica afetado a ponto de você sentar pra comer na sua casa, é uma comidinha simples do dia-a-dia, mas você olha pra comida você lembra do que a criança te falou ou do que o seu aluno adolescente também te*

falou, aí forma aquele nó e a gente não consegue engolir. Esses tempos eu tive que conversar com um psicólogo porque eu estava me envolvendo tanto com a situação dos meus alunos que estava levando os problemas pra casa, de repente começava a chorar porque eu me sentia impotente de todas as maneiras e me sentindo muito incapaz de resolver a situação. É duro pra gente.” (Márcia);

- *“...o que nos traz uma preocupação muito grande são colegas readaptados, nós temos um número excessivo de professores, eu acho excessivo, não sei se existe algum parâmetro para isso, mas de professores com problemas nas cordas vocais, realmente para falar em uma classe com 30, 35 alunos numa classe (de 14, 15, 16, 17 anos) quando eles têm uma necessidade de mostrar que estão crescendo ‘eu estou aqui, olha eu aqui’ esse professor necessita falar um pouco mais alto e força não só a voz mas força também a preocupação em incutir conhecimentos, em desenvolver atividades que eles possam estar aprendendo e tal, e isso tem um reflexo inclusive na forma do colega viver, faz um reflexo que, quando o professor tira férias, aposenta parece que tirou um fardo das costas. Percebemos então que o desgaste é muito grande.” (Lucas)*

6.10- Os diferentes tipos de educadores - a experiência relatada por Leticia demonstra que a idéia de modelo único ou de um método universal que possa servir a todos, ou de um tipo ideal de professor, é uma ficção, um desejo irrealizável que povoa as fantasias de muitos educadores. Na verdade, o que mostra a realidade vivida por Leticia é que cada um encontra o seu próprio caminho, o seu jeito próprio de fazer as coisas, de resolver suas dificuldades, de fazer-se educador:

- *“Esses dias atrás teve concurso pra diretor de escola e eu participei de uma aula preparatória do concurso. Nós tivemos aula do conteúdo que iria cair, vieram alguns professores de fora e eu conversei até com o Marcelino – ‘pena que todos os professores não estão aqui para assistirem essas palestras’. (...) A gente pensa que os problemas estão só aqui, mas os outros professores trouxeram suas práticas e o que tem é professor de todos os tipos, uns mais engajados outros não, uns com vocação mesmo e outros tentando sobreviver.” (Leticia)*

GRUPO TEMÁTICO 7: Condições de trabalho do educador - neste grupo foram reunidos os conteúdos de entrevistas nos quais os entrevistados fazem referência ao tema condições de trabalho do educador. Discutem-se aqui questões como jornada de trabalho do professor, estrutura física e forma de funcionamento das escolas, falta de recursos materiais e de condições adequadas para variar os tipos de atividades, condições que comprometem a saúde do educador, a falta de oportunidade para debater e interferir mais diretamente nas mudanças promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, a falta de apoio pedagógico, a inoperância dos cursos de capacitação. Porém, há também uma reflexão em relação a quanto as condições

de trabalho podem ou não interferir diretamente no trabalho do professor (Tabela 7 - ANEXO III).

7.1- Condições físicas, materiais e organizacionais inadequadas - este tema congrega assuntos que abordam aspectos diversos relacionados às condições de trabalho. Letícia coloca em questão a extenuante jornada de trabalho, a estrutura física e as normas internas de funcionamento das escolas que impossibilitam o uso de novas estratégias pedagógicas imaginadas pelo professor como forma de variar as maneiras de apresentação dos conteúdos e de motivar os alunos:

- *“...No planejamento é possível sim estar adequando-se à realidade da sua classe. O que eu acho que acontece é que eu já trabalhei com 5ª série da manhã, da tarde e da noite, então dá pra você ir mudando o seu planejamento. Mas o que acontece é que acaba-se caindo na rotina da jornada, nove horas diárias. Sai de uma classe vai para outra. Você não tem espaço físico nem estrutura para fazer o que você planeja às vezes. A escola não funciona como a gente imagina. Por exemplo, muitas vezes eu poderia sair com eles fora da sala de aula, só que eu não posso, precisaria de uma remodelação da escola, na estrutura física e administrativa. Acabamos caindo na mesmice e na rotina, e ficamos inoperantes frente a esses fatos. O pedagógico se perde por mais que saibamos que deveríamos trabalhar diferente com classes diferentes.”* (Letícia);

Vanda se queixa da falta de recursos de apoio didático, de espaços apropriados, de condições e de tempo suficiente para reorganizar a sala entre uma aula e outra:

- *“...se o professor não trabalha com o livro didático a escola não oferece um xerox, a escola não oferece sequer um jurássico mimeógrafo, não oferece papel para mimeógrafo. Se você leva revistas velhas da sua casa para recortar e colar você ao final de uma aula de 50 minutos, tem que reservar 10 minutos para colocar a classe em ordem, para apaziguar os ânimos, recolher toda sujeira, porque senão no primeiro HTP você vai ouvir que você deixou a classe suja. É todo um sistema dificultoso que atrapalha bastante o trabalho. Lógico que a gente acaba jogando a culpa em cima de tudo isso pra tentar diminuir a nossa responsabilidade enquanto educadores.”* (Vanda);

Marcelino queixa-se da excessiva centralização e da falta de uma organização que deixe mais acessíveis ao professor os recursos e materiais que necessita para desenvolver suas atividades:

- *“Às vezes a escola não facilita para o professor, você vai procurar uma fita, a sala está trancada e o diretor [que tem a chave] não está ali, tem uma série de complicações. É uma coisa que deveria ser estudada também, que é a disponibilidade do material para o professor.”* (Marcelino);

Lucas coloca em evidência um outro problema existente na 5ª série noturna que é o número excessivo de alunos por classe no início do ano letivo, dificultando o trabalho pedagógico devido à diversidade de interesses nelas existente:

- *“E começa a funcionar a classe, sempre nós percebemos que a escola atende o número que é possível, inicialmente as classes são numerosas, tipo 45 a 50 alunos no início do ano com uma diversidade muito grande de comportamentos e interesses”* (Lucas)

7.2- As condições de trabalho e o comprometimento à saúde do educador - uma outra preocupação trazida por Lucas neste tema refere-se ao grande número de licenças por motivo de saúde e de readaptações de professores. Reclama do grande desgaste da atividade docente, sobretudo no aspecto emocional, e se queixa da falta de investimentos e esforços no sentido da promoção de mudanças nas condições de trabalho do professor. Essas devem visar à diminuição dos problemas de saúde e a melhoria de sua condição profissional, propiciando o resgate do respeito que lhe é devido. Ressalta que, dada a importância estratégica do professor no sistema de ensino e deste no desenvolvimento da nação, dever-se-ia não só equipar as escolas com aparatos tecnológicos, mas também cuidar melhor desse profissional:

- *“... pelo número de licenças que nós temos, pelo número de professores readaptados, vê-se um desgaste muito grande, principalmente um desgaste emocional. E isso é preocupante, é até uma questão de saúde que deveria ser melhor analisada, deveria ser melhor trabalhada, não sei se reduzindo a jornada, diminuindo o número de alunos ou alguma coisa deveria ser feita pra estar trabalhando isso, porque se encararmos a educação como o fator primordial para o desenvolvimento de um povo é necessário um maior investimento na saúde dos profissionais da educação. Já não basta a escola ter computador, não basta a escola ter o mobiliário, é necessário que os profissionais da educação tenham melhores condições de trabalho pra que possam inclusive ser mais respeitados em suas atividades.”* (Lucas)

7.3- A falta de condições para discutir a política educacional: seus rumos, problemas e contradições - Vanda coloca sob suspeita o fato de não existir um verdadeiro debate democrático sobre os problemas e os rumos que estão sendo dados para a educação em nosso Estado. Pergunta-se se há falta de competência em diferentes níveis para promover esse debate ou se a falta de debate é uma espécie de manipulação planejada e perversa:

- *“...esse espaço é o HTP; que a gente sente necessidade e angústia acho que sim. Que tenha esse espaço não sei. Acho que esse espaço é só o interno, o da escola, e morre na escola e se frustra na escola, principalmente porque, no que que isso vai dar, no que que isso vai resultar? (...) por isso que eu fico pensando: será que isso tudo é proposital, será que isso tudo é incompetência dos órgãos administradores, é incompetência dos órgãos*

responsáveis de realizar esse processo verdadeiramente democrático - desde o princípio até a última pessoa - ou é de fato um sistema perverso? Porque me parece perverso gerar essa angústia no profissional que está ali trabalhando diretamente com o aluno. Me parece perverso fazer o aluno acreditar que ele tem um bom desempenho - a sua pesquisa demonstra que o aluno acredita que ele tem um bom desempenho - a fala dele demonstra que ele acha que ele melhorou e aí ele vai prestar um SARESP, eu vejo a dificuldade que o aluno tem de ler a prova, de se concentrar, de ler um texto, de resolver questões e depois observar o próprio resultado tão contraditório com os resultados obtidos na escola, isso me parece perverso. O sistema joga as expectativas do indivíduo lá embaixo, acaba com as expectativas dele, acho até que com a auto-estima (...). Se nós pudéssemos conversar com esse aluno após a avaliação, mostrar o resultado pra ele e perguntar pra ele, depois do resultado do SARESP, o que você acha do seu desempenho? Me parece perverso. Agora essa perversão é um resultado de uma incompetência, de não saber administrar essa situação, de não saber abrir espaço pra essa discussão e chegar a soluções, ou é mesmo de propósito: “fica assim, que assim tá bom”” (Vanda);

Lucas detecta uma preocupação geral dos educadores com os rumos da educação, sobretudo da qualidade do ensino e afirma que tudo é feito de forma vertical, sem consulta ou debate com a base educacional. Afirma que as reuniões ou treinamentos são mais para comunicar como as coisas devem ser feitas do que para ouvir ou debater com os educadores os problemas existentes. Segundo ele, esse é um fator que tem causado nos professores impotência e desmotivação:

- *“Nós percebemos uma preocupação geral, dos educadores de todas as disciplinas, professores de todas as áreas, todas as matérias. Uma preocupação muito grande com o interesse do aluno, a motivação do aluno, a motivação da classe. Uma preocupação muito grande com o aluno saindo com graves deficiências de conhecimento em todas as áreas. Essa preocupação fica nítida quando ocorrem reuniões de treinamento, reuniões específicas que o professor possa estar adequando a essa nova realidade e o professor recebe as instruções e percebe que as coisas já foram decididas e as coisas são comunicadas ou ensinadas como devem ser feitas. Não como eles esperam, mas como a administração espera que seja feito. Então, isso causa, inclusive, uma certa desmotivação do professor na medida em que ele se sente impotente...” (Lucas)*

7.4- Falta de apoio pedagógico - falando da Coordenação Pedagógica, da Supervisão Escolar e da Oficina Pedagógica (instâncias de apoio ao trabalho pedagógico), Márcia afirma que essas são instâncias com as quais não se pode contar. Relata que o trabalho do professor é uma atividade solitária construída por ensaio e erro. Diz sentir muita falta de um apoio mais direto e factível, ligado com a prática:

- *“Funciona assim, algumas coisas são boas, mas a gente precisa deles na prática, na sala de aula, e não ajuda em nada. Pra mim nunca ajudaram. Eu sempre tive que buscar, sempre tive que procurar, tentar. Se desse jeito não deu certo quantas noites de sono eu perdi porque eu ensinei uma operação para os meus alunos e eu vi que uma boa parte*

não aprendeu, eu ficava lá: 'Como eu vou ensinar? Eu tenho que descobrir uma maneira!'. Vou lá no outro dia e tento de novo, aí eu descobri que daquele jeito é melhor do que o da primeira vez que expliquei, aí eu vi que restaram ainda umas quatro ou cinco crianças que não pegaram, então eu vou e mudo de novo... Sabe o que é isso aqui ó, cabelo branco, bastante, é de perder mesmo noites de sono tentando achar um caminho, uma maneira de levar as crianças pra frente. Eu sinto muita falta de: 'Olha eu vou ensinar vocês uma coisa que deu certo comigo, eu vou passar pra vocês, uma aula prática e nós vamos todos fazer'. Mas nós vamos observar se aquilo vai mesmo dar certo com aquela criança que não pára, aquele aluno que não pára de conversar, que não está nem aí pra você, pra ver se chama a atenção dele realmente.” (Márcia)

7.5- Cursos de capacitação - quanto aos cursos de capacitação, Márcia afirma não estarem contribuindo para promover mudanças na prática pedagógica :

- *“...a gente faz esses cursos de capacitação, eles vêm pra ensinar pra gente uma nova ideologia, uma prática diferente e cai na mesmice que a gente já está acostumado, não apresenta nada de novo pra nós: 'Três dias de curso e eu não vi muita coisa de diferente, a não ser os conteúdos: apostila, apostila, apostila...' Não era uma hora ótima de pegar e falar: 'Vamos juntar todo mundo e vamos ver uma maneira de passar tal conteúdo, uma maneira diferente'. É isso, eu sinto falta disso e todo mundo sente. E os alunos estão cada vez mais desinteressados... A culpa não é deles, acho que a culpa está sendo do sistema mesmo.” (Márcia)*

7.6- Condições de trabalho X despreparo do professor - aqui o entrevistado toca num ponto polêmico e sensível do debate sobre a qualidade do trabalho do professor. Diz nas entrelinhas que as condições de trabalho muitas vezes é utilizada como um alibi para a falta de experiência, de motivação ou de criatividade, ou seja para o despreparo do professor. Entende que o professor não deve levar para a sala de aula os problemas ligados às relações e às condições de trabalho. Acredita que as saídas para melhorar a formação docente são individuais e que esse é um caminho válido para que o profissional esteja cada vez melhor preparado para exercer de forma mais competente a sua atividade :

- *“São problemas que o professor não pode resolver. Então, não se pode levar para a sala de aula. Você tem que dar uma formação para a criança, se começar achando que isso é um empecilho talvez falte motivação. O professor tá ganhando pouco? A gente sabe disso, mas acho que não sabe que isso não deve chegar ao ponto de influir no trabalho. Não deve impedir que o professor desenvolva um trabalho. Acho que existe mesmo é um despreparo do professor. Ele entra totalmente despreparado, ele não é preparado. Comigo foi assim, quando eu sai da faculdade eu fui aprender dar aula depois de um certo tempo, fui criando meu método de ensino, meu modo de ensinar, fui pesquisar. A gente criou um sistema de ensino que hoje funciona mas não é todo mundo que é igual, não é todo mundo que tem a mesma experiência porque no que você vai sentindo a rotina dos problemas, começa a se desmotivar também. Todo dia passa coisa na lousa, no outro dia torna a passar, o aluno copiando, aquilo lá cria uma rotina que o próprio professor não agüenta, fica muito chato, tem que bolar alguma coisa diferente. Começo a usar*

dicionário, laboratório, pesquisa, comentários, debate, faço experiência, procuro movimentar a coisa, uso muito desenho, muita ilustração; com o tempo, você vai ficando “macaco velho”, vai aprendendo. O pessoal reclama muito e aí eu percebo que a pessoa não tem preparo, não tem visão e isso aí eu tenho certeza que é um fator que desmotiva.”
(Marcelino)

GRUPO TEMÁTICO 8: Funcionamento escolar - Vanda aponta em dois temas diferentes sua preocupação com questões ligadas ao funcionamento e à gestão escolar, num momento abordando a questão das relações entre os aspectos pedagógico e burocrático, em outro discutindo as contradições entre democracia e organização escolar como processos que às vezes se antagonizam. A mesma Vanda e também Márcia tratam de um outro importante tema relativo ao funcionamento escolar que são as HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Analisa-se quais os temas são geralmente tratados nas HTPC. De que natureza são esse temas e se eles atenderiam as reais necessidades dos professores e as finalidades dessa instância de trabalho. Discute-se ainda se esse espaço tem possibilitado uma troca de experiência e de reflexões entre os educadores e até que ponto possibilitam um avanço nas questões pedagógicas (Tabela 8 - ANEXO III).

8.1- O pedagógico e o burocrático - aqui Vanda reflete sobre a inversão comum em muitas escolas de dois aspectos que constituem o processo educacional. Um como atividade-fim, outro como atividade-meio. Detecta na escola a prevalência do primeiro sobre o segundo, ainda que reconheça a importância desse como uma das condições necessárias para que o trabalho pedagógico possa ocorrer. Aponta ainda distorções e desvios de funções importantes para o apoio ao trabalho pedagógico em funções de apoio administrativo:

- *“... dá a impressão que uma coisa está a serviço da outra. O funcionamento: a limpeza, o horário.. seriam os suportes do processo pedagógico. Não discordo totalmente, acho até que deva ser feito isso mesmo, mas acho que a questão pedagógica deveria ser vista com mais cuidado. A escola tem um coordenador pedagógico mas, na verdade, a sua função se perdeu, com certeza. Ele fica ali suprimindo a falta de um bedel, a função pedagógica mesmo acaba sobressaindo pouco. Nos HTPs poderia estar vendo esta questão pedagógica, só que isto é muito pouco.”* (Vanda);

8.2- Democracia na escola - falando de uma forma genérica, ou seja, não se referindo a uma situação específica, o exercício da participação democrática na escola é, para Vanda, outra questão polêmica. Da mesma forma que no tema anterior cria-se um antagonismo entre

questões ligadas aos aspectos formais da organização e do funcionamento institucional, não mais como uma atividade-fim, como um princípio (político-administrativo-educativo). Na sua fala, organização escolar e exercício da democracia parecem ser questões que se antagonizam ao invés de se complementarem numa relação hierárquica em que a organização esteja a serviço e funcione com base nos princípios da democracia. Ao contrário, sua fala revela a existência de um pensamento instituído de que há uma incompatibilidade entre uma coisa e outra:

- *“A democracia sempre fica em último lugar. A impressão é que a escola está mais organizada, que é uma máquina redondinha, mas, as discussões ali dentro, as discussões democráticas são difíceis. Às vezes, eu me pergunto: ‘Será que se o professor tiver toda essa democracia ao alcance dele ele sabe lidar com isso ou ele se aproveita um pouco?’. Às vezes eu penso que eu me cobro muito, que eu sou sempre pé atrás, não sou de dar muita razão não, estou sempre tentando equilibrar, mas se dessem toda essa liberdade pra discussão, fizessem todo esse lado, será que melhoraria mesmo o trabalho? Ou o que mais é necessário. Quando a direção é bastante democrática, o que acontece? Será que a direção sabe o que é a democracia ou usa a democracia como desculpa para a não organização? Vamos dizer assim: chama de democrático o que é uma não organização do trabalho, aí quando vê que essa não organização esta gerando problema, aí fala que não dá pra ser democrático? (...) É complicado mas é mais ou menos isso. Dá a impressão que as pessoas não conseguem fazer as duas coisas ao mesmo tempo, são antagônicas. Eu não consigo ser organizada e democrática. Ou eu sou organizada e pra manter essa organização eu mantenho um discurso e uma ação autoritária, mesmo que esse autoritarismo esteja velado, ou então, eu sou toda ouvidos, eu converso, eu discuto mas eu não consigo organizar o meu trabalho e aí toda a escola reclama da falta de organização. (...) Não dá pra ser individual. Mas, às vezes eu me desanimo um pouquinho, acho que é um beco sem saída e fico desanimada. Então eu procuro não pensar tanto no problema, então eu entro no sistema pra não desanimar. Eu tenho que pensar assim, não é assim mesmo, não vou conseguir solucionar tudo, não vou conseguir resolver, penso assim que é pra não desanimar e conseguir lutar um pouquinho contra. Esquisito né?” (Vanda)*

8.3- HTPC - Prioridade para o não pedagógico - segundo Vanda, predominam nas HTPCs os temas disciplinares, a agenda da escola, atividades de datas comemorativas, festas e outros assuntos. Avalia que as questões pedagógicas são relegadas a um segundo plano, não recebendo a devida importância nesses horários:

- *“...então, nós acabamos fazendo uma discussão de questões disciplinares, questões gerais e específicas; a questão da evasão e, em geral, a agenda da escola, as datas e o que temos que fazer. -”Gente o ano acabou, o que vamos fazer de final de ano, festa!?” Acaba ficando um pouco por aí. (...) ainda é um momentinho em que a gente relaxa: pode conversar um com outro, que o professor de matemática pode discutir com o professor de português sobre os alunos. Às vezes essa conversa paralela poderia ser boa e produtiva - e eu enxergo isso como processo pedagógico - muitas vezes é cortada pelo coordenador*

pedagógico, pelo diretor, pelos dirigentes do HTP. “Porque temos que discutir agora todo mundo junto, resolver determinado assunto” - e, pronto, o professor da classe não tem como falar sobre a classe. Eu acho que as questões pedagógicas não conseguem nem ser enxergadas como tais. Passa batido, achando que ela não é tão importante.” (Vanda)

8.4- O HTPC e a falta de troca entre os educadores - Márcia tem uma percepção da HTPC como sendo uma atividade previamente estruturada que tem diversas atividades programadas e na qual não se deixa espaço para a troca entre os professores da mesma área ou disciplina. Valoriza essa atividade e responsabiliza também os próprios professores que não teriam disposição para essa troca, sem precisar exatamente por que isso ocorre:

- *“O professor chega no HTPC (hora de estudos), então vem com as mesmas ladainhas de sempre; texto não sei de quem, texto não sei de quem, leituras, discussão dos problemas dos alunos, mas ninguém consegue dar uma solução? Eu não faço o HTPC com o pessoal daqui, eu faço lá [em outra escola]. A gente discute muito isso, mas é aquela coisa, o professor de História cata o material dele e vai pra sala, mas: ‘Ó fulano, eu fiz isso aqui, deu certo lá comigo, você está interessado, quer ver?’, ou então chegar na gente: ‘Olha, que você fez pra passar tal conteúdo, como é que você faz?’. Não tem muito disso não, não sei se o professor tem medo de passar o atestado de que não sabe fazer aquilo ou não conseguiu fazer, então ele se fecha e não abre pra ninguém. Acaba não tendo muita troca. (...)Eu no dia no curso falei isso: ‘Professor não quer nem saber um do outro, ele não quer que o outro saiba o que ele está passando pros alunos dele lá’. (...) não querem mostrar o trabalho deles pra ninguém, não quer que o outro saiba o que ele está fazendo. Não sei se é medo, pressão de direção, sei lá, eles não têm muito isso aí não, principalmente os PEB-2⁵⁶” (Márcia)*

GRUPO TEMÁTICO 9: Desempenho do aluno / avaliação - neste grupo foram juntados os subtemas que tratam de questões como desempenho do aluno, critérios e contradições dos processos de avaliação do aluno, entre outros (Tabela 9 - ANEXO III).

9.1- Existem dois critérios para se avaliar o aluno, um interno e outro externo - nas entrevistas de Letícia e Vanda é revelada a existência de dois critérios de avaliação. O primeiro, denominado de critério interno, é aquele empregado pelas escolas para avaliar seus alunos. O segundo, chamado de critério externo, é o empregado pelos órgãos governamentais para avaliar o funcionamento do sistema ou aquele que é empregado pelo mercado de trabalho nos processos de seleção:

⁵⁶ PEB-2: professor do 2º ciclo da educação básica (5ª a 8ª série)

- *“A questão da avaliação é algo muito conflitante dentro da escola porque se você der uma avaliação cobrando deles, como fora da escola vão cobrar deles, eles não conseguem responder à altura.” (Letícia);*
- *“A avaliação interna é muito paternalista, ou essa avaliação teria os mesmos moldes em que o aluno se avalia que tem um desempenho bom. Por exemplo, eu conheço como o aluno chegou e percebo que ele desenvolveu tudo o que ele pode, eu não posso dar uma nota medíocre pra esse aluno. Agora avaliação externa não tem como avaliar isso, ela traça uma média, ela coloca alguns dados que vai mostrar o aluno que conhece tudo aquilo e o aluno que não conhece nada, ela vai nivelar o que cada aluno pode, de mínimo e de máximo, não tem como fazer essa avaliação distinta ou afetiva e até pessoal.” (Vanda)*

9.2- Critério interno tende a aferir desempenho satisfatório do aluno - as formas internas de avaliação, segundo Letícia, tenderiam a criar no aluno a falsa ilusão de que ele tem um bom desempenho:

- *“Eles acham que vão bem na avaliação que é permitida a consulta, que professor ajuda, não é avaliação rígida. Nesse momento você avalia que eles não têm conceito de avaliação. No contexto que o professor está junto, eles fazem. Talvez seja esse o conceito satisfatório que eles têm.” (Letícia);*

Para Vanda, o professor sabe que o aluno muitas vezes não tem um bom desempenho:

- *“...mas ele [aluno] não tinha nada e chegou a X, então, ele merece uma nota.*

Para Marcelino, o aluno estando presente e participando das atividades desenvolvidas em classe, sendo ou não essas atividades diretamente vinculadas ao conteúdo específico da matéria, há como avaliar o seu desempenho. Para ele, hoje, desempenho e frequência são fatores interligados, sendo a presença uma condição fundamental para o desenvolvimento das atividades de classe e a realização dessas a matéria-prima da avaliação. Portanto, a avaliação para o entrevistado é uma ação cotidiana, que está intimamente ligada à frequência do aluno:

- *“...se ele tem frequência ele pode dizer que o desempenho é bom porque hoje o desempenho é ligado à frequência. (...) Pra mim a presença é fundamental, se ele vem ele acaba fazendo alguma coisa, você joga em um grupo, o grupo começa a fazer e acaba o envolvendo. Às vezes ele chega, não quer copiar nada mas no final acaba fazendo. Tem professor que dá até duas provas, por exemplo: não dá pra deixar acumular um mês de disciplina pra depois fazer uma prova, não funciona, pra mim a avaliação é cotidiana. Eu dou iniciação ao xadrez, que é uma coisa que eu dou há muito tempo, se ele joga ele ganha tantos pontos, se ele perde ele ganha ponto também. Vou fazendo um trabalho cotidiano, tento motivar os alunos assim, tem muita relação frequência e desempenho.” (Marcelino)*

9.3- Critérios externos de avaliação tendem a revelar desempenho fraco do aluno - tanto para Letícia como para Vanda, quando são empregados instrumentos de avaliação como as provas do SARESP e quando o aluno não pode receber a ajuda do professor para resolver as questões propostas, em geral é esperado um desempenho insatisfatório:

- *“No dia-a-dia que você está com eles, eles fazem, mas quando vem algo imposto como a prova do SARESP que você não pode estar ali orientando eles não vão bem.”* (Letícia);
- *“...mesmo porque o professor tem uma expectativa $X + Y$ que talvez corresponda à expectativa de um SARESP. O aluno não atinge $X + Y$. O aluno na escola - na avaliação interna - que muitas vezes tem uma nota A, B ou C e numa avaliação externa tem um índice de aproveitamento baixíssimo ou é reprovado é aquele aluno que o professor sabe do aproveitamento mínimo dele* (Vanda)

