

ALMIR CARLOS DOS SANTOS

**FRACASSO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
NOSSA SENHORA DA GLÓRIA: ANÁLISE DAS
IMPLICAÇÕES A PARTIR DA RELAÇÃO
PROFESSOR/ALUNO**

Orientador: Marcos Antônio da Silva

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Instituto de Educação**

LISBOA

2012

ALMIR CARLOS DOS SANTOS

**FRACASSO ESCOLAR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
NOSSA SENHORA DA GLÓRIA: ANÁLISE DAS
IMPLICAÇÕES A PARTIR DA RELAÇÃO
PROFESSOR/ALUNO**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau
De mestre em Ciências da Educação no curso de
Mestrado em Ciências da Educação, conferido
Pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Neves Leal Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

LISBOA

2012

Almir Santos - Fracasso Escolar em Escolas Públicas de Nossa Senhora da Glória: Análise das Implicações a Partir da Relação Professor/Aluno

A mais nobre aquisição da humanidade é a fala; e a arte mais útil é a escrita. A primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta; a segunda, dos selvagens sem civilização.

Astle.

DEDICO ESTE TRABALHO

* Aos meus pais Manoel Carlos e Anita Lima, que me ensinaram a buscar incessantemente o lugar ao sol através do conhecimento.

* Aos meus irmãos Albino Bispo e Nilson Bispo, que foram estímulos e compreensão durante todo o processo.

* À Adeildo Leal, Francisco Luciano, José Anselmo e Maísa Feitosa, meus chefes imediatos e amigos que compreenderam as minhas necessidades, apoiando-me e incentivando-me sempre nas horas em que precisei.

AGRADECIMENTOS

* Aos meus filhos: Almir Carlos dos Santos Junior e Anita Caroline de Sousa Santos, como também minha esposa: Adriana Pereira de Sousa Santos. Obrigado pela compreensão e incentivo!

* Ao meu professor orientador Dr. Marcos Antônio da Silva, pela orientação, solidariedade e confiança junto a mim.

* Aos professores do Mestrado em Ciências da Educação pela contribuição no meu processo de formação em nível de pós-graduação, como também pelo fortalecimento do meu entusiasmo pela pesquisa.

* Aos funcionários e colegas do curso de Mestrado em Ciências da Educação, particularmente às amigas Laura Tereza e Elza Ferreira, que partilharam comigo nos momentos decisivos deste estudo.

* Aos professores, técnicos, diretores, funcionários e alunos dos estabelecimentos de ensino: Colégio Estadual Cícero Bezerra, Escola Municipal Tiradentes, Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, Escola Municipal José Augusto Barreto, pelo conhecimento que juntos produzimos, pela receptividade e tolerância com que me acataram.

* Aos amigos solidários na luta por uma escola pública democrática e competente, professores Unaldo da Silva Lima, Cornelito Alves dos Santos, José Ezequias Ribeiro, José Ildevam Melo, pela enriquecedora colaboração nesta pesquisa.

RESUMO

A Pesquisa apresentada nesta dissertação, intitulada “Fracasso Escolar em Escolas Públicas de Nossa Senhora da Glória: análise das implicações a partir da relação professor/aluno” foi desenvolvida com o objetivo de analisar alunos com dependência ou repetência em disciplinas do 6º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de problematizar a percepção de professores e alunos, sujeitos da pesquisa. Desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, fundada em estudo de caso de base qualiquantitativa, sobre uma amostra de 100 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e 20 professores que lecionam disciplinas do núcleo comum e disciplinas da parte diversificada. O instrumento usado para a coleta de dados foi o questionário. O estudo mostrou que um só professor ensina alunos do 2º ao 5º ano, em única sala de aula, no Ensino Fundamental. Esses alunos chegam ao 6º ano, trazendo deficiências como domínio na leitura, escrita, interpretação de texto e cálculo matemático, ocasionando o fracasso escolar. Com efeito, os professores avaliam que a metodologia, a falta de empenho de alguns, e a falta de compromisso da escola, são fatores determinantes do fracasso escolar.

Palavras chave: Fracasso Escolar; Ensino Fundamental; Relação Professor/Aluno.

ABSTRACT

The research presented in this dissertation, entitled "School Failure in the Public Schools of Nossa Senhora da Glória: analysis of the implications from the teacher/student relationship" was developed with the purpose of analyzing students with addiction or repetition in disciplines of the 6th year of primary education, with the aim of discussing the perception of teachers and students, research subjects. Developed a descriptive research, founded in case study of quantitative basis, on a sample of 100 students of the 6th grade of elementary school and 20 teachers who teach common core subjects and disciplines from the diverse. The instrument used for the collection of data was the questionnaire. The study showed that one teacher teaches students from 2nd to 5th year in single classroom in elementary school. These students come to 6th year, bringing shortcomings as field in reading, writing, reading comprehension and mathematical calculation, causing the scholastic failure. Indeed, the teachers evaluate the methodology, the lack of commitment of some, and the lack of commitment from school, are determining factors of school failure.

Keywords: School Failure; Elementary School; Teacher/Student Relationship.

SIGLAS

APA – American Psychological Association

ART – Artigo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NE – Nordeste

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEMECEL – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ÍNDICE

Epígrafe	1
Dedicatória	2
Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Siglas	6
Introdução	15
Capítulo 1 - Educação e Políticas Educacionais.....	21
1.1.Educação: conceitos e implicações na ação da escola no curso da recente história brasileira	22
1.2. Política educacional brasileira: uma breve abordagem histórica.....	27
Capítulo 2 - As problemáticas acerca do insucesso escolar.....	33
2.1. Por que o insucesso escolar é crônico na estrutura de ensino no Brasil?.....	34
2.2. Conceitos importantes que influenciam a relação professor/aluno no Ensino Fundamental	39
2.2.1. Fracasso escolar.....	39
2.2.2. Repetência escolar.....	41
2.3. Rupturas e percepções teóricas e praticas na relação professor/aluno.....	42
2.3.1. A importância da relação afetiva entre professor e aluno no combate ao fracasso escolar.....	44

2.3.2. A escola, docente e a pratica de valores afetivos.....	45
2.3.3. Alguns fatores apontados como intervenientes no insucesso escolar.....	47
2.4. Confrontos teóricos: pedagogia tradicional <i>versus</i> pedagogia progressista.....	48
 Capítulo 3 - Análise empírica do insucesso escolar.....	 51
3.1. A problemática	52
3.2. Objetivos	54
3.2.1. Objetivo geral	54
3.2.2. Objetivos específicos.....	54
3.3. Caracterização do estudo e das escolas objeto da investigação.....	55
3.3.1. Metodologia.....	55
3.3.1.1. Definição da população (amostra).....	56
3.3.1.2. Composição da população (amostra).....	58
3.4. Caracterização dos sujeitos: alunos e professores.....	60
3.5. Procedimentos de coleta de dados.....	61
3.5.1. Caracterização das escolas.....	61
3.6. Apresentação, análise e discussão dos resultados alcançados.....	67
3.6.1. Análise da população de alunos.....	67
3.6.2. Análise da população de professores.....	110
 CONCLUSÃO.....	 153
 BIBLIOGRAFIA.....	 159

APÊNDICES.....	I
I) Questionários aplicado aos alunos.....	II
II) Questionário aplicado aos professores	V
III) Autorização do Diretor do Colégio Cícero Bezerra	VII
IV) Autorização do Diretor da Escola Municipal Tiradentes	IX
V) Autorização do Diretor da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves	X
VI) Autorização do Diretor da Escola Municipal José Augusto Barreto	XI
VII) Foto Frente - Colégio Estadual Cícero Bezerra -	XII
VIII) Foto Pátio - Colégio Estadual Cícero Bezerra -	XIII
IX) Foto Sala de aula - Colégio Estadual Cícero Bezerra -	XIV
X) Foto Frente – Escola Municipal Tiradentes -	XV
XI) Foto Pátio - Escola Municipal Tiradentes.....	XVI
XII) Foto Sala de aula - Escola Municipal Tiradentes -	XVII
XIII) Foto Frente – Escola Municipal Tancredo Neves -	XVIII
XIV) Foto Pátio - Escola Municipal Tancredo Neves -	XIX
XV) Foto Sala de aula - Escola Municipal Tancredo Neves -	XX
XVI) Foto Frente – Escola Municipal José Augusto Barreto -	XXI
XVII) Foto Pátio - Escola Municipal José Augusto Barreto -	XXII
XVIII) Foto Sala de aula - Escola Municipal José Augusto Barreto -	XXIII

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	53
TABELA 1 E 2	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem por idade e sexo feminino, idade e sexo masculino.....	67
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sexo masculino e sexo feminino.....	68
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre moradia.....	69
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a quantidade de irmãos menores de idade e maiores de idade	71
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a quantidade de irmãos que estudam e quantos irmãos reprovados.....	72
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre estado civil (casado(a) e se tem filho(s)?.....	74
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre grau de escolaridade dos (pais) pai e da mãe.....	75
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre ocupação dos (pais), pai e e mãe.....	77
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre trabalho.....	78
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre reside em casa própria	79
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre se já foi reprovado e/ou ficou em dependência antes.....	81
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre em qual(is) série(s) foi reprovado ou ficou em dependência e em qual(is) disciplina(s).....	82
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre se atualmente você se encontra em dependência e em qual(is) disciplina(s).....	83
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre a opinião acerca do número de aluno do número de aluno em sala de aula; e como é sua relação com os colegas de classe.....	85
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre como o aluno(a) classifica seu comportamento em sala de aula; e como classifica a relação com os professores	87
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a avaliação que o aluno(a) a faz da metodologia de ensino de alguns professores.....	89
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a metodologia de ensino de alguns professores e grau de dificuldade para a aprendizagem.....	90

Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre as mudanças que propori- am em alguns aspectos dessa metodologia a seus Professores.....	91
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre o Professor ideal segundo a visão do aluno.....	94
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre fracasso escolar segundo a visão do aluno.....	95
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre repetência escolar segundo a visão do aluno.....	97
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre fatores que levam o aluno a ficar em dependência ou repetência escolar.....	99
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre fatores que contribuem para o aluno ser aprovado.....	100
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre o que os alunos gostam e sobre o que não gostam nos seus professores?.....	103
Gráfico 1 e 2 distribuição da frequência e porcentagem sobre influências positivas e negativas no processo de aprendizagem.....	105
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre perfil do professor com quem o aluno se identificou.....	107
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre perfil do(s) professo(es) da(s) disciplina(s) que mais reprova.....	108
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre grau de formação dos professores.....	110
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre área profissional dos professores.....	113
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a disciplina que leciona...	114
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a identificação com a disciplina.....	116
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre há quanto tempo o o professor exerce o magistério.....	117
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre qual das suas disciplinas tem tem um maior número de dependentes.....	119
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre se gosta da sua profissão.....	121
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre se desenvolve outras atividades na escola além de lecionar.....	122

Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre se desenvolve outras atividades além da profissão de professor.....	122
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre se a escola dispõe do material didático necessário as aulas.....	123
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a(s) metodologia(s) adotadas na sala de aula.....	125
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre o que considera como aluno ideal.....	127
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre fracasso escolar segundo a percepção do professor.....	129
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre fatores determinantes do fracasso escolar, segundo a visão do professor.....	132
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre fatores determinantes do sucesso escolar, segundo a visão do professor.....	133
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre o que o professor gosta e não gosta nos seus alunos.....	136
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre o que influencia positiva e negativamente no trabalho do professor.....	139
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a relação do professor com seus alunos.....	140
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre como o professor classifica suas atitudes em sala de aula.....	141
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre que aspectos mudaria na sua metodologia.....	142
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a aprendizagem do aluno, mediante sua metodologia.....	144
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre a repetência.....	145
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre quais fatores interferem mais na aprendizagem dos alunos.....	146
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre se a escola está preparada para trabalhar favoravelmente as dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	148
Gráfico 1 distribuição da frequência e porcentagem sobre quais problemas de aprendizagem mais seus alunos apresentam.....	149

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto Frente - Colégio Estadual Cícero Bezerra -	XII
Foto Pátio - Colégio Estadual Cícero Bezerra -	XIII
Foto Sala de aula - Colégio Estadual Cícero Bezerra -	XIV
Foto Frente – Escola Municipal Tiradentes -	XV
Foto Pátio - Escola Municipal Tiradentes.....	XVI
Foto Sala de aula - Escola Municipal Tiradentes -	XVII
Foto Frente – Escola Municipal Tancredo Neves -	XVIII
Foto Pátio - Escola Municipal Tancredo Neves -	XIX
Foto Sala de aula - Escola Municipal Tancredo Neves -	XX
Foto Frente – Escola Municipal José Augusto Barreto -	XXI
Foto Pátio - Escola Municipal José Augusto Barreto -	XXII
Foto Sala de aula - Escola Municipal José Augusto Barreto -	XXIII

INTRODUÇÃO

Tenhamos em mente que educar é abrir caminhos, ultrapassar fronteiras, desbravar trilhas rumos aos novos horizontes. Educar é uma via de mão dupla: tanto ensinamos quanto aprendemos. Tanto doamos quanto recebemos. Essa é a magia essencial que concede ao homem a sabedoria e a capacidade de superar-se a cada amanhã.