9.4- Há pressão para aprovar o aluno - além do emprego de um critério mais generoso de avaliação - cotidiana (Marcelino) ou afetiva (Vanda) -, esta última entrevistada revela a existência, na chamada avaliação interna, de um processo de ajustamento que o professor faz durante o ano letivo em resposta à pressão exercida sobre ele pelos órgãos diretivos da Secretaria Estadual de Educação para que aprove o aluno, independentemente da qualidade do seu desempenho:

- *Além dessa questão de que o aluno conseguiu aprender - que o professor avalia da forma que a gente poderia chamar de afetiva, ou do que quiser - também existe uma grande pressão pra que o aluno seja promovido, a gente não pode esquecer isso, sabe também que no final do ano haverá uma pressão muito grande para uma aprovação em massa. Então por que eu vou complicar lá na frente para uma recuperação final, lá em janeiro, sendo que no final ele vai pra 6ª série? Então o professor já vai corrigindo isso desde o 1º semestre.”* (Vanda);

Marcelino nomeia os mecanismos que propiciam essa pressão exercida sobre o professor que é a “progressão continuada”. Segundo ele, ainda que os técnicos de diferentes áreas tentem negar, a progressão continuada nada mais é do que uma aprovação sumária, automática do aluno:

- *“Essa mudança que houve da promoção automática. Quando a gente conversa com os psicólogos e com os pedagogos eles dizem que não existe promoção automática e sim progressão continuada, que o aluno vai aprendendo e ele acaba passando para outra série, mas o que está acontecendo é promoção automática.”* (Marcelino);

Lucas aponta e questiona os efeitos danosos dessa promoção automática do aluno, revelando que ela provoca efeitos danosos sobre o comportamento do aluno pois este sabe que

não precisará demonstrar que adquiriu algum conhecimento ou esforçar-se para ser aprovado. Isso tende a levar a uma diminuição do seu interesse e a diminuir também a sua responsabilidade e o seu empenho nas atividades escolares:

- *“...o problema mais grave eu acho que é o aluno ter a certeza de que nada vai impedir que ele vá pra série seguinte: ele tendo ou não tendo conhecimento, ele prestando atenção ou não prestando, ele tendo ou não tendo caderno, ele vai pra série seguinte então ele tem isso como pronto e acabado na cabeça e isso tem um reflexo muito grande no seu comportamento. Isso tem um reflexo muito grande no seu interesse.”* (Lucas)

9.5- Contradições da avaliação - Vanda questiona dois tipos de procedimentos contraditórios dos órgãos governamentais quando, ao mesmo tempo, tentam pressionar para uma aprovação em massa e para uma correção de fluxo feita apressadamente e, ao mesmo tempo, tem um procedimento de avaliação um pouco mais cuidadoso e rigoroso através do SARESP. Coloca também a sua preocupação com a qualidade e com a funcionalidade do ensino diante das demandas e barreiras que o aluno poderá enfrentar como, por exemplo, as exigências do mercado de trabalho e de exames de admissão para os níveis subseqüentes do sistema de ensino em instituições que exijam qualidade:

- *“...nós professores tentamos mudar o discurso, tentamos parecer que não somos tradicionalistas, do tipo “nós temos que aprovar os alunos, não podemos repetir”. Dá a impressão de ser o chato dos HTPs aquele que fica insistindo: ‘não, esse aluno não pode passar, esse aluno dá problema, esse aluno não sabe nada’. O jeito é aceitar o discurso do sistema: ‘Sim, ele sabe sim, ele aprendeu, ele não sabia escrever AB agora ele já sabe’. Mas, e a cobrança externa? O sistema cobra, o vestibular cobra, um concurso de ingresso de qualquer emprego cobra. Vem todo um discurso dizendo que o que o aluno aprende na escola é um instrumento pra ele pegar um livro, um manual qualquer e estudar sozinho, mas não é isso que a gente tem visto e é exatamente isso que você falou, a própria Secretaria de Educação faz um SARESP que cobra conteúdo formal de ensino, que avalia rigorosamente e não permite que a escola faça isso, massifica essa aprovação, vem com essa questão de correção de fluxo, de classe de aceleração.”* (Vanda)

9.6- O rendimento poderia ser melhor - Márcia reafirma as preocupações de Lucas expostas anteriormente e expressa sua convicção de que poder-se-ia exigir um pouco mais do aluno, acreditando haver um potencial maior a ser explorado. Entende ter havido acomodação e uma perda do interesse, do desejo de saber e de vencer através do estudo:

- *“...nós achamos que eles podem render mais. Eles se contentam com muito pouco, não têm mais aquela coisa de querer vencer, de querer mais e mais.”* (Márcia)

GRUPO TEMÁTICO 10: Mudanças recentes promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (S.E.E.) e seus efeitos - sabe-se que nos últimos sete anos uma série de mudanças têm ocorrido no sistema público de ensino do Estado de São Paulo. Algumas motivadas pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), outras por decisão política da própria Secretaria Estadual. Segundo o anúncio oficial, essas novas medidas foram tomadas para corrigir uma série de problemas e distorções existentes no sistema público de ensino, tais como a evasão, a repetência, a distorção idade-série, a eliminação dos problemas da exclusão por falta de vagas e do fluxo ou da progressão lenta e irregular do aluno nos diferentes níveis de ensino, a instituição de um sistema de avaliação do ensino básico e médio (SARESP) para aferir a qualidade do ensino, entre outras. Tais medidas produziram alguns impactos importantes em todo o sistema e particularmente nas escolas públicas, sobretudo no período noturno. Neste grupo temático, os educadores entrevistados externam seu ponto de vista sobre os efeitos produzidos por essas mudanças. Dentre os temas abordados por eles, vamos encontrar os seguintes: classes de aceleração e progressão continuada, perda de interesse do aluno, reorganização das escolas por ciclos, extinção do ensino regular noturno, municipalização, correção da distorção idade-série, queda na qualidade do ensino (Tabela 10 - ANEXO III).

10.1- Reorganização das escolas em ciclos - Valdir aponta, em seu depoimento, um dos problemas causados pela divisão das escolas em ciclos pela chamada reorganização física das escolas promovida pela SEE. Um desses problemas seria o distanciamento da escola da comunidade de origem de uma grande parcela dos alunos e o outro as freqüentes “algazarras” e faltas:

- *“São turmas formadas após uma reorganização em ciclos, das unidades escolares, onde vieram alunos de outras escolas, de longe; são alunos que tiveram que andar bastante para chegarem na escola; alunos que não eram daquele núcleo, então eles se sentiam ou rejeitados ou inferiorizados e promoviam, quando ficavam na escola, grandes algazarras e a normalidade era fugir da escola mesmo, era não freqüentar as aulas.”* (Valdir)

10.2- Municipalização - seria a municipalização uma saída para melhorar o ensino? Apesar de ser uma medida que no nível local foi adotada para o ciclo de 5ª a 8ª série após a realização das entrevistas com os educadores, houve quem se manifestasse sobre ela. Essa medida,

também polêmica e muitas vezes adotada sob forte pressão, sobretudo da parte dos educadores, tem no entanto seus adeptos:

- *“Eu tenho uma opinião, das coisas boas que podem mudar ainda é a municipalização, eu acho que na atual conjuntura a municipalização é muito bem vinda. Por quê? Porque eu acho que hoje o comando está muito longe e os comandados não estão satisfeitos e fazem vistas grossas; se o comando for o prefeito municipal ele estará muito próximo para sanar qualquer problema. Os munícipes, muitos deles, que têm os alunos na escola têm contato direto com o chefe que é o prefeito; o prefeito chama a secretária da Educação - ‘Fulana, naquela escola tá acontecendo isso’. Eu acho que a medida é muito salutar, os meus colegas são contra, porque a municipalização vai tirar deles os cargos, vai tirar deles o trabalho, o serviço, vão ganhar menos, tem uma série de restrições quanto ao pessoal docente. Eu acho que quanto aos alunos não há nenhuma restrição.(...) Eu acho que a municipalização é bem vinda e acho que vai trazer benefícios diretos para o ensino.”* (Valdir)

10.3- Classes de aceleração e progressão continuada - segundo Valdir, a utilização das classes de aceleração, instituídas com o intuito de corrigir o fluxo e compatibilizar a idade do aluno com a série que frequenta, além de terem sido impostas sem discussões, foi prejudicial porque concorreu para o aumento da indisciplina

- *“... foi prejudicial, foi imposta, a partir daí já é prejudicial. (...) aumentou muito [a indisciplina] e não é [um problema] restrito à nossa escola...”* (Valdir)

Lucas ressalta que a classe de aceleração, a adequação idade-série e a progressão continuada não têm surtido os resultados esperados e anunciados pelo discurso oficial, e que, ao contrário, estão agravando as dificuldades e comprometendo a qualidade do ensino. Diz perceber uma grande preocupação por parte das autoridades educacionais em demonstrar que o ensino é eficiente, porém o preparo do professor para resolver tais dificuldades não chegou ao ponto de tornar de fato a superação de tais problemas uma realidade. Fica então a dúvida: haveria um mascaramento da realidade pelo *marketing* oficial ou houve de fato um verdadeiro avanço na superação desses problemas?

- *“...nós percebemos que existe uma preocupação muito grande em demonstrar que o ensino está sendo eficiente, superando todas as dificuldades possíveis apresentadas, e seria o ideal que nosso ensino fosse de superar as deficiências e que nós, enquanto profissionais da educação, tivéssemos domínio de diferentes métodos de ensino e motivações, etc., a ponto de estarmos superando as deficiências e dificuldades dos alunos. Mas o que ocorre é que nós percebemos que as dificuldades existem, continuam, de certa forma, e acabam sendo amenizadas por esse processo de aceleração, adequação à idade/série e pela progressão continuada. Então uma série de mecanismos estão sendo criados e o aluno não se apercebe das dificuldades maiores que possui, porque é comum nós encontrarmos aluno que passou de ano, suas notas são boas e nós percebemos que*

em termos de conhecimento ainda está deficitário, não domina ainda o que deveria ser o mínimo para aquela série, pra que ele tivesse condições para um acompanhamento adequado para a série seguinte. Então, o que nós percebemos é que, de certa forma, o nível, a qualidade, está baixando...” (Lucas).

10.4- Extinção do ensino regular noturno - Vanda interpreta o fim do ensino regular noturno, e conseqüentemente da 5ª série noturna, como mais uma estratégia do Estado para mostrar números, produtividade do sistema. Discorda da medida por considerá-la antidemocrática:

- *“Acho que é mais um instrumento pra fazer números, mais um instrumento do sistema que quer ver números bonitinhos. Enquanto o ensino regular leva um ano pra concluir a 5ª, no supletivo, no final ele cumpriu a 5ª e 6ª série, isso faz números. Por outro lado, em termos de necessidades deles [alunos], o certificado é necessário. Vou te dar um exemplo: tem uma moça que trabalha na minha casa, ela tem 35 anos, ela voltou esse semestre pra concluir a 6ª série porque o sonho dela é ter o certificado da 8ª série, então pra essa parcela da população é interessante a suplência mas, a suplência já existe, pra que acabar com o ensino regular? Porque mesmo com o ensino regular existe espaço para suplência, pra aquele aluno que está muito lá atrás, pra este exagero de quem ficou 15 anos fora da escola e agora quer voltar pra completar até a 8ª série, ou o ensino fundamental, ou o ensino médio. Eu acho que acabar com o ensino regular noturno é mesmo acabar de vez com uma questão democrática, que é um direito de um ensino de qualidade mesmo sendo um trabalhador que trabalhou o dia todo e vai pra escola à noite. Esse direito vai acabar. É mais um instrumento a serviço do sistema, pra fazer números favoráveis...” (Vanda);*

Valdir, na primeira parte de sua intervenção sobre esse tema, anuncia uma das mais recentes medidas da SEE [adotada sem qualquer discussão com a sociedade e com os educadores, como já havia ocorrido com as anteriores], ou seja, o fim do curso regular noturno:

- *“Hoje já não existe mais a 5ª série noturna, essa 5ª série já foi extinta. O que há de 5ª série hoje se resume a alunos de idade bem mais avançada. Que se constitui no ensino supletivo, o ensino regular de 5ª série [referindo-se ao noturno] acabou, se houver uma ou outra classe em alguma outra escola, é mínimo (...).” (Valdir)*

Marcelino, baseado nos dados de evasão do ensino regular noturno e na conclusão de que este não funciona, concorda com essa medida. Para argumentar favoravelmente à sua postura diz acreditar que a tendência é que haja uma melhora porque o supletivo tem apresentado bons resultados. Ressalta o interesse em aprender e a necessidade que o estudo representa para os alunos do supletivo:

- *“Eu acho que é uma tendência que é inevitável e é necessária. A pesquisa que eles*

fizeram com o ensino noturno regular constatou que ele não está funcionando e o índice de evasão é muito grande. Se você tivesse feito o mesmo estudo em uma classe de suplência você teria uma surpresa, porque o pessoal do supletivo é um pessoal que vem pra escola, querem aprender, o professor dá aula com prazer porque tem pergunta, se interessam, acho que é uma tendência inevitável para o ensino regular infelizmente. (...) Bom, melhorar vai, porque você vai trabalhar com pessoas mais motivadas, é um pessoal que está voltando a estudar e volta com uma motivação a mais, às vezes são pessoas que precisam de estudar pra conseguir o diploma, quem está trabalhando com o supletivo sente mais facilidade para trabalhar.” (Marcelino);

Retomando a fala de Valdir, quando reflete sobre os efeitos que tal medida pode produzir sobre a qualidade do ensino, chega-se à conclusão de que os efeitos imediatos que essa mesma medida tem trazido são maléficos. Destaca que, além de não resolver os problemas que eram encontrados no ensino regular, ela prejudica também o supletivo. Considera que o aligeiramento do ensino para um grupo de adolescentes com uma série de dificuldades é um grande erro. Assim, os problemas que eram encontrados no ensino regular noturno tendem a reproduzir-se no supletivo, prejudicando também essa outra modalidade de ensino:

- *“... no curso supletivo está acontecendo uma coisa bem interessante, eu sempre gostei de dar aula no curso supletivo, porque são alunos maiores, são alunos que estão ali por algum interesse: seja pra adquirir o diploma só pra dizer que tem mesmo, seja no sentido de aprender, eles têm um objetivo. Alunos do curso Supletivo sempre têm um objetivo e por causa desse objetivo eles eram os melhores alunos, no sentido de serem interessados e de irem à aula, de não faltarem. (...) Hoje, nos dias de hoje, está o inverso. O curso supletivo não tá querendo nada, tá caindo nas classes do supletivo aquele pessoal que não foi, que não teve jeito de ser empurrado e agora está caindo lá na classe e continuam a não querer nada, então, prejudicam a aula. (...) E esse vai ser um dos grandes problemas do supletivo agora, porque quando eles eram interessados, quando o supletivo era a classe interessada, você tinha que ministrar um mundo de conhecimento num espaço de tempo muito curto mas eles acompanhavam, hoje você não consegue transmitir o conhecimento e o prazo continua o mesmo, então está sendo a metade do que era. Já era metade, agora é a metade da metade o que está se jogando pra eles.” (Valdir);*

Pelo esclarecimento de Lucas, percebe-se mais claramente o que Valdir disse. O ensino supletivo também sofreu alterações que limitam a faixa etária de sua clientela entre os 15 e os 19 anos, o que não ocorria antes. O supletivo será composto então dos alunos dessa faixa etária que anteriormente era atendida, em sua maioria, pelo ensino regular noturno:

- *“Se ele está com quatorze anos numa oitava série ele não entrou ainda no mercado de trabalho, apesar de que muitos necessitam. E essa é uma outra preocupação, como vamos proporcionar curso regular noturno pra quem precisa trabalhar mais cedo? Não se permite que o adolescente trabalhe mais cedo, mas ao mesmo tempo a necessidade*

impõe. Nós temos uma série de casos que acabam pedindo transferência do diurno para o noturno pra trabalhar de babá, trabalhar de ajudar nisso ou naquilo, ajudar em casa [existe um mercado informal que acaba absorvendo essa população mesmo porque ela não pode entrar regularmente no mercado formal] E aí a alternativa para essas pessoas seria o curso noturno, que é onde entram aqueles que chegam cansados demais e não têm condições de acompanhar o que está sendo desenvolvido E o que nós percebemos é isso, os que extrapolam a idade com mais de 20 anos devem ser encaminhados [a partir da extinção do ensino regular noturno] a telecursos, os que estão abaixo estão sendo obrigados a ficar no supletivo e se estiverem na idade correta irão para o diurno porque a opção do noturno está se esvaziando.” (Lucas)

10.5- Perda de interesse do aluno - este tema abordado aqui por Lucas foi recorrente em vários trechos de falas em que os entrevistados tratam de outras questões. Apesar de reconhecer que a chamada “pedagogia da repetência” também não é a solução para os problemas da educação, o entrevistado considera que a progressão continuada é na verdade uma “promoção automática” do aluno e que este procedimento tem causado uma desmotivação e uma perda de interesse do aluno em aprender, em adquirir conhecimentos através da escola e gerado outros problemas que dificultam o processo ensino-aprendizagem:

- *“Sabemos que barrar e segurar pura e simplesmente não é solução, mas como o aluno sente a facilidade de ser promovido não sente motivação a um empenho maior, para um esforço maior. Ele não se apercebe, a faixa etária que está ainda não permitiu ele ter essa percepção, da importância de passar sabendo, e isso tem um reflexo muito grande não só no interesse mas também no comportamento que acaba, de certa forma, às vezes, provocando uma conversa, uma falta de interesse que acaba prejudicando o outro que também tem dificuldades e não pode ter uma atenção maior do professor que tenta segurar a classe.” (Lucas)*

10.6- Queda na qualidade do ensino - o extenso depoimento de Lucas não deixa dúvidas quanto ao pessimismo gerado nos educadores pela maioria das medidas adotadas pela SEE. Segundo o entrevistado elas têm produzido efeitos muito danosos para a qualidade do ensino e, apesar de serem alardeados dados que mostram uma melhoria do ensino público no Estado de São Paulo, eles refletem apenas um lado do problema: o quantitativo. Quanto à qualidade, o entrevistado relata fatos, que ocorrem no interior das salas de aula das escolas públicas, que demonstram claramente estar havendo uma perda indiscutível de qualidade do ensino nessas escolas:

- *(...) o que é lamentável e altamente preocupante pra nós que trabalhamos em escola é percebermos que, às vezes, estamos tendo alunos com sérias dificuldades de leitura e escrita em séries mais adiantadas como sétima, oitava e isso é um dilema pro*

profissional que leva a sério, que tenta resolver...; O que nós temos, e nos causa uma preocupação muito grande, é a impressão de que caminha-se para o lado errado. A impressão que se tem é que as estatísticas, índices, pode ser até que tenham melhorado. A evasão pode ser até que tenha diminuído, mas é cada vez maior o número de pessoas com maiores dificuldades de interpretação de texto, de leitura, de escrita. Eu vejo isso com muito pessimismo, porque o que percebo é um número cada vez maior de crianças, de adolescentes em séries cada vez mais adiantadas e com conhecimento inferior ao daqueles que saíam anteriormente (...). Mas a impressão que fica é de que o caminho não é esse, nem a curto, nem a médio, nem a longo prazo. Se persistirmos nessa tecla [referindo-se às mudanças educacionais recém-implantadas], vamos ter cada vez um número maior de alunos desinteressados, desmotivados e com a certeza de que não serão reprovados, que não haverá cobrança. A família vai ficar satisfeita porque passou com notas boas – quando nós sabemos que nem notas tem atualmente, o que se tem é o conceito de suficiente ou não – e todos os que freqüentaram serão considerados aptos para a série seguinte. E isso ao nosso ver leva o professor a não ter como cumprir um programa específico para aquela série, na medida em que ele recebe um aluno da sexta série que não domina ainda técnicas de leitura, técnicas de escrita. Como ele vai desenvolver um programa específico de sexta série? Se ele é, de certa forma, obrigado a ser um professor também alfabetizador? Então eu acho que dificilmente esse caminho leva a um resultado positivo.” (Lucas)

GRUPO TEMÁTICO 11: Reflexos da atual conjuntura na escola - neste grupo os educadores refletem um pouco sobre os reflexos de uma nova ordem mundial, de um mundo globalizado, funcionando ao sabor dos interesses do mercado liderado pelo capital multinacional. Colocam em pauta discussões relacionadas às mudanças tecnológicas, às questões socioeconômicas, à legislação de proteção à infância e à adolescência, à adolescência como fase da vida compreendida dentro de um contexto social, às diferenças dos hábitos e valores sociais, às mudanças da relação professor-aluno e à maneira como as mudanças que ocorrem fora da escola acabam repercutindo no processo pedagógico e no desempenho do próprio aluno (Tabela 11 - ANEXO III).

11.1- Dificuldade de adequação ao mundo globalizado - Lucas reflete, num tom que transita entre a dúvida e a autocrítica coletiva (usa o verbo na primeira pessoa do plural), sobre a condição do educador numa nova realidade forjada pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização. Coloca em dúvida se a questão do desinteresse do aluno deve-se ao fato de ele ter consciência de que será aprovado tendo ou não adquirido os conhecimentos necessários, ou se, ao contrário, esse desinteresse deve-se à falta de preparo do professor para

compreender e utilizar na escola novas linguagens e recursos oferecidos pela tecnologia e que talvez pudessem catalisar de forma mais eficaz o interesse do aluno:

- *“Não sei, talvez por achar que vai ser promovido e vai passar mesmo ou talvez por questão de abordagem, não estamos sendo competentes para estar nos adequando a essa nova realidade de nossos alunos, o novo mundo, esses novos enfoques, as novas tecnologias talvez aí não estejamos acompanhando essa evolução, talvez não estejamos conseguindo fazer essa adequação à nova realidade.”* (Lucas)

11.2- As causas socioeconômicas - comparando as condições de vida atuais com as que se tinha há algum tempo atrás, Márcia entende que o agravamento das desigualdades sociais, da perda do poder aquisitivo da população em geral e da pobreza num país e num mundo dominado pelo consumo, acaba produzindo nos jovens uma certa revolta. Coloca alguns problemas que atingem a maioria da clientela do noturno: as precárias condições de vida, os baixos salários, o desemprego, a fome e a impossibilidade de atender suas próprias necessidades básicas ou de sua família, como variáveis que influem negativamente nas condições psicológicas do aluno, dificultando um maior investimento seu no interesse pelos estudos e no seu desempenho escolar:

- *“...acho que tudo isso ocorre por causa de um problema mais grave, é a questão econômica mesmo. A revolta deles, porque nós vivemos num mundo que a mídia, o computador, tudo mais, os alunos vêm tudo aquilo e não têm condições de chegar até aquilo. Então, acho que isso traz lá dentro um pouquinho de revolta. Tem aqueles que trabalham, trabalham, trabalham e não conseguem nada, porque a gente sabe quanto eles ganham por mês. E tem aluno que se almoça não janta e se janta não toma café. Como que um aluno tem ânimo pra vir à escola, ficar aqui quatro ou cinco horas pra aprender alguma coisa se ele está de estômago vazio? Se ele deixou mil e um problemas lá em casa? Se ele às vezes está desempregado? Se está empregado, ganhando muito pouco e não dá pra se sustentar direito a família? Tudo isso vai deixando a meninada sem ter um futuro. Antigamente a gente tinha o suficiente pra viver bem, pra comer, pra vestir, não precisava ser rico, milionário, mas de uns anos pra cá você viu o que aconteceu com todo mundo. Nós professores vivemos reclamando, imagina esses coitadinhos que ganham o salário que eles ganham, vai ter ânimo pra vir pra escola fazer o quê? A gente não pensa mais nessa questão do dinheiro, porque se pensar em dinheiro, não trabalha mais.”* (Márcia)

11.3- O Estatuto da Criança e do Adolescente - a mesma entrevistada, refletindo sobre as causas da indisciplina, coloca a criação do Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente como uma brecha encontrada pelos jovens, que não temem mais ser punidos pelas transgressões às normas disciplinares e aos valores sociais por sentirem-se protegidos pela

Lei. Para ela, o Estatuto torna públicos os direitos dos jovens e crianças mas esquece de anunciar também quais são seus deveres. Isso lhes daria um sentimento de poder e retiraria a autoridade dos pais, funcionários e educadores:

- *“...depois que esse Estatuto do menor, do adolescente, depois que isso foi divulgado, que isso foi mostrado a olhos nus, pra todo mundo ver - e mostraram os direitos mas esqueceram um pouco de dizer quais eram os deveres da meninada, dos adolescentes, dos jovens que estão na escola à noite, durante o dia também – então, pra eles, tudo eles podem, na questão da indisciplina, na questão do desrespeito ao professor, a outros, aos funcionários e até mesmo aos próprios pais.”* (Márcia)

11.4- A adolescência - ainda que perceba uma pequena melhora na situação, a adolescência é vista como uma fase problemática da vida, agravada por um contexto que torna o jovem um ser mais imaturo e insensível às circunstâncias que condicionam a sua existência:

- *“Eles parecem que vão tomando um pouco mais de consciência, não é muito não mas que vai melhorando um pouco mais, vai. Mas dá dó, quanto tempo perdido, não é? Engraçado, eu quando tinha a idade deles fui obrigada a amadurecer mais rápido, perdi meu pai com treze anos de idade, então foi uma mudança radical na minha vida. Então, às vezes eu fico lembrando, pra eles parece que foi diferente, aqueles que não têm pais não tomam consciência do que aconteceu, pois ao invés de aumentar a responsabilidade, eles não estão nem aí com as coisas. Às vezes eu falo em casa que é a adolescência, que adolescente é assim mesmo, é tudo problemático.”* (Márcia)

11.5- Mudanças na relação professor/aluno - aqui dois entrevistados fazem uma retrospectiva da relação professor-aluno e constata as grandes transformações pelas quais elas passaram nos últimos vinte anos, sobretudo na última década. Valdir destaca o ambiente e o clima de respeito que existia em relação ao professor por parte de alunos e familiares. Destaca também o conhecimento do aluno e de sua família pelo professor, e os vínculos de camaradagem existentes entre professor e família. Constata entristecido que “os tempos mudaram”, que a relação hoje é de desrespeito e de agressividade, que mudou a sociedade e mudaram os valores. Márcia, concordando com Valdir no que se refere ao novo tipo de relação entre professor-aluno, lembra as alterações mais recentes da SEE , e atribui também a elas a responsabilidade por essas mudanças na relação entre esses dois segmentos:

- *“Eu dei aula em Maracáí⁵⁷ de 1969 a 1979. Bons anos! Maracáí era o paraíso. Os*

⁵⁷ Maracáí: pequena cidade (município) da região que dista cerca de 25 km da cidade de Assis.

professores entravam na sala de aula, os alunos levantavam, ficavam em pé para receber o professor. Quando o professor entrava na sala de aula os alunos já estavam dentro da sala e sentados, inclusive nesta época foi que eu tive a sala ambiente, nós conversamos com a diretora e conseguimos salas ambiente eu tinha minha sala ambiente, batia o sinal os alunos iam para outra sala, outros vinham, bonitinho, era uma maravilha, funcionava. Eu conhecia o aluno, o pai do aluno, a mãe do aluno, a irmã do aluno e os alunos conheciam todo mundo. (...) era uma relação completamente diferente da relação de hoje, então, eu digo - Mudaram os tempos, mudaram não só na nossa escola mas em todas as escolas. Conversei com um colega que também permaneceu na minha área em Maracá, ele é professor da mesma matéria, eu falei pra ele: 'Que saudade que eu tenho de Maracá'. 'Você precisa ver como estão os nossos alunos aqui na nossa escola', ele me falou, 'Você precisa ver como estão os alunos daqui, não é mais nada daquilo, não. Hoje é de aluno chegar e dar tapa na cara de professor lá em Maracá'. Então, não mudou só aqui, foi em todo lugar, foi geral. Sinal dos tempos? Não sei.(...) [A sociedade] mudou muito, os valores mudaram, a informação é muito rápida, muito veloz, eu não sei porque dessa mudança. Será que existe hoje ainda, alguma escola naqueles moldes de 20 anos atrás? Acho difícil...' (Valdir);

- *"...aluno mudou até a questão do respeito pelo professor, eles não respeitam mais. Tem muito caso em que a gente fica chocada pela maneira que tratam o professor. Depois dessas mudanças, eles acham que não precisam mais da gente, o professor pra eles é nada..." (Márcia)*

11.6- Tudo se soma - neste tema discutido por Vanda e Márcia, percebe-se uma visão um pouco mais dialética da relação existente entre problemas extra e intra-escolares. Cada uma, do seu jeito, destaca a idéia de que as injunções da realidade social e familiar, ou seja, das condições sócio-históricas do sujeito, são indissociáveis dele mesmo. Porém, têm a mesma relevância sobre ele e sobre os resultados do processo pedagógico, as atitudes e os atos perpetrados pelos educadores sobre esse sujeito no interior da escola. Ou seja, tanto a vida social quanto a escola são instâncias pedagógicas que se interpenetram e que se complementam, é essa química entre o que chegou à escola e o que foi feito depois que conta os resultados do processo escolar:

- *"E tudo isso está ali presente, na sala de aula, todos esses problemas são trazidos: a questão da aprendizagem, da discriminação, onde moram, a família, trabalho, necessidade de trabalho e principalmente o descrédito do sistema educacional. (...) Acho que lá fora acontece problemas com a família, questões sociais, falta de limite, a televisão, tudo aquilo que é caracterizado pro aluno, mas é na escola que ele tem que refletir, tem que pensar para agir no mundo em que ele vive. Tem que pensar e não só copiar e responder, mas talvez esteja aí a questão disciplinar. Como eu estou estimulando o meu aluno a não ser indisciplinado? A maneira como eu trabalho estimula o aluno a trabalhar junto comigo? É estímulo para que o aluno não converse tanto? Lógico que tem aluno que o problema tem que ser resolvido também lá fora, mas isso é um ou outro problema, de maneira geral, a coisa deve ser resolvida na sala de aula."*

(Vanda)⁵⁸;

Márcia lembra um outro lado da questão: a relação de influência, e ao mesmo tempo de independência, que as questões sociais apresentam em relação às questões pedagógicas. Ou seja, parece entender que as questões econômicas influenciam os fenômenos escolares mas não são imediatamente influenciados por eles. A escola teria um relativo poder de mudar (ou não) subjetivamente o aluno afetado por condições socioeconômicas desfavoráveis, dependendo de como ela atua, mas não teria o poder de alterar as condições socioeconômicas desfavoráveis que dificultam cada vez mais o seu trabalho:

- “...e parte sempre pra esse lado; a situação deles no meio deles, na família deles, que eu acho que atrapalha bastante aqui [na escola]. Também aqui, depois, vem alguma coisa pra ajudar a atrapalhar mais um pouco. Mas, enquanto a situação econômica não for resolvida, eu acho que vai ser cada vez pior...” (Márcia);

GRUPO TEMÁTICO 12: Saídas para resolver os problemas da 5ª série noturna - neste grupo foram reunidas as propostas e as sugestões apresentadas pelos entrevistados que, segundo seu ponto de vista, constituiriam saídas para resolver ou atenuar os problemas da 5ª série noturna. Todas as indicações feitas seriam executadas no próprio âmbito escolar e dependeriam de decisões a serem tomadas em diversos escalões de poder do sistema de ensino. Entretanto, a maioria delas dependeria de decisões da própria escola e de seus agentes. Dentre essas propostas e sugestões, estão as seguintes: melhorar a formação do professor e da coordenação pedagógica, mudar a maneira de dar aulas, criar mecanismos que garantam a permanência efetiva do aluno na escola, o aluno ser sujeito no processo escolar, promover a união de todos em torno de um objetivo comum, resgatar o sentido da escola, trabalhar o que é essencial, aplicar inovações pedagógicas, variar o modo de apresentar os conteúdos, adequá-los à realidade e às necessidades do aluno, trabalhar com micro-unidades, criar a escola de tempo integral, exigir mais do aluno (Tabela 12 - ANEXO III).

12.1- Melhorar a formação do professor e da coordenação pedagógica - segundo Marcelino, o professor deveria preparar-se mais, receber mais apoio de uma coordenação

⁵⁸ A fala de Vanda foi retomada pela segunda vez devido à riqueza e à duplicidade de sentidos que apresenta.

também melhor preparada. No entanto, parece não crer nas estratégias usuais dos cursos de capacitação que cindem a relação entre a teoria e a prática. O modelo a ser aplicado na melhoria da formação desejada parece mais ajustado ao da formação em serviço e ao da supervisão contínua :

- *“E o professor também se preparar, a própria coordenação da escola se preparar para auxiliar o professor. (...) [Curso de capacitação] Não tem levado a nada, lá é uma realidade, você chega aqui é outra, não funciona. Chega aqui não se implementa, depende muito do professor. A gente tem que correr atrás.”* (Marcelino)

12.2- Mudar a maneira de dar aulas - esta foi uma questão abordada por metade dos entrevistados. Há um evidente reconhecimento de que a maneira de o professor desenvolver um determinado conteúdo tem um peso relativamente grande no interesse do aluno

- *“Eu acredito que o fator pedagógico influencia bastante, o jeito que você está usando, porque quando inovamos percebemos que funciona. Mas, de repente, isso também não funciona, cai na rotina (...) Mas acredito que temos que insistir na metodologia diferente com essas crianças, com esses adolescentes. Não vai resolver tudo, mas temos que insistir e perceber que até mesmo de uma classe para outra o método tem que ser diferente porque cada classe é uma dinâmica. Acredito que dependendo da metodologia, eles podem aprender ou não.”* (Leticia)
- *“...o interesse dele [o aluno] vai mudar e a hora que ele der um “estalo” - ‘Entendi!’ - Ele vai querer aprender outra coisa, aí ele vai ter a satisfação de conseguir fazer o exercício - ‘ Oh professor, acertei!’ - Ele se sente realizado e isso faz com que ele produza mais sem dúvida nenhuma e isso só será alcançado a partir do momento que o professor mude o seu modo de ministrar as aulas, fazer a coisa ser mais real, não tão irreal como está parecendo.”* (Valdir);
- *“...o desinteresse muito grande, aquele grupinho que ia a gente conseguia motivá-los e trabalhava, fazia alguma coisa diferente, um laboratório, uma pesquisa, avaliação no dia, cada dia uma atividade diferente, recorria-se a outras coisas. Não dá para trabalhar no sistema tradicional de aula. É necessário incentivar a participação do aluno e fazia avaliação no dia e ia juntando, quando chega no final do semestre já dava pra tirar uma média.”* (Marcelino)

12.3- Criar de mecanismos que garantam a permanência efetiva do aluno na escola - parte-se aqui do princípio elementar de que a condição indispensável para que o aluno aprenda algo ou se interesse mais pela escola é a sua frequência mais regular às aulas. Porém, para que isso possa ser alcançado, o entrevistado propõe que a escola seja um pouco mais aberta e dinâmica, e que ofereça atividades de lazer. Recomenda também que o aluno seja mais respeitado no espaço escolar, sobretudo pelo professor:

- *“... a escola deveria ser mais aberta pra eles [os alunos]. Proporcionar alguma coisa de lazer, que com isso eles acabariam se identificando mais com a escola e permanecendo*

mais também, podendo facilitar o contato e trabalhar os conteúdos. (...) O problema ainda é fazer com que eles permaneçam na escola. E eu acho que o professor ainda é o grande responsável porque ele está ali no corpo-a-corpo com o aluno. (...) Acho que em primeiro lugar respeitar o aluno, com essa forma desastrada ou não dele, mostrar pra ele que ele está sendo respeitado ali dentro. Acho que resgatar isso do aluno vai ser importante pra ele (Leticia).”

12.4- O aluno ser sujeito no processo escolar - o mesmo entrevistado entende que a escola deveria criar mecanismos para o aluno sentir-se de fato sujeito do processo escolar. Parece querer declarar aqui que tanto o aluno tem se colocado à margem do processo escolar, quanto a própria escola não tem possibilitado que isso de fato ocorra:

- “[O aluno] *deve se sentir sujeito do processo, porque às vezes eles se colocam fora do processo de verdade, então no momento em que a escola permitir que o aluno descubra isso, então eu acho que vai ficar mais fácil. Agora, pra escola permitir que o aluno descubra ela tem que mudar alguma coisa, criar algum mecanismo.*” (Leticia)

12.5- Promover a união de todos em torno de um objetivo comum - o entrevistado demonstra em sua fala dois aspectos importantes: a necessidade de coesão em torno de um projeto pedagógico comum que tenha como objetivo fazer com que a escolarização do aluno da 5ª noturna dê certo, mas também denuncia a dificuldade de conseguir-se essa coesão em torno de tal objetivo:

- “*Eu acredito que se houver uma coesão assim de investir nesse aluno a gente consegue, difícil é conseguir essa coesão, porque eu não sei se interessa a todos que esse aluno, enquanto ser humano, tenha sua chance, seu espaço, sua oportunidade. Eu sou mais realista e sonho muito também, acho que a gente tem que sonhar, se não fica muito difícil trabalhar.*” (Leticia)

12.6- Resgatar o sentido da escola - a expressão “união de todos” ressurge aqui, nas palavras de Leticia, como uma estratégia para conscientizar o aluno auxiliando-o a ressignificar o sentido da escola:

- “*... tem que ter uma união de todos na escola, a partir da direção. Tem que ser um todo muito compacto, um planejamento junto e acho que acima de tudo não adianta ficar brigando com o aluno, querendo que ele aprenda, acho que tem que ser sincero e querer que esse aluno, apesar de tudo, perceba o que ele está fazendo na escola. Tirar do aluno isso, a consciência dele em primeiro lugar.*” (Leticia)

12.7- Trabalhar o que é essencial - o entrevistado entende que diante da alarmante situação em que se encontra a qualidade do ensino, seria necessário que houvesse um trabalho geral,

em todas as disciplinas, objetivando primeiro alfabetizar bem o aluno e depois levá-lo a adquirir e a utilizar algumas capacidades e habilidades como, por exemplo, a de compreender, de refletir, ler e produzir textos, entre outras:

- *“Acho que na 5ª série todos os professores deveriam trabalhar a questão da leitura. Todo o conteúdo deveria passar pela leitura, pela reflexão, pela compreensão, pela produção na hora de elaborar o aprendizado, na hora de sistematizar. Pôr esse aluno pra pensar, pra refletir, problematizar questões: vamos sistematizar juntos, vamos levar esse aluno a adquirir o hábito de escrever e ler e não somente copiar e responder questões. Porque na 5ª. série a gente encontra muitos alunos não alfabetizado ou semi-alfabetizado. Nisso a gente deve insistir: em um complemento de alfabetização dos alunos da 5ª. série. Por exemplo, em matemática: como um aluno vai resolver um cálculo se ele não entendeu a elaboração do problema que leva àquele cálculo? Como que o aluno vai entender questões de história se ele não consegue ler o texto, se ele não consegue interpretar a questão? Se a leitura pra ele é um processo que ele não compreende, não decodifica? Como eu posso insistir em questões gramaticais se o aluno tem dificuldades ortográficas, pra ler? Eu acho que a 5ª. série deveria ser tratada considerando tudo isso e lembrando o processo de alfabetização do aluno em todas as disciplinas, isso independente de ser uma 5ª. série diurna ou noturna. Insistir mais em levar o mundo pra esse aluno ler, ele tem que aprender a ler. Não adianta querer que o aluno desenvolva o hábito da leitura, querendo que ele leia um livro por mês, também não é por aí. É mostrar para ele que a leitura é algo presente a todo momento. A todo momento ele precisa ler, o mundo pode chegar a ele através dos livros.” (Vanda)*

12.8- Aplicar inovações pedagógicas - algumas inovações pedagógicas são defendidas por três entrevistados como recursos importantes para a melhoria do processo ensino-aprendizado. Dentre elas são citados a sala-ambiente, os recursos áudio-visuais e a informática, mas é possível também perceber na fala dos entrevistados a resistência e o despreparo para o uso de tais recursos:

- *“...Eu tenho minhas restrições e eu não quero mudar e eu sou contra qualquer mudança. Eu acho que eu sou o bom, então eu vou entrar na sala de aula com o giz e apagador na mão e vou dar minha aula como eu dava há 20 anos atrás. E acabou e é aquilo ali. E não me venha com coisas novas porque eu não quero. Não funciona e eu não quero, mas eu digo de minha experiência que a sala ambiente resolve porque eu já tive sala ambiente.” (Valdir);*
- *“O ensino tradicional desestimula o aluno, o professor não está preparado, não tem uma boa formação, chega na sala de aula sem uma estrutura para estimular o interesse do aluno, sem nenhuma coisa nova e ele não quer mudar, é difícil mudar a cabeça de professor, eu sei disso(...) Então, um dos fatores acho que é isso aí, a parte pedagógica é um dos fatores que desestimula o aluno. O professor não usa os recursos que, às vezes, ele tem na mão. (...) todas as escolas têm uma fita, uma televisão, vídeo, tem escola que tem a sala de informática montada, mas a gente percebe que existe uma resistência por parte dos professores. Vamos supor, se você vai dar uma aula diferente, você precisa preparar mais, acaba dando muito mais trabalho e o professor acaba caindo na rotina para não ter tanto trabalho. (Marcelino)”;*

- *“A mídia mesmo, a televisão, tudo de um modo geral, acho que está difícil pra nós a competição pra chamar a atenção. (...) Nós não temos solução, nós não conseguimos mais encontrar solução, vem o coordenador cobrar, vem o diretor cobra, vem o supervisor cobra, só que eles também não apresentam nada pra nós como uma solução, não como uma solução, mas pelo menos como um caminho. (...) Falta um modelo que tenha dado resultado” (Márcia)*

12.9- Variar o modo de apresentar os conteúdos - parece haver aqui uma certa concordância de que a 5ª série noturna teria que ter um tratamento diferenciado em relação às 5ªs do diurno. No entanto podem-se ler duas afirmações importantes na fala dos entrevistados. A primeira é a denúncia de que, em geral, trabalham-se os conteúdos da mesma forma nas 5ªs séries, independentemente do período. A segunda afirma que a forma predominante de dar aulas na 5ª noturna, apesar de outros recursos e possibilidades existentes, é através da cópia dos conteúdos na lousa:

- *“...há muito tempo se pede para ser feito de maneira diferenciada, o plano de aula anual que se faz para uma 5ª série diurna deve ser diferente do plano de ensino da 5ª. série noturna. Priorizar mais os métodos e não tanto o conteúdo porque na 5ª. série noturna não é possível você desenvolver mais conteúdos. Não queira trabalhar mais com a 5ª série noturna porque não dá. É muita frustração para o professor e para o aluno. Precisa ser de maneira diferenciada.” (Vanda);*
- *“Tem aluno que já começou 4, 5 vezes, começar e não prosseguir, já vem de um histórico de desistência. Tem muitos motivos, ele trabalha, pega no pesado, vem pra escola que não cria condições para motivar, o ensino não evoluiu, não usa computador, nada é novo pra ele, é aquela mesma rotina de sempre. É difícil esse problema, a escola tinha que evoluir bastante e o professor também, usar recursos que atraísse mais os alunos. O aluno chega, a lousa está cheia, ele não tem paciência pra sentar e copiar tudo aquilo. Antigamente pode ser que desse certo, hoje não, você tem que motivar com outros recursos. Mesmo no diurno. Eu sou suspeito para falar porque sou favorável a abolir a lousa, eu acho que o ensino tem que mudar o rumo.” (Marcelino)*

12.10- Adequar a escola e os conteúdos à realidade e às necessidades do aluno e do processo pedagógico - ficam evidentes, no discurso destes dois entrevistados, dois postulados aparentemente contraditórios mas que na verdade são complementares. O primeiro diz respeito ao professor que tem que ser criativo, variar as formas de apresentar os conteúdos aproveitando a dinâmica e até as situações inusitadas que se apresentam na sala de aula, ou seja, adaptar-se às condições existentes, não se esquecendo da aplicabilidade dos conhecimentos, numa constante relação teoria-prática. O segundo é o de que a diversidade da natureza das diferentes disciplinas curriculares nem sempre compatibilizam-se com o tipo de arquitetura ou de modelo de funcionamento escolar existentes. Para adequar os conteúdos às

necessidades e aos interesses dos alunos teria então que haver mudanças não só na prática pedagógica do professor, mas também na estrutura física e funcional da escola:

- *“A escola não funciona como a gente imagina, (...) muitas vezes eu poderia sair com eles fora da sala de aula, só que eu não posso, precisaria de uma remodelação da escola, na estrutura física e administrativa. Acabamos caindo na mesmice e na rotina e ficamos inoperantes frente a esses fatos. O pedagógico se perde por mais que saibamos que deveríamos trabalhar diferente com classes diferentes (...).”* (Leticia);
- *“O conteúdo parece que é muito fora da realidade, o professor hoje tem bastante liberdade, nós não estamos mais presos a um livro. Teve um dia que eu estava dando aula e apareceu uma lagartixa na classe e começamos a falar sobre a lagartixa e eu precisei dar uma aula sobre lagartixas, explicar certinho e todo mundo prestou atenção. Então, temos que aproveitar o momento para motivar o aluno. Muitas vezes o aluno é servente de pedreiro e não sabe medir metro quadrado e o professor começa a falar de raiz quadrada, equação de 1º. grau, coisa que nunca mais ele vai ver na vida. Existe um distanciamento entre a realidade do aluno e o conteúdo escolar. Porque, às vezes, acontece do aluno ser bom lá fora e chega na escola é um péssimo aluno. O aluno é assim, o que não interessa ele não aprende e a gente é assim, direciona para o interesse.”* (Marcelino)

12.11- Trabalhar com micro-unidades - segundo o entrevistado, as condições existentes na 5ª série noturna, de rotatividade de alunos em sala de um dia para o outro, não permitiam o desenvolvimento contínuo de grandes unidades de conteúdo. Por isso, considera mais funcional e eficaz o trabalho com pequenas unidades que podem ser iniciadas e encerradas num só dia:

- *“...além de ser poucos alunos, era o mínimo que freqüentava conscientes e firmes mas na média geral você não podia contar com mais de um terço. O professor tinha que trabalhar no dia, vamos supor, hoje vou dar tal assunto, desenvolver aquele assunto e termina naquele dia e se possível já recolhia uma avaliaçãozinha daquele assunto. Não dava pra dar um trabalho em seqüência...”* (Marcelino)

12.12- Criar a escola de tempo integral - o entrevistado apresenta uma proposta de mudança profunda no modelo de funcionamento e na estrutura escolar, propondo a escola de tempo integral, ainda que tal proposta se funde num concepção compensatória:

- *“Se a escola fosse uma escola integral, oferecesse um almoço, tivesse uma estrutura, uma biblioteca onde o aluno passasse a maior parte do tempo, com esporte, acho que seria uma solução parcial para o problema, porque ele passaria a maior parte do tempo em um ambiente melhor do que em um ambiente pior. É o problema social o mais importante aí, embora haja aí muitos problemas pedagógicos como o despreparo do professor.”* (Marcelino)

12.13- Exigir mais do aluno - a idéia defendida pelo entrevistado aqui é de um ensino de

qualidade para todos, até por uma razão funcional; por isso entende que, ao invés de empobrecer o ensino do aluno trabalhador, dever-se-ia aprimorar mais a sua qualidade:

- “[O conhecimento] *Vai servir pra ele, pra fazer um concurso aqui e ter um pouco de cultura pelo menos. Dá muita polêmica, principalmente esse fato quando a gente fala: Não, mas nós temos que dar um jeito de exigir dele, pra que ele estude bastante, pra que consiga alguma coisa, então eles falam: 'Como eles vão conseguir com essa dificuldade toda? Vai preparar pro nosso mercado de trabalho!'. Eu falo: Mas o futuro deles só se resume à cidade de Assis? Nós temos que abrir mais pra eles, para poderem ir mais além?’*” (Márcia)

6. OS FATORES RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO

A seguir, serão apresentados e discutidos os fatores que, na visão de alunos, pais e educadores de uma escola pública da rede estadual de ensino, são responsáveis pelo fracasso do aluno da 5ª série noturna. Essa discussão será feita através da confrontação e da síntese dos dados referentes às três fontes consultadas, em torno de quatro eixos temáticos, organizados a partir dos dados colhidos nas entrevistas e posteriormente analisados e sistematizados em matrizes e apresentados em forma de grupos temáticos. Ainda que alguns dados não tenham sido considerados nesta discussão final, por opção do pesquisador, entende-se que este fato não representa, de imediato, um desperdício, pois tais informações estão disponíveis no corpo do trabalho e nos anexos e poderão ser aproveitados em futuros trabalhos pelo próprio pesquisador ou por outros que se interessarem em utilizá-los.

6.1- A escola

6.1.1- A clientela escolar

Segundo os dados analisados, sobretudo aqueles obtidos nas entrevistas realizadas com alunos, as 5ªs séries noturnas estudadas nesta pesquisa eram formadas, em sua maioria, por alunos que se encontravam na faixa dos 15 aos 17 anos de idade. ROSENBERG (1981), TENCA (1982), CARVALHO (1984), MACHADO (1991) e LATERZA (1995) destacam que a alta média de idade verificada no curso noturno não só denuncia uma possível entrada tardia do aluno no sistema de ensino, mas, sobretudo, deixa evidentes possíveis histórias de fracasso. Essa relação (idade elevada - fracassos anteriores) foi também um fato constatado nas entrevistas com alunos e professores cujos dados demonstram existir na história escolar de muitos deles episódios de reprovação e de evasão em séries anteriores ou na 5ª série.

Os dados colhidos nas entrevistas com os pais demonstram que a maioria dos alunos da 5ª série noturna eram oriundos de famílias que pertenciam às camadas D e E (em 86% dos casos) , ou seja, às duas camadas socioeconômicas mais baixas numa escala de A a E. Essas famílias tinham como chefes pessoas cujo grau de escolaridade variava entre

analfabetos ou que não haviam concluído a 4ª série (40%) e sujeitos que haviam ultrapassado o primeiro ciclo mas não concluíram a 8ª série (37%).

Quando se observam os dados relativos às entrevistas realizadas com os educadores, percebe-se que suas informações são corroboradas pelas pesquisas de ROSENBERG (1981), CARVALHO (1984), MACHADO (1991) E LATERZA (1995), que confirmam essa condição socioeconômica do aluno e de suas famílias, e acrescentam outros componentes que merecem ser destacados. Segundo esses estudiosos, uma parcela significativa dos alunos da 5ª série noturna não só é de extrato socioeconômico baixo, como também apresenta condições bastante desfavoráveis de vida. Muitos trabalham como mão-de-obra não qualificada ou em outras ocupações do mercado informal, ganham baixos salários e desenvolvem atividades que, em geral, exigem esforço físico e ocorrem em condições muito precárias. Porém, encontra-se também entre eles um grande número de desempregados, observando-se uma grande instabilidade nas relações de trabalho, mesmo daqueles que estão empregados, e uma certa rotatividade entre os que estão trabalhando e os que procuram por trabalho. A entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho é justificada por TENCA (1982) pela necessidade de contribuir com o baixo orçamento doméstico, problema também detectado por ROSENBERG (1981), que constata que 64% dos alunos do curso noturno trabalhavam e 16% procuravam trabalho.

Nos dias atuais, segundo SINGER (1999) e as observações feitas a esse respeito nas entrevistas com os educadores, certamente a porcentagem de alunos que trabalham é diferente. Em decorrência das mudanças ocorridas nos processos (uso de novas tecnologias) e nas relações de trabalho (terceirização, informalidade e outras formas de precarização) promovidas pela globalização, pelas políticas neoliberais e pela conseqüente crise de emprego, é possível constatar que há hoje, no país, um número menor de empregados e um maior número de jovens atuando na informalidade ou desempregados do que naquele período. Aliás, alguns dados recentes comprovam esse fato. MATTOSO (1999) demonstra que, no período de 1989 a 1999, a taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 17 anos aumentou de 21.9% para 48.9%, ou seja, teve um acréscimo de quase 114%. A questão da empregabilidade junto aos pais desses jovens (os entrevistados, em sua maioria, encontrava-se entre os 41 e os 55 anos) também é desalentadora. Dentro dessa nova conjuntura, além da baixa escolaridade, que já os deixa em desvantagem, agrega-se um outro fator desfavorável na concorrência pelo emprego:

a idade. O citado autor demonstra também que entre aqueles que possuem mais de 40 anos, a taxa de desemprego cresceu de 3.5% em 1989, para 12.3% em 1999, o que agrava ainda mais a situação das famílias, criando um quadro social preocupante que certamente transfere seus reflexos para vários âmbitos sociais, inclusive para a escola.