Gabriel Chalita

O tema do fracasso escolar constitui, hoje ainda, um grande problema para nosso sistema educacional e um objeto de infindáveis discussões. No calor dessas discussões, inexoravelmente se buscam responsáveis com o fim de escamotear a responsabilidade da escola, de um lado; por outro, a busca de um “bode expiatório”, alguém que possa atrair para si tal responsabilidade. Todavia, cabe salientar que inúmeras vezes esse fracasso é atribuído à falta de qualidade que permeia a ação da escola no realizar de seu processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, quando se aborda o conjunto de problemas que cerca a má qualidade do ensino, as discussões não são conclusivas e o debate acaba por ficar no meio do caminho; até porque as concepções daqueles que discutem o tema são as mais variadas possíveis.

No contexto dessa discussão, com efeito, cabe indagar: Por que uma quantidade considerável de alunos fracassa na escola? Por que o insucesso é mais frequente entre alunos que são oriundos de famílias pertencentes a camadas sociais mais populares, não afetando tanto aqueles oriundos das famílias mais abastadas? Mais ainda: O que leva algumas crianças de meios populares a alcançar, apesar de tudo, sucesso em seus estudos?

Face a essas primeiras questões, cabe destacar que este trabalho tem como objeto de estudo *O insucesso escolar em escolas públicas de Nossa Senhora da Glória: análise das implicações a partir da relação professor/aluno*. Por sua vez, a apresentação deste tema, que, como se disse anteriormente, tem sido bastante discutido e ainda continua sendo, apresenta-se-nos importante para a investigação porquanto aqui focamos nossa atenção na relação professor/aluno do 6º ano, e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, apesar dos esforços engendrados para superar o fracasso escolar durante pelo menos as duas últimas décadas, essa situação persiste, em diferentes formas e graus, em nosso país. Isso se deve, em parte, ao fato de que as capacidades necessárias para a integração social e produtiva do indivíduo tornaram-se cada vez mais complexas.

O interesse dos principais atores educacionais na superação do fracasso escolar surge das consequências, cada vez mais danosas, que o mesmo gera para o indivíduo (o educando em sua particularidade), pois condena este, num futuro, ao desemprego ou a um emprego com baixa remuneração, por um lado; por outro, o sistema educacional, em particular, e a sociedade, em geral, têm claro que o insucesso de alunos no âmbito de sua rede de ensino implica, em última instância, um desperdício de recursos preciosos. Isso, numa época de contenção e restrição de gastos públicos, se apresenta fora de propósito.

Claro está que esses dois aspectos no processo de tentativa de superação do fracasso escolar no contexto da educação brasileira, digamos assim, são resultados de duas

constatações, a saber: 1. Que o fracasso escolar atinge, negativamente, a competitividade econômica do país; e 2. Que o insucesso nos estudos afeta a capacidade de integração social do indivíduo, na medida em que essa capacidade é reflexo da situação de estima do indivíduo (alta ou baixa). Por considerar que a relação professor/ aluno exerce papel importante nesse processo, assumimos a preocupação de discutir a temática proposta como objeto de estudo a partir da consideração de distintos pressupostos teóricos.

Segundo a análise de Marchesi (2004, p. 17), a expressão “fracasso escolar” já é de *per se* discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno “fracassado” seria aquele que não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos, nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto com a realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro.

Com efeito, o fracasso escolar se refere àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades considerados necessários para desenvolver-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou, ainda, para prosseguir seus estudos.

No âmbito dessa discussão, porém, sob outra perspectiva, Pérez (2004, p. 18) ressalta que o fracasso escolar se refere a alunos com baixo rendimento escolar ou a alunos que abandonam o sistema educacional sem a preparação suficiente. De outro lado, Carlos Hernández Gil (2004, p. 11) entende que o fracasso escolar corresponde à falta de êxito nos estudos, isto é, não ir avante, frustrar-se, não vingar, obter mau resultado nas avaliações a que se submete.

Notadamente, percebe-se nessas falas que o fracasso escolar deixou de ser visto apenas como “falha do aluno” que, por não ter se “esforçado” para ser aprovado, não logrou o êxito desejado pela escola ou pelos professores. Com efeito, esta é uma visão reducionista do problema que reforça a percepção daqueles que tratam a questão de forma simplória.

Sem embargo, percebe-se ora que o insucesso escolar se vincula também ao sistema educacional brasileiro na medida em que este, direta ou indiretamente, pode circunstanciar o seu abandono por parte do aluno em razão de várias questões de cunho social que permeiam a relação do aluno com o mesmo, sendo um foco de atenção dos mais urgentes pelas suas implicações sociais e humanas que manifesta nos alunos das séries iniciais. Note-se que nosso trabalho enquadra o objeto de estudo neste nível e nessas séries de ensino.

Conforme assinalam vários autores (alguns citados acima) a escola apresenta graves problemas, entre eles os altos índices de repetência e evasão. Isso contrasta com a introdução de metodologias novas e de inovações pedagógicas nas escolas públicas com o propósito de reduzir, ou até mesmo de erradicar o fracasso escolar, mas com poucos resultados. De fato, o problema persiste e em escala crescente, o que demonstra que ainda não foi solucionada a questão, inobstante os esforços empreendidos.

No intuito de analisar essa questão com maior precisão, escolheu-se uma escola pública estadual e três escolas públicas municipais do município de Nossa Senhora da Glória-SE, com o propósito de buscar respostas aos problemas que nos inquietam e para os quais buscamos solução. Nessas escolas, metodologias novas foram aplicadas por dirigentes e professores objetivando tentar evitar o insucesso escolar, bem como reduzir a evasão e a repetência dos alunos. Mas até o presente, nem mesmo aqueles que se apresentam com possibilidades de minimizar o problema conseguiram por muito tempo. Persiste, então, o problema nas escolas públicas do Município de Nossa Senhora da Glória-SE e parece não ter solução definida. Sendo assim, a percepção a respeito da realidade cotidiana ali vivenciada mostra o fracasso escolar (em distintos níveis da estrutura de ensino) como “normal”, isto é, como algo que é comum a todas as outras escolas.

No entanto, as pesquisas bibliográficas e exploratórias e de campo, por nós realizadas, demonstraram que a realização desta pesquisa possibilitou uma reflexão mais acurada acerca da problemática e forneceu elementos para uma discussão sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem verificadas nas escolas públicas do município de Nossa Senhora da Glória. Ademais, buscou-se, através desta investigação, oferecer uma contribuição em nível de conhecimento da realidade local para tentar minimizar essas dificuldades, sobretudo no que concerne ao papel desempenhado pela relação professor/aluno.

Nesse contexto, queremos crer que esta investigação servirá de base e possível exemplo para outros pesquisadores que têm interesses em responder a perguntas sobre esses problemas nas escolas públicas brasileiras, principalmente as do Nordeste Brasileiro, se aventurem a dar continuidade às nossas análises.

Finalmente, cabe destacar que a persistência do problema e sua proximidade aos atores principais (professores, dirigentes, alunos e pais) do processo de ensino e aprendizagem despertaram-nos a atenção para investigar as causas que tenham a ver com essa relação, nos três capítulos que se seguem. Capítulo primeiro: Educação e Políticas Educacionais; capítulo

segundo: as problemáticas acerca do insucesso escolar; capítulo terceiro: Análise empírica do insucesso escolar.

Em suma, no Brasil, no período de 1965 a 1975, houve o maior índice de iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional. Convocam-se Conferências Nacionais de Educação e Colóquios Regionais sobre os Sistemas Estaduais de Educação; desenvolvem-se planos globais e setoriais, redefinem-se as leis para os três níveis de ensino (fundamental médio e superior); reformulam-se os currículos e instrumentos de avaliação dos alunos e, revê-se o próprio conceito de educação, Freitag (1980, p. 12).

Cabe salientar que, nos últimos 35 anos foram criados alguns programas como: **Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Destina-se a Jovens e Adultos que não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria, oferecendo-lhes a continuidade no processo educacional e condição de empregabilidade. **Programas atuais:**

Ensino presencial 1º Segmento - Alfabetiza os cidadãos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização em idade própria. As aulas acontecem nas escolas municipais, igrejas e demais entidades parceiras, de segunda a sexta-feira. A Secretaria Municipal de Educação faz a contratação dos professores e todo acompanhamento pedagógico. Destinava-se a atender especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou a havia abandonado sem concluir o ensino primário.

Projeto Telessalas - (5ª A 8ª séries) A Telessala destina oportunizar a conclusão das séries finais do Ensino Fundamental. São aulas ministradas diariamente com auxílio de CDs, acompanhados de livros, referentes a cada disciplina. O curso tem duração de aproximadamente 15 meses, com quatro dias semanais. Na telessala o aluno elimina disciplinas, gradativamente, até a conclusão do curso. As aulas são ministradas por um professor tutor com formação em licenciatura, pedagogia ou áreas afins.

Ensino Presencial 2º Segmento - Tem por objetivo atender os munícipes com idade de 15 anos que não tiveram acesso à escolaridade ou interromperam o processo na idade própria, assegurando assim, o direito à Educação e contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades, aptidões e habilidades. As aulas acontecem de segunda a sexta-feira e a cada seis meses os alunos eliminam uma série, concluindo o Ensino Fundamental em 2 anos.

Ensino Modularizado - Tem por objetivo oferecer aos jovens e adultos, que não tiveram oportunidade de estudar ou prosseguir seus estudos quanto à idade própria, uma alternativa de início, permanência e conclusão do Ensino Fundamental. É uma modalidade de ensino semipresencial. Os alunos estudam por meio de apostilas, resolvem os exercícios em casa e tiram as dúvidas com o professor que além do atendimento individualizado, assistem a

uma aula de 40 min. onde são tratados conteúdos diversos, que possam atingir todos os alunos, uma vez que o professor atua em turmas cujos alunos estão em séries diversas.

No entanto, apesar dos esforços, a escola continua afetando no desenvolvimento dos alunos, devido a inúmeras responsabilidades educativas que são impostas aos professores. Neste sentido, com efeito, a relação professor/ aluno em si mesma desempenha algum papel no desenrolar do insucesso escolar.

O fracasso escolar na atualidade é um grande problema no sistema educacional de Nossa Senhora da Glória. Muitas vezes, para livrar a responsabilidade desse fracasso escolar busca-se um culpado, alguém que possa assumir sozinho essa situação. Contudo, vale salientar que, muitas vezes, esse fracasso escolar pode ser destinado também à qualidade do ensino que é proposto ao aluno, implicando, assim, a partir da relação professor/aluno, o insucesso escolar.

Essas situações culminam na necessidade de reconhecer, entender e explicar a falta de interesse público em não valorizar esses profissionais, como também capacitá-los para lidar com tal situação, pois, para que o ensino seja de qualidade e não ocorra o fracasso escolar, é necessário que o professor, juntamente com a escola, repense o seu real papel de educador, sua função social, assim como a sua prática.

Essa práxis no dia a dia, devido aos avanços tecnológicos e à complexidade da vida, coloca para a escola o desafio de criar conhecimento e propiciar o processo de circulação, armazenamento e transmissão desse conhecimento. Neste sentido, reforça a missão insubstituível da escola em ensinar e transmitir às novas gerações o patrimônio científico, artístico e filosófico construído pelas gerações anteriores.

Com efeito, à luz dos poucos problemas aqui elencados, queremos crer que em Nossa Senhora da Glória a missão da escola expressa-se contraditória. Atualmente, a escola vem se tornando muito mais o palco do fracasso escolar e da formação precária do educando do que de seu êxito na aquisição do conhecimento para permitir o desenvolvimento de competências necessárias para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, em conformidade com a Constituição Federal e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

Jonh Dew

1.1 Educação: conceitos e implicações na ação da escola no curso da recente história brasileira

Em nenhum período da história da educação no Brasil as iniciativas governamentais desenvolvida no campo educacional foram tão intensas quanto no período de 1965 a 1975, conforme se disse acima. Neste período, segundo Freitag (1980, p. 45–46), várias conferências sobre educação são realizadas. De modo igual, inúmeros colóquios (nacionais, regionais e locais) sobre os problemas educacionais e a operacionalidade dos sistemas de educação são levados a cabo. Mais, ainda, é nesse período onde os planos nacionais de educação (trienais, quinquenais e decenais) são desenvolvidos pelo Governo brasileiro. Com efeito, nesse período a educação brasileira assume posição estratégica no desenvolvimento nacional e sofre um processo de grandes reformulações de seus instrumentos legais, sob o impacto de um novo enfoque: o econômico.

A importância que os órgãos oficiais vêm recentemente atribuindo à educação como um fator básico do desenvolvimento brasileiro merece especial atenção, já que, paradoxalmente, durante longos períodos da história brasileira, ainda hoje em alguma medida, a educação como fator determinante do desenvolvimento do país foi total ou parcialmente negligenciada (Ribeiro, 1991).

De acordo com Freitag (1980, p. 15):

“Quanto à conceituação de educação e sua situação num contexto social, existe, em, quase todos os autores, concordância em dois pontos:

- 1) A educação sempre expressa um processo pedagógico, o qual implícita ou explicitamente se baseia em uma determinada concepção de filosofia, de homem e de sociedade;
- 2) Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada ação pedagógica que qualifica o educando”.

Essas concordâncias, não obstante, em alguma perspectiva teórica, pressupõem que a educação não necessita dos conteúdos educacionais que propiciem uma formação cultural mais ampla do educando, porque partem do pressuposto de que o homem é um ser egoísta, necessitando ser moldado para a vida em sociedade. Neste sentido, as gerações adultas são indispensáveis para reproduzir experiências, valores e normas e transmitir às gerações mais novas por via da família e instituições do Estado, como escolas e universidades.

Em conformidade com o que afirma Freitag:

“Essa posição foi primeiramente sistematizada por Émile Durkheim (1972) que não especifica os conteúdos educacionais, mas que parte do conceito do homem egoísta que precisa ser moldado para a vida societária. As novas gerações, segundo sua concepção, apresentam uma flexibilidade para assimilar, internalizar e, finalmente, reproduzir os valores, as normas e as experiências das gerações mais velhas. O processo educacional, nesse sentido, é mediatizado basicamente pela família, mas encontram nas escolas e universidades, instituições representativas do Estado, veículos privilegiados da ação ‘modeladora’ que a educação deve cumprir. (1986, p. 16)”.

A escola brasileira, *grosso modo*, não escapa às caracterizações que resultam dessa formulação teórica. Em sua ação, essa escola, mediatizada pelas inúmeras reformas que se puseram em curso, sobretudo a partir da instituição da República no Brasil, sempre tendeu a reproduzir um ou outro ideário de educação que não foge em regra geral, à configuração anteriormente descrita.

Segundo entende Freitag, ainda: “Longe de ver nessas funções um mero somatório, revela a dialética interna das mesmas, no contexto da estrutura global da sociedade” (1980, p. 33).

Claro está que é a escola quem transmite as forma de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada (Bourdieu & Passeron, 1975; Freitag, 1980; Ribeiro, 1991).

Todo esse conjunto de formulações teóricas sobre a escola a afeta. E, uma vez afetada, na sua função, por via das diversas concepções que a permeiam, a escola também afetará sua relação com o educando. Em razão disso, tentar eliminar a responsabilidade da escola da problemática realidade do insucesso escolar constitui, a nosso ver, um devaneio. Ademais, pode-se daí inferir que, estando a escola afetada por essas consequências da sua institucionalização, ela também afeta e implica a relação professor/aluno. Por consequência, é de se supor que a relação professor/aluno em si mesmo desempenhe algum papel no processo do insucesso escolar a que os alunos se encontram submetidos.

Claro está que numa formação social historicamente realizada, esse controle sempre é exercido pela classe dominante, mas, dependendo da sociedade e da conjuntura histórica específica, o Estado pode intercalar-se enquanto mediador, como é o caso no capitalismo moderno. Sob a aparência de defender uma concepção de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o Estado capitalista (como o brasileiro) introduz em nível de sociedade política e civil a concepção de mundo da classe hegemônica, da burguesia,

usando a escola como um dos elementos de divulgação, inculcação e penetração (Bourdieu & Passeron, 1975; Gramsci, 1973).

Em *O insuportável brilho da escola*, Olga Pombo se propõe a melhor compreender a *escola de hoje*, em relação ao que *ela pode fazer e ao que dela pode se exigir*. Para tal fim, analisando as primeiras fases da escolaridade das crianças, Olga Pombo busca compreender para poder justificar as três razões expressas por *Hannah Arendt* em um dos textos de “The Crisis in Education”, que serviram para explicar a crise da educação nos Estados Unidos da América, entre os anos, 1950 a 1954. A primeira razão está relacionada à ideia de que “*existe um mundo das crianças e uma sociedade formada pelas crianças; que estas são seres autônomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias*” (Pombo, 2000, p. 2; grifos nossos). A segunda razão, por sua vez, pode assim ser resumida: *para além de saber muito, é ainda necessário saber ensinar*, reveladora da existência de uma “pedagogia ou ciência do ensino em geral”, a qual está diretamente associada à figura do professor e que reclama atenção deste para com aquele, *grosso modo*. Finalmente, a terceira razão contém a ideia de que *não se pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio*. Esta terceira razão, com efeito, demanda-nos pensar que deve haver uma carga de afeto para com a construção do conhecimento por educando ou professor, na escola.

A propósito da primeira razão, a autora entende que, ao pretender-se manter a criança afastada da vida e das atividades que regulam a vida e a atividade dos adultos, hoje, manifesta-se certa sintonia com a crítica proposta por *Rousseau* (1979), cujo pensamento, entendido na sua essência, contrapõe-se à instituição “escola”, a quem, consoante o desdobramento histórico das concepções pedagógicas, compete transformar o homem em cidadão.

Nesse contexto, Olga Pombo arremata defendendo que, no século XX, tanto na América como em outros países a ideia de libertação da criança, de base *rousseauuniana* (1979), vai aparecer ligada a uma exploração intensiva da ideia de escola. E é em face dessa nova condição que a escola deverá adaptar-se às crianças e não as crianças a ela (Pombo, 2000). É de se destacar que nesse processo se encontram em presença – um do outro – professores e educandos.

No entanto, no entendimento de Olga Pombo, os novos paradigmas pedagógicos deixam a dever porque expõe crianças e adolescentes ao “abandono”, sem levar em conta a sua fragilidade. Com efeito, este ato é uma das vias pelas quais a relação professor/aluno é afetada no interior da escola; daí podendo implicar um prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem.

Os novos modelos de escola, portanto, surgem como uma decorrência das transformações do início do século, quando, então, se fazia necessária à existência de uma instituição que se encarregasse de guardar – “encarcerar levemente” – as crianças e os jovens (Pombo, 2000). Assim, a escola, além da sua natural tarefa de ensinar à criança, passa a assumir o dever de guardá-la, entretê-la, alimentá-la, terá para isso que dispor das condições necessárias para realizar, de maneira satisfatória, o seu labor.

Não obstante, de acordo com Pombo (2000), a escola precisa exercer a sua verdadeira função: educar. Neste sentido, o problema requer a busca de soluções globais, sociais, econômicas e políticas. O que não se pode fazer é pura e simplesmente “transferir” para a escola responsabilidades, mesmo reconhecendo merecedoras do nosso empenho. De passagem seja dito que esses desvios de responsabilidades também afetam a relação professor/aluno, e com isso, o rendimento escolar do educando. Isto coloca em xeque, por assim dizer, a própria escola, pois, como reconhece a autora, é terrível a situação em que se encontra a escola, por considerar que é progressiva e alarmante a transferência das responsabilidades educativas que, “naturalmente” e “desde sempre” pertenciam à família. Acresça-se, ainda, que a escola passa a desempenhar uma ação dita modeladora, que busca disciplinar e normalizar o comportamento dos educandos para, a partir daí, impor de maneira sutil, silenciosa e provavelmente incontornável sua forma de organização e assimilação das condutas sociais (Bourdieu, 1974; Foucault, 2004; Althusser, 1970; e Bernstein, 1992; entre outros).

No tocante aos inevitáveis *efeitos estabilizadores da vida social*, exigidos à escola, acresce Olga Pombo (2000) que é somente nela que verdadeiramente se pode aprender. Para tanto, com o fim mesmo de melhor fundamentar sua postulação chama à baila Alain Renault, que reputa como magnífico pensador da escola, e para quem a justiça e a igualdade são virtudes inerentes a ela, e “são-no justamente porque a escola não é a família” (1976, p. 28). Além disso, assevera Alain Renault que “a escola é o lugar de revelação da justiça a qual não precisa amar e nada tem a perdoar porque, em boa verdade, nunca é ofendida” (1976, p. 28). Para veicular a ideia de justiça e igualdade, basta à escola fazer o que lhe compete, a razão de ser da sua invenção: ensinar.

Em virtude disso, certamente, nossa autora considera grave o fato de a escola hoje estar *sufocada* em razão das inúmeras responsabilidades educativas que lhe são impostas cujo *efeito perverso*, de consequências tão incalculáveis quanto nefastas, tem sido afastar a escola da sua missão insubstituível: ensinar, transmitir às novas gerações o patrimônio científico, artístico e filosófico construído pelas gerações anteriores, além de fazer participar cada vaga

de recém-chegados ao mundo da natureza no mundo da cultura que os homens foram construindo e que as novas gerações, justamente porque vão à escola e aprendem o que aí se ensina, hão de amanhã conservar, prolongar, continuar.

É evidente que para todas essas competências serem cumpridas a contento deve-se, manter a consonância, entre a relação professor/aluno.

No tocante a segunda razão, a ideia nela contida é a de que existe conhecimentos, como também há habilidades, técnicas, estratégias, metodologias aplicáveis ao ensino em geral, da qual se pode inferir, portanto, que ensinar pressupõe, para além do saber, o saber ensinar; mais, ainda, saber ensinar com aproximação, isto é, tendo o outro (o educando) como referencial maior.

No âmbito dessa discussão, Olga Pombo (2000) tece considerações adicionais afirmando que o atual desempenho dos alunos, que não vêm conseguindo que a escola lhes garanta “níveis mínimos de cultura científica”, tem a ver com um modelo de formação de professores habilitados a “gerir” as diversas atividades escolares, às quais as antigas aulas devem hoje dar lugar. Queremos crer, neste contexto, que em virtude desse fato a relação professor/aluno tenha se deteriorado em níveis demasiado significativos a ponto de interferir – afetiva e emocionalmente – na capacidade de aprendizagem do educando.

Finalmente, com respeito a terceira razão, esclarece Pombo (2000) que essa decorre da ideia de que cabe ao professor ensinar menos para que o aluno aprenda mais (por si próprio). Em outras palavras, ao aluno compete aprender mais pelos seus próprios meios e, em decorrência dessa postura, dispensar o mais possível o professor. É a tese clássica do *learning by doing*, formulada por Dewey (1978). Todavia, é fato que em razão do acúmulo de problemas com os quais convive desde sua formação primária, o aluno, deixado à própria sorte, não consegue acompanhar o ritmo de transmissão do conhecimento que se dá na escola. Este é um fato crucial, resultante da má realização de relação professor/aluno, que se manifesta de forma negativa provocando em grande medida o insucesso escolar do educando. Esses extremos, com efeito, levam-nos de acordo com Olga Pombo (2000), a perceber implicações que tendem a ser escamoteadas pela própria escola no seu fazer. Estas implicações, por sua parte, nos mostram que o conhecimento – sua produção, veiculação e destinação – perde a principal característica: a de constituir-se processo, no caso da escola, de ensino e aprendizado. Ademais, reflete a “perda de sentido”, por assim dizer, do fazer do professor: aquele que concebemos com o papel de “ensinar”; mas, ensinar, indagaríamos, por que alguns meios se sua relação com os alunos são prejudicados por uma série de desvios que se dão no interior da escola.

Finalmente, em conformidade com as concepções teóricas aí referidas, vale notar que o lugar do sistema educacional é a sociedade civil, onde se implantam as leis que devem ser observadas pelas instituições sociais – entre elas a escola – que a compõem. Com efeito, a escola é um dos agentes centrais de “formação” da sociedade civil. A implantação da legislação educacional no contexto da sociedade civil, portanto, implica a criação ou reestruturação do sistema educacional no espírito de tal legislação, de acordo com os interesses da classe dominante. Dito de outra forma, uma vez concretizada essa legislação passa a se refletir nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, na imposição de um código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção (aprovação e reprovação) e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente, etc.

1.2. Política educacional brasileira: uma breve abordagem histórica

A análise dessa temática supõe uma periodização à qual correspondem, no caso brasileiro, três modelos específicos da economia brasileira que exerceram forte impacto na gestão dos processos educacionais e na escola. Freitag assim descreve: “O primeiro abrange o Período Colonial, o Império e a Primeira República (1500-1930). Para esse período é característico o modelo exportador de nossa economia. Ao segundo período, que vai de 1930 a 1960 aproximadamente, corresponde o modelo de substituição das importações. O terceiro, finalmente, no qual justamente nos deteremos mais, vai de 1960 aos nossos dias e foi caracterizado como o período da ‘internacionalização do mercado interno’” (1986, p. 46).

No contexto dessa periodização, nos interessa matizar alguns pontos do desdobramento histórico-evolutivo, por assim dizer, dos avanços e entraves ocorridos. Primeiramente cabe salientar alguns dispositivos presentes no texto da Constituição Federal de 1934. Esses dispositivos preveem, segundo Freitag: a) no art. 150a, que há uma necessidade da formulação de Planos Nacionais de Educação que organize os sistemas de ensino; b) no art. 156, que as modalidades de financiamento da educação devem ser regulamentadas pelo Estado com vistas a fundar determinadas quotas a serem individualizadas entre a Federação, os Estados e Municípios; c) Ainda, no art. 156, e como decorrência de sua organização é estabelecida uma estrutura de competências para os respectivos níveis de ensino; d) no art. 129 da referida Carta Magna, por sua vez, impõe-se a obrigação da criação de escolas nos locais de trabalho com vistas a possibilitar a aprendizagem, na área de sua especialização, para os filhos de seus empregados e membros; e

e) no art. 131, impõe-se a obrigatoriedade das disciplinas de educação moral e política (1986, p. 50-51).