6.1.2- Os sentidos e as expectativas em relação às funções da escola

Observam-se algumas divergências entre os dados analisados de dois segmentos consultados, educadores e pais, uma vez que os alunos não foram consultados sobre a questão. Para alguns dos educadores entrevistados, uma grande parcela dos alunos da 5ª série noturna, sobretudo os mais jovens, tenderia a ver a escola como um local de exercício da socialidade, onde valorizam e dão vazão no espaço escolar a aspectos afetivos e lúdicos (de encontro com os amigos, de “paquera” e de lazer). Para esses educadores, tal parcela do alunado não valorizaria a escola como uma agência de transmissão de saber, como espaço de socialização dos conhecimentos socialmente produzidos e sistematizados nas diferentes áreas e disciplinas curriculares. Esses alunos também não teriam um projeto de vida do qual a escola e os conhecimentos que ela veicula seriam parte importante. Por outro lado, a grande maioria dos pais que se manifestaram sobre essa temática anunciam um outro tipo de visão sobre o sentido que formalmente atribuem à escola, e sobre as expectativas que têm em relação às funções que esperam que ela cumpra em seu contexto de vida.

Quando consultados quanto à importância que a escola teria na vida do filho, pouco mais de 43% dos pais responderam que ela residiria na possibilidade de ele aprender, de adquirir cultura. Outros 40%, por sua vez, atribuíram a ela um sentido mais utilitário, entendendo que a escolarização possibilitaria maior facilidade de acesso a um bom emprego. Esse sentido utilitário tornou-se o valor predominante quando a pergunta era um pouco mais direta, indagando-se porque queriam que seus filhos estudassem. Neste novo questionamento, quase 67% das respostas dadas foram no sentido de que o estudo possibilitaria ao filho um bom emprego ou uma ocupação; outros 27% responderam que possibilitaria melhores oportunidades na vida, entre as quais, hipoteticamente, poderiam estar também as relacionadas ao trabalho. Vê-se claramente entre os pais uma expectativa de que a escola representaria para eles uma via de acesso à profissionalização dos filhos ou para que estes adquirissem os

conhecimentos e habilidades que lhes permitissem um ingresso mais fácil no mundo do trabalho ou uma mudança mais ampla nas suas condições de vida. A maioria absoluta dos pais declarou-se satisfeita com a atuação da escola e considerou que esta tem atendido a suas expectativas com relação à educação de seus filhos.

Porém, como afirma CAMPOS (1995), embora haja um diligente desejo ou um incessante sonho de melhores condições de vida para si ou para seus filhos a partir da escolarização, as freqüentes decepções e dificuldades do processo escolar acabam levando as famílias ao conformismo e à resignação. Observando-se as condições de vida dessa clientela, o grau de escolaridade dos entrevistados e as dificuldades que enfrentam para se inserir no mundo do trabalho, verificadas principalmente no caso dos jovens, essa expectativa utilitarista em relação à escola parece ser bastante procedente. Como afirma LADEIA (1995), os homens comuns inseridos em sua cotidianidade são na sua maioria seres prático-utilitários.

No entanto, MALAVASI (1996) afirma que os alunos, sobretudo aqueles que trabalham, não percebem nenhuma relação direta entre o que estudam na escola e aquilo que fazem no trabalho. Assinala que, além de não contribuírem diretamente para as atividades práticas que o aluno realiza em seu trabalho, ajudando-o a desenvolver-se profissionalmente, muitas vezes escola e trabalho tornam-se atividades excludentes. Isso também faz com que o aluno não veja grande importância e valor imediato na escola, não a incluindo em seu projeto de vida. Entretanto, o que justificaria a teimosa insistência de muitos em matricular-se ano após ano na escola, tentando superar seu próprio desinteresse e outras dificuldades que enfrentam na escola? Pode-se ter como hipótese que essa insistência do aluno em continuar estudando talvez seja uma forma de responder às pressões familiares para que ele o faça. Porém, como afirma TEIXEIRA (1992), os próprios alunos, “ao mesmo tempo que no presente não sentem necessidade de escolarização, percebem que sem ela não terão possibilidade de melhorar sua condição de vida.” (p.28).

Resta então a importante questão a ser considerada e respondida de como resolver os impasses e as contradições entre a necessidade de trabalhar e de estudar do aluno se ao mesmo tempo o trabalho pode representar um impedimento para que possa estudar.

Nota-se haver um certo descompasso entre as expectativas da clientela e a dos educadores quanto ao significado e às esperanças que a primeira tem em relação à escola. Mas há também, entre os entrevistados deste segmento, aqueles que confirmam ser a escola, muitas

vezes, contribuinte para que essa incongruência de sentidos e de expectativas exista: não atraindo o aluno, passando-lhe conteúdos desvinculados de sua realidade, de seu trabalho, de suas necessidades, experiências e interesses, ou, ainda, negando-lhe uma participação mais ativa na escola e não utilizando estratégias e tecnologias de ensino que possam reavivar a sua motivação e elevar o seu grau de interesse pelos estudos.

Apesar de todas essas ressalvas, a grande maioria dos entrevistados, tanto os alunos quanto os pais, avalia de forma positiva a escola e mostra-se satisfeita com ela em vários aspectos. Percebe-se claramente nas entrevistas que os educadores têm mais críticas a fazer à escola que os pais e os alunos. Há que se ponderar, no entanto, que o grau de escolaridade, a idade, a vivência e os conhecimentos do funcionamento dos vários níveis e aspectos da escola e do sistema de ensino, fazem do educador um sujeito que possui certas vantagens na observação dos problemas educacionais, possibilitando-lhe uma maior capacidade crítica. Some-se a isso ainda a falta de participação democrática, que exclui os demais segmentos dos debates e processos decisórios internos, e tem-se uma idéia mais clara das dificuldades que esses segmentos encontram para tomarem plena consciência dos problemas existentes no sistema de ensino.

Mesmo tendo uma certa dificuldade para ter uma visão mais apurada das questões escolares, os alunos e os pais têm também algumas críticas a fazer à escola e ao seu modo de funcionar.

6.1.3- Questões do funcionamento e da gestão escolar

Os alunos e os pais não acham a escola perfeita, somando-se a alguns educadores no apontamento de certos problemas existentes em diferentes aspectos do funcionamento escolar. A grande maioria dos alunos indicou a necessidade de mudanças nas regras de conduta na escola, queixando-se, sobretudo, de problemas como a indisciplina, a bagunça e a violência. Queixou-se também de problemas ligados às condições de atendimento, apontando problemas como a falta de segurança, a limpeza, a merenda, a falta de abertura da escola para o uso da comunidade, entre outros. Alguns mencionaram problemas com determinadas pessoas que atuavam na escola e apenas uma ínfima minoria indicou problemas na esfera pedagógica. Da mesma forma, a grande maioria dos pais encontrava-se satisfeita com a escola,

destacando como seus pontos positivos, os professores e a direção. Quanto aos aspectos negativos, manifestou suas restrições sobretudo em relação à própria clientela da escola, a pessoas que freqüentavam as suas proximidades: “maloqueiros”, usuários de drogas e a questões relacionadas à indisciplina; apontam também outros problemas relacionados à administração e à organização escolar sem, no entanto, precisar exatamente quais são. Esses pais queixaram-se também de problemas relacionados à segurança, reivindicando mais policiamento nas proximidades da escola e melhor limpeza de suas dependências.

A maioria das questões acima apontadas surgem também em estudo recente realizado pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) intitulado Retratos da Escola (s.d.), que teve cobertura nacional. Esse estudo demonstra que as condições de infra-estrutura das escolas apresentam correlação positiva com a aprendizagem do aluno. FERNANDES (1996) também demonstra que a maior preocupação de pais e alunos é com aspectos como a limpeza, a organização e a existência de alguns confortos básicos (bebedouros e ventiladores). Parece ser importante para alunos e pais que o ambiente de estudo seja bem cuidado e que ofereça um mínimo de conforto e de atrativos para sua clientela. Isso demonstra que esses problemas têm abrangência sistêmica, não se limitando a situações específicas, e que são problemas mais relevantes para a educação do que se poderia imaginar.

Os dados relativos aos professores apontam outros tipos de preocupações tais como as relações problemáticas entre os aspectos burocráticos e pedagógicos, as contradições entre organização e democracia na escola, bem como os problemas relacionados às reuniões de HTPC. São citados problemas entre a organização burocrática e a administrativa, atividade-meio responsável por criar as condições para que a instituição possa cumprir sua função principal, e as atividades-fim, relacionadas aos processos pedagógicos e educativos. Esses problemas seriam produzidos pela inversão na ordem de importância que direção e coordenação promovem, priorizando a resolução dos problemas imediatos, de natureza burocrática ou administrativa, e relegando muitas vezes as questões pedagógicas e educativas a um plano secundário. Segundo dados do SAEB 1990/91, apesar de dizerem que dão pouca importância às atividades administrativas, 80% dos diretores atuavam principalmente nessa área. Ainda que se reconheça que a atividade-fim não pode ocorrer de forma satisfatória sem que a atividade-meio tenha sido executada de forma eficiente, sabe-se, no entanto, que essa

inversão de prioridade vem se dando em decorrência das precariedades de funcionamento do próprio sistema.

Segundo a CNTE (op. cit.), um dos três maiores problemas apontados pelos professores é a falta de funcionários de apoio ao magistério. Como apontam os estudos da CNTE e outros, a maioria das escolas, sobretudo do período noturno, não contam com inspetores de aluno que cuidem da identificação, do fluxo e da circulação de pessoas no espaço escolar, com bibliotecário ou com funcionários que auxiliem os professores na organização e limpeza de salas após a realização de suas atividades e que mantenham as condições propícias ao funcionamento das classes. Reconhece-se que a falta de diversos tipos de funcionários nas escolas estaria fazendo com que diretores e coordenadores desloquem-se de suas funções para suprir tais ausências. Sabe-se também que o grande número de afastamentos, licenças e readaptações de funcionários e professores por motivos de saúde, como havia sido apontado na revisão bibliográfica, associado ao restrito quadro funcional das escolas, faz com que raramente se encontre uma unidade escolar funcionando regularmente, sobretudo no período noturno, sem problemas dessa ordem. Contudo, essas dificuldades, ainda que justifiquem os problemas apontados, não podem servir de desculpa para a inércia existente por parte dos educadores e das autoridades educacionais. Tais problemas têm sido um dos diversos fatores que incidem no funcionamento escolar, comprometendo a qualidade do ensino. De acordo com o referido estudo da CNTE (1999), quanto melhor é avaliada a escola pelos alunos, nos aspectos de infra-estrutura e condições gerais de funcionamento, melhor é o desempenho desses, o que demonstra a importância desses fatores no rendimento do aluno.

Um outro ponto importante destacado na entrevista com os educadores é aquele referente à contradição entre democracia e organização escolar. Aponta-se a existência de uma espécie de incompatibilidade entre esse princípio político-educativo (democracia) e um outro princípio utilizado na gestão da escola: ela seria ou democrática ou organizada. Implícita nessa contradição há duas concepções distintas de gestão. Uma delas é mais calcada num modelo gerencial, centralizador e hierarquizado, em que o diretor é visto, segundo CAMPOS (1995), como uma figura a quem compete a resolução de todos os problemas que surjam no dia-a-dia. Neste modelo, a contestação ou a quebra da hierarquia são vistos como atos de indisciplina, mesmo que tenham uma intenção positiva de tentar melhorar o funcionamento da instituição. Segundo essa autora (op.cit.), a relação escola-comunidade nesse modelo se dá de forma

pouco transparente e os pais não se sentem incentivados a participar dos espaços e discussões da escola. A participação de pais, quando ocorre, é em reuniões nas quais são informados das dificuldades e incapacidades dos filhos. A propósito, os dados da presente pesquisa, ainda que indiquem que 82% dos pais dizem participar das atividades escolares (reuniões com professores e direção), apontam que entre os assuntos mais abordados nessas reuniões estão principalmente os de natureza disciplinar (58%) e pedagógicos (27%). Porém, não aparecem, nesses dados, indícios de outros tipos de participação em esferas, órgãos ou instâncias nas quais se discutem os problemas mais substantivos sem se tomar as decisões, como no caso do Conselho e de assembléias escolares.

A outra concepção de gestão é baseada num modelo democrático e participativo e funda-se na idéia da quebra da rigidez da autoridade e da hierarquia centralizadas ou verticalizadas. Segundo esta concepção, a construção da escola democrática e participativa englobaria os vários segmentos e órgãos escolares na tomada de decisões e na sua execução. Como afirma LADEIA (1995), toda prática escolar é de uma certa forma uma prática pedagógica. Vivendo o cotidiano sob certas condições, os sujeitos aprendem a se comportar, a ver e se colocar no mundo de uma determinada forma. Se a escola pretende educar o aluno para ser um cidadão crítico e participativo, como poderá fazê-lo sob um regime burocrático e centralizado? Os estudos da CNTE (1999) e de LUCK et. alii. (1998) destacam ainda que a forma de gestão interfere não só na formação da consciência da cidadania como também na eficiência e na eficácia do ensino. Escolas mais democráticas e participativas tenderiam a apresentar menores taxas de evasão e repetência, maior sentimento de satisfação por parte dos alunos e pais, a possuir melhor infra-estrutura e a oferecer melhores condições de trabalho a professores e funcionários.

Duas outras queixas apresentadas pelos educadores nas entrevistas estão relacionadas à chamada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que hipoteticamente seria o lugar de elaboração da *praxis* pedagógica. A primeira queixa refere-se ao conteúdo e à forma de organização dessas reuniões semanais, e a outra à sua forma de funcionamento. Para uma, a queixa consiste em que as reuniões, ao se iniciarem, já têm uma pauta predeterminada, geralmente com assuntos que fogem aos seus propósitos principais e aos interesses e necessidades da prática pedagógica e dos professores. Sendo assim, essas reuniões, contrariando o próprio nome, priorizariam o não pedagógico. Neste sentido, PENIN (1994)

confirma essas afirmações demonstrando que os professores se queixam de que as HTPCs, na maioria das vezes, são utilizadas até para resolver assuntos de ordem burocrática e administrativa, como o preenchimento de documentos vindo de instâncias superiores. Para a outra entrevistada, a queixa centra-se na falta de troca entre os professores durante tais reuniões, fazendo com que teoria e prática subsistam como dimensões fragmentadas e opostas, impossibilitando a resolução de problemas a partir da socialização da prática entre os professores. Porém, sabe-se também, como aponta LADEIA (1995), que muitas vezes os professores desenvolvem uma certa aversão à teoria, o que os faz eleger a experiência vivida como o único guia da prática. Essa cisão da teoria com a prática pode representar um grande risco para a construção de uma formação política e técnica consistente.

Como afirma VÁZQUEZ (1986), a prática sem a teoria transforma-se num praticismo vazio, ou seja, numa atividade destituída de conhecimento teórico, como é o próprio senso comum. Ao contrário, a teoria sem a prática é a abstração de um suposto real sem a mediação e sem o fundamento da própria realidade. Por isso entende-se que a verdadeira *praxis* pressupõe teoria, prática e reflexão formando uma unidade indissolúvel em que a teoria pode ser testada e modificada pela prática, e vice-versa, através da atividade crítico/reflexiva do sujeito. Uma questão que fica para ser respondida refere-se ao problema da preparação profissional dos responsáveis pela condução dessas atividades, no sentido de estarem ou não capacitados para a elaboração e a socialização dos aspectos teóricos e práticos da docência nas diversas áreas, tendo como ponto de partida a própria realidade escolar.

6.1.4- As relações da escola com o contexto: impactos da realidade atual e das políticas da Secretaria Estadual de Educação sobre a escola

Segundo apontam os educadores, a escola encontra-se hoje entre duas poderosas forças que interferem diretamente no que ela faz ou produz. De um lado, as pressões decorrentes de fatores conjunturais, determinados por variáveis internas e externas às fronteiras nacionais, e, de outro, as diversas mudanças promovidas pela Secretaria Estadual de Educação.

Ao analisar os reflexos da atual conjuntura, alguns educadores fazem uma breve reflexão sobre o impacto dessa nova realidade na escola. Apesar de não fazerem referência

direta aos seus determinantes, mencionam os fenômenos da globalização e o uso das novas tecnologias da comunicação e da informática como elementos que produzem impactos na educação. Nessa mesma direção, abordam também as questões socioeconômicas decorrentes dessa nova ordem mundial, a legislação de proteção à infância e à adolescência e a própria adolescência como fase da vida, vista sob novos valores. Referem-se ainda às mudanças de hábitos e valores sociais e às transformações ocorridas na relação professor-aluno, bem como, aos reflexos de todas essas mudanças nas relações pedagógicas e no desempenho do próprio aluno.

Um dos entrevistados questiona se o desinteresse do aluno se deve ao fato de ele ter consciência de que será aprovado mesmo não tendo adquirido os conhecimentos necessários ou se, ao contrário, esse desinteresse se deve à falta de preparo do professor para compreender essa nova realidade e utilizar na escola as novas linguagens e recursos oferecidos pela tecnologia. Reflete ainda que talvez essas novidades possam catalisar de forma mais eficaz o interesse do aluno.

Comparando as condições de vida atuais com as que existiam há algum tempo, uma das entrevistadas entende que o agravamento das desigualdades sociais, a perda do poder aquisitivo da população em geral e a pobreza extrema num país e num mundo dominado pelo consumo, acabam produzindo nos jovens uma certa revolta, justificando, em parte, algumas atitudes anti-sociais dos mesmos. Coloca alguns problemas que atingem a maioria da clientela do curso noturno, mencionando sobretudo as precárias condições de vida, os baixos salários, o desemprego, a fome e a impossibilidade de atender a suas próprias necessidades básicas ou de sua família, como variáveis que influem negativamente nas condições psicológicas do aluno, dificultando também seu interesse pelos estudos e interferindo no seu desempenho escolar.

Essa mesma entrevistada pensa também, contraditoriamente, que o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente transformou-se num dos principais causadores do aumento da indisciplina. Ele representaria uma proteção encontrada pelos jovens, que não temem mais as punições pelas transgressões às normas disciplinares e aos valores sociais, por se sentirem amparados pela Lei. O Estatuto tornaria públicos os direitos dos jovens e crianças, mas esqueceria de anunciar também quais seriam seus deveres. Esse fato tenderia a dar às crianças e aos jovens um certo sentimento de poder e retiraria dos pais, funcionários e educadores a sua autoridade.

A adolescência é vista pela mesma como uma fase problemática da vida, agravada por um contexto que torna o jovem um ser mais imaturo e insensível ao futuro e às circunstâncias que condicionam a sua existência. Isso o tornaria também mais frágil aos apelos da propaganda e do mercado e mais vulnerável ao consumo de drogas e à marginalidade.

Outros entrevistados fazem uma retrospectiva da relação professor-aluno e constataam as grandes transformações pelas quais essa relação passou nos últimos vinte anos, sobretudo na última década. É destacado o ambiente e o clima de respeito que existia em relação ao professor por parte de alunos e familiares, o conhecimento recíproco entre o aluno, sua família e o professor, bem como as manifestações de camaradagem da família em relação ao professor. Constatam mudanças radicais nessas relações, nas quais imperariam hoje o desrespeito e a agressividade do aluno. Sentem isso como uma alteração dos valores em consequência das mudanças ocorridas na sociedade atual. Mas, também, atribuem o novo tipo de relação entre professor-aluno às mudanças recentes da SEE. No entanto, FERNANDES (1996) demonstra que muitas vezes, nos dias atuais, esse sentimento de agressividade, de hostilidade e de falta de afeto também está presente na queixa de pais e alunos contra os professores.

Destacam também, ao seu modo, a idéia de que as injunções da realidade social e familiar, ou seja, das condições sócio-históricas do sujeito, são indissociáveis dele mesmo, e por isso estão presentes também na escola. Porém, têm a mesma influência sobre o sujeito e sobre os resultados do processo pedagógico, as atitudes e atos praticados pelos educadores no interior da escola. Ou seja, tanto a vida quanto a escola são agências pedagógicas que se interpenetram e que se complementam, ou se contrapõem. É essa dialética entre esse sujeito que chegou à escola e o que a escola fez com ele depois, durante a sua escolarização, que conta os resultados do processo escolar.

No que se refere às mudanças recentes promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (S.E.E.) e seus efeitos sobre a escola, os educadores apresentam opiniões diversas. Tais medidas foram principalmente: a reorganização física das escolas por níveis ou ciclos, a municipalização, a progressão continuada, a correção das distorções idade-série (as classes de aceleração e a reclassificação) e a extinção gradativa do ensino regular noturno. Dentre as principais consequências produzidas por essas medidas ter-se-iam a perda de interesse do aluno e a queda na qualidade do ensino.

É necessário esclarecer que algumas dessas mudanças foram adotadas para adequar o sistema de ensino às exigências da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) e outras por decisão política da própria Secretaria. Segundo o discurso oficial, essas novas medidas foram tomadas para corrigir uma série de problemas e distorções efetivamente existentes no sistema público de ensino, tais como a evasão, a repetência, a distorção idade-série, o fluxo ou a progressão lenta e irregular do aluno nos diferentes níveis de ensino, entre outros. Tais medidas produziram, no entanto, alguns impactos importantes em todo o sistema de ensino, particularmente nas escolas públicas e de forma especial no período noturno. Segundo relatam os educadores, essas mudanças trouxeram efeitos negativos para a escola provocando o desinteresse, a indisciplina e a evasão de alunos, bem como a desmotivação de alunos e professores. Os diversos tipos de queixas dos professores em relação a essas medidas podem ser encontrados em diversos tópicos que compõem os diferentes eixos temáticos expostos nesta parte do trabalho.

Um dos problemas causados pela divisão das escolas em ciclos (na chamada reorganização física das escolas públicas) seria o distanciamento físico da comunidade de origem de uma grande parcela dos alunos, provocando um descolamento entre a escola e a clientela que atende. Outro problema são as freqüentes brigas (“algazarras”) entre grupos de diferentes bairros e o aumento das faltas dos alunos às aulas.

A municipalização do ensino de 1ª à 4ª série havia sido implantada no município de Assis no ano de 2000, antes da realização das entrevistas com os educadores. Já a municipalização do ensino de 5ª à 8ª série foi implantada no final de 2001, quando os educadores já haviam sido entrevistados, ainda que na ocasião das entrevistas o assunto já fosse cogitado. Para os educadores da rede estadual e alguns setores organizados da sociedade, por razões diversas, essa medida tem se mostrado polêmica e, muitas vezes, adotada sob forte pressão.

Nas entrevistas, ela foi abordada por um dos seus adeptos, vendo nela as seguintes vantagens: o poder decisório (Secretaria de Educação e Prefeito) está mais próximo dos usuários que teriam acesso facilitado a essas autoridades, podendo apontar mais facilmente os problemas existentes e cobrar uma solução mais rápida. Segundo o entrevistado, isso tende a trazer benefícios para o ensino.

Falta aqui, porém, o outro lado da história que se poderia contar sobre os problemas da municipalização indiscriminada do ensino, feita às pressas, sem realizar uma cuidadosa avaliação para conhecer as reais condições que os municípios teriam para assumir a gestão da educação. Por isso, têm que ser analisados os possíveis malefícios que a municipalização trouxe para os educadores e para a qualidade do ensino. Tal discussão, no entanto, é ainda embrionária pois essa medida é muito recente e seus efeitos não foram evidenciados. Porém há aqueles que já os vêem, já os sentem ou já os vaticinam, sobretudo os próprios educadores.

Alguns dos entrevistados ressaltam que a adoção de medidas, como as classes de aceleração, a correção da distorção idade-série e a progressão continuada não têm surtido os resultados esperados e anunciados pelo discurso das autoridades educacionais, e que, ao contrário, além de terem sido adotadas de forma autoritária, estão agravando as dificuldades, aumentando a indisciplina e comprometendo a qualidade do ensino.

A perda de interesse do aluno é um tema recorrente em vários trechos de falas em que os entrevistados tratam de outras questões. Apesar de reconhecer que a chamada “pedagogia da repetência” também não é a solução para os problemas da educação, um dos entrevistados considera que a progressão continuada é na verdade uma “promoção automática” do aluno e que este procedimento tem causado desmotivação e perda de interesse em aprender, em adquirir conhecimentos através da escola e tem gerado outros problemas que dificultam o processo ensino-aprendizagem. Observa-se que a questão da queda na qualidade do ensino, incrementada pela maioria das medidas adotadas pela SEE, tem gerado um grande pessimismo nos educadores. Segundo um dos entrevistados, elas têm produzido efeitos muito danosos para a qualidade do ensino e, apesar de os órgãos oficiais alardearem dados que mostram uma melhoria do ensino público no Estado de São Paulo, eles refletem apenas um lado da questão: o quantitativo. Quanto à qualidade, relatam-se fatos que ocorrem no interior das salas de aula e das escolas públicas, que demonstram claramente estar havendo nelas uma perda indiscutível da qualidade do ensino.

Baseado nos dados de evasão do ensino regular noturno e na conclusão de que ele não funciona e de que não seria mais necessário, um dos entrevistados concorda tanto com os raciocínios empregados pela SEE como com a medida de sua extinção. Diz acreditar que a tendência é que haja uma melhora do ensino com a extinção do curso regular noturno porque o

supletivo tem apresentado bons resultados. Seu raciocínio é o de que, indo para o ensino supletivo, o aluno do ensino regular tenderia a ser beneficiado, pois o interesse em aprender e a necessidade que o estudo representa para o do supletivo são outros.

No entanto, a maioria das opiniões dos entrevistados vai num sentido oposto. Uma dessas opiniões é de que os efeitos imediatos que essa mesma medida tem trazido são maléficos. Destaca que, além de não resolver os problemas que eram encontrados no ensino regular, ela prejudica também o supletivo. Considera que o aligeiramento do ensino, que ocorre nos supletivos para adolescentes com uma série de defasagens e dificuldades, é um grande erro. O ensino supletivo também sofreu alterações que limitam a faixa etária de sua clientela entre os 15 e os 19 anos, o que não ocorria antes. O supletivo será composto então pelos alunos dessa faixa etária, que anteriormente era atendida, em sua maioria, pelo ensino regular noturno. Assim, os problemas que eram encontrados no ensino regular noturno tendem a reproduzir-se no supletivo, prejudicando também essa outra modalidade de ensino. O fim do ensino regular noturno é interpretado como mais uma estratégia do Estado para mostrar números, produtividade do sistema e como uma medida antidemocrática que agravará mais ainda as condições já precárias do ensino oferecido ao aluno trabalhador. Além disso, é visto também como mais uma forma de livrar-se de problemas e responsabilidades sociais, transferindo-as ao próprio povo.

6.1.5- A interação social e os problemas atitudinais do aluno na escola (indisciplina, desmotivação, desinteresse).