Por sua parte, seguindo a análise de Freitag, a Constituição Federal de 1946 deu novo alento à educação nacional, quando fixou em seu art. 5º, inciso XV, alínea d, “a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas” (Freitag, 1980, p. 56).

Finalmente, vale notar que no curso desse processo, em 1961 foi sancionada a LDB (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que consolidou uma antiga aspiração: a possibilidade aberta de os sistemas públicos e privados poderem ministrar o ensino em seus vários níveis.

Esta Lei menciona o compromisso entre as duas tendências estabelecidas pelos dois projetos de lei (Mariani e Lacerda) que a antecederam. Assim ela estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na constituição de 1946 fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos, o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares (Art. 95, & 1, c). Se dessa forma os setores privados viram assegurados os seus direitos triunfando parcialmente a proposta Lacerda, a lei também absorve elementos da proposta Mariani, como equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercambio entre eles (Art. 51). Com efeito, “A LDB nº. 4024/1961 reflete, assim, as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira, apesar de ainda conter certos elementos populistas. Essa lei não deixou de apresentar um caráter elitista” (Freitag, 1986, p. 58).

Nesse sentido, essa LDB, ao mesmo tempo em que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando.

Com efeito, essa lei, que procura estabelecer um compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses das frações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional, em verdade já está ultrapassada quando entra em vigor. Em dezembro de 1961 já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno.

Com isso se anunciam possíveis mudanças na organização do poder em nível da sociedade política, o que certamente iria levar as reformulações da política educacional, visando à sociedade civil.

Fato é que essa lei *tardia* passou a materializar-se na década seguinte nas instituições de ensino. O sistema formal de ensino passou a ser estruturado e reformulado segundo suas prescrições; os currículos redefinidos; professores, alunos e profissionais moldados segundo suas diretrizes (Freitag, 1980, p. 59).

Cabe observar, portanto, que a lei sancionada na instância da sociedade política passava a *funcionar* na sociedade civil, conforme discutido anteriormente. Nesse sentido, em conformidade com Freitag, torna-se óbvio perguntar: “Em que medida a realidade educacional brasileira foi capaz de resolver, na prática, os conflitos e contradições intrínsecas mantidas no texto da lei? Que funções manifestas ou latentes a nova estrutura de ensino preenchia para o sistema global em fase de transição?” (1986, p. 59). À luz desses questionamentos podemos dizer que a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos da lei (pertencentes à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, com uma dinâmica própria (Freitag, 1980, p. 62).

Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que favorecia o desenvolvimento do ensino particular, tornando a educação uma empresa lucrativa, a lei 4024/1961 criou uma barreira que impedia o acesso das classes subalternas aos níveis superiores do ensino. Para que o setor privado realmente pudesse expandir-se e explorar a educação como *negócio*, ele se apoderou daqueles cursos que exigiam um mínimo de equipamento, pouca qualificação do professor, mas que tivesse grande demanda isso porque a procura do ensino particular ginásial e colegial havia retrocedido a favor do ensino oficial (Gouveia, 1998).

Nesse contexto, todos os interesses são atendidos: o setor privado se expande no ensino médio e obtém seus lucros. A classe subalterna para continuar seus estudos no ensino médio, tem bastantes dificuldades, como também, para chegar à universidade. Enquanto a classe dominante, devido, a ascensão social, tem facilidade, em que seus filhos cheguem às universidades (Freitag, 1980, p. 70).

Podemos concluir que o período aqui analisado, com base no estudo de Freitag, termina com dois impasses: por um lado, a pressão sobre as universidades; por outro, a inadequação do ensino profissionalizante médio.

Segundo afirma Freitag,

“Desde a perspectiva macroestrutural do sistema, esses impasses se traduzem no seguinte: a intenção ambígua da lei se efetivou plenamente no sistema educacional, gerando uma situação de fato que reproduziria e estrutura de classes, assim como a ideologia ambivalente que refletia os interesses de duas frações distintas”. (1980, p. 71).

No contexto dessa discussão a Lei 5692/71, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 11 de agosto de 1971, acerca do ensino de 1º e 2º graus, em seu primeiro artigo nº. 5 dispõe:

“ O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. § 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”.

Ainda, no escopo dessa legislação, a mesma lei dispõe em seu artigo 17: “O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (Lei nº 5692/71).

No conjunto, esses dois artigos oferecem-nos a base discursiva necessária para podermos nos posicionar com respeito à avaliação do desempenho de professores e outros agentes que atuam na escola com o propósito de dar assistência o educando no seu processo formativo. Sobre essa questão é importante ter em conta o que dispõe o artigo 29, quando prevê:

“A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos”.

No decurso do tempo, o ano de 1988 revela uma mudança radical de rumos da educação nacional. Primeiramente, com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, que em seu artigo 5º dispõe:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;
[...]" (CF, 1988, art. 5º).

Como consequência dessa disposição contida na Carta Magna, uma regulamentação mais aprofundada do dito no artigo 5º, vem a ser explicitada no artigo 206, quando a lei maior prevê:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
[...]. (CF, 1988, art. 206).

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é resultante da aplicação dos dispositivos contidos na Constituição Federal. Esta Lei, que regula as diretrizes e bases da educação nacional, contempla em suas disposições principais o seguinte:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

[...]

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

X - valorização da experiência extra-escolar (LDB, 1996).

No que concerne ao direito de assegurar a educação a todos, impondo-a como dever do Estado, a legislação em causa dispõe:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

- III** - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII** - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII** - atendimento ao educando, no Ensino Fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX** - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (LDB, 1996).

Todo o disposto neste artigo 4º faz-nos perceber a preocupação dos órgãos legais com a assistência adequada ao educando. Neste âmbito, deve-se registrar que tal assistência não pode negar a estabilidade da relação professor/aluno como condição *sine qua non* para o atendimento do que se espera no artigo 5º a seguir, nestes termos:

Art. 5º. O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I** - recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
 - II** - fazer-lhes a chamada pública;
 - III** - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
- [...]. (LDB, 1996).

Finalmente, aos pais a legislação também impõe obrigações, posto que entende a educação como processo mais amplo que envolve Estado, família e comunidade. Nesse sentido, no artigo 6º, a LDB corrobora este entendimento quando assevera que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental”.

CAPÍTULO 2

AS PROBLEMÁTICAS ACERCA DO INSUCESSO ESCOLAR

Talvez seja este o aprendizado mais difícil: manter o movimento permanente, a renovação constante, a vida vivida como caminho e mudança.

Maria Helena Kuhner

2.1. Por que insucesso escolar é crônico na estrutura de ensino no Brasil?

O insucesso escolar para Santos (2007, p. 20) é, na literatura educacional brasileira, colocado como um mal crônico que recrudesce pelo menos desde a década de 1930, sendo que na prática as propostas e experiências que visam a superá-lo ainda não são tantas, além do que se têm revelado pouco incisivas.

O fracasso escolar é hoje um grande problema para o sistema educacional. Muitas vezes, para livrar a responsabilidade desse fracasso, busca-se um culpado, alguém que possa assumir sozinho tal situação. No entanto, vale salientar que, muitas vezes, esse fracasso pode ser destinado também à qualidade de ensino que lhe é proposta. Porém, quando se fala em qualidade de ensino é necessário, a princípio, compreender qual a concepção que as pessoas têm sobre o tema, uma vez que pode ser visto por vários ângulos.

No contexto dessa discussão, Soares (1995, p. 21), ao sistematizar o conhecimento já produzido no país sobre a alfabetização, acentua a ênfase que o tema tem recebido nas duas últimas décadas ao tempo em que reconhece que o fracasso escolar tem permanecido como realidade da escola pública, que até o momento ainda não foi suficientemente competente para servir aqueles que a ela têm direito. Esse insucesso incide sobremaneira na alfabetização e nas primeiras séries, cujo objetivo principal prende-se à aquisição da leitura e da escrita, no entanto, os resultados têm permanecido os mesmos, com altas taxas de reprovação e evasão.

Nesse sentido, Santos (2007, p. 23) afirma que acreditar no poder transformador da educação é acreditar na possibilidade de superação do fracasso escolar. Percebe-se, então, a visão do professor que acredita na educação como um degrau para a autonomia. Paulo Freire (1996, p. 26) afirma que “o educador democrático não pode negar-se ao dever de na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Sendo assim, fica claro que, a educação deve reforçar a capacidade crítica do aluno e fazê-lo buscar sua liberdade, através do conhecimento, para que não se torne submisso. Acredita-se ser esta uma alternativa para a superação do fracasso crônico.

Constata-se que o ideal de educação pregada pelos autores e pesquisadores ainda caminha em busca da conquista, visto que ainda permeia no âmbito educacional a concepção tradicional de ensino em vez da concepção da produção de conhecimento, o que pode ser primordial para que o educando venha a fracassar nos estudos, caso não haja uma interação na relação professor-aluno.

É por isso que quando se fala em qualidade de ensino pensa-se num ensino democrático e crítico, conforme prega Paulo Freire:

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar”. (1996, p. 41).

No processo de ensino-aprendizagem a qualidade do ensino é prioridade e precisa ser analisada sob diversos prismas entre os docentes, mas esses olhares devem estar voltados para possibilitar aos educandos meios para a superação de suas fragilidades epistemológicas. Com efeito, a ausência de uma prática educativa que contemple esse modo de ver, a partir dos professores, os colocando sob questionamento frequente.

Destarte, Soares (1995, p. 32), analisando a produção científica na área, mostra a diversidade de enfoques com que a questão tem sido tratada. Algumas pesquisas têm enfatizado as facetas psicológicas e pedagógicas, notadamente a questão dos pré-requisitos (prontidão) para a alfabetização e dos respectivos métodos; outras, mais recentes, dedicam-se a uma análise mais profunda da questão considerando sua complexidade e multiplicidade de facetas. Aqui são dominantes as abordagens psicológicas cognitivas, a perspectiva psicolinguística, a sociolinguística e a própria linguística. Também se consolidaram perspectivas de cunhos sociológico, antropológico, econômico e político, que muito têm contribuído para a compreensão dos determinantes mais amplos da educação escolar.

Nesse contexto, observa-se que há uma determinação na ação do Estado no tocante à educação. Esta determinação nos faz perceber que, na sua ação, o Estado procura manter uma política educacional voltada a atender tão somente seus interesses, que, via de regra, não coincidem com os interesses da educação em sentido amplo. Por conta dessa ação do Estado, o que se verifica é que a escola (e, por consequência, os professores em sua grande maioria), enquanto instituição reproduz (Bourdieu & Passeron, 1975) a estrutura ditada pelo Estado. Como consequência dessa ação, a escola continua a preocupar-se com o domínio do seriado de disciplinas que expressam um conjunto de habilidades e de saberes que, por sua vez, expressam-se sob uma perspectiva fragmentária no dizer de Morin (2000).

Esta concepção, com efeito, afeta decisivamente a condição do professor, que se enfrenta ao engessamento de sua prática nos vários domínios das várias disciplinas. É preciso transformar os educadores em primeiro lugar para podermos transformar a escola, o ensino, etc., conforme ressalta Morin (2000).

No âmbito dessa problemática, outro ponto bastante discutível é a prática avaliativa dos professores, a qual deixa muito a desejar, uma vez que esses profissionais, na sua maioria, privilegiam a visão técnica de avaliação em suas práticas avaliativas. Assim, essa prática deixa claro que a finalidade da avaliação não é classificar, mas excluir, sob a capa de estar a subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

Não cabe dúvida de que, conforme assinala Bossa (2002), vivemos em um país em que a distribuição do conhecimento como fonte de poder social é feita de forma privilegiar alguns em detrimento de outros. Precisamos buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o conhecimento e, assim, vencer problemas cruciais e crônicos de nosso sistema educacional: evasão escolar, aumento crescente de alunos com problemas de aprendizagem que adentram a escola, a formação precaríssima dos que conseguem concluir o Ensino Fundamental e o desinteresse geral pelo trabalho escolar por parte do educando.

Para tanto, é necessário superar as concepções dos paradigmas educacionais tradicionais e buscar produzir conhecimentos que permitam maior compreensão desse fenômeno, que desafia e preocupa os educadores no Brasil – o fracasso escolar – e tentar desenvolver processos pedagógicos que possam concorrer para a superação deste.

Com efeito, no Brasil, a escola vem se tornando cada vez mais o palco do fracasso escolar e da formação precária do educando do que de seu êxito na aquisição do conhecimento que lhe permita o desenvolvimento de competências necessárias para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, conforme prescrevem nossa Constituição Federal e nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isto, por sua parte, vem impedindo os jovens de se apropriarem da herança cultural dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia, conforme destaca Patto (2002). Todo esse processo sofre decisiva influência do professor, que se coloca como agente formador.

Todas essas considerações culminam na necessidade de reconhecer, entender e explicar a falta de interesse público em não valorizar esses profissionais, como também capacitá-los para lidar com esta situação, pois, para que o ensino seja de qualidade e não ocorra o fracasso escolar, é necessário que o professor, juntamente com a escola, repense seu real papel de educador, assim como sua prática.

Nesse contexto, ainda, Patto (2002) nos faz perceber que a escola deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribuindo dessa forma para a não perpetuação das injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo

brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos.