A grande queixa encontrada entre os três segmentos entrevistados refere-se indiscutivelmente a problemas atitudinais do aluno. Entre os alunos, a maioria absoluta (68%) disse não ter enfrentado problemas na 5ª série. No entanto, entre aqueles que declaram ter enfrentado algum tipo de dificuldade, a maioria se queixa de problemas como barulho, indisciplina, bagunça, brigas e desinteresse. Entre os pais, cuja grande maioria também fez uma avaliação positiva da escola, 40% destacam alguns aspectos negativos na escola. Eles apontam problemas semelhantes, queixando-se da presença de “maloqueiros” e bandidos nas proximidades da escola e ainda da presença de alunos de outras vilas, das drogas e da

indisciplina. Entre os educadores, as dificuldades de relacionamento se apresentaram como uma questão relevante que se manifesta na sala de aula. É um tema sobre o qual quase todos opinaram e as relações com os alunos da 5ª série noturna são descritas como marcadas pela tensão, pela agressividade, pela indisciplina e pela falta de limites. Alguns professores apontam que a resolução dos conflitos entre os alunos e, às vezes, entre estes e os professores, não se pauta na mediação das palavras, da argumentação, mas empregam-se outros meios como o constrangimento (xingamentos), as ameaças ou o emprego da força física. Pelos dados colhidos junto aos diversos segmentos, esses problemas - pela insistência com que aparecem em vários grupos temáticos e pela importância e a dimensão que tomam - parecem apresentar uma importância maior do que aquela que na verdade têm. Olhando atentamente os dados, percebe-se que se trata de um problema restrito a pequenos grupos de alunos ou a pessoas específicas e não relacionado à maioria. No entanto, são indiscutíveis o grande impacto negativo e o mal estar que provocam em grande parte das pessoas, dando a impressão de ser um problema de difícil solução para todos e com o qual não se sabe lidar adequadamente.

Em geral, problemas como desmotivação e falta de interesse do aluno, e muitas vezes também do professor, são vistos ora como algo endógeno, constituído e localizado internamente no sujeito, ora como algo construído a partir da ação de uma série de variáveis presentes no contexto social e familiar. Entre os próprios alunos e pais, o fracasso, que inclui desinteresse, desmotivação pelo estudo, baixo desempenho e atitudes “inadequadas” do aluno no ambiente escolar, são problemas cuja responsabilidade é tributada única e exclusivamente ao aluno. Mesmo que entre os alunos se evidencie maior interesse por certas disciplinas e seja majoritária a opinião de que esse interesse se deve a atributos ligados ao professor (ter paciência e explicar bem), contraditoriamente, como foi dito, o fracasso é atribuído sempre ao aluno e às condições de vida que possui.

Para FERNANDEZ (1991), o fracasso escolar apresenta dois tipos de causas: um que é externo à estrutura familiar e individual do sujeito que fracassa e o outro interno a essa estrutura. O primeiro tipo que, segundo ela, representa grande parte daqueles que fracassam, ao invés de ser visto como um sinal de problema do indivíduo, pode ser visto como um sinal de saúde, pois representa uma recusa em se adaptar a uma situação externa que tenta subtrair-lhe a condição de sujeito.

Portanto, é importante que, ao analisar tais fenômenos, estejamos atentos ao papel das interações sociais na sua constituição. Para essa mesma autora, o desejo de saber do aluno também reflete o desejo de ensinar do professor; sendo assim, alguns dos comportamentos apontados foram construídos num processo vincular, pelas relações estabelecidas entre agentes escolares e alunos, numa trajetória que é historicamente determinada.

Segundo FRANCO (2001) e outros autores, fundamentados na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento humano representa uma unidade indissolúvel entre os elementos externos e internos ao sujeito, os quais se expressam inseparavelmente nos aspectos cognitivos e afetivos. Segundo esse enfoque, pensamento e emoção não podem ser compreendidos de forma separada, pois o processo cognitivo não existe descolado da emoção. Dessa forma, as emoções não são vistas como entidades “naturais” que existem dentro do sujeito mas sim como construção social que se edifica na relação com outros homens.

Na fala de alguns professores, surgem indícios dessa processualidade escolar do desinteresse ou da desmotivação do aluno num contexto que apresenta diversos tipos de fatores que podem contribuir para a constituição desses fenômenos: o tipo de relacionamento estabelecido com o aluno, o modo de ensinar do professor, os conteúdos e a forma de sua apresentação, as rotinas das cópias na lousa, as exposições orais longas e enfadonhas e o preconceito podem ser fatores que levam o aluno a desmotivar-se ou a desinteressar-se pelas aulas de alguns professores. O estudo de FERNANDES (1996) também revela que muitos alunos consideram a escola como um lugar desagradável em que predomina a rotina e a repetição, práticas que os levam ao desinteresse.

Assim, termos como motivação e interesse devem ser considerados como resultado de um processo que é social e histórico, portanto, dinâmico e passível de mudança. Por isso, é importante considerar um detalhe fundamental no contexto pedagógico que é a qualidade da interação existente entre os diversos agentes escolares.

Para KAMII (1985), os adultos costumam exercer o poder, sobretudo em relação às crianças, usando recompensas e castigos e são precisamente essas sanções que vão ajudar a formar uma personalidade heterônoma. Interessa aos adultos, principalmente aos educadores, saber o que pode transformar uma criança num jovem ou adulto moralmente autônomo, capaz, portanto, de conviver a partir de relações mediadas por regras e limites? Nesse caso, a primeira coisa a se fazer, responde essa autora, é reduzir o poder absoluto dos adultos sobre ela, abster-

se do uso de recompensas e castigos e encorajá-la a construir reflexivamente seus valores morais. É isso o que deve ocorrer num ambiente social democrático, seja ele uma escola, uma família ou qualquer outro. É construindo coletivamente as regras que regulam a convivência social num espaço dado que o sujeito aprenderá a respeitá-las e a cobrar dos outros que também as respeitem. Então, a questão da indisciplina escolar tem o seu antídoto na própria democratização da escola. Não é por acaso que LUCK (1998) afirma que “onde quer que haja um forte sentimento de se sentir parte de uma comunidade, observa-se melhoria mensurável nos resultados e comportamento dos alunos” (p. 24). Da mesma forma, o relatório da pesquisa da CNTE – Retratos da Escola (2001) aponta que, nas situações em que há uma maior apropriação dos espaços públicos pela comunidade, tende a haver menos violência e depredações dos prédios escolares, mesmo quando são reduzidas as medidas de segurança.

6.2- Aspectos relacionados ao professor

6.2.1- O corpo docente e sua avaliação

Quase 70% dos alunos avaliaram positivamente os professores, classificando-os como ótimos, bons ou legais. Consideram que os eles explicam bem, são atenciosos, respeitam o aluno e cuidam da disciplina. Outros 30% consideram que há alguns bons, outros ruins. Os bons explicam melhor, entendem os alunos, são legais. Os ruins, ao contrário, não têm paciência, gritam e são nervosos ou estúpidos, descontam seus problemas no aluno, não sabem lhes dar chance, não lhes dão muita atenção, não gostam de dar aulas ou faltam muito.

Quanto aos pais, aproximadamente 77% avaliaram positivamente o quadro docente existente na escola e 13% declararam que não conhecem os professores. Um terço dos entrevistados (33.3%) nada teriam a recomendar aos professores, enquanto 30% lhes apresentariam recomendações críticas (serem mais exigentes com os alunos do ponto de vista disciplinar, não discriminar, faltar menos, ter mais compromisso com a educação, ter paciência e dar mais atenção ao aluno). Apesar da avaliação positiva feita por alunos e pais, FERNANDEZ (1996) aponta também que eles se queixam muito das faltas dos professores, possivelmente provocadas por licenças e afastamentos. Os próprios educadores entrevistados reconhecem uma série de dificuldades de natureza pedagógica e demonstram estarem preocupados com o fraco desempenho de uma grande parcela dos alunos, com a queda na qualidade do ensino e com o desânimo existente hoje no magistério, em parte por sentirem-se também impotentes diante do quadro atual da educação pública.

6.2.2- Os dilemas da prática e da formação

Os educadores apresentam algumas dificuldades e conflitos vividos na sua atividade diária. Essas questões e problemas apresentados surgem como entraves e perguntas não respondidas que ressoam intensamente e constituem elementos de perturbação da atividade

educativa. Refletem também a carência de debates e a inexistência de consensos mínimos estabelecidos coletivamente num ambiente verdadeiramente democrático.

Existe na fala do professor uma flagrante dúvida sobre qual seria a principal missão do professor: educar ou ensinar - ouvir o aluno, conhecer suas dificuldades ou passar o conteúdo específico de sua matéria. O relatório do SAEB (90/91) reconhece que na relação professor-aluno há espaço para a existência de afeto, porém o que acaba sobressaindo nessa relação é a ênfase nos conteúdos curriculares.

Os professores também destacam em sua fala o velho problema de como relacionar a teoria das pesquisas, dos treinamentos e cursos com a prática do dia-a-dia. Fazer essa relação seria uma tarefa do professor ou dos pesquisadores, que deveriam conhecer melhor o cotidiano da sala de aula, e oferecer soluções aplicáveis, ou seja, transformar a teoria em método ou técnica. Como aponta LADEIA (1995), FRANCO (1987) e outros, essa questão não só reflete a cisão histórica da relação teoria-prática instalada na educação brasileira, mas também as conseqüências de perda da capacidade reflexiva do professor e da sua dependência em relação a intelectuais e a escalões técnicos que estão fora da escola. Por isso, há a necessidade urgente de se discutir mais a questão da formação continuada do professor na escola para encontrar saídas próprias sem cair, no entanto, no praticismo pobre de conhecimento teórico e de reflexão crítica, que muitas vezes constitui a saída fácil adotada por muitos.

As relações na sala de aula não só têm representado um clima difícil de intolerância e de agressividade constante entre os alunos como também têm se apresentado como uma ameaça freqüente aos próprios professores, que têm mediado essas relações de formas muito diversas. Vê-se que as relações interpessoais na sala de aula não se guiam por um espírito de cooperação e de solidariedade, mas sim de competição e de poder, reproduzindo as estruturas verticalizadas que predominam numa sociedade que instiga a competição e as relações sociais de dominação.

Os educadores denunciam uma facilitação tão grande na aprovação do aluno, que este sabe que não precisa freqüentar as aulas com regularidade para ser aprovado. Segundo relatam, isto tem dificultado sobremaneira o trabalho de desenvolvimento de um plano de ensino programado para todo o ano letivo. Vê-se aqui a presença clara das mudanças abruptas implantadas pela SEE, que substituiu a chamada “pedagogia da repetência” por uma

“pedagogia da promoção automática”, sem atender minimamente as demandas e as necessidades da população que frequenta as escolas públicas e dos educadores que nelas atuam. CAMPOS (1995), antes mesmo da implantação dessas mudanças, afirmava que “as questões relativas à política educacional e a atual reforma proposta por esta política aparecem como utópicas e ameaçadoras ou sem sentido [para o professor] (...) observa-se o não entendimento dos significados e objetivos desta reforma. Sentem a reforma como medidas coercivas que tiram-lhes a autonomia.” (p.105).

Os educadores entrevistados declaram ainda ser impossível manter um mínimo de qualidade do ensino quando muitos alunos são remanejados de série sem as mínimas condições cognitivas requeridas, apenas para o cumprimento do propósito cego da adequação do aluno a uma série supostamente compatível com a sua idade. A adoção dessa medida deixa a impressão de que há uma lei natural vinculando idade cronológica, desenvolvimento e habilidades cognitivas no ser humano.

Se na visão utilitária e imediatista de uma grande parcela dos alunos - sobretudo dos mais jovens, obscurecida pelas necessidades e pela ideologia dominante - importa mais a habilitação do que a qualificação, não haveria como não esperar um desastroso impacto dessas medidas no meio educacional. A reversão desse processo só poderá se dar pela conscientização e pela luta conjunta de pais e educadores com vistas a debaterem e encontrarem um modelo de ensino popular e democrático. Modelo esse que não caia na tentação da volta de uma escola excludente e elitista e nem na facilidade de uma escola pobre para os pobres (sem conteúdo e sem qualidade) que impera no neoliberalismo instalado no país e no Estado de São Paulo nos anos 90.

A diversidade de práticas pedagógicas, as diferentes maneiras de pensar e de agir teórica e tecnicamente na educação, parecem ser questões que ainda criam uma certa perplexidade, confundem os professores e representam dúvidas quanto às escolhas que devem fazer, num ambiente de total desorientação. Eles encontram também dúvidas sobre o emprego da tecnologia da informática na educação por entenderem que o ambiente social e familiar não ofereceria suporte para a continuidade desse trabalho fora da escola, na medida em que grande parcela do alunado vive em situação de miséria quase absoluta. Afinal, qual a continuidade possível entre a escola e um meio social marcado por heterogeneidades e desigualdades tão gritantes, sem uma aliança forte entre escola e comunidade?

Os educadores afirmam existir na atualidade um clima de apatia, de desencanto e de desânimo com a atual situação da educação. Parecem aguardar saídas para resgatar o interesse e o prazer pelo seu trabalho. Mas como encontrá-las senão agindo coletivamente?

Problemas ligados à comunicação, às relações afetivas entre pais e filhos, aos conflitos e à violência doméstica, à ausência dos pais e às condições muito precárias de vida, segundo relatam alguns educadores, deixam marcas profundas que podem levar o aluno a não ter disposição para aprender, ou a desenvolver atitudes anti-sociais. Este quadro, segundo eles, tem gerado situações muito difíceis de ser contornadas no âmbito da sala de aula e da própria condição emocional do educador. O impacto dessa realidade social e as peculiaridades e dificuldades do trabalho educacional têm produzido reflexos que atingem um grande número de educadores, prejudicando sensivelmente sua qualidade de vida e suas condições de saúde e de disposição para o trabalho. Sobretudo quando os dois pólos do sistema encontram-se fragilizados, mas não unidos, e sim medindo forças entre si.

Todo o quadro apresentado demonstra que o educador vive atualmente uma situação de crise na sua identidade profissional, sem saber exatamente qual a sua função e o que fazer diante de situações criadas por mudanças promovidas abruptamente pela Secretaria de Educação no sistema de ensino e pela incorporação de novos recursos tecnológicos, de novas concepções, teorias e metodologias de ensino, sem a necessária discussão, preparo ou tempo de adaptação para que esse profissional possa compreendê-las melhor. Essas questões, associadas ao agravamento dos problemas sociais e das mudanças de atitudes e valores que se apresentam no comportamento dos alunos, acabam se manifestando na sala de aula, e não só parecem causar apatia, desânimo e perplexidade, mas também, como apontam alguns, têm gerado problemas de saúde que atingem uma escala preocupante. Isto também revela, de uma certa forma, o despreparo de alguns para enfrentar uma realidade obscura e complexa, sem contar com o apoio necessário, dentro ou fora da própria escola.

Resta saber: as condições atuais de trabalho do professor permitem que alguma mudança importante ocorra? Existe vontade política das diversas esferas e agentes educacionais para que isso ocorra? De qualquer maneira, uma série de perguntas estão presentes na prática do educador e precisam de respostas urgentes.

6.2.3- As condições de trabalho e suas conseqüências

Discutem-se aqui fatores que muitas vezes interferem no trabalho do educador. Incluem-se entre esses a jornada de trabalho extenuante, o número excessivo de alunos nas classes no início do ano letivo, a falta de recursos materiais de apoio didático, a excessiva centralização e a falta de uma organização que deixe mais acessível ao professor os recursos e materiais de que necessita para desenvolver suas atividades, a falta de condições e de espaços apropriados para se diversificarem os tipos de atividades e o tempo insuficiente para reorganizar a sala entre uma aula e outra. Esses seriam problemas que dificultam ou inviabilizam um trabalho de melhor qualidade.

São também apresentadas queixas contra as condições que produzem agravos à saúde do educador. Segundo um dos entrevistados, o grande desgaste da atividade docente, sobretudo no aspecto emocional, e a falta de investimentos e esforços na detecção dos problemas existentes e na promoção de mudanças das condições do trabalho docente, talvez justifiquem o grande número de licenças por motivo de saúde e de readaptações observadas na rede. O relatório de pesquisa da CNTE (1997) demonstra que trabalhadores cuja função é cuidar de pessoas e que cumprem extensas jornadas de trabalho em contato direto com um grande número de usuários, como é o caso do professor, tendem a desenvolver quadros específicos de sofrimento psíquico que envolvem exaustão emocional, sentimentos de não realização pessoal no trabalho ou atitudes negativas em relação ao usuário e outros sintomas. Esse documento acrescenta, ainda, que esse quadro tem justificado o grande número de aposentadorias precoces, as licenças e as readaptações de professores e funcionários nas escolas, prejudicando o funcionamento escolar, a relação ensino-aprendizagem e o desempenho do aluno.

A falta de oportunidade para debater e interferir mais diretamente nas mudanças promovidas pela Secretaria Estadual de Educação é um item relevante nas questões relacionadas às condições de trabalho apontadas nas entrevistas. Há igualmente queixas de inexistência de um verdadeiro debate democrático sobre os problemas e os rumos que estão sendo dados para a educação em nosso Estado, o que seria um dos fatores que têm causado a desmotivação dos educadores. Apresentam-se da mesma maneira perguntas sobre essa inexistência de debate: ela se deve a uma falta de competência de diferentes níveis do sistema

para promovê-lo ou a uma espécie de manipulação planejada e perversa das altas esferas dirigentes?

A falta de uma ação mais eficaz das instâncias de apoio ao trabalho pedagógico também se apresenta como um problema relevante. Afirma-se que essas são instâncias com as quais não se pode contar no cotidiano escolar. Esse apoio torna-se especialmente importante quando se sabe que os professores destacam como deficiências em sua formação “a relação teoria e prática, a compreensão de aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos e o preparo para lidar com a relação escola-comunidade” e apresentam como problemas da prática a falta de “habilidade de adequar conteúdos à realidade vivida pela clientela escolar e aos avanços dos conhecimentos” (SILVA et alii, 1994).

O trabalho do professor torna-se, assim, uma atividade solitária construída a partir de ensaios e erros que provocam um grande desgaste no profissional. O educador ressent-se, por isso, da falta de um apoio mais direto e eficiente, que possa auxiliar na solução dos problemas concretos da sua prática, para os quais não encontra respostas satisfatórias. Há queixas de que os cursos de capacitação pouco contribuem, pois não trazem respostas adequadas às vicissitudes e às particularidades das situações reais do trabalho do professor. Por isso não estariam também contribuindo para promover mudanças na prática pedagógica e na melhoria da qualificação profissional do professor.

Entretanto, há vozes discordantes em relação ao tema. Sem negar a existência dos problemas apontados, faz-se também uma reflexão em relação ao quanto as condições insatisfatórias existentes podem ou não interferir diretamente no trabalho docente. Segundo esse ponto de vista, externado por um dos entrevistados, os problemas relacionados às condições inadequadas de trabalho muitas vezes são utilizados como álibi para a falta de experiência, de motivação e de criatividade ou para o despreparo do professor. Entende-se, assim, que o professor não deve levar para a sala de aula os problemas ligados às relações e condições de trabalho, transferindo-as ao aluno. Acredita-se que as saídas para melhorar a formação docente são individuais, cada um tentando estudar e buscando as soluções para os seus problemas específicos. Esse seria um caminho válido para que o profissional esteja cada vez melhor preparado para exercer de forma mais competente a sua atividade. Não se pode discordar da afirmação no seu mérito, pois certamente ela traz uma contribuição importante para a reflexão e para o debate e expressa uma verdade inegavelmente aplicável a uma parcela

da realidade, porém, não contempla a realidade inteira. No entanto, as responsabilidades do Estado para com a formação do educador não podem ser esquecidas pois, muitas vezes, é o próprio Estado que o forma, o contrata e o mantém trabalhando sem as condições desejadas ou satisfatórias. Afinal, de quem é a responsabilidade pela qualidade do ensino público?

6.3- As concepções do fracasso escolar existentes na escola

6.3.1- Como é entendido o problema do fracasso na 5ª série noturna

Este foi o tema que ensejou o número mais expressivo de manifestações dos educadores no processo da entrevista: vinte e oito. Engloba fatores de ordens diversas mas inclui, sobretudo, uma visão panorâmica do educador sobre a 5ª série noturna e seus problemas. A caracterização feita pelos professores e o apontamento dos problemas mais comuns permitem que se façam algumas observações. Para eles, a 5ª série é caracterizada como tendo basicamente três problemas complementares: os fatores responsáveis pelo fracasso ou os seus antecedentes histórico, o fenômeno objeto ou o próprio fracasso como uma das características que marcam a vida do aluno da 5ª série noturna e as suas conseqüências na vida escolar do aluno.

Na visão dos educadores, o aluno do noturno pertence a um extrato social de classe baixa, com condições precárias de vida. Muitos trabalham como mão-de-obra não qualificada ou em atividades informais, ganhando baixos salários, desenvolvendo atividades que exigem esforço físico, algumas em condições muito precárias. Uma parcela apresenta problemas familiares como falta de diálogo com a família, desemprego e alcoolismo dos pais. As dificuldades de relacionamento familiar apresentam-se como uma questão relevante que se manifesta na sala de aula. As relações com os alunos da 5ª série noturna são descritas como marcadas pela tensão, pela agressividade, pela indisciplina e pela falta de limites.

Outra questão que surge na caracterização da 5ª série noturna é a grande diversidade de objetivos e de interesses em relação à escola e aos estudos apresentada pelos alunos. Esses elementos, descritos como características do aluno, das suas condições sociais e familiares surgiram nas falas de muitos dos entrevistados como fatores que interferem nas condições de ensino e no próprio rendimento do aluno.

O fracasso em séries anteriores ou na própria 5ª série aparece nas entrevistas como uma das características que marcam a história de vida de grande parcela desses alunos e ao mesmo tempo surge como um elemento que tende a gerar outras dificuldades e problemas.

A máxima de que fracasso gera fracasso é uma das constatações a que se pode chegar na análise das questões iniciais das entrevistas com os educadores. Todos os elementos

que aparecem na vida escolar do aluno, em decorrência de fracassos anteriores, na verdade são não só marcas do seu passado mas, também, obstáculos para o presente e para o seu futuro escolar. As defasagens de aprendizagem de séries anteriores, o comprometimento de sua auto-estima, as defasagens de idade em relação à série, as diferenças em termos do domínio de conteúdos e habilidades cognitivas, os grandes índices de evasão, aparecem como características e como problemas que definem o contexto da 5ª série noturna, cujo personagem central é o aluno com a sua história.

Além dos problemas citados, a gravidez precoce aparece também como uma intercorrência que agrava o complexo cenário já descrito.

É indiscutível que as condições objetivas e subjetivas de existência influem decisivamente na vida de qualquer sujeito. Porém, tirariam dele a sua condição de sujeito histórico? Ou seja, eliminaria as possibilidades de ele, num contexto mais favorável, transformar a sua existência, dando a ela um novo sentido? O panorama traçado pelos professores em relação à clientela do curso noturno foi apontado por TENCA (1982) e não sofreu grandes mudanças, a não ser um possível agravamento, como foi anteriormente analisado. É indiscutível que esse quadro provoca efeitos negativos nos sujeitos que o vivem e que isso tem reflexos intensos na sala de aula.

Todavia, o que preocupa é o fato de haver no meio educacional e na sociedade uma “teoria das carências”, já consolidada, e que culpabiliza o aluno pelo seu fracasso (PATTO, 1990). Por outro lado, COLTRO (1994) denuncia um certo sentimento de paternalismo em relação ao aluno do noturno porque se sabe que este trabalha e chega cansado à escola, entre outros problemas, e que por isso se tende a exigir menos dele e a tratá-lo como um “aluno de segunda categoria”, negligenciando assim o seu potencial.

Sabe-se que um dos fatores que mais interferem no rendimento do aluno é a expectativa que o professor tem em relação a ele, conforme demonstram ROSENTHAL & JACOBSON (1968), RASCHE & KUDE (1986), FRANCO (2001). Se essa expectativa está atravessada pela idéia de uma relação quase direta entre pobreza, condições precárias de vida e fracasso, ela não tenderia a transformar-se numa profecia que se auto-realiza?

As próprias condições físicas e a infra-estrutura das escolas situadas em bairros operários que mantêm cursos noturnos atestam algumas expectativas negativas em relação aos seus alunos e às comunidades locais, confirmando alguns dos receios expressos anteriormente.

Segundo estudo da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (1981), nessas escolas, as bibliotecas apresentam problemas de organização e funcionamento, as quadras de esportes raramente são iluminadas ou ficam à disposição dos alunos, invariavelmente se registram problemas com a merenda, há falta de funcionários. Às vezes, a própria direção não comparece à escola nesse período. Há que se acrescentar, ainda, que o cansaço dos professores, a extensão da jornada de trabalho, a instabilidade no emprego, as salas superlotadas, os problemas de segurança e o salário pouco compensador também figuram como fatores que dificultam a manutenção de um quadro estável de professores nas escolas noturnas, bem como impossibilitam a criação de uma identificação positiva entre alunos, professores e comunidade.

Há que se destacar que todos esses fatores interferem direta ou indiretamente no desempenho ou no sucesso/insucesso do aluno e são constitutivos de uma cultura escolar que atua contra ele. Mesmo porque ele a incorpora na construção de uma identidade de sujeito frágil/problemático/inadequado ou inconveniente no espaço escolar.

6.3.2- Causas da evasão

A maioria dos alunos entrevistados, cerca de 72%, disse que evadiu ou pensou em evadir na 5ª série noturna em 97 ou 98. Quanto aos motivos, alegam sobretudo problemas relacionados ao emprego (28.6%) e ao desinteresse pelo estudo (22.8%). No entanto, outros 34% apresentaram tipos diversos de justificativas relacionadas a compromissos com a família, à existência de muita bagunça, ao fato de que estava indo mal na escola (desempenho fraco) e à necessidade de mudar-se para outra cidade.

Entre os educadores, encontram-se variáveis de três ordens que são apresentadas como causas da evasão escolar: as de natureza subjetiva relacionadas ao aluno, as de natureza objetiva relacionadas ao aluno e causas de natureza institucional.

Alguns educadores entendem que a evasão está associada a problemas de ordem subjetiva relacionados ao próprio aluno. As manifestações que se pautam na premissa contida nesta idéia apontam como causas da evasão a existência, ou não, de determinadas condições ou aspectos que influenciam na capacidade de investimento de energia do aluno nas atividades escolares: faltaria ao aluno um projeto de vida que inclui a escola como recurso importante, a evasão seria causada pelo desinteresse ou pela desmotivação pelos estudos, pela descrença no

sistema educacional ou pela dificuldade de (re)adaptação no retorno à escola. Tais manifestações indicam que essas condições subjetivas, produzidas ou não pelo próprio aluno, seriam elementos que determinariam ou teriam influência na sua evasão.

Em estudo realizado por MALAVASI (1996), os alunos apontam a contradição entre o discurso da escola, que promete um futuro melhor e uma vida com melhores condições materiais, e as reais condições que ela oferece: prédio depredado, ausência de infra-estrutura básica, falência do modelo de professor e discriminação em relação aos alunos. Isso demonstra que nem sempre as condições subjetivas do aluno se autoproduzem.

Outros entendem que a evasão estaria associada a causas de natureza objetiva, relacionadas também ao aluno. Os que pensam dessa maneira entendem que a evasão está relacionada, sobretudo, com questões concretas ligadas às condições ou às circunstâncias da vida do aluno. Assim, elementos como o trabalho, o desemprego, as mudanças freqüentes de residência, a gravidez precoce e a perspectiva de reprovação - na medida em que justificariam um fraco desempenho ou um excessivo número de faltas - levariam o aluno à evasão.

Outros ainda entendem serem as causas da evasão de natureza institucionais ou ligadas a conflitos existentes no interior da escola. Para estes, essas causas são atribuídas aos conflitos sociais e culturais estabelecidos entre os agentes do processo ensino-aprendizagem no interior da escola, bem como aos mecanismos que esta utiliza (ou não) para resolvê-los. Tem-se como explicação um leque de variáveis que vão desde a incapacidade da escola para atrair o aluno, até os mecanismos para manter os que geram problemas disciplinares e “expulsar” os que estão interessados em estudar e sentem-se prejudicados pelos distúrbios produzidos por aqueles.

É importante notar que quase todos os tipos de manifestações sobre este tema, exceto aquele que reconhece uma certa incapacidade da escola de atrair o aluno, expressam a idéia de que a evasão seria um fenômeno produzido sobretudo por alunos ou influenciado pelas circunstâncias subjetivas ou objetivas que os constituem ou que cercam sua existência, como já indicavam PATTO (1990) e outros.

6.3.3- Trabalho e fracasso

O trabalho para alguns professores é visto como uma categoria contraditória que ora pode prejudicar o rendimento ou inviabilizar a continuidade dos estudos do aluno, ora faz com que o aluno permaneça na escola e valorize os estudos. Essa contradição, ainda que seja uma coisa difusa para o professor, pode dever-se tanto ao fato de que o trabalho e as condições sob as quais ele se desenvolve não exercem os mesmos efeitos sobre diferentes pessoas, quanto ao fato de que as pessoas apresentam condições objetivas e subjetivas de existência que podem fazer com que elas sofram diferentemente o impacto das relações entre trabalho e estudo. No entanto, o importante é que o professor possa compreender essas variações e perceber que, para as camadas populares, por mais difícil que seja conciliar um e outro, é indiscutível a importância de ambos para a sobrevivência material e cultural desses extratos sociais no interior de uma sociedade desigual e excludente, como foi visto anteriormente.

6.4- Questões e problemas pedagógicos

6.4.1- Avaliação e rendimento do aluno

A maioria quase absoluta dos alunos (62.5%) considerou seu desempenho satisfatório (bom ou ótimo) enquanto 37.5 % o considerou regular (14.5%) ou insatisfatório (23%). Cerca de 85.5% declararam não ter ficado em recuperação nos anos 97/98, enquanto apenas 12.5% o admitem.

Quanto aos pais, aproximadamente 57% consideraram que os filhos tinham desempenho escolar satisfatório, quase 27% afirmaram ser esse desempenho insatisfatório e 10% consideraram-no médio. Entre os que consideraram o desempenho do filho satisfatório, esse fato foi atribuído pela maioria (53%), principalmente, ao interesse em estudar. Entre os que consideraram o desempenho do filho insatisfatório, a maioria (75%) entendeu que isso também se deve ao próprio filho: ele não gosta de estudar ou tem dificuldade para aprender. Estas mesmas justificativas são apresentadas por aqueles que consideraram o desempenho do filho médio. Isso equivale a dizer que seja qual for o nível do desempenho do aluno, segundo os pais, esse se deve principalmente ao grau de interesse, de facilidade ou de dificuldade de aprendizagem do próprio aluno. Quando indagados sobre a sua parcela de responsabilidade nesse desempenho, cerca de 47% dos entrevistados responderam que não tinham responsabilidade alguma sobre o desempenho do aluno. Apenas aproximadamente 37% admitiram ter responsabilidade sobre o desempenho dos filhos. Houve também um grande número de respostas sem justificativa, quase 30%, e um outro tipo de resposta bastante interessante: 14.3% afirmaram que o desempenho do aluno depende do incentivo familiar, ou seja, concordaram com a tese da influência do incentivo da família no desempenho escolar do “filho”. Porém, a resposta pode indicar discordância da idéia, talvez induzida pela forma da pergunta, de que esse desempenho seria de responsabilidade exclusiva de uma única pessoa, o próprio entrevistado.

Os educadores, por sua vez, colocaram em pauta os critérios e as contradições nos processos de avaliação. Segundo alguns dos entrevistados, para a avaliação do desempenho do aluno, utilizam-se dois tipos de critérios distintos: o interno, empregado pelas escolas, e o externo, adotado pelos órgãos governamentais para avaliar a qualidade e o funcionamento do

sistema de ensino, ou pelo mercado de trabalho, nos processos de seleção de mão-de-obra. Os critérios internos seriam mais centrados em procedimentos processuais, cotidianos e afetivos, e em certas conveniências do sistema e do professor, enquanto os externos seriam centrados na avaliação de conteúdos e habilidades cognitivas do aluno. Quando se empregam os internos, tender-se-ia a avaliar mais generosamente o aluno dando a impressão, às vezes, de que o mesmo teria um desempenho satisfatório. Além do emprego de um critério mais generoso, na chamada avaliação interna, seria utilizado um processo de ajustamento do professor às pressões exercidas sobre ele para que aprove o aluno, independentemente da qualidade do seu desempenho. A chamada progressão continuada que, segundo os professores, nada mais é do que a promoção automática do aluno, seria o principal instrumento de pressão utilizado com esse fim. São apontados e questionados os efeitos desse procedimento, destacando-se que ele provocaria danos sobre o comportamento do aluno, que não precisaria mais demonstrar que adquiriu algum conhecimento ou esforçar-se para ser aprovado. Isso tenderia a levar a uma diminuição do seu interesse, da sua responsabilidade e também do seu empenho nas atividades escolares, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino.

No entanto, quando são empregados os critérios externos, utilizando-se instrumentos de avaliação como as provas do SARESP⁵⁹, que avaliam conteúdos e habilidades cognitivas, ou quando o aluno não pode receber a ajuda do professor para resolver as questões propostas, em geral, é esperado que a maioria tenha um desempenho insatisfatório.

Questionam dos órgãos governamentais a incoerência no uso desses dois tipos de procedimentos contraditórios. Segundo eles, ao mesmo tempo em que adotam modelos de avaliação um pouco mais cuidadosos e rigorosos no sentido de aferir processos cognitivos e de aprendizagem, através do SARESP, “não recomendam” que a escola avalie seus alunos empregando os mesmos critérios. Ao contrário, segundo os entrevistados, tentam pressionar para uma aprovação em massa.

Coloca-se, também, diante das contradições apresentadas, a preocupação com a qualidade e com a funcionalidade do ensino, frente às demandas e barreiras que o aluno

⁵⁹ Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo.

poderá enfrentar fora da escola: as exigências do mercado de trabalho e dos exames seletivos de admissão para os níveis subseqüentes do sistema de ensino em instituições que exijam qualidade. Expressa-se a convicção de que poder-se-ia exigir um pouco mais do aluno, acreditando haver um potencial maior a ser explorado, ao invés de inculcar no mesmo uma idéia de acomodação, levando-o à perda do interesse, do desejo de aprender e de vencer através do estudo.

6.4.2- Defasagens anteriores do aluno

Cerca de 73% dos alunos entrevistados afirmaram que não foram reprovados antes da 5ª série e apenas 27% admitiram que foram reprovados anteriormente. Das séries anteriormente freqüentadas, segundo as informações prestadas pelos alunos nas entrevistas, aquelas que apresentaram o maior número de reprovados foram a 2ª e a 3ª séries.

As defasagens de aprendizagem originárias de problemas não resolvidos em séries anteriores são um dos problemas ao qual metade dos professores entrevistados dão relevância. Inclusive, o que é mais grave, queixam-se de que esses alunos trazem consigo problemas relacionados aos conteúdos mais elementares das séries iniciais do primeiro ciclo, ou seja, chega à 5ª série um número expressivo de alunos semi-analfabetos. E, como denunciam, por diversas razões esses alunos não recebem um atendimento apropriado às suas dificuldades também na 5ª série, fazendo com que, nas circunstâncias atuais, levem essas mesmas dificuldades (e outras) para as séries seguintes.

6.4.3- Os problemas pedagógicos

Os educadores apontaram nas entrevistas algumas questões pedagógicas perpassadas pelas relações interpessoais e pelas especificidades da 5ª série noturna.

Apresentam-se questões de planejamento e execução dos programas, bem como questões metodológicas recortadas pelas características particulares do aluno dessa série. Para alguns, a forma como o aluno chega à escola não deveria ser impedimento ou desculpa para que o trabalho escolar não ocorra de forma correta.

Alguns entendem que a forma como o professor atua na sala de aula, levando ou não em conta as demandas pessoais e coletivas do aluno - os seus problemas, interesses e necessidades - pode mudar, para o bem ou para o mal, o seu interesse, a sua postura e o seu rendimento na escola. Para que tal mudança possa ocorrer num sentido positivo, o planejamento deveria ser feito, então, de forma a contemplar as demandas e características específicas de cada turma ou período, já que eles têm necessidades, interesses e problemas que precisariam ser respeitados, atendidos ou resolvidos pela ação pedagógica. Neste sentido, coloca-se também a importância de um trabalho de supervisão ou de coordenação a ser exercido pela direção ou por outros profissionais, visando corrigir as distorções existentes.

Porém, as condições inadequadas em que o professor trabalha (jornada de trabalho, número de alunos por classe, falta de material de apoio, e outros problemas) também são apontadas como elementos dificultadores para que ele possa desenvolver um trabalho diferenciado ou individualizado com aqueles que necessitam.

Nota-se aqui uma clara mudança de enfoque em relação às discussões anteriores, nas quais as características do aluno surgem como impedimento dos processos e das relações pedagógicas e do seu sucesso, e não como um ponto de partida para o trabalho escolar. Neste sentido, as características peculiares do aluno representam, na verdade, um diagnóstico a partir do qual é possível estabelecer o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares.

6.4.4- Propostas para sanar os problemas da 5ª série noturna

Ainda que não se possa pensar em efeitos práticos, diante do fato iminente da extinção do curso noturno pela Secretaria Estadual de Educação, é animador o fato de ter havido uma participação ativa dos educadores entrevistados com vistas a analisar a situação e oferecer sugestões para solucionar os problemas encontrados na 5ª série noturna: eis um relevante indício de que os problemas existentes são solucionáveis e de que os educadores que atuam na escola têm contribuições importantes nesse sentido, embora não pareça ser um hábito consultá-los para tomar as decisões na área da educação.

Olhando-se o conjunto das apreciações e das propostas feitas por eles, percebe-se que a grande maioria das sugestões apresentadas poderia ser executada na própria escola,

ainda que dependa de decisões a serem tomadas em diferentes escalões do sistema de ensino e de outras esferas governamentais. No entanto, certamente, a maioria dessas medidas dependeria de decisões e de vontade de implementação da própria escola e de seus agentes. Percebe-se também que essas propostas são afetas ao domínio de três esferas distintas.

O primeiro dos três agrupamentos em que se pode reunir parte dessas propostas pertence a uma esfera de natureza pedagógica; o segundo, a uma esfera institucional ou da gestão escolar e o terceiro, às esferas sistêmicas e das políticas governamentais. Dentre as relativas à esfera pedagógica encontram-se as seguintes: a mudança pelo professor na maneira de dar aulas, o aluno deve ser sujeito no processo escolar, a utilização de inovações pedagógicas, a variação no modo de apresentar os conteúdos, a sua adequação às necessidades do aluno e do processo pedagógico, o trabalho com o essencial (aquilo que é básico para o aluno nas circunstâncias em que o ensino se encontra), o trabalho cotidiano com micro-unidades do programa que tenham começo, meio e fim (avaliação), o resgate do sentido da escola para o aluno ressignificando-a e dando-lhe um lugar de destaque em seu projeto de vida, uma exigência maior do desempenho do aluno.

Dentre as propostas da esfera institucional ou da gestão escolar encontram-se as seguintes: a melhoria da formação do professor e da coordenação pedagógica, a atribuição ao aluno de um papel de sujeito no processo escolar, a união de todos os educadores em torno de um objetivo comum que inclua a melhoria da escola e da educação, a adequação da escola à realidade e às necessidades do aluno, a criação de mecanismos que garantam a permanência efetiva do aluno na escola, o desenvolvimento de um trabalho de conscientização no sentido de resgatar a importância da escola como agência de socialização do conhecimento.

E dentre as propostas e diretrizes pertinentes às esferas sistêmica e das políticas governamentais, tem-se: a criação de uma escola que seja em tempo integral, a criação de mecanismos que garantam a permanência efetiva do aluno na escola compatibilizando suas necessidades materiais e suas aspirações culturais.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se tecerem as considerações iniciais sobre os objetivos deste trabalho, foram feitas afirmações e questionamentos que serão aqui retomados.

Um dos princípios da Filosofia da *Praxis* utilizado neste estudo é o de que o conhecimento crítico é a condição indispensável ao homem como elemento transformador da realidade em que vive. Se conhecimento crítico e ação transformadora têm entre si uma relação em que um é condição para que o outro possa existir, ambos se transformam em fundamentos de mútua sustentação. Questionava-se até que ponto poder-se-iam detectar sinais desse saber crítico no interior da escola estudada. Questionava-se, também, sobre os possíveis projetos ou ideais de mudanças que poderiam ser vislumbrados na realidade estudada. Ou, ao contrário, se estaria ela atuando em consonância com as práticas e ideais conservadores e contraditórios que têm caracterizado a realidade educacional brasileira.

A análise dos dados relativos aos alunos e aos pais de alunos, bem como os estudos feitos por outros pesquisadores com esses segmentos, demonstraram que tais sujeitos têm um conhecimento da realidade escolar centrado nos aspectos físicos, ligados à organização e ao funcionamento escolar, naquilo que têm de mais visível e formal. Porém, os aspectos pedagógicos ou institucionais que, para serem percebidos, exigem um conhecimento aprofundado da realidade, lhes passam quase despercebidos. Dentre os motivos que justificam esse fato, é possível destacar uma série de elementos, como o grau de escolaridade e as próprias experiências vividas pelos pais na escola, enquanto alunos que foram e enquanto pais que são, além da idade e da inexperiência dos alunos. No entanto, o que mais chama a atenção é que os pais não sentem que são chamados à escola para conhecer, debater e decidir sobre os problemas existentes em seu interior.

As explicações determinísticas do fracasso – visto como um fenômeno que ocorre por culpa ou incompetência do próprio aluno – foram difundidas largamente e estão arraigadas no ideário de grande parcela dos educadores e no imaginário de pais e alunos. Se o diagnóstico já foi feito por quem supostamente entende da questão, da forma mais simples e sumária, qual o motivo para se buscarem outras explicações sobre as recônditas causas desse problema? Este pode ser um outro aspecto que desestimula a luta desses setores por um maior espaço de participação na escola.

A escola, diante das dificuldades econômicas por que passam as famílias, não seria também algo que estaria para elas num plano mais secundário?

Em estudo anterior realizado pelo autor, foi debatida a idéia de que

a precariedade das condições de vida a que estão submetidos os segmentos populares, encaminha suas reivindicações prioritariamente para questões como: emprego, salário, alimentação, saúde, moradia; para depois chegar à escola. Primeiramente como um direito individual que pode vir a tornar-se um mecanismo de ascensão social, para só mais tarde, num momento de superação dessa visão individualista, poder formular reivindicações que contemplem a necessidade de criação de uma escola popular, de qualidade que seja não mais um instrumento de escape individual, mas sim um instrumento coletivo de superação das condições objetivas e subjetivas sob as quais vivem (LADEIA, 1995, p. 32-3).

Outros motivos podem também explicar a visão segundo a qual os alunos devem ser, de uma certa forma, responsáveis pelos seus atos. A idade dos alunos da quinta série, a maioria com 16 anos ou mais, não poderia induzir os pais a pensarem que esses já seriam suficientemente autônomos, não necessitando do acompanhamento familiar ou de ajuda na sua vida escolar?

Porém, há que se perguntar ainda: conviria ao sistema escolar e ao Estado que os pais e alunos tivessem uma compreensão mais profunda e uma participação mais ativa na escola, no sentido de reverter a tendência acima anunciada? Existiria interesse, por parte da escola e do Estado, em que os órgãos de representação escolar funcionem de fato?

A história da educação brasileira demonstra que esse interesse nunca passou de retórica e que nunca se viabilizou concretamente. A escola fundamental brasileira sempre foi uma das mais excludentes do mundo e só teve boa qualidade quando era freqüentada pelas elites.

Ainda que o Estado exhiba dados que sugerem uma melhoria no ensino, reduzindo a repetência, a evasão, aumentando o acesso e melhorando o fluxo, na verdade tudo isso foi feito às custas de uma flagrante deteriorização da qualidade do ensino que, na realidade, já era fraco.

Prevê-se, a partir das mudanças promovidas no sistema público do ensino do Estado de São Paulo que, em pouco tempo, todos os jovens terão, no tempo esperado, concluído a 8ª série. Mas, que valor terá um diploma que não garante a muitos de seus

possuidores um mínimo de conhecimento que lhes permita uma inserção social mais favorável? Será que a necessidade de trabalhar não continuará retirando precocemente as crianças e os jovens pauperizados da escola, como tem ocorrido, se persistirem as iniquidades sociais?

Pode-se esperar que um Estado neoliberal, que funciona segundo os interesses do mercado, dominado por grandes corporações internacionais, tenha interesse em manter uma escola popular, democrática, de qualidade e para todos?

Vê-se que, sob a tênue camada de maquiagem dos dados e discursos oficiais que encobre a verdadeira face da educação brasileira, continua a existir uma escola que perpetua a desigualdade social, mantida por um Estado antipopular.

Como afirma GRAMSCI (1988), a escola deve ocupar o lugar de um intelectual coletivo em defesa das camadas populares. Ela é um espaço de luta do povo em busca de sua emancipação frente aos processos políticos e econômicos de dominação existentes no capitalismo. Mas é necessário destacar que esse não é um lugar dado pelo Estado burguês. É um espaço a ser conquistado pela organização popular com o auxílio dos educadores progressistas. Por isso, há que se construir na escola o espaço de socialização do saber crítico, não só no sentido da transmissão do conhecimento formal mas, também, no sentido de apropriação dos conhecimentos e dos instrumentos de luta que possibilitem a transformação das estruturas sociais injustas que predominam em nossa realidade.

No entanto, a partir dos dados levantados e dos estudos consultados, percebe-se um discurso contraditório entre os educadores, ora com um caráter conservador, culpabilizando a própria vítima (PATTO, 1990), ora percebendo na própria escola e na ação do educador a utilização de mecanismos que induzem ao fracasso do aluno. Ainda assim, a consciência de alguns dos problemas da 5ª série, demonstrada por uma parcela dos educadores entrevistados, é sinalizadora de que parte das contradições existentes são por eles percebidas. As propostas que apresentam para solucionar os problemas existentes também podem ser entendidas como uma indicação de que há elementos concretos para alimentar a busca de possíveis saídas para a superação desses problemas.

O fato de o ensino regular noturno ter sido recentemente extinto sem nenhum debate, como é próprio do autoritarismo burocrático governamental, não é uma medida irrevogável. Ela é certamente injusta e antidemocrática e produzirá grandes prejuízos àqueles

que necessitem do ensino noturno. Não se pode esquecer que ele existe porque a parcela mais pauperizada da população não pode acompanhar o ensino regular de primeiro grau durante o período diurno. Este fato, como se vê, não se deve a uma decisão casual do aluno. Deve-se, sobretudo, a uma série de fatores e circunstâncias - incluindo as desigualdades sociais que o impelem precocemente para o mercado de trabalho e a escola com todos os seus problemas e contradições – que contribuem para o fracasso do aluno pertencente a essa parcela.

Sabe-se que a escola é um espaço heterogêneo. Nele circulam interesses e formas de pensar e de agir diversos. Porém, em nome de tal heterogeneidade, ela não pode bloquear os processos de discussão, de participação e de busca de saídas para os problemas existentes no seu interior ou no seu contexto. Ao contrário, reside justamente nesse fato a sua riqueza e o seu potencial de transformação. Percebe-se ainda, muitas vezes, que os educadores e os gestores escolares receiam não estar preparados ou temem operar as mudanças para a democratização da escola. Porém, esse medo, tanto quanto o isolamento e o corporativismo escolar que tentam manter o poder *intra-corporis*, têm sido elementos que produzem uma certa paralisia no meio educacional. Mas, mesmo assim, ainda existem algumas condições para que haja uma mudança partindo da escola. Os problemas, como as águas de um rio, são difíceis de ser represados. Tendem a buscar insistentemente formas de ruptura até que alguma brecha surja. A história ensina que as grandes mudanças não se iniciaram com maiorias e muito menos com consensos que agreguem ou acomodem todos os interesses implicados. Ao contrário, foram processos iniciados por minorias mais conscientes e combativas e gestados por longos períodos. No entanto, no mínimo dois fatores são indispensáveis para que haja transformação: conhecimento crítico e vontade política.

Com o pouco conhecimento crítico disponível, seria possível iniciar-se um processo de transformação da escola para que esta efetivamente cumpra sua importante função humanizadora? Se a gênese das transformações for entendida da forma acima esboçada, pode-se responder que apenas o conhecimento é insuficiente para que se responda a essa questão de forma afirmativa. Cabe então perguntar: haveria a vontade política? Caso haja, com o auxílio de outros intelectuais aliados aos interesses populares, pode-se chegar a algum grau de mudança da realidade escolar. Mesmo que não sejam as transformações sonhadas ou desejadas por aqueles que as iniciaram, pode-se começar com aquelas que são possíveis num dado momento e nas condições existentes.

Um bom começo para a mudança da escola pode ser o que se inicia com a elaboração de um projeto pedagógico, construído de forma coletiva e democrática. Este deve ser um elemento catalisador para os educadores nas escolas públicas: um projeto que consolide aquilo que é comum e que faça crescer o conhecimento de todos acerca dos problemas existentes. Que possa também socializar as propostas capazes de resolver esses problemas. Como afirmava Piaget, conhecimento é ação interiorizada. Por isso, a ação transformadora é um poderoso instrumento pedagógico de transformação.

Além dos argumentos filosóficos e ideológicos anteriormente arrolados, há que se considerar também os diversos dados resultantes de estudos e pesquisas já que apontam que tais procedimentos de democratização da escola estão quase sempre associados à diminuição dos problemas, à melhoria da qualidade do ensino e a um aumento, entre os agentes do processo educacional, do sentimento de bem-estar e de prazer nas relações interpessoais e no processo ensino-aprendizagem. Portanto, sugerem resultados que tendem a aumentar o número de seus adeptos.

Há que se ressaltar, ainda, a necessidade de diferenciar, nesse processo de melhoria da escola pública, as peculiaridades do ensino noturno, construindo um projeto que atenda a seus problemas específicos. A elaboração desse projeto representaria o pagamento de uma dívida social para com os trabalhadores, a qual atravessa toda a história do país e nunca foi exposta com tanta clareza e objetividade quanto no atual momento histórico. No caso do ensino regular noturno, no Estado de São Paulo, segue-se à risca a receita liberal de primeiramente piorar algo ao extremo, para depois eliminar ou transferir o problema a outras esferas, sem se dar ao trabalho de considerar ou alterar a situação ou as circunstâncias que o geraram.

A 5ª série noturna, ainda que não apresente uma problemática radicalmente diferente das demais séries do curso noturno, é aquela que inaugura uma realidade escolar que atinge uma significativa parcela de uma determinada camada social. Nessa série enfrentam-se algumas particularidades próprias do ensino noturno, agravadas por vários tipos de problemas e demandas que não foram atendidas nas quatro primeiras séries. Tem-se também a ação conjunta de novas circunstâncias decorrentes da entrada do sujeito na adolescência e no mundo do trabalho, bem como as conseqüências e os impactos das iniquidades sociais, criando uma conjuntura bastante desfavorável. Por tudo isso, cabe reforçar a necessidade de repensar-

se o ensino noturno e em especial a 5ª série noturna, que é a porta de entrada do 2º ciclo do ensino fundamental, de forma a sanar seus problemas gerais e específicos. Porque predomina na escola uma visão conservadora e centrada numa perspectiva que KOSIK (1989) denomina de “pseudoconcreta”, existente também em outras esferas e espaços sociais da vida brasileira, tende-se a desqualificar e a ver de forma preconceituosa e unilateral as demandas e os problemas oriundos dos setores sociais atingidos pelas gritantes desigualdades presentes na realidade brasileira. Como decorrência, vítimas muitas vezes são transformadas em réus. Para evitar que tais distorções continuem a ocorrer é fundamental a efetiva democratização da escola. Esta, por seu turno, só é viável com a participação decisiva dos educadores e dos setores sociais mais progressistas, em aliança com pais e alunos.

Este trabalho permitiu, através de seus resultados, que se pudesse perceber que tal tarefa não é um empreendimento fácil, uma vez que não há condições ideais para realizá-la. Porém, ele aponta também para o fato de que esta não é uma obra impossível. A conjuntura social tem sido um fator que influi decisivamente no campo educacional e que, vista globalmente, apresenta indícios de um evidente desgaste das políticas neoliberais que sustentam o projeto social e educacional a ser transformado. Por isso, a gestação de mudanças constitui-se não só num desafio possível de ser alcançado pelos setores sociais implicados, mas também numa necessidade que requer uma certa urgência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, L. & SIMMONS, J. **The determinants of school achievement in developing countries: the Educational Production Function**. Staff. working paper nº 201, Washington, D.C.: The World Bank, 1975.

ALMEIDA, Lenita Maria Costa de. Evasão e repetência nas 5^{as} série do 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 56, 106-110, fev. 1986.

ANDRADE, Cidéia. **A educação das crianças carentes nas classes de adaptação: uma forma de controle social**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, IESAE, 1979.

ARNS, Otília et alii. **A comunicação lingüística paranaense: evasão e retenção escolar no 1º grau**. Curitiba, UFPR/INEP, 1978.

AVALOS, B. & HADDAD, W. **Reseña de la investigación sobre la efectividad de los maestros em África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Médio Oriente y Tailandia: síntesis de resultados**. Ottawa. IDRC, 1981.

BISCHOF, Benilde Sofia. **Bairro Itamarati como espaço geográfico social produzido e reproduzido pela sociedade** - uma experiência de ensino com a 5ª série do primeiro grau. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP-FFLCH, 1994.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Allyn and Bacon, 1982.

BONAMIGO, Euza & PENNA FIRME, Tereza. **Repetência na 1ª série do 1º grau: uma nova perspectiva de análise**. Porto Alegre: UFRGS/INEP, 1980.