Com efeito, no mundo atual, os avanços tecnológicos e a complexidade da vida colocam para a escola o desafio de criar conhecimento, propiciar o processo de circulação, de armazenamento e de transmissão desse conhecimento. Cabe a ela, portanto, transmitir saberes acumulados e, ao mesmo tempo, impedir que as pessoas fiquem “submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados”. Nesse sentido, Delors (1998) nos chama a atenção para o fato de que a escola não cumpriu minimamente as demandas da educação para o século XX e, por conta disso, encontra-se totalmente despreparada para atender aos desafios do século XXI. Este, deve-se registrar, tem sido um objetivo perseguido pela UNESCO (a defesa dos quatro pilares da educação confirma essa busca) e por grandes teóricos, dentre os quais se destaca Edgar Morin.

Nesse contexto, e em conformidade com o que aporta Delors (1998), podemos supor que a escola está subordinada a um *ideal* imaginário segundo o qual ela está em busca de um mundo melhor. Trata-se, portanto, de refletir sobre uma *escola ideal*, diríamos uma escola que situa no âmbito de um possível, quando, na verdade, a grande preocupação deveria ser o *ideal da escola*. Esses pilares, mediatizados por suas respectivas aprendizagens, devem representar uma base comum para que a escola tenha uma atuação voltada para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades do educando.

Isso se deve, em parte, à magnitude da velocidade da mudança tecnológica que tornou necessário redefinir não somente os conteúdos, mas também o modo como incrementar exigências quanto aos padrões educativos. E, logicamente, diante da maior exigência, maior a probabilidade do fracasso escolar, porquanto o sistema como um todo não acompanha tais mudanças de maneira eficaz; isto é, as reformas operadas no sistema educacional não têm dado as respostas devidas aos reclamos da qualidade educativa.

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo, e a escola, com todas as suas limitações e dificuldades, tenta seguir esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição escolar podem sofrer com um problema de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva à rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos.

Dessarte, o fracasso escolar, em muitos casos, obedece a certas lógicas de exclusão que prejudicam algumas camadas sociais e beneficiam outros grupos, inclusive nos casos em que ninguém parece ser o responsável pelos fatos.

Estamos, pois, afirmando que quando ocorre o fracasso escolar, alguma política educativa ou alguma prática escolar não funciona como deveria; que, portanto, devem ser reparadas; que se deve estudar e denunciar as lógicas perversas que o gerem, e que devemos nos comprometer com sua transformação.

Finalmente, cabe observar que o insucesso escolar constitui uma realidade que persiste, em diferentes formas e graus e em todos os níveis de educação, no Brasil. Isso se deve, em parte, ao fato de que as capacidades necessárias para a integração social e produtiva do indivíduo tornaram-se cada vez mais complexas, por um lado, e não foram devidamente acompanhadas e contempladas pelo nosso sistema educacional, por outro. Isso quer dizer que o fracasso escolar produz consequências cada vez maiores, pois, em geral, condena o educando “mal sucedido” em seus estudos (por razões já apreciadas neste tópico em sua brevidade) ao desemprego ou a um emprego com baixa remuneração, porquanto não recebe do sistema educacional o devido preparo para o mundo do trabalho e da cidadania, como dispõem nossos diplomas legais mais fundamentais: a Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Com efeito, segundo muito se discute no Brasil, isso implica desperdício de recursos, o que é contraditório, haja vista que vivemos uma época de restrição de gastos públicos para a sociedade em geral, para o sistema educacional em particular. Isto atinge negativamente a competitividade econômica, é verdade, mas atinge fundamentalmente a base formacional dessa competitividade que reside nos processos de ensino operacionalizados pelo sistema educativo.

2.2. Conceitos importantes que influenciam a relação professor–aluno no Ensino Fundamental.

2.2.1. Fracasso escolar

Para Álvaro Marchesi (2004, p.17), a expressão “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a ideia de que o aluno “fracassado” não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos, nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde absolutamente à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua autoestima e sua confiança para melhorar no futuro.

Nesse sentido, pode-se dizer que “fracasso escolar” ainda se refere àqueles alunos que, ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades consideradas necessárias para se desempenharem de forma satisfatória na vida social e profissional, ou prosseguir seus estudos. Com efeito, “fracasso escolar” é geralmente entendido como o baixo rendimento educacional de determinados alunos e sua falta de titulação ao término da educação obrigatória.

Em consequência desse raciocínio é possível supor que nos encontramos diante de uma dificuldade: a de delimitar as responsabilidades dos alunos e descobrir as lógicas profundas de produção de fenômenos como o fracasso escolar, precisamente porque estamos diante de fatos complexos que não dependem de uma só causa. Quer dizer, o fracasso escolar é um fato social sistêmico, que se produz de acordo com uma causalidade complexa. Dito claramente é o resultado de um conjunto de fatores que atuam de modo coordenado e produz finalmente um resultado, o fracasso escolar, que nenhum deles tomado isoladamente chegaria a provocar. As situações sociais, familiar e escolar, por meio de seus múltiplos parâmetros, atuam entrelaçando-se e provocando o surgimento de fracasso escolar (Carlos Hernández Gil, 2004, p. 11).

À luz dessas notas, Perrenoud (1993, p. 18) afirma que, “define-se fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimento e competências”. Isso implica, nada obstante, uma visão demasiado reducionista do problema.

Em décadas passadas, o sistema educacional atribuía a não aprendizagem unicamente ao aluno. Somente este era responsável pelo seu fracasso escolar. Não eram considerados fatores relevantes ao processo ensino/aprendizagem como os conteúdos, a metodologia, a prática pedagógica, enfim, a escola e o próprio sistema educacional.

Neste contexto, Silva e Davis (1993) e Nóvoa (1992) matizam, em suas discussões, que o fracasso escolar é um problema que não está no aluno e sim no meio em que vive, colocando em questão não apenas a escola, mas também a família.

Com as discussões geradas a partir dos estudos sociológicos, surge no cenário nacional um novo enfoque para que possamos entender o fracasso escolar: a responsabilidade deixa de ser somente do aluno e família, passando a ser dividida com todo o sistema educacional. Isso implica os professores também.

No âmbito dessa análise, cabe considerar que a reprodução das condições sociais na escola, afeta a relação professor/aluno, nos termos que Bourdieu analisou:

“Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima”. (1975, p. 58).

Essa afirmação de Bourdieu é analisada por Perrenoud, que esclarece:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade informal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida”. (Perrenoud, 1993, p.25).

Com efeito, o fracasso escolar não pode ser medido apenas por porcentagem de reprovados por série. Deve-se analisar profundamente a caminhada do aluno, seu desenvolvimento, enquanto ser humano e cidadão. Ver a aprendizagem como a capacidade de reproduzir conteúdos é abstrato diante da necessidade de formar cidadãos capazes de se adaptar a realidades diversas ou adaptar a realidade às suas necessidades. Nesse sentido é importante atribuir a responsabilidade do fracasso escolar não só ao aluno, mas a todo o sistema envolvido e, inclusive, à família.

Claro está que a responsabilidade do fracasso escolar não recai somente sobre o aluno. Há que se pensar em toda a questão pedagógica. Se aceitarmos que somos seres humanos e como tais nos construímos diferentes, faz-se necessário práticas pedagógicas que valorizem e aproveitem toda a bagagem de conhecimentos construída pelo aluno durante sua trajetória extra escolar. O fracasso não recai sobre uma realidade social determinada; ele nos apresenta diferentes realidades sociais que devem ser trabalhadas e valorizadas pela escola, inclusive a respeito da valorização de cada indivíduo que atua no convívio escolar. Principalmente, professores e alunos.

2.2.2. Repetência escolar

A repetência escolar, por sua vez, manifesta-se como parte integrante e orgânica da realidade de nossas escolas elementares, como se, com a falta dela, o processo todo perdesse o seu sentido. É um dos problemas mais agudos e mais sérios da educação brasileira. Trata-se de um fenômeno complexo que reúne múltiplos aspectos e que se expressa pelo fato de que o estudante volta a cursar a mesma série do ano anterior. Vale notar que, fundamentalmente, a repetência está concentrada nas primeiras séries e está estreitamente vinculada a problemas no manejo da alfabetização infantil.

Em linhas gerais, o momento (o núcleo, por assim dizer) mais sério da repetência está nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, de modo especial, na primeira série, ponto de entrada no sistema, na qual são construídos os fundamentos e as aprendizagens essenciais que condicionarão, positiva ou negativamente, as futuras aprendizagens, a autoestima e a autoconfiança.

Na América Latina, cerca da metade dos meninos e das meninas que ingressam na primeira série a repetem. Ainda nessa média geral encontram-se vários países, zonas rurais, populações indígenas e setores pobres de modo especial. Tendências similares podem ser encontradas em vários países da Ásia e da África.

No caso brasileiro, a repetência nas primeiras séries está estreitamente vinculada a problemas no ensino da leitura e da escrita, baseada em compreensões estreitas e atrasadas da linguagem e dos processos de aprendizagem infantil e ligada a métodos pedagógicos ultrapassados. Além disso, estudos em diversos países confirmam que a alfabetização e a área de linguagem, em geral, ocupam um lugar central na decisão docente no momento de aprovar ou reprovar um aluno (Bossa, 2002, p. 25 et seq).

Enfrentar a repetência na primeira e segunda séries implica lidar com as condições negativas que favorecem e nutrem a repetência dentro da escola, contribuindo, desta forma, para reforçar – em vez de aliviar as condições socioeconômicas desfavoráveis que os alunos dos setores populares enfrentam no momento de ingressar na escola. Não apenas para as crianças provenientes de famílias pobres, mas para todas as crianças, a alfabetização deveria ser considerada uma meta, não da primeira série, mas, pelo menos, das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

2.3. Rupturas e percepções teóricas e práticas na relação professor–aluno

Segundo Perrenoud (1993, p. 14), ensinar é, antes de tudo, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. Ainda segundo esse autor, importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e respostas.

Neste cenário, para Massetto (1992, p. 35), quando pensamos em ensinar, as ideias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir ações de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Segundo Ricoeur, citado por Abreu (1990), o ensino é um ato comum do professor e do aluno e cuja relação é difícil. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência do professor dá licença ao exercício do domínio, o que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas.

Segundo Gadotti (1999), o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber; deve, antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo. Desta maneira, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula.

A tendência do professor, seguindo teorias de linha tradicional, é pensar que o aluno não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que essa passagem está em poder do mestre, não considerando que o aluno traz aptidões e gostos, saberes anteriores e

saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que será, parcialmente, preenchido pela preparação profissional ou pela aquisição de uma cultura.

No âmbito dessa discussão, a ênfase dada por Costa (2002), põe a relação professor/aluno como lugar fundamental para o processo de ensino aprendizagem, devendo ser marcada por respeito, amizade e cooperação, sem deixar de lado a disciplina e os conteúdos. Com efeito, existem várias abordagens teóricas que explicam muitos fatores, como valores da sociedade, familiares e avanços tecnológicos, que são influenciadores do relacionamento entre professor e aluno em função desse profissional.

Nesse contexto, de acordo com Soares (1995), o professor necessita ser construtor de vínculos positivos de comunicação, o que já lhe dá um olhar diferente para a sua prática. De fato, é a partir de vínculos construídos entre professor e aluno, que o professor pode perceber, através das sinalizações dos próprios alunos, como o fenômeno da comunicação está acontecendo em sua sala de aula, sendo esses vínculos os indicadores, os pontos chaves para desenvolver-se uma atuação psicopedagógica, até, com vistas a favorecer o sucesso do aprendizado.

Como consequência de uma análise bastante apropriada ao estudo do problema em causa, através da *Teoria de Vínculo* de Pichon (1995) pode-se assinalar a relação professor/aluno em três dimensões: mente, corpo e mundo exterior, que se integram dialeticamente levando em consideração a dimensão mais importante, a humana. Portanto, estudar este ser humano na sua totalidade é configurar uma gestalt própria para cada sujeito.

Pode-se perceber ainda que, através da teoria do vínculo, a complexidade de ações e reações que pode acontecer numa sala de aula, isto é, se o professor não tiver conhecimento para saber lidar com tais situações, poderá contribuir, sem desejar, para construção de vínculos negativos com ele, com a matéria e com outros aspectos.

Por sua parte, para Piaget (1979), citado por Costa (2002), o estudo do relacionamento professor/aluno tem como um guia útil se pensar sobre o relacionamento adulto – criança. E destaca duas espécies de moralidade, correspondendo a dois tipos de relacionamentos adultos – crianças: um promove o desenvolvimento e outro retarda.

De acordo com o autor, o primeiro tipo de moralidade é de obediência, denominada de moralidade *heterônoma*, que é a conformidade às regras externas que são simplesmente impostas pelo adulto e aceitas e seguidas pela criança sem questionamento. O segundo tipo de moralidade é *autônoma na qual* a criança segue regras morais próprias, segue convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas no relacionamento com os outros.

Assim, percebe-se que os educadores geralmente lidam com os alunos de forma que promovem a moralidade heterônoma, ao invés da autônoma. Segundo Freire (1996), o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Cabe ressaltar ainda que a prática na sala de aula não pode estar voltada apenas para a transmissão de conteúdos. Ela deve possibilitar, através das suas relações, a formação de alunos críticos e que saibam viver no seu ambiente (Freire, 1996).

Compreende-se, assim, que não só é o aluno que aprende (como muitos dos professores acham que acontece), mas a aprendizagem ocorre de todas as formas na interação entre os indivíduos; portanto, o professor ensina, interage e aprende com os alunos, que “ensinam”, interagem e aprendem com o professor.

Finalmente, vale lembrar: “Ensinar inexiste sem aprender” (Freire, 1996, p. 26), e que essa relação entre ensinar e aprender somente é possível no contexto de uma relação mais ampla que envolve diretamente professor e aluno. Destaque-se que, de modo geral, as teorias apontam para a existência desse vínculo entre professor e aluno.

2.3.1. A importância da relação afetiva entre professor e aluno no combate ao fracasso escolar

Dentro dessas práticas pedagógicas vale ressaltar, principalmente, a importância do relacionamento afetivo entre o professor e o aluno. Na interação professor/aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente no que tange a sua dimensão socializante, preparando o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, em que ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Para tanto, a educação precisa ser repensada não através de novos modelos pedagógicos, mas sim como meio de proporcionar ao indivíduo o saber construir e governar sua própria vida, que reestruture, priorizando não somente a dimensão cognitiva, mas a dimensão integral do ser humano, objetivando a cidadania, até mesmo através do diálogo. Nesse sentido, matiza Freire (1996, p. 66) que “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança”.

Com efeito, na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo, que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas também, e principalmente enquanto indivíduos.

Assim, as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida. Nesse sentido, aumenta a consciência para a educação, considerando a possibilidade de trabalhar um currículo eivado de afeto para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, melhorando o desempenho da comunidade escolar e, principalmente, na sala de aula, o conhecimento intelectual e de assuntos que estimulem o educando ao autoconhecimento, a criatividade e a sensibilidade.

De acordo com o que foi dito até aqui claro está que a afetividade é aquela dimensão, diríamos, que direciona todos os nossos atos. Ela é, na verdade, o elemento que mais influencia na formação do nosso caráter. Portanto, é na escola que a criança e o adolescente procuram buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Por isso enfatizamos mais uma vez sobre a importância na relação entre professor e aluno, na qual devem ser levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos dessa relação.

Assim, como o diálogo, o fator afetivo tem sua relevância na interação professor-aluno, o que é enfatizado por Aquino (1996). Os laços efetivos que constituem a interação professor/aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição do papel escolar, ou mesmo de um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação professor/aluno, isto é, os vínculos cotidianos (Aquino, 1996).

Com isso, estamos dizendo que a interação professor/aluno perpassa as aquisições cognitivas, sendo o diálogo de suma importância para essa interação no fator psicológico, sendo vínculo entre o cognitivo e as ações concretas. A essa afirmação encontra-se justificativa na literatura de Piaget sobre o estágio das operações concretas (1997, p. 166 et seq).

2.3.2. A escola, docente e a prática de valores afetivos

É importante enfatizar que o objeto afetivo não tem consistência se não for por meio do contato direto, mesmo não sendo físico, nascendo daí afetos duráveis, como a simpatia e antipatia com relação aos outros e a valorização do eu (Oliveira, 1991).

No âmbito educacional, a afetividade mostra-se ainda mais necessária, pois é este vínculo afetivo que vai caracterizar a relação professor/aluno, sendo incontestável a importância de se trabalhar esses valores até mesmo em toda a comunidade escolar.

Com base nisso, pode-se afirmar que à luz do dito por Piaget (1997), essa relação pode ser positiva ou negativa, a partir das construções afetivas que são estabelecidas entre ambos, tendo em conta os estágios de desenvolvimento da criança. Claro está que é importante estabelecer um vínculo afetivo na relação professor/aluno, principalmente nos anos iniciais de escolarização, pois é a partir daí que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo.

Pode-se acrescentar que no “ato de aprender e ensinar, [...], torna-se de fundamental importância considerar as emoções e/ou fatos permeados na relação professor/aluno, refletindo-se na transmissão e apropriação do conhecimento” (Pinto, 2001, p. 43), onde a afetividade e a cognição, consoante aponta Kupfer (2003), torna-se fundamental à aprendizagem que ambos os aspectos (afetivos e cognitivos) estejam em equilíbrio na relação professor/ aluno.

Daí poder-se pressupor que a relação afetiva entre professor e aluno pode trazer ganhos ou perdas cognitivas em proporções significativas. É muito comum vermos alunos caracterizados por professores como preguiçosos, desinteressados, bagunceiros, assim como e professores caracterizados por alunos de autoritários, chatos e intolerantes. Esta classificação acaba por trazer também consequências no processo de aprendizagem; só que ambas as partes podem querer desafiar as expectativas um do outro ou simplesmente mostrar que o julgamento de um em relação ao outro está errado, criando assim uma situação de disputa entre ambos.

Para se evitar isso é importante conhecer o universo e as necessidades do aluno (e do professor também); é de grande importância para que este possa alcançar a plenitude de seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto emocional. Este é um trabalho que deve ser enfatizado pela escola. No conhecimento voltado ao afetivo é imprescindível que se possa contribuir para a formação do indivíduo.

Portanto, é necessário fazer a educação se voltar com qualidade, não no fazer pedagógico, mas em se dispor a trabalhar a aprendizagem numa relação afetiva de modo que venha a combater o fracasso escolar, pois a afetividade é o componente basilar de direcionamento e dimensão das ações. É certo que a escola não pode encontrar soluções repentinamente para tantos desajustes, mas pode dar uma contribuição bastante valiosa no combate ao fracasso escolar.

2.3.3. Alguns fatores apontados como intervenientes no insucesso escolar.

Inicialmente, cabe notar que, para Angélico (2002, p. 45), o aperfeiçoamento das técnicas de ensino, e pedagógicas, deveria ser ambição primordial de um professor, pois todos os dias surgem novas dúvidas e novas respostas. A vocação seria também um aspecto importante na decisão da vida profissional de um professor; e se ele fosse realmente envolvido nas suas tarefas, teria uma motivação que o levaria a aperfeiçoar-se, servindo-se das técnicas e estratégias mais eficientes para que desenvolvesse todas as suas capacidades individuais.

Segundo Tapia (1999), se o professor não estivesse motivado, se não exercesse de forma satisfatória sua profissão, seria muito difícil que fosse capaz de comunicar a seus alunos entusiasmos e interesse pelas tarefas escolares. É, definitivamente, muito difícil que fosse capaz de motivá-los.

A missão da escola, nesse sentido, não mais seria atender aos alunos como se eles fossem indiferenciados, mas tratá-los como seres específicos, que apresenta diferentes formas de aprender e distintas formas de resolver problemas, indivíduos com diferentes interesses e habilidades e que tinham o direito de ser efetivamente atendidos.

Enfocou Moraes (1997), em sua análise, destaca que a escola precisava desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisavam ser desenvolvidos, mas também os outros potenciais intelectuais dos alunos afim de que talentos não fossem desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas e que constituíram a grande riqueza da humanidade. Ricoeur, citado por Abreu (1990), ressaltou que a própria instituição, com seus aspectos hierárquicos e coercitivos, não ajudou ao professor a repensar o seu papel.

2.4. Confrontos teóricos: pedagogia tradicional *versus* pedagogia progressista.

Segundo Zagury (2002), quando as escolas são regidas pelo modelo tradicional, o manejo de classe é, sem dúvida, mais fácil, porque o poder fica todo concentrado nas mãos do professor. Ao aluno cabe ficar quietinho, prestando atenção e, se conseguir, aprendendo. A teoria educacional subjacente é: o professor ensina, os alunos aprendem, ou seja, aprender é considerado consequência inevitável do ensinar.

Percebe-se, assim, que o exercício autocrático do poder é, sem dúvida, mais fácil de ser exercido do que administrar o ensino dentro de relações democráticas. Reforça Zagury (2002) que na sala de aula tradicional, o professor manda, os alunos obedecem. Mas vale lembrar que, independentemente, os modelos de relações interpessoais que predominem em sala de aula, se o professor tiver bom domínio de conteúdo, consciência profissional, desejo real de levar os alunos à aprendizagem e alguma formação didática, os resultados são, em geral, como o eram no passado, muito bons.

Concorda-se que para proporcionar o processo de aprendizagem dos alunos, necessita-se que o professor seja possuidor real de bom domínio de conteúdo, consciência profissional, tenha desejo de levar o aluno à aprendizagem e ao conhecimento didático. Mas defende-se aqui que os modelos de relação interpessoal predominante em sala de aula são precursores do processo de aprendizagem, não sendo suficientes, apenas, os aspectos metodológicos dos professores.

No entanto, Zagury (2002) argumenta que não se poder afirmar que é a relação entre o professor e seus alunos que determina a qualidade do resultado educacional. Por outro lado, em sala de aula de modelos progressistas, a hierarquia de poder fica muito menos visível e parece torna-se até inexistente, pois os alunos têm o direito de opinar e de dizer o que querem aprender, do que gostam e até como querem aprender o que gostam. Em contrapartida, a autora enfoca que não é por acaso que os professores queixam-se cada vez com mais veemência das dificuldades de promoverem a motivação de alunos.

Portanto, se percebe que, dentro dessa ênfase, chegar ao consenso sobre como se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em uma turma pode, por vezes, tornar-se quase impossível, principalmente quando boa parte dos alunos, em especial adolescentes e pré-adolescentes muito mais interessados em ser promovidos para a série seguinte (se possível com o mínimo de leitura e trabalho) do que verdadeiramente aprenderem tomam consciência

dessa possibilidade e transformam-na num ótimo instrumento para o imediatismo e hedonismo que geralmente os caracterizam.

Neste contexto, afirma Zagury (2002) que os alunos e também seus pais, especialmente nas camadas mais favorecidas, adquiriram algum conhecimento das novas posturas educacionais e, frequentemente, confundem-nas com o direito de opinar sobre aspectos para os quais não se encontram habilitados; muitas vezes, ouvindo alguma coisa sobre uma determinada teoria, fazem generalizações que carecem de real fundamento pedagógico e prejudicam o processo de aprendizagem do aluno. Esse aspecto reforça a preocupação com a problemática da falta de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e insucesso.

Nada obstante, na atualidade, o docente transfere a falha para outro foco, podendo estar no processo, na metodologia, na didática inadequada ou na avaliação. Assim, muitas pessoas leigas e até mesmo alguns profissionais da área educacional passam a atribuir todas as culpas ao professor. Essa é uma distorção grosseira, afirma Zagury (2002). Se, muitas vezes, o problema reside na escola, em outras também, com bastante frequência, reside no aluno, quando não estuda ou está desatento e desinteressado por alguma coisa. Apontar o professor como único responsável pelo fracasso do ensino é mascarar a realidade. Sendo assim, entende-se que é preciso estabelecer parcerias e responsabilidades no sucesso e no fracasso escolar.

Nessa perspectiva de parcerias é patente que, por parte do aluno, no sentido em que os brinquedos, a internet e outros veículos e tecnologias de comunicação e informação, as drogas, a falta e o excesso de atividades obstruíram a infância da maioria das crianças de qualquer meio socioeconômico. Criamos um mundo artificial para as crianças e pagamos um preço muito alto. Produzimos sérias consequências no território da emoção, no anfiteatro dos pensamentos e no solo da memória deles.

No entanto, devem estar atentos e adaptarem-se aos novos tempos, de modo a explorar a pesquisa e enxergar a escola como *algo* estimulante, e não como uma obrigação. Portanto, o aluno de hoje será o profissional do amanhã e neste sentido, tem de haver, na medida do possível, melhor acompanhamento por parte dos professores para melhor formação do cidadão, e consequentemente termos melhores homens e profissionais.

Os pais têm um papel imprescindível no processo de aprendizagem. Pais e filhos vivem ilhados, raramente choram juntos e comentam sobre seus sonhos, mágoas, alegrias, frustrações. Cabe a nós, motivarmos as crianças e os jovens, a incutirem a ideia de que a escola é um meio para alcançar seus objetivos. O apoio e o acompanhamento dos pais são

sumamente necessários para a formação do caráter e da personalidade dos filhos. Apesar de alguns pais não terem disponibilidade de tempo, precisam fazer-se presentes, pois nada substitui a presença deles na formação do homem, do futuro profissional e da futura hierarquia.

A sociedade precisa refletir no estudante, ou seja, nos jovens, valores diferentes destes que atualmente enchem os olhos, como o consumismo, o excesso nas diversões, o individualismo em que os jovens não conseguem enxergar nada ao seu redor, como se estivesse um espelho a sua frente.

Dessa forma, a sociedade não pode resignar-se a esse fenómeno nem se manter impassível diante do fato de que mais de 25% de nossos alunos não terminam de forma satisfatória o Ensino Fundamental e médio; isso quer dizer que um em cada quatro jovens tem uma alta probabilidade de não poder se incorporar de forma adequada à sociedade, portanto, um alto risco cair nas estatísticas da exclusão social. As consequências pessoais, sociais e econômicas são consideráveis, conforme já tematizamos em momento anterior. Assim, não nos pode tranquilizar ter ouvido que a grande maioria dos países está em uma situação parecida. Temos de ser capazes de pensar sobre esse problema e abordá-lo com toda a complexidade que o caso requer.