BRANDÃO, Zaia et alii. **Elaboração de um programa de formação de professores para as 1^{as} séries do 1º grau**. Rio de Janeiro: PUC/SEAT, 1980.

_____ O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência do ensino de 1º grau no Brasil (1971 - 1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 64, n. 147, maio/ago. 1983.

CAMPOS, Maria M. Malta. Introdução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 29, n. 5, jun. 1979.

CAMPOS, Nilce M. A. S. de A. **O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

CASTRO, Cláudio de Moura e SANGUINETTY, Jorge A. *Determinantes de la educación en América Latina: acceso, desempeño y equidad*. Rio de Janeiro, Programa ECIEL, 1980.

CHAGAS, Maria Eulina P. **Estudo da dificuldade do aluno da 5ª série em relação à escola**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC, 1977.

CNTE. Relações de Trabalho, Organização e Saúde dos Trabalhadores em Educação no Brasil. Brasília: CNTE/UnB (CNPq - UNICEF), 1997. Web <www.cnte.org.br>.

Retratos da Escola 1. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/>>. Acesso em: 23/02/2002.

Retratos da Escola 2. Disponível em: <http://www.cnte.org.br>. Acesso em: 23/02/2002.

COLCLOUGH, C. **Primary schooling and economic development: a review of the evidence.** Staff working paper n° 399, Washington, D. C.: The World Bank, 1980.

COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, Unicamp, 1996.

COLTRO, Deborah Fátima Pires. **Professor do curso noturno de 1º e 2º graus:** trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987.

DANTAS, Jovelina Brazil. **Desnutrição e aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1976.

DIAS, Maria Tereza Ramos. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: IPUERJ, 1979.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito:** as 5^{as} séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. S. **Escola de 1º grau:** passagem da 4ª para a 5ª série. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1985.

EBOLI, Norma. **Estudo das classes de recuperação do antigo ensino primário na rede estadual em Niterói.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 1974.

FEDERIGHI, Maria Dirce. **Monitoria na 5ª série:** uma proposta pedagógica. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1989.

FELDMAN, Marina G. **A integração vertical no sistema escolar estadual paulista:** da proposta à realidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1981.

FERNANDES, A. M. D. **Chão de fábrica e banco de escola – conexões e flagrantes na produção de subjetividades.** Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FERRARI, Alceu. **Nível de qualificação do professor e rendimento escolar na 1ª série primária.** Porto Alegre: UFRGS, 1973.

Fatores escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1º grau. São Leopoldo, UNISINOS, 1975.

FERREIRA, Fátima Conceição. **Paixão e conflito:** um estudo sobre o aluno trabalhador de

quinta série noturna. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997.

FRANCO, A. de F. **A auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2001.

FRANCO, Luis Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: EDART, 1978.

FUKUI, Lia et alii. **Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola.** São Paulo: SESU/INEP, 1980.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS / Departamento de Pesquisas Educacionais. **Educação e desenvolvimento social.** São Paulo: FCC/DEP, 1981, 8v. Subprojeto 1. Estudo da Implantação da Escola de Oito Anos.

GATTI, Bernardete et alii. **A reprovação na 1ª série do 1º grau.** São Paulo: USP, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRESSLER, Lori et alii. **Evasão, aproveitamento e atitudes dos alunos em classes conjugadas versus alunos de classes independentes na zona rural e urbana.** Dourados: SMEC/INEP, 1978.

HADDAD, W. **Educational and economic effects of promotion repetition practices.** Staff working paper nº 319, Washington, D.C.: The World Bank, 1979.

HUSÉN, T. et alii. **Teacher training and student achievement in less development countries.** Staff working paper nº 301, Washington, D. C.: The World Bank, 1978.

ISAAC, Neide Jorge. **Diagnóstico discriminativo do escolar com dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro: FGV, ISOP/INEP, 1977.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** Campinas: Papirus, 1985.

KOCH, Z. M. A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília: v. 73, n. 175, p. 567-612, set.-dez. 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LADEIA, Carlos Rodrigues. **Uma análise da praxis nas publicações brasileiras sobre a formação do professor de 1ª a 4ª série nas décadas de 70 e 80.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, 1995.

LATERZA, Betânia. **Ensino noturno: a travessia para a esperança.** São Paulo: Global, 1995.

LEITE, Denise B. C. **Rendimento perceptivo motor do pré-escolar desnutrido em educação formal e não-formal.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1977.

LEITE, Sérgio A. S. O papel dos “especialistas” na escola pública. **Educação & Sociedade**, São Paulo: v. 7, n. 22, p. 120-31, set./ dez. 1985.

_____ O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 69 , n. 163, p. 510-40, set./dez. 1988.

_____ A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 84, p. 31-42, fev. 1993.

LOPES, Harry Vieira. **Leitura e a escrita da narrativa ficcional na quinta série**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜCK, Heloisa et alii. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elvidina M. Nutrição, nível socioeconômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracaju. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 29, p. 87-96, jun. 1979.

MACHADO, Marlene Marques. **O aluno trabalhador no ensino noturno da escola pública: suas percepções e expectativas**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991.

MALAVASI, A. **As máscaras da exclusão escolar a partir do universo do excluído**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

MANACORDA, Mário A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado: como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). Doc. - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), s.d.

MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Educação & Sociedade**, São Paulo: n. 2, p. 71-7, jan. 1979.

_____ **A prática docente na escola de 1º grau**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1981.

_____ **Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1983.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos, **Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, 1994.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Francesa, 1978.

MOYSES, M. A. A. & LIMA, G. E. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **ANDE**, São Paulo: v. 1, n. 5, p. 57-61, 1982.

NEVES, Maria B. da Justa & ALMEIDA, Sandra F. Conte de. O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: teoria e prática**,

Brasília: v. 12, n. 2, p. 147-156, maio-ago. 1996.

NORONHA, Maria Olinda. **Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária: um estudo de caso.** Rio de Janeiro: IESAE, 1977.

PAIXÃO, Lea pinheiro. **Échec scolaire au Brésil - une étude de cas: le projet Alpha dans les Mina Gerais.** Tese (Doutorado). Paris: Université Paris V, s. d.

PASSINI, Elza Yasuko. **Gráficos em livros didáticos de geografia de quinta série: seu significado para alunos e professores.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 65, p. 72-77, maio 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. **A satisfação / insatisfação no trabalho e suas relações com as determinações objetivas da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de primeira a quarta série da rede municipal de ensino de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1980.

_____. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papyrus, 1994.

PICCOLI, Lúcia de Fátima Barbosa Marques. **Construindo geografia na quinta série do primeiro grau: o pedagógico, o lúdico e o teórico-metodológico na sala de aula.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1996.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** -2. ed.- São Paulo: Cortez, 2000. p. 183-214.

PORTO, Tania Maria Esperon. **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em quinta série de 1º grau.** Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1996.

RANZANI, Isa S. L. **Contribuições ao diagnóstico da evasão escolar das 4ªs. para as 5ªs. séries em Vargem Grande do Sul.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1976.

RASCHE, V. M. M., KUDE, V. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n. 57, mai. 1986.

RASCHE, Vania M. Moreira. **The discarded children: the creation of a class of misfits amongst the poor in brasilian schools: a case study of first grade.** Tese de Doutorado. Michigam: Univ. of Michigam, 1979.

ROCHA, Any Dutra C. da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n. 45, p. 57-65, maio 1983.

ROSENBERG, Lia. **Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da Grande São Paulo.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FINEP, 1981.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom.** New York: Rinehart and Winston, 1968.

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). **Relatório da avaliação de 1990-1**. INEP/MEC, Brasília: 1991.

_____. **Relatório da avaliação de 1993**. MEC/SEC. DES., INOVAÇÃO e AVAL. EDUC./INEP, Brasília: 1995.

_____. **Relatórios das avaliações de 1995, 1997 e 1999**. Brasília, MEC/INEP, pag. da Web [http: www. inep. gov. br](http://www.inep.gov.br).

SAMARA, Beatriz S. & BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia**. São Paulo: Makron Books, 1994.

SCHIEFELBEIN, E. & SIMMONS, J. **Determinantes del rendimiento escolar**: reseña de la investigacion para los países en desarrollo. Ottawa: IDRC, 1981.

SELLTIZ, C. et alii. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Editora Herder, 1965.

SILVA, R. N. da, GATTI, B. A., ESPOSITO, Y. L. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativa. **Educação e Sociedade**, São Paulo: n. 48, ago, 1994.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. **A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1978.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1999.

SISTEMA Nacional de Avaliação da Educação Básica. SAEB. MEC. Orlando Pilati (coord.).**Ensaio**: Aval. Pol. Publ. Educação, Rio de Janeiro: v. 2, n. 2, p. 11-30, out.-dez. 1994.

SPINK, M. J. P. & LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. –2. ed.- São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-122.

STACK, R. E. **Progressive focusing**. Trabalho apresentado no Encontro Anual da AERA. Los Angeles, 1981.

TEIXEIRA, M. C. S. Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão). **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: v.18, n. 1, p. 20-32; jan/jun. 1992.

TENCA, Sueli Cotrim. Cursos noturnos: a pobre escolarização dos que trabalham. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 43, p.37-41, nov. 1982.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1986.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WOLFF, Lawrence. Um estudo das causas de reprovação no 1º ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: n. 3, p. 67-105, jan.1978.

ANEXOS

ANEXO I

Dados referentes aos alunos

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade: Sexo: Masculino () Feminino ()

Ano que cursou a 5ª série (1997/1998):

2. DADOS REFERENTES AO ALUNO

2.1. Matérias que você mais gosta:

2.2. O que mais te atrai nessas matérias?

2.3. Matérias que você menos gosta:

2.4. O que é que você gosta menos nessas matérias? Por que?

2.5. Você acha que o professor influencia o interesse dos alunos pela matéria? Por que ?

2.6. Você pensou em desistir ou desistiu de freqüentar as aulas em 1998? Se sim, o que o levou a isso?

2.7. Que tipos de dificuldades ou de problemas você enfrentou na 5ª série?

2.8. Você considera que esses problemas foram superados? Por que?

2.9. Se você pudesse mudar alguma coisa na 5ª série, o que você mudaria?

2.10. Como você classifica o seu rendimento na 5ª série?

2.11. Você ficou de recuperação em algum bimestre? Quais? Em que matérias? Por que?

2.12. Você já foi reprovado antes da 5ª série? Em que série(s) e quantas vezes?

2.13. Que diferença positiva você nota existir na 5ª série em relação às séries anteriores?

2.14. Que diferença negativa você nota existir na 5ª série em relação às séries anteriores?

3. DADOS REFERENTES À ESCOLA

3.1. O que você acha da escola (...)? Por que?

3.2. Se você pudesse mudar algo nessa escola, o que você mudaria?

3.3. Como você classifica os professores dessa escola? Por que?

3.4. Em caso de você ter se transferido de escola ou cancelado a matrícula em 1997/98, por que isso ocorreu?

DADOS DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS

Tabela 1: Idade dos alunos entrevistados

Idade	Masculino		Feminino		Frequência / %
	Frequência	%	Frequência	%	
15 a 17	22	71	8	47.1	30 / 62.5
18 a 20	8	25.8	3	17.6	11 / 22.9
21 a 35	1	3.2	6	35.3	7 / 14.6
Total	31	100	17	100	48 / 100

Tabela 2: Ano em que o entrevistado cursou a 5ª série

Ano	Masculino	Feminino	Frequência / %
1997	16	11	27 / 56.3
1998	15	6	21 / 43.7

Tabela 3: Matérias que os alunos mais gostam

	Masculino	Feminino	Frequência / %
Português	16	8	24 / 35.8
Ciências	8	6	14 / 20.9
Matemática	8	4	12 / 17.9
História	4	2	6 / 8.9
Geografia	4	1	5 / 7.5
Inglês	2	2	4 / 5.9
Ed. Artística	1	0	1 / 1.5
Todas Exceto Matemática	1	0	1 / 1.5

Tabela 4: Motivos que levam o aluno a preferir a matéria

Resposta		Masculino	Feminino	Frequência / %
Português	Modo de ensinar do professor	4	5	9 / 27.3
	Facilidade em aprender	6	2	8 / 24.2
	Aspectos funcionais e práticos	5	1	6 / 18.2
	Empatia com professor	2	3	5 / 15.1
	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	3	2	5 / 15.1
Ciências	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	5	1	6 / 31.5
	Modo de ensinar do professor	-	4	4 / 21.1
	Empatia com professor	1	3	4 / 21.1
	Aspectos funcionais e práticos	2	1	3 / 15.8
	Facilidade em aprender	1	1	2 / 10.5
Matemática	Facilidade em aprender	7	1	8 / 42.1
	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	5	1	6 / 31.5
	Aspectos funcionais e práticos	2	1	3 / 15.8
	Empatia com professor	-	1	1 / 5.3
	Modo de ensinar do professor	1	-	1 / 5.3
História	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	3	-	3 / 37.5
	Modo de ensinar do professor	-	2	2 / 25
	Facilidade em aprender	2	-	2 / 25
	Empatia com professor	1	-	1 / 12.5
Geografia	Facilidade em aprender	2	-	2 / 40
	Modo de ensinar do professor	-	1	1 / 20
	Empatia com professor	1	-	1 / 20
	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	1	-	1 / 20
Inglês	Modo de ensinar do professor	1	1	2 / 50
	Aspectos funcionais e práticos	1	-	1 / 25
	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	1	-	1 / 25
Todas menos Matemática	Aspectos funcionais e práticos	-	1	1 / 50
	Interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	-	1	1 / 50
Nenhuma	Nada	1	-	1 / 100

Tabela 5: Matérias que os alunos menos gostam

	Masculino	Feminino	Frequência / %
Matemática	13	10	23 / 41.1
Inglês	5	6	11 / 19.6
História	6	3	9 / 16.1
Português	5	0	5 / 8.9
Ciências	4	1	5 / 8.9
Geografia	3	0	3 / 5.4

Tabela 6: Motivos que levam o aluno a não gostar da matéria

Respostas		Masculino	Feminino	Frequência / %
PORTUGUÊS	Dificuldade para aprender	3	-	3 / 42.8
	Falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	3	-	3 / 42.8
	Falta de empatia com o professor	1	-	1 / 14.3
CIÊNCIAS	Dificuldade para aprender	2	1	3 / 50
	Falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	2	-	2 / 33.3
	Falta de empatia com o professor	1	-	1 / 16.7
MATEMÁTICA	Dificuldade para aprender	11	9	20 / 66.7
	Falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	2	4	6 / 20
	Modo de ensinar do professor	1	2	3 / 10
	Falta de empatia com o professor	1	-	1 / 3.3
HISTÓRIA	Modo de ensinar do professor	3	2	5 / 41.7
	Falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	2	2	4 / 33.3
	Dificuldade para aprender	1	1	2 / 16.7
	Mudança de professor durante o ano	1	-	1 / 8.3
GEOGRAFIA	Dificuldade para aprender	2	-	2 / 40
	Modo de ensinar do professor	1	-	1 / 20
	Falta de empatia com o professor	1	-	1 / 20
	Falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	1	-	1 / 20
INGLÊS	Dificuldade para aprender	3	5	8 / 50
	Falta de interesse pelos conteúdos ou assuntos da matéria	2	1	3 / 21.4
	Falta de empatia com o professor	1	1	2 / 14.3
	Modo de ensinar do professor	-	2	2 / 14.3
TODAS	Falta de interesse pelo estudo	1	-	1 / 100

Tabela 7: Influência do professor no interesse do aluno (O professor influencia o interesse dos alunos pela matéria?)

Respostas	Masculino	Feminino	Frequência / %
Sim	21	7	28 / 58.3
Não	8	10	18 / 37.5
Mais ou menos	1	-	1 / 2.1
Não sabe responder	1	-	1 / 2.1

Tabela 8: Influência do professor no interesse do aluno - Justificativa (Por que?)

Resposta		Masculino	Feminino	Frequência / %
SIM	Faz a matéria ficar mais interessante: tendo paciência e explicando bem	11	4	15 / 53.6
	Podem motivar os alunos a aprender	3	2	5 / 17.9
	Se respeitar o aluno pode facilitar o aprendizado	4	-	4 / 14.3
	Quando não sabe ensinar/explicar dificulta o aprendizado do aluno	1	-	1 / 3.5
	Substituição do professor dificulta a aprendizagem	1	-	1 / 3.5
	Não sabe responder	-	1	1 / 3.5
	A empatia entre professor e aluno interfere no interesse pela matéria	1	-	1 / 3.5
NÃO	O interesse depende somente do aluno	6	6	12 / 66.7
	Não respondeu	3	1	4 / 22.2
	A matéria é boa ou ruim independente do professor	-	2	2 / 11.1
MAIS OU MENOS	Depende igualmente do esforço do professor e do aluno	1	-	1 / 100

Tabela 9: Abandono ou intenção de abandono da escola (Você pensou em desistir ou desistiu de frequentar as aulas em 1997/98?)

Resposta	Masculino		Feminino		
	Frequência	%	Frequência	%	%
Sim	24	50	11	22	72
Não	7	15	6	13	28

Tabela 10: Abandono ou intenção de abandono da escola - Justificativa (Se sim, o que o levou a isso?)

Resposta	Masculino	Feminino	Frequência / %
Emprego	6	4	10 / 28.6%
Desinteresse pelo estudo	6	2	8 / 22.8%
Compromisso com a família	0	3	3 / 8.6%
Muita bagunça na escola	2	1	3 / 8.6%
Não estava indo bem nas matérias	3	0	3 / 8.6%
Mudança de cidade	3	0	3 / 8.6%
A escola era muito longe de casa	2	0	2 / 5.7%
Saiu para fazer outros cursos	0	1	1 / 2.9%
Problemas com professor	1	0	1 / 2.9%
Não respondeu	1	0	1 / 2.9%

Tabela 11: Dificuldades enfrentadas na 5ª série (Que tipos de dificuldades ou problemas você enfrentou na 5ª série?)

Resposta		Masculino	Feminino	Frequência / %	Total / %
NENHUMA		22	11	33 / 68.7%	33/ 68.7%
SITUACIONAIS	Barulho, indisciplina, bagunça	4	2	6 / 12.5%	10 / 20.8%
	Brigas entre alunos	1	1	2 / 4.2%	
	Discussão com professores	1	0	1 / 2.1%	
	Classe numerosa	1	0	1 / 2.1%	
PESSOAIS	Dificuldade nas matérias/ conteúdos	1	2	3 / 6.3%	5 / 10.5%
	Falta de interesse	1	0	1 / 2.1%	
	Cansaço de ir à escola	0	1	1 / 2.1%	

Tabela 12: Superação das dificuldades enfrentadas na 5ª série (Você considera que esses problemas foram superados? Por que?)

Resposta		Masculino	Feminino	Freqüência / %	Freq. / %
SIM	Mudou de escola	1	0	1 / 16.6%	6 / 40%
	Foi resolvido no mesmo dia	0	1	1 / 16.6%	
	Professores e alunos mudaram um pouco	0	1	1 / 16.6%	
	Está mais interessado na matéria	1	0	1 / 16.6%	
	Agora só tem problemas com a Matemática	1	0	1 / 16.6%	
	Agora consegue chegar no horário	0	1	1 / 16.6%	
NÃO	A bagunça e a indisciplina continuam	3	1	4 / 44%	9 / 60%
	Não voltou mais na escola	1	1	2 / 22%	
	A classe é a mesma de antes	1	0	1 / 11%	
	Porque discutiu novamente com a professora	1	0	1 / 11%	
	Porque não gosto da escola mesmo	0	1	1 / 11%	

Tabela 13: Sugestões de mudanças (Se você pudesse mudar alguma coisa na quinta série, o que mudaria?)

Resposta	Masculino	Feminino	Freqüência / %
Nada	13	9	22 / 44.9%
Conteria a bagunça / Indisciplina	8	5	13 / 26.6%
Os professores	3	2	5 / 10.2%
Mudaria o quadro de disciplinas	3	1	4 / 8.2%
A relação professor-aluno	1	0	1 / 2%
A escola seria um lugar só para encontrar a moçada	1	0	1 / 2%
Agruparia os alunos interessados na mesma classe	0	1	1 / 2%
Não sabe	2	0	2 / 4%
			49 / 100 %

Tabela 14: Auto-avaliação do rendimento escolar (Como você classifica seu rendimento na quinta série?)

Resposta	Masculino	Feminino	Freqüência / %
Bom	16	13	29 / 60.4%
Mais ou menos / Regular	5	2	7 / 14.6%
Ruim / Fraco	5	3	7 / 14.6%
Péssimo / Muito ruim	4	0	4 / 8.3%
Muito bom	1	0	1 / 2.1%

Tabela 15: Informação sobre o rendimento escolar na 5ª série (Você ficou de recuperação em algum bimestre? Qual?)

Resposta		Masculino	Feminino	Frequência / %
NÃO		25	16	41 / 85.4%
SIM	1º Bimestre	0	1	1 / 2.1%
	2º Bimestre	1	0	1 / 2.1%
	3º Bimestre	2	0	2 / 4.1%
	4º Bimestre	1	0	1 / 2.1%
	Não lembro	1	0	1 / 2.1%
Não respondeu		1	0	1 / 2.1%

Tabela 16: Reprovação em séries anteriores (Em qual? Quantas vezes?)

Resposta			Masculino	Feminino	Frequência / %
NÃO			21	14	35 / 72.9%
SIM	1ª série	3 vezes	2	0	2 / 4.2%
	2ª série	1 vez	1	3	4 / 8.3%
	2ª série	2 vezes	1	0	1 / 2.1%
	3ª série	1 vez	1	0	1 / 2.1%
	3ª série	2 vezes	2	0	2 / 4.2%
	3ª série	3 vezes	1	0	1 / 2.1%
	4ª série	2 vezes	2	0	2 / 4.2%
					13 / 27.1%

Tabela 17: Diferenças positivas percebidas na quinta série em relação às séries anteriores

Resposta	Masculino	Feminino	Frequência / %
Nenhuma	17	8	25 / 52.0%
Tem mais disciplinas/ professores	5	2	7 / 14.6%
Alunos mais velhos	2	1	3 / 6.2%
Há mais liberdade	3	0	3 / 6.2%
Aulas de inglês	1	1	2 / 4.2%
As aulas são diferentes	1	1	2 / 4.2%
Relação com professores	0	2	2 / 4.2%
Os professores são melhores	1	1	2 / 4.2%
Não respondeu	1	1	2 / 4.2%

Tabela 18: Diferenças negativas percebidas na quinta série em relação às anteriores

Resposta	Masculino	Feminino	Frequência / %
Nenhuma	16	4	20 / 41.6%
Matéria mais complicadas/ difíceis	6	7	13 / 27.1%
Tem mais alunos bagunceiros	2	4	6 / 12.5%
Mudança de professor / Vários professores	5	0	5 / 10.4%
Aulas de inglês	0	2	2 / 4.2%
A mãe estuda junto na escola	1	0	1 / 2.1%
Não respondeu	1	0	1 / 2.1%

Tabela 19: Opinião sobre a escola

Resposta	Masculino	Feminino	Frequência / %
Boa/ Legal	21	8	29 / 60.4%
Boa, mas...	5	2	7 / 14.6%
Ruim/ Chata / Problemática	4	6	10 / 20.8%
Não sabe	0	1	1 / 2.1%
Não respondeu	1	0	1 / 2.1%

Tabela 20: Opinião sobre a escola – Justificativa (Por que?)

Resposta		Masculino	Feminino	Freqüência / %	
BOA / LEGAL	A convivência é muito boa	3	1	4 / 7.2%	58.8%
	Os professores são legais/ bons	3	0	3 / 5.4%	
	Não tem nada contra	0	1	1 / 1.8%	
	Quase não tem mais brigas	2	0	2 / 3.5%	
	O ensino é bom	0	2	2 / 3.5%	
	O diretor é compreensivo / legal	1	0	2 / 3.5%	
	Os serventes e funcionários são bons	1	1	2 / 3.5%	
	Já acostumei com ela	2	0	2 / 3.5%	
	Tudo é bom / Tem tudo o que uma escola precisa	2	1	3 / 5.4%	
	Não tem muita bagunça	1	0	1 / 1.8%	
	Tem supletivo noturno	0	1	1 / 1.8%	
	É a melhor escola que já estudei	0	1	1 / 1.8%	
	As pessoas são simples	0	1	1 / 1.8%	
	É organizada / Tem segurança	1	0	1 / 1.8%	
	Não tem diferença das outras	1	0	1 / 1.8%	
	A quadra é grande	0	1	1 / 1.8%	
	Não sabe	2	0	2 / 3.5%	
Não respondeu	3	0	3 / 5.4%		
RUIM / CHATA / PROBLEMATICA	Há muita indisciplina / Bagunça	2	5	7 / 12.4%	24.9 %
	A direção é exagerada / Problemas com a carteirinha	1	1	2 / 3.5%	
	Lá começou a usar drogas	1	0	1 / 1.8%	
	O ensino é fraco	1	0	1 / 1.8%	
	Não tem atrativos para o aluno	1	0	1 / 1.8%	
	É muito suja	1	0	1 / 1.8%	
	Muito roubo de bicicleta e mobilete	0	1	1 / 1.8%	
BOA. MAS...	Há muita indisciplina	2	2	4 / 7.1%	12.5%
	O ensino é fraco	1	0	1 / 1.8%	
	Tem muita droga	1	0	1 / 1.8%	
	Falta segurança	1	0	1 / 1.8%	
NÃO SABE	Gosta da direção, mas alguns professores são chatos	0	1	1 / 1.8%	
N/R	Não respondeu	1	0	1 / 1.8%	

Tabela 21: Sugestões de mudanças na escola (Se você pudesse mudar algo nessa escola. o que você mudaria?)

Resposta		Masculino	Feminino	Total / %	
CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO	Melhoraria a limpeza	4	0	4 / 7.1%	16 / 28.6%
	Colocaria mais segurança	1	3	4 / 7.1%	
	“Abnria” mais a escola	2	0	2 / 3.5%	
	Melhoraria a merenda	1	0	1 / 1.8%	
	Permitiria o uso da quadra de esportes pela comunidade	1	0	1 / 1.8%	
	Trocaria carteiras	1	0	1 / 1.8%	
	Mudaria o estacionamento	1	0	1 / 1.8%	
	Abriria mais vagas	1	0	1 / 1.8%	
	Colocaria radio e tv no recreio	1	0	1 / 1.8%	
ASPECTOS PEDAGÓGIC	Educação Artística deveria ser mais legal	1	0	1 / 1.8%	2 / 3.6%
	Aulas mais interessantes	1	0	1 / 1.8%	
REGRAS DE CONDUTA	Expulsaria os alunos indisciplinados e violentos	10	7	17 / 30.3%	18 / 32.1%
	Não permitiria o fumo	1	0	1 / 1.8%	
PESSOAL	A vice-direção	4	0	4 / 7.1%	5 / 8.9%
	Trocava os professores	1	0	1 / 1.8%	
Mudava tudo		1	0	1 / 1.8%	
Nada		6	7	13/ 23.2%	
Não respondeu		1	0	1 / 1.8%	
		39	17	56/ 100%	

Tabela 22: Opinião sobre o corpo docente (Como você classifica os professores dessa escola?)