Nesse sentido, devemos estar conscientes de que o fracasso escolar pode se ampliar no futuro porque cada vez mais a sociedade global exigirá maiores conhecimentos e habilidades aos jovens.

E por parte do Estado, com a implementação de novas tecnologias, o papel do aluno volta a ser mais intensificado e relevante, como também motivador, pois, a tecnologia permite e aumenta a diversificação das atividades, facilitando assim muita resolução de problemas e permitindo uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se relevante também, por parte do Estado, o funcionamento das escolas em regime de tempo integral, como também redução do número de alunos por turma, aplicação diversificadas de formas de avaliação, sem que valorizem, em demasia as provas escritas, além de desenvolvimento de atividades culturais e desportivas nas escolas.

As escolas devem proporcionar um bom ambiente aos alunos e criar uma relação com estes e a partir daí, vão estar preparados para aprender, e assumir, os papéis definidos por toda uma sociedade e Estado.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE EMPÍRICA DO INSUCESSO ESCOLAR

*(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
Paulo Freire*

3.1. A problemática

Notadamente, tendo em vista a importância da problemática e em busca de meios, caminhos e métodos, para uma melhor compreensão dos aspectos promotores do fracasso escolar, propõe-se aqui estudar: as implicações a partir da relação professor/aluno, no insucesso escolar de alunos com dependência ou repetência em disciplinas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual e três escolas públicas municipais de Nossa Senhora da Glória, em nível de objeto de estudo.

O insucesso dos alunos da escola pública, traduzido nos índices de evasão e, sobretudo, de reprovação que se concentram no 6º ano do Ensino Fundamental, representa hoje, talvez, o mais grave problema que aflige a educação em Nossa Senhora da Glória. Não obstante, o esforço no sentido da democratização do acesso vem provendo resultados positivos, uma vez que nesse município não mais se constata déficit de atendimento à população escolarizável (na faixa etária dos 5 aos 14 anos), conforme dados do Poder Público do ano de 2008. Dai, verificar-se, nesse município, a efetiva universalização do Ensino Fundamental e Médio.

Tal situação, no entanto, não reflete o fracasso escolar existente, no estado de Sergipe e, conseqüentemente, no município de Nossa Senhora da Glória, haja vista que 15% dos alunos da rede pública abandonam as salas de aula durante o ano letivo. Dos que permanecem, cerca de 20% não conseguem avançar para a série posterior. O analfabetismo chega a 18% no estado, e a distorção idade/série, consequência da evasão escolar e dos altos índices de reprovação, chega a 79,2%. Mas, apesar de ainda apresentar altos índices, a evasão escolar no estado teve uma redução.

Em 2007, 17,4% dos alunos sergipanos que estudavam no período diurno deixavam a sala de aula antes de o ano letivo terminar, e entre os que estudavam à noite, a evasão chegava a 50,3%. O secretário de Estado da Educação, José Fernandes de Lima, confirma os dados, mas alega que eles são resultados de práticas enraizadas no passado. Para o Secretário, “O direito à educação tem que ser traduzido como o direito de aprender e não só o direito de entrar na escola. Por isso, nós precisamos fazer todo esforço para diminuir as reprovações e a evasão, trabalhando por uma educação que preze pelos direitos humanos” (*Cinforme*, p. 8, 15/02/2008).

Para a Secretária Municipal de Educação de Nossa Senhora da Glória, Maísa Feitosa Silva Dantas, o insucesso do aluno é problema de toda a sociedade. Ela reforça que a

reprovação e evasão são fenômenos naturalizados pela sociedade brasileira e cobra maior participação das famílias na educação dos filhos. As famílias precisam ser sensibilizadas a frequentar a escola, acompanhar e interessar-se pela educação dos filhos, a cobrar aula, a explicação, a atenção do professor, do diretor, dos gestores públicos.

Segundo Souza (1994), “Na verdade o maior fator de entrave à elevação da escolaridade e competência cognitiva da população é a repetência, mais que a evasão”. Nesse contexto, verifica-se que a tão propagada evasão entre as primeiras séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, é um número muito elevado (52,5%, da matrícula)” (Ribeiro, 1996).

Em sua análise, Souza (1994), por sua vez, deixa claro que a evasão é causada também pelo excesso de repetências acumuladas. Segundo essa perspectiva, tal excesso representa o principal obstáculo à universalização da educação básica em nosso país.

Para esse autor, ainda (Souza, 1994), a passagem das primeiras séries no sistema de ensino brasileiro representa seu ponto de estrangulamento, pois é aí que se situam as taxas médias de evasão e repetência em aproximadamente 56%, sendo pior a situação dos estados: Piauí (65%) e Alagoas (63%), isto de acordo com os dados coletados em 2008 (*Cinforme*, p. 13 – 15/02/2008).

Nesse sentido, no Nordeste brasileiro, em conformidade com o último censo de 2006, os índices de analfabetismo eram, ainda, bastante elevados. Observemos esses dados no quadro abaixo.

Estado	Faixa etária %	
Alagoas	10 a 15 anos 21,71%	15 anos ou mais 33,39%
Bahia	10 a 15 anos 11,79%	15 anos ou mais 23,15%
Ceará	10 a 15 anos 13,34%	15 anos ou mais 26,54%
Maranhão	10 a 15 anos 16,66%	15 anos ou mais 28,39%
Paraíba	10 a 15 anos 13,83%	15 anos ou mais 29,71%
Pernambuco	10 a 15 anos 14,43%	15 anos ou mais 24,50%
Piauí	10 a 15 anos 17,39%	15 anos ou mais 30,51%
Rio Grande do Norte	10 a 15 anos 12,59%	15 anos ou mais 25,43%
Sergipe	10 a 15 anos 13,43%	15 anos ou mais 25,16%

Fonte: IDEB – Indicadores Demográficos e Educacionais do Censo de 2006, IBGE, publicados em 2007.

No contexto dessa problemática, e tendo em consideração os aspectos aqui abordados sobre o insucesso escolar, o principal problema a ser investigado será: *quais as implicações do insucesso escolar de alunos com dependência e/ou repetência em disciplinas do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Nossa Senhora da Glória na relação professor-aluno?*

3.2. Objetivos

Nossa investigação buscou o alcance dos objetivos adiante indicados com vistas a analisar as implicações a partir da relação professor/aluno, no fracasso escolar, de alunos com dependência ou repetência em disciplinas do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto caracterizamos os sujeitos da pesquisa quanto a: gênero, nível socioeconômico, nível de escolaridade, idade, estado civil. Caracterizamos também o tipo de relação professor/aluno, a partir da percepção dos sujeitos, visando levantar a percepção dos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, sobre fracasso escolar, procurando classificar, a partir da fala dos sujeitos, os fatores que influenciam o insucesso escolar.

3.2.1. Objetivo geral

Analisar as implicações do fracasso (insucesso) escolar dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com dependência e/ou repetência em disciplinas, em face da relação professor/aluno.

3.2.2. Objetivos específicos

Caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto a: gênero, nível socioeconômico, nível de escolaridade, idade e estado civil;

Caracterizar o tipo de relação professor/aluno, a partir da observação e da percepção dos sujeitos;

Analisar a percepção dos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, sobre fracasso escolar;

Classificar, a partir da fala dos sujeitos, os fatores que influenciam no fracasso escolar.

3.3. Caracterização do estudo e das escolas objeto da investigação

3.3.1. Metodologia

A fim de atender ao objetivo desta investigação, que consiste em analisar as implicações, a partir da relação professor/aluno, no fracasso escolar, de alunos com dependência ou repetência em disciplinas do 6º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas. Dentre estas uma escola é pública estadual e as três outras são públicas municipais, e estão localizadas na cidade de Nossa Senhora da Glória. A seleção dessas escolas prendeu-se, em primeiro lugar, a nosso interesse de investigar tal realidade nos dois principais seguimentos da educação pública do município. Em segundo lugar, em virtude de, no município, somente haver uma escola pública estadual atuando com Ensino Fundamental, que, constitucionalmente, é de competência do Município. Esse fato, para nós, é significativo na medida em que mostra os limites da ação do município na gestão da educação, por um lado; e, por outro, demonstra a existência de um descompasso entre a universalização do Ensino Fundamental, alcançado no município em razão dos esforços de Estado e Município, e a ocorrência da repetência e/ou da dependência durante a execução do processo de ensino e aprendizagem. Isso quer traduzir uma realidade segundo a qual, a universalização não garante a aprovação, consecutivamente, dos alunos.

Num primeiro momento, tivemos contato direto com os sujeitos (professores e alunos) que desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem e com o ambiente (uma escola estadual Colégio Estadual Cícero Bezerra e três escolas municipais escola Municipal Tiradentes, Escola Municipal Presidente Tancredo Neves e Escola Municipal José Augusto Barreto) onde atuam esses sujeitos. A partir desse momento, buscamos analisar, através das entrevistas com questionários, as implicações que surgem como obstáculos para a interrupção do aprendizado com sucesso. Ademais, optou-se pela utilização do método descritivo subsidiado com a aplicação da técnica de observação participativa, que procurassem evidenciar dados relevantes para a pesquisa. Deve-se dizer, ainda, que a norma utilizada para as referências no texto da dissertação foi a da American Psychological Association (APA).

Para maior clareza no que diz respeito à metodologia, cabe descrever como a determinação e a composição da amostra, os procedimentos de coleta e a análise dos dados serão operacionalizados.

3.3.1.1. Definição da população (amostra)

A determinação da amostra compreende a seleção da localidade de estudo, a escolha das escolas e das classes do 6º ano do Ensino Fundamental. Por ser detectada com grande incidência a temática em discussão em escolas públicas, que atendem na sua maioria crianças de baixa renda, decidiu-se trabalhar com quatro escolas públicas, uma estadual e três municipais, localizadas na periferia de Nossa Senhora da Glória, ambiente onde as crianças realizam suas experiências de vida, fator de grande importância para a escola, à medida que ela se apropria dessas experiências e trabalha na criança a elaboração de seu conhecimento científico. Dessa forma, realizamos a pesquisa no Colégio Estadual Cícero Bezerra, que está localizado na rua Senador Leite Neto nº. 135, no centro da cidade de Nossa Senhora da Glória. Essa unidade escolar foi fundada em 1963. Situa-se numa das áreas onde predomina a classe média. Atende à maioria das crianças mais carentes dessa área e também da zona rural. As casas, de um modo geral, são construídas em alvenaria e rebocadas, cobertas com telhas; seus pisos são cerâmica. O acesso à escola é facilitado pela existência de ruas pavimentadas e bem conservadas, como também existem rede de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado e sua parte frontal é totalmente gradeada. Está edificada em solos planos. A escola possui 11 salas de aulas, uma sala para professores, uma sala para reuniões, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, uma cantina, um banheiro para os funcionários da escola e dois utilizados pelos alunos. O corpo docente da escola é constituído de 41 professores, 39 dos quais têm graduação e dois com formação de 2º grau, sendo que 13 professores têm especialização e um professor tem mestrado. O colégio tinha no letivo 2010, 1256 alunos matriculados no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação de 65%, reprovação de 23,5%, e 11,5% de evasão escolar, segundo informação de Unaldo da Silva Lima, graduado em Educação Física, diretor do colégio Estadual Cícero Bezerra.

A Escola Municipal Tiradentes está localizada na Avenida Lourival Batista nº. 530, no bairro Divinéia, na cidade de Nossa Senhora da Glória. Foi fundada em 1973. Situa-se numa das áreas onde predomina a classe média. A escola atende à maioria das crianças mais carentes dessa área, assim como da zona rural. As casas em sua maioria são construídas em alvenaria e rebocadas, cobertas com telhas, seus pisos são cerâmicos, em solos planos e levemente ondulados. O acesso à escola é facilitado pela existência de ruas pavimentadas e

bem conservadas, servidas redes de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado. A escola possui 11 salas de aulas, uma sala para professores, uma sala para reuniões, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, um banheiro para os funcionários da escola e dois para alunos. O corpo docente da escola é constituído de 49 professores com graduação, 17 dos quais têm especialização, um professor tem mestrado, seis mestrandos e um doutorando. A escola tinha no letivo 2010, 1184 alunos matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação em torno de 60%, reprovação 28% e evasão de 12%, segundo informação de Cornelito Alves dos Santos, graduado em Licenciatura Química; diretor da Escola Municipal Tiradentes.