Resposta	Masculino	Feminino	Frequência / %
Bons / Legais	17	14	31 / 64.5%
Alguns bons, outros ruins	10	1	11 / 22.9%
Ótimos	0	2	2 / 4.2%
A maioria acha que só eles tem razão	1	0	1 / 2.1%
Só tem um legal	1	0	1 / 2.1%
Não conheci nenhum	1	0	1 / 2.1%
Não respondeu	1	0	1 / 2.1%

Tabela 23: Opinião sobre o corpo docente – Justificativa (Por que?)

Resposta		Masculino	Feminino	Freqüência / %	
ÓTIMOS / BONS / LEGAIS	Explicam bem	6	7	13 / 25.1%	37 / 71.1%
	Não respondeu	3	4	7 / 13.5%	
	Conversam com os alunos, são atenciosos	5	1	6 / 11.5%	
	Respeitam o aluno	1	1	2 / 3.9%	
	São pacientes, não são de gritar, de punir os alunos, não são daqueles que só mandam no aluno	2	1	3 / 5.7%	
	Não deixavam os alunos fazerem o que queriam	0	1	1 / 1.9%	
	Tinham que explicar melhor a matéria	0	1	1 / 1.9%	
	São unidos e têm interesse de ensinar	0	1	1 / 1.9%	
	Levam os alunos pra diretoria	1	0	1 / 1.9%	
	Ajudam o aluno a não desistir de estudar	1	0	1 / 1.9%	
	Alguns não deixam nem ir ao banheiro	1	0	1 / 1.9%	
AMAIORIA ACHA QUE SÓ ELÉS TÊM RAZÃO	Nenhum deles gostava do aluno	1	0	1 / 1.9%	1 / 1.9%
ALGUNS BONS, OUTROS RUINS	Gritam muito, são muito nervosos	2	0	2 / 3.9%	11 / 21.1%
	Só ficam olhando pra cara dos alunos	0	1	1 / 1.9%	
	Não têm muita paciência com quem não aprende	1	0	1 / 1.9%	
	Os bons explicam melhor e outros descontam os problemas nos alunos	1	0	1 / 1.9%	
	Os legais entendem os alunos e os chatos não sabem dar chance aos alunos	1	0	1 / 1.9%	
	Tem alguns que não dão muita atenção	2	0	2 / 3.9%	
	Não gostam de dar aulas	1	0	1 / 1.9%	
	Porque do meio para o fim do ano, os professores faltam muito	1	0	1 / 1.9%	
	Alguns são legais, outros são estúpidos	1	0	1 / 1.9%	
SÓ TEM UM LEGAL	Porque ele tem cabeça aberta, os outros são antiquados	1	0	1 / 1.9%	1 / 1.9%
NÃO CONHECI	Não respondeu	1	0	1 / 1.9%	1 / 1.9%

N/R	Não respondeu	1	0	1 / 1.9%	1/1.9
-----	---------------	---	---	-----------------	-------

Tabela 24: Motivo de transferências para outras escolas ou de cancelamento de matrícula (Em caso de transferência ou cancelamento de matrícula, por que ela se deu?)

Resposta	Masculino	Feminino	Freqüência / %
Lá tinha muito maloqueiro	1	0	1 / 25%
Parou de estudar	0	1	1 / 25%
A escola era muito longe da casa do aluno	0	1	1 / 25%
Por causa das brigas	1	0	1 / 25%

ANEXO II

Dados referentes aos pais ou responsáveis

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PAIS DE ALUNOS

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome (iniciais) : _____ responsável por: _____
Idade : _____ Sexo : Masculino () Feminino ()

2. DADOS FAMILIARES

2.1 - Número de filhos / idade / sexo :

2.2- Além do entrevistado (a) quem mais reside na casa :

3. DADOS SÓCIO- ECONÔMICOS

3.1. Grau de instrução do chefe da família

Analfabeto / Primário incompleto 0
Primário Completo / Ginásio incompleto 1
Ginásio completo / Colegial incompleto 3
Colegial completo / Superior incompleto 4
Superior completo10

3.2. Conforto Doméstico

Itens	0	1	2	3	4	5	6
Carros	0	4	9	13	18	22	26
TV a cores	0	4	7	11	14	18	22
Banheiros	0	2	5	7	10	12	15
Empregadas	0	5	11	16	21	26	32
Rádios	0	2	3	5	6	8	9

3.3. Na sua casa tem

Itens	Não	Sim
Vídeo Cassete	0	10
Máquina de lavar roupa	0	8
Geladeira	0	7
Aspirador de pó	0	6

Total de pontos:

Fonte: SAMARA & BARROS, 1994; p. 34-37.

4. DESEMPENHO ESCOLAR DO “FILHO” (SUCESSO OU FRACASSO)

4.1. Você considera que seu “filho” tem um bom desempenho na escola ?

4.2. A que você atribui esse fato ?

4.3. Você acha que tem alguma parcela de responsabilidade sobre esse desempenho? Por que?

5. PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR DO FILHO E NA ESCOLA

5.1. Você considera que tem participação ativa na vida escolar do seu filho ?

5.2. Você acompanha suas atividades? Como?

5.3. Você participa das atividades escolares ? Se sim, de quais ?

- reuniões com professores
- reuniões com a direção
- festas e / ou datas comemorativas
- palestras ou atividades culturais

5.4. Você comparece à escola em outras ocasiões :

- quando é chamado (a)
- espontaneamente
- para resolver questões de secretaria
- outros

5.5. Quando você vai à escola que tipos de assuntos são mais tratados ?

- pedagógicos
- disciplinares
- financeiros
- organizacionais ou normativos (ligados à organização e ao funcionamento escolar)

5.6. Você acha que deveria participar mais das atividades escolares ? Por que ?

5.7. Você teria disponibilidade para participar mais? Em que condições?

6. GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO À ESCOLA

- 6.1. Você está satisfeito com a escola em que seu filho estuda/estudou ?
- 6.2. O que ela tem de positivo?
- 6.3. O que ela tem de negativo ?
- 6.4. Existe algum setor ou serviço da escola que não funciona adequadamente? Qual? Por que?
- 6.5. O que você mudaria?
- 6.6. Como você avalia o quadro de professores da escola?
- 6.7. O que você recomendaria aos professores se tivesse oportunidade?
- 6.8. O que você recomendaria à direção ?
- 6.9. O que você recomendaria aos funcionários?

7. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À ESCOLA

- 7.1. Você considera a escola importante para a vida de seu filho? Em que sentido?
- 7.2. Por que você quer que seu filho estude ?
- 7.3. Você considera que a escola vem atendendo essa sua expectativa ? Por que ?

8. ALGUMAS REPRESENTAÇÕES

- 8.1. O que é uma boa escola ?
- 8.2. O que é um bom aluno ?
- 8.3. O que é um bom professor ?

DADOS DAS ENTREVISTAS COM PAIS/RESPONSÁVEIS DE ALUNOS

Tabela 1: Dados de identificação (Idade dos pais/responsáveis)

Idade	Frequência	%
36 – 40	7	23.3
46 – 50	7	23.3
51 – 55	6	20
41 – 45	5	16.7
31 – 35	3	10
15 – 20	1	3.3
21 – 25	1	3.3
26 – 30	0	0

Tabela 2: Dados familiares (Número de filhos)

Quantidade	Frequência	%
3	9	30
4	7	23.3
5	5	16.7
2	4	13.3
1	1	3.3
6	1	3.3
7	1	3.3
10	1	3.3
11	1	3.3

Tabela 3: Dados familiares (Idade e Sexo dos filhos)

Idade	Sexo			Frequência	%
	Masculino	Feminino	Desconhecido*		
0 – 5	1	1	1	3	2.4
6 – 10	2	4	1	7	5.7
11 – 15	11	8	1	20	16.3
16 – 20	25	11	4	40	32.5
21 – 25	14	9	3	26	21.1
26 – 30	-	11	5	15	12.2
31 – 35	2	5	1	8	6.5
36 – 40	-	-	3	3	2.4
41 – 45	-	-	1	1	0.9

* Em três casos, não foi possível relacionar idade e sexo dos filhos dos entrevistados em função de falha ocorrida na entrevista. Assim, trabalha-se de forma diferenciada nesses casos com as informações obtidas com relação à variável sexo, registrando-se as informações relativas à idade na coluna Desconhecido. Dentre estes casos, 8 são do sexo masculino e 11 do feminino.

Tabela 4: Dados familiares (Número de pessoas que residem na casa além do entrevistado)

Quantidade	Frequência	%
5	9	30
4	6	20
3	4	13.3
2	3	10
6	3	10
7	1	3.3
8	1	3.3
10	1	3.3
Não respondeu	2	6.7

Tabela 5: Dados socioeconômicos (Grau de instrução do chefe da família)

Resposta	Frequência	%
Analfabeto/Primário Incompleto	12	40
Primário Completo/Ginasial Incompleto	11	36.7
Colegial Completo/Superior Incompleto	1	3.3
Ginásio Completo/Colegial Incompleto	0	0
Superior completo	0	0
Não respondeu	6	20

Tabela 6: Dados socioeconômicos (Pontuação/Classificação)

Pontos		Frequência	Total / %
CLASSE E	15	3	9 / 30%
	16	2	
	17	2	
	17	1	
	19	1	
CLASSE D	20	2	17 / 56.7%
	22	1	
	23	2	
	24	3	
	24	3	
	25	1	
	28	2	
	29	1	
	33	1	
	34	1	
CLASSE C	35	1	4 / 13.3%
	38	1	
	39	1	
	52	1	
		30	30/ 100%

Tabela 7: Desempenho escolar do filho (Você considera que seu filho tem um bom desempenho na escola?)

Resposta	Frequência	%
Sim	17	56.7
Não	8	26.7
Mais ou menos	3	10
Não sabe	1	3.3
Não respondeu	1	3.3

Tabela 8: Desempenho escolar do filho – Justificativa (A que você atribui este fato?)

Resposta		Frequência	%	Total / %
SIM	O aluno é interessado em estudar	9	52.9	17 56.7%
	Mudança para o período noturno	2	11.8	
	Escola organizada	1	5.9	
	Ao trabalho das psicólogas na escola	1	5.9	
	Não sabe	1	5.9	
	Não respondeu	3	17.6	
NÃO	O aluno não gosta de estudar	4	50	8 26.7%
	Fatores relacionados à organização escolar	2	25	
	O aluno tem dificuldade em aprender	1	12.5	
	Não respondeu	1	12.5	
MAIS OU MENOS	O aluno não gosta de estudar	2	66.7	3 10%
	O aluno tem dificuldade em aprender	1	33.3	
N/R	Não respondeu	2	100	2 100%

Tabela 9: Contribuição no desempenho escolar do filho (Você acha que tem alguma parcela de responsabilidade sobre esse desempenho?)

Resposta	Frequência	%
Não	14	46.7
Sim	11	36.7
Não sabe	5	16.6

Tabela 10: Contribuição no desempenho escolar do filho - Justificativa (Por que?)

Resposta		Frequência	%	Total %
NÃO	Faz o que pode	4	28.6	46.7 %
	Depende somente do aluno	3	21.4	
	Incentivo familiar	2	14.3	
	A responsabilidade é da escola	1	7.1	
	Não respondeu	4	28.6	
SIM	Incentivo familiar	9	81.8	36.7 %
	Devido às mudanças de casa	1	9.1	
	Não respondeu	1	9.1	
N/R	Incentivo familiar	1	20	16.6 %
	Não tem informação suficiente para ajudar	1	20	
	Não respondeu	3	60	

Tabela 11: Participação na vida escolar do filho (Você participa da vida escolar do seu filho?)

Resposta	Frequência	%
Sim	21	70
Não	8	26.7
Não respondeu	1	3.3

Tabela 12: Participação na vida escolar do filho (Você acompanha suas atividades? Como?)

Respostas		Frequência	%	
SIM	Indo às reuniões na escola	9	30	22 / 73.3%
	Acompanhando em casa	5	16.7	
	Incentivando a ir à escola	4	13.3	
	Verificando os cadernos e as notas	3	10	
	Verificando se está indo à escola	1	3.3	
NÃO		8	26.7	

Tabela 13: Participação nas atividades escolares (Você participa das atividades da escola? Quais?)

Resposta		Frequência	%	
SIM	Reuniões com professores	19	37.3	42 / 82.4
	Reuniões com direção	12	23.5	
	Palestras ou atividades culturais	6	11.8	
	Festas e/ou datas comemorativas	5	9.8	
NÃO		9	17.6	

Tabela 14: Participação nas atividades escolares (Você comparece à escola em outras ocasiões?)

Resposta	Frequência	%
Quando é chamado	22	47.8
Espontaneamente	17	37.1
Para resolver questões de secretaria/Outros	5	10.8
Não respondeu	2	4.3

Tabela 15: Participação nas atividades escolares - assuntos tratados (Quando você vai à escola que tipos de assuntos são tratados?)

Resposta	Frequência	%
Disciplinares	24	58.4
Pedagógicos	11	26.7
Não respondeu	4	10
Organizacionais ou normativos	2	4.9

Tabela 16: Satisfação com o grau de participação nas atividades escolares (Você acha que deveria participar mais das atividades escolares?)

Resposta	Frequência	%
Não	21	70
Sim	8	26.7
Não respondeu	1	3.3
	30	100

Tabela 17: Satisfação com o grau de participação nas atividades escolares – justificativa (Por que?)

Respostas		Frequência	%	Total / %
NÃO	Não tem condições de participar mais	10	47.6	21 70%
	Já participa o suficiente	6	28.6	
	Não tem condições emocionais para participar mais	1	4.7	
	Só quando é necessário	1	4.7	
	Não respondeu	3	14.4	
SIM	Para poder acompanhar melhor, estar atualizado	4	50	8 26.7%
	Para conhecer melhor a escola	1	12.5	
	Só quando chamam, quando é preciso	1	12.5	
	Não respondeu	2	25	
N/R	Já participa o suficiente	1	100	1 3.3%

Tabela 18: Disponibilidade e condições para maior participação na escola (Você teria disponibilidade para participar mais? em que condições?)

Resposta		Frequência / %		Total / %
NÃO	Nenhuma	6	75	8 26.6%
	Porque trabalha fora, fica difícil	1	12.5	
	Porque a escola é muito longe	1	12.5	
SOB CONDIÇÕES	Se existissem atividades à noite	4	50	8 26.6%
	Só se tivesse tempo para isso	2	25	
	Se o horário não coincidissem com o serviço	2	25	
SIM	Quando for chamada	1	25	4 13.3%
	Incondicionalmente	1	25	
	Se fosse reunião com pais	1	25	
	Quando puder	1	25	
N/R	Não respondeu	10	100	10 33.4%

Tabela 19: Satisfação em relação à escola (Você está satisfeito com a escola?)

Resposta	Frequência	%
Sim	23	76.7
Não	3	10
Não sabe / Não respondeu	4	13.2

Tabela 20: Satisfação/insatisfação em relação à escola (O que ela tem de positivo?)

Resposta	Frequência	%
Os professores e direção	11	36.7
Tudo	5	16.7
A direção	2	6.7
Segurança	2	6.7
São atenciosos	1	3.3
Clima de amizade entre alunos e direção	1	3.3
Exigem dos alunos	1	3.3
Se esforçam muito para ensinar	1	3.3
Construção boa	1	3.3
Não respondeu	1	3.3
Não sei	4	13.3

Tabela 21: Satisfação/insatisfação em relação à escola (O que ela tem de negativo?)

Resposta	Frequência	%
Nada	10	33.3
Maloqueiros, alunos de outras vilas, bandidos, drogas	9	30
Indisciplina	3	10
Má organização	2	6.7
Insegurança	1	3.3
Professores desinteressados	1	3.3
Administração fraca	1	3.3
Não sabe / Não respondeu	3	10

Tabela 22: Mau funcionamento de algum setor da escola (Existe algum setor ou serviço da escola que não funciona adequadamente? Qual?)

Resposta	Frequência	%
Não	14	46.7
Não sabe / Não conhece	7	23.3
Segurança / Bandidos no portão	3	10
A limpeza	1	3.3
Os professores/Ensino	1	3.3
A direção	1	3.3
Falta de vagas	1	3.3
Não respondeu	2	6.7

Tabela 23: Sugestões de mudanças na escola (O que você mudaria nela?)

Resposta	Frequência	%
Nada	13	43.3
Colocaria mais segurança / reforço policial	8	26.7
A direção do noturno	2	6.7
A limpeza	1	3.3
Os professores	1	3.3
Tentaria resolver os problemas disciplinares	1	3.3
Tiraria os malandros	1	3.3
Não sabe	2	6.7
Não respondeu	1	3.3

Tabela 24: Opinião sobre o corpo docente (Como você avalia o quadro de professores existente?)

Resposta	Frequência	%
São bons	20	66.7
Não conheço	4	13.3
São ótimos	3	10
Péssimos	1	3.3
Não sei	1	3.3
Não respondeu	1	3.3

Tabela 25: Recomendações ao corpo docente (O que você recomendaria aos professores se tivesse oportunidade?)

Resposta	Frequência	%
Nada	10	33.3
Fossem mais exigentes com alunos	5	16.7
Incentivassem os alunos a irem à escola	3	10
Pediria o material escolar	2	6.7
Mais policiais	2	6.7
Não discriminar o próximo	1	3.3
Faltar menos	1	3.3
Compromisso com a educação	1	3.3
Orientar os alunos sobre as drogas	1	3.3
Ter paciência e atenção com os alunos	1	3.3
Tirar os maus elementos que ficam na porta da escola	1	3.3
Não sabe	2	6.7

Tabela 26: Recomendações à direção da escola (E à direção?)

Resposta	Frequência	%
Nada	21	70
“Pulso firme”/Atitudes firmes	3	10
Mais policiais	2	6.7
Mais atenção aos alunos	1	3.3
Tirar os maus elementos que ficam no portão da escola	1	3.3
Uniforme	1	3.3
Não sabe	1	3.3

Tabela 27: Recomendações aos funcionários da escola (E aos funcionários?)

Resposta	Frequência	%
Nada	28	93.3
Também têm obrigação de olhar as questões da indisciplina	1	3.3
Não respondeu	1	3.3

Tabela 28: Expectativas em relação à escola (Você considera a escola importante para a vida de seu filho? Em que sentido?)

Resposta		Frequência	%
SIM	Para aprender / Para ter educação e cultura	13	43.3
	Para arrumar um bom emprego	12	40
	Para não ser passado para trás	1	3.3
	Para ter crescimento na vida	1	3.3
	Não respondeu a segunda questão	3	10

Tabela 29: Expectativas em relação aos estudos (Por que você quer que seu filho estude?)

Resposta	Frequência	%
Para ter um bom emprego	15	50
Para ter melhores oportunidades na vida	8	26.7
Para ter uma ocupação	5	16.7
Para ser educado	1	3.3
Não respondeu	1	3.3

Tabela 30: Expectativas em relação aos estudos (Você acha que a escola vem atendendo a essa sua expectativa?)

Resposta	Frequência	%
Sim	22	73.3
Não	3	10
Não sei	3	10
Não respondeu	2	6.7

Tabela 31: Expectativas em relação aos estudos - Justificativa (Por que?)

Resposta		Frequência / %		Total / %
SIM	A escola está ensinando	8	36.4	22 73.3%
	Depende do aluno	5	22.7	
	O ensino ajuda a se defender na vida	2	9.1	
	Porque o filho pensa em voltar para aquela escola	1	4.5	
	Com o estudo ele pode arrumar um bom emprego	1	4.5	
	As coisas vão melhorar	1	4.5	
	É uma boa escola	1	4.5	
	Não respondeu	3	13.6	
NÃO	O ensino é muito fraco	1	33.3	3 10%
	O governo não se importa com a educação	1	33.3	
	Não respondeu	1	33.3	
NÃO SABE	Não sabe responder	1	33.3	3 10%
	Depende do aluno	1	33.3	
	Porque ele está muito devagar	1	33.3	
N/R	Precisa mudar muita coisa	2	100	2 6.7%

Tabela 32: Representações da escola (O que é uma boa escola?)

Resposta	Frequência	%
Aquela que ensina bem	7	23.3
É a que tem professores bons e atenciosos	7	23.3
Bem organizada / Que tenha uma boa direção	6	20
Aquela que tem segurança para o aluno estudar	2	6.7
Aquela que atrai os alunos	2	6.7
Não sabe responder	2	6.7
Que tem alunos comportados / Que zela pela disciplina	2	6.7
Aquela que trata os alunos com respeito, sem discriminação	1	3.3
Todas as escolas são boas	1	3.3

Tabela 33: Representações do aluno (O que é um bom aluno?)

Resposta	Frequência	%
Aquele que é disciplinado	20	66.7
Aquele que tem interesse em estudar	9	30
Aquele que tem informação, sabe alguma coisa	1	3.3

Tabela 34: Representações do professor (O que é um bom professor?)

Resposta	Frequência	%
O que tem paciência e competência para ensinar e explicar bem	15	50
Aquele que respeita e não discrimina os alunos	6	20
Aquele que ajuda o aluno a aprender	3	10
É tranquilo, dá liberdade para conversar com ele	3	10
Aquele que impõe disciplina	1	3.3
Não respondeu	2	6.7

ANEXO III

Dados referentes aos educadores

DADOS DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Tabela 1

Grupo Temático 1: Características e problemas da 5ª série noturna	
Temas	Frequência
Evasão	5
São alunos trabalhadores	2
Defasagens de idade	4
Diferenças de objetivos e interesses	1
Histórias de fracasso (evasões e repetências)	2
Dificuldades de relacionamento	5
Defasagens anteriores	3
Auto-estima comprometida	1
Tipos e condições precárias de vida e de trabalho	2
Gravidez precoce	1
Problemas familiares: - Falta de diálogo - Desemprego dos pais - Alcoolismo	1
Diferenças na condição do aluno (habilidades e domínio de conteúdos)	1
	28

Tabela 2

Grupo Temático 2: Trabalho e estudo na 5ª série noturna	
Temas	Frequência
O trabalho como um problema	3
Necessidade ou importância do trabalho	2
	5

Tabela 3

Grupo Temático 3: Sentido da escola para o aluno	
Temas	Frequência
Apenas um diploma	1
Não tem uma importância imediata	2
Uma imposição do mundo do trabalho	1
Um precário espaço de lazer	1
Um local para se alimentar	1
	7

Tabela 4

Grupo Temático 4: Causas da evasão	
Temas	Frequência
Indisciplina	1
Falta de um projeto de vida que inclua a escola	1
Perspectiva de reprovação	1
Gravidez precoce	2
Trabalho	4
Falta de trabalho	1
A própria escola	2
Mudanças de residência	1
Desinteresse, desmotivação do aluno	2
A inclusão de uns produz a exclusão de outros	3
Descrédito no sistema educacional	1
Dificuldade em se adaptar	1
Problemas da gestão escolar	1
	21

Tabela 5

Grupo Temático 5: Fatores pedagógicos que se apresentam como problemas	
Temas	Frequência
A indisciplina e as questões pedagógicas	1
O professor deve se preocupar com os problemas do aluno	1
Há um planejamento e um tratamento pedagógico inadequados para o aluno	3
	5

Tabela 6

Grupo Temático 6: Conflitos e dificuldades do educador	
Temas	Frequência
Ouvir o aluno, conhecê-lo melhor, trabalhar os problemas de relacionamento X passar os conteúdos da matéria	1
O clima geralmente tenso das classes	1
A alternância dos alunos na classe	1
Correção do fluxo X qualidade de ensino	1
O desencanto com o ensino, a apatia e o desânimo do educador	4
O uso da tecnologia	1
Teoria e prática	1
O impacto da realidade social e familiar	3
Sofrimento físico e psíquico	2
Os diferentes perfis de educadores	1
	16

Tabela 7

Grupo Temático 7: Condições de trabalho do educador	
Temas	Frequência
Condições físicas, materiais e organizacionais inadequadas	4
As condições inadequadas de trabalho e os agravos à saúde do educador	1
A falta de condições para discutir a política educacional: seus rumos, problemas e contradições	2
Falta de apoio pedagógico	1
Cursos de capacitação	1
Condições de trabalho X despreparo do professor	1
	10

Tabela 8

Grupo Temático 8: Funcionamento escolar	
Temas	Frequência
O pedagógico e o burocrático	1
Democracia na escola	1
HTPC – Prioridade para o não pedagógico	1
O HTPC e a falta de troca entre os educadores	1
	4

Tabela 9

Grupo Temático 9: Desempenho do aluno / avaliação	
Temas	Frequência
Existem dois critérios para se avaliar o aluno: um interno e outro externo	2
Critério interno tende a aferir desempenho satisfatório do aluno	3
Crítérios externos de avaliação tendem a revelar desempenho fraco do aluno	2
Há pressão para aprovar o aluno	3
Contradições da avaliação	1
O rendimento poderia ser melhor	1
	12

Tabela 10

Grupo Temático 10: Mudanças recentes promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (S.E.E.) e seus efeitos	
Temas	Frequência
Reorganização das escolas em ciclos	1
Municipalização	1
Classes de aceleração e progressão continuada	2
Extinção do ensino regular noturno	4
Perda de interesse do aluno	1
Queda na Qualidade do ensino	2
	11

Tabela 11

Grupo Temático 11: Reflexos da atual conjuntura na escola	
Temas	Frequência
Dificuldade de adequação ao mundo globalizado	1
As causas socioeconômicas	1
O Estatuto da Criança e do Adolescente	1
A adolescência	1
Mudanças na relação professor/aluno	2
Tudo se soma	2
	8

Tabela 12

Grupo Temático 12: Saídas para resolver os problemas da 5ª série noturna	
Temas	Frequência
Melhorar a formação do professor e da coordenação pedagógica	1
O professor mudar a maneira de dar aulas	2
Criação de mecanismos que garantam a permanência efetiva do aluno na escola	1
O aluno ser sujeito no processo escolar	1
União de todos em torno de um objetivo comum	1
Resgate do sentido da escola	1
Trabalhar o que é essencial	1
Inovações pedagógicas	4
Deve-se variar o modo de apresentar os conteúdos	2
A escola e os conteúdos devem ser adequados à realidade e às necessidades do aluno e do processo pedagógico	2
Trabalhar com micro-unidades	1
Escola em tempo integral	1
Exigir mais do aluno	1
	19