A Escola Municipal Presidente Tancredo Neves está localizada na Avenida Oeste nº. 440, no bairro Novo Horizonte, na da cidade de Nossa Senhora da Glória. Foi fundada em 1989. Situa-se numa das áreas onde predominam as classes baixa e média. A escola atende à maioria das crianças mais carentes da citada área e também da zona rural. As casas, de um modo geral, são construídas em alvenaria e rebocadas, cobertas com telhas, cujos pisos são de cerâmica e cimentados, edificadas em solos planos e levemente onduladas. O acesso à escola é facilitado pela existência de ruas pavimentadas e avenida asfaltada e em um bom estado de conservação. Existem também redes de esgotos. Salientamos que há também ruas de chão batido sem redes de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado. A escola possui oito salas de aulas, uma sala para professores, uma sala para reuniões, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática, uma biblioteca. Segundo o diretor, o número de salas de aula não atende a todos os estudantes do bairro e adjacências. O corpo docente da escola é constituído de 37 professores com graduação, 10 dos quais têm especialização. A escola tinha no letivo 2010, 756 alunos matriculados, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação em torno de 68%, reprovação 22% e evasão de 10%, segundo informação de José Ezequias Ribeiro, graduado em Pedagogia, diretor da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

A Escola Municipal José Augusto Barreto está localizada na Rua Boca da Mata nº. 444, no bairro Brasília, na da cidade de Nossa Senhora da Glória. Esta unidade escolar foi fundada em 1995. Situa-se numa das áreas onde predomina a classe baixa. A escola atende à maioria das crianças mais carentes da mencionada área, e também da zona rural. As casas em sua grande maioria, são construídas em alvenaria, são rebocadas, cobertas com telhas e têm pisos de cerâmica e pisos cimentados, estão edificadas em solos planos. O acesso à escola é

facilitado pela existência de ruas e avenidas pavimentadas e bem conservadas, como também existem redes de esgotos. Salientamos, também, a existência de ruas de chão batido sem redes de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado. A escola dispõe de seis salas de aula, uma sala para a direção da escola, uma cantina e dois banheiros para os funcionários da escola e para os alunos. Segundo o diretor, o número de sala de aulas não atende a todos os estudantes do bairro e adjacências. O corpo docente da escola é constituído de 25 professores com graduação, 15 dos quais têm especialização. A escola tinha no letivo 2010, 759 alunos matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite). Com um índice de aprovação em torno de 72%, reprovação 14% e evasão de 14%, segundo informação de José Ildevam Melo, graduado em Pedagogia, diretor da Escola Municipal José Augusto Barreto.

O *locus* desta pesquisa foi selecionado por apresentar, nas últimas décadas, um número ainda considerável de insucesso escolar. Nossa investigação buscou o alcance dos objetivos adiante indicados com vistas a analisar as implicações a partir da relação professor/aluno, no fracasso escolar, de alunos com dependência em disciplinas do 6º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram caracterizados quanto gênero, nível socioeconômico, cultural, nível de escolaridade, idade, estado civil. Foi caracterizado também o tipo de relação professor/aluno, a partir da percepção dos sujeitos; visando levantar a percepção dos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, sobre fracasso escolar, procurando classificar, a partir da fala dos sujeitos, os fatores que influenciam o insucesso escolar, na perspectiva de garantir o direito à educação para todos.

3.3.1.2. Composição da população (amostra)

A definição da amostra foi feita no mês de novembro de 2010, quando se deram oito visitas, sendo quatro de observação e quatro para a aplicação dos questionários de entrevistas nas salas selecionadas. Nas quatro primeiras visitas houve o contato direto com o ambiente: gestores, professores e alunos a fim de saber como se apresentam as escolas, quais suas filosofias, como estão organizadas e o que elas oferecem a seus alunos no que diz respeito às condições necessárias, recursos didáticos, qualificação profissional, etc. Nas quatro últimas visitas as amostras foram definitivamente definidas com base na disponibilidade dos alunos.

Quanto aos alunos: 100 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental diurno, distribuídos entre quatro escolas (25 em cada escola), sendo três municipais e uma estadual na cidade de Nossa Senhora da Glória, que atenderam aos seguintes critérios: turmas mistas; alunos

matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental (selecionados 25 do total de uma turma) que são repetentes; alunos que durante o 6º ano cursem, em paralelo, uma ou mais dependências por haver reprovado no ano anterior alguma disciplina; alunos que, matriculados no 6º ano, estiveram afastados da escola por pelo menos um ano; e, alunos que, matriculados no 6º ano, obtiveram aprovação regular nos anos antecedentes.

Finalmente, quanto à população de docentes, dentre aqueles que atenderam aos critérios, foram selecionados, 20 professores sendo cinco de cada unidade escolar selecionada. Cabe destacar que houve aceitação por parte de todos para serem entrevistados, o que contribuiu para uma boa amostragem com os participantes. Ademais, os gestores das escolas nos forneceram os dados estatísticos que reforçaram nossas análises sobre o número de alunos que foram retidos e que tiveram progressão no ano de 2010.

Em termos de definição do período, em primeiro lugar, deu-se opção pelo 6º ano, porquanto este substitui, *pari passus* e em conformidade com a legislação educacional vigente, a 5ª série do currículo anterior. Em segundo lugar, porque essa série é estudada em virtude do gargalo que ainda representa no processo de aprendizado dos educandos no conjunto da educação no Brasil, a exemplo da antiga 1ª série, que, em virtude fundamentalmente da ausência de um processo eficaz de alfabetização dos alunos nos anos que antecedem esta série de estudos, de forma igual o que se constitui – ainda - em um gargalo.

3.4. Caracterização dos sujeitos – alunos e professores

1. População pesquisada:

1.1. Quanto aos alunos:

Compuseram-se, nesse contexto, as amostras com 25 alunos de cada turma do Ensino Fundamental, e a idade dos dois sexos variou de 10 a 16 anos de idade. 100 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental diurno, distribuídos entre quatro escolas (25 em cada escola), sendo três municipais e uma estadual na cidade de Nossa Senhora da Glória, que atenderam aos seguintes critérios:

Turmas mistas;

Alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental (selecionados 25 do total de uma turma) que são repetentes;

Alunos que durante o 6º ano curseem, em paralelo, uma ou mais dependências por haverem reprovado no ano anterior alguma disciplina;

Alunos que, matriculados no 6º ano, estiveram afastados da escola por pelo menos um ano; e,

Alunos que, matriculados no 6º ano, obtiveram aprovação regular nos anos antecedentes.

1.2. Quanto à população de docentes selecionados:

20 professores, sendo cinco de cada escola selecionada e dispostos da seguinte maneira para fins da investigação:

a) 4 professores que atuam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental – 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano (conhecidos como professores polivalentes), escolhidos em cada unidade escolar (um por escola); b) 16 professores das quatro escolas, sendo quatro professores por escola e selecionados segundo o critério que privilegiou a consideração de dois que

lecionavam disciplinas do núcleo comum (Matemática e Português) e dois que ministravam disciplinas da parte diversificada (Arte, Sociedade e Cultura e Inglês) do currículo, sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal.

3.5. Os Procedimentos de Coleta de Dados:

Para a coleta de dados utilizou-se a técnica da observação com o intuito de conhecer a estrutura física da escola, que recursos tecnológicos oferecem aos alunos e quais as atividades realizadas no interior da escola. Além da observação, tomamos também como procedimento explicar os objetivos da pesquisa e, em seguida, distribuímos os questionários da entrevista, cuja aplicação ocorreu de maneira satisfatória. A aplicação dos questionários de entrevistas foi desenvolvida com alunos componentes das amostras e com professores (as) e, apesar de a entrevista ser constituída de perguntas formuladas, foi orientada no sentido de preenchimento de cada questão dentro da percepção de cada tipo de questionário aplicado, sendo os questionários aplicados para os alunos em sala de aula, e para os professores, nas salas destes. De posse dos questionários preenchidos com os dados, tanto dos alunos quanto dos professores, iniciou-se, a tabulação de dados. Dando prosseguimento, houve a confecção da dissertação. Quando da defesa da dissertação, devolveremos os dados para os alunos das mencionadas escolas.

3.5.1. Caracterização das escolas

1 – Colégio Estadual Cícero Bezerra

O Colégio Estadual Cícero Bezerra está localizado na Rua Senador Leite Neto nº. 135, no centro da cidade de Nossa Senhora da Glória-SE. Fundado em 1963. Situa-se numa das áreas onde predomina a classe média. A escola atende à maioria das crianças mais carentes dessa área e também da zona rural. As casas, de um modo geral, são construídas em alvenaria e rebocadas, cobertas com telhas e dotadas de pisos de cerâmica e em solos planos.

Diretor do colégio: Unaldo da Silva Lima, graduação em educação física.

Coordenadoras: Márcia Maria dos Santos, graduada em letras portuguesa.

Valquiria Pedrosa Silva, graduada em pedagogia.

ASPECTOS FÍSICOS DO COLÉGIO

A escola dispõe de 15 salas de aulas, uma sala para professores, uma sala para reuniões, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, uma cantina, um banheiro para os funcionários da escola e dois utilizados pelos alunos. Segundo o diretor do colégio, o número de salas de aulas não atende a todos os estudantes do bairro e adjacências.

CORPO DOCENTE

A escola dispõe de 41 professores, 39 dos quais têm graduação, e dois sem graduação, com formação de 2º grau, sendo que 13 professores têm especialização e um professor tem mestrado.

CORPO DISCENTE

O colégio tinha no letivo 2010, 1256 alunos matriculados no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação de 65%, reprovação de 23,5%, e 11,5% de evasão escolar, segundo informação de Unaldo da Silva Lima, diretor do colégio Estadual Cícero Bezerra.

PESSOAL DE APOIO

O colégio têm 25 funcionários distribuídos nas várias funções.

Em nível de recursos materiais, a escola disponibiliza diferentes recursos que permitirão o desenvolvimento das atividades previstas em seu plano anual.

2 – Escola Municipal Tiradentes

A Escola Municipal Tiradentes está localizada na Avenida Lourival Batista nº. 530, no bairro Divinéia, na da cidade de Nossa Senhora da Glória-SE. Foi fundada em 1973. Situa-se numa das áreas onde predomina a classe média. A escola atende à maioria das crianças mais carentes dessa área e também da zona rural. As casas, de um modo geral, são construídas em alvenaria e rebocadas, cobertas com telhas, e seus pisos são de cerâmica, em solos planos e levemente ondulados.

O acesso à escola é facilitado pela existência de ruas pavimentadas e bem conservadas. Existem também redes de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado.

Diretor da escola, Cornelito Alves dos Santos, graduação licenciatura química.

Coordenadoras: Maria Meire Ferreira, graduada em letras Portuguesa.

Maria de Fátima de Santana, graduada em Pedagogia.

ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA

A escola possui 11 salas de aulas, uma sala para professores, uma sala para reuniões, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, um banheiro para os funcionários da escola e dois para alunos. O número de salas de aulas não atende a todos os estudantes do bairro e adjacências.

CORPO DOCENTE

A escola dispõe de 49 professores, todos graduados e licenciados, 17 dos quais têm especialização, um professor tem mestrado, seis mestrandos e um doutorando.

CORPO DISCENTE

A escola tinha no letivo 2010, 1184 alunos matriculados, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação em torno de 60%, reprovação 28% e evasão de 12%, segundo informação do diretor da Escola Municipal Tiradentes.

PESSOAL DE APOIO

A escola tem 26 funcionários distribuídos nas várias funções.

Em nível de recursos materiais a escola disponibiliza diferentes recursos que permitirão o desenvolvimento das atividades previstas em seu plano anual.

3 – Escola Municipal Presidente Tancredo Neves

A Escola Municipal Presidente Tancredo Neves está localizada na Avenida Oeste nº. 440, no Bairro Novo Horizonte, na cidade de Nossa Senhora da Glória-SE. Fundada em 1989. Situa-se numa das áreas onde predominam as classes baixas e média. A escola atende à maioria das crianças mais carentes dessa área e também as da zona rural. As casas, de um modo geral, são construídas em alvenaria e rebocadas, cobertas com telhas, têm pisos de cerâmica e pisos cimentados, edificadas em solos planos e levemente ondulados.

O acesso à escola é facilitado pela existência de ruas pavimentadas e Avenida asfaltada e bem conservadas, como também existe rede de esgotos, mas existem também ruas de chão batido sem rede de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado.

Diretor da escola: José Ezequias Ribeiro, graduação em Pedagogia;

Coordenadoras: Claudia Salete dos Santos, graduada em Pedagogia;

Sônia Maria de Góis, graduada em Pedagogia.

ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA

A escola possui 10 salas de aula, uma sala para professores, uma sala para reuniões, uma sala para coordenadores, uma sala para a direção da escola, uma sala de informática e uma biblioteca. Segundo o diretor, o número de salas de aula não atende a todos os estudantes do bairro e adjacências.

CORPO DOCENTE

A escola conta com um quadro de 37 professores. 33 são graduados e 10 destes, têm especialização, *lato sensu*.

CORPO DISCENTE

A escola tinha no letivo 2010, 756 alunos matriculados, no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação em torno de 68%, reprovação 22% e evasão de 10%, segundo informação de José Ezequias Ribeiro, diretor da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves.

PESSOAL DE APOIO

A escola tem 23 funcionários distribuídos pelas várias funções.

Em nível de recursos materiais a escola disponibiliza diferentes recursos que permitirão o desenvolvimento das atividades previstas no plano anual.

4 – Escola Municipal José Augusto Barreto

A Escola Municipal José Augusto Barreto está localizada na Rua Boca da Mata nº. 444, no Bairro Brasília, na cidade de Nossa Senhora da Glória-SE. Foi fundada em 1995. Situa-se numa das áreas onde predomina a classe baixa. A escola atende à maioria das crianças mais carentes da citada área e também da zona rural. Os domicílios, de um modo geral, são construídos em alvenaria e rebocados, cobertos com telhas e seus pisos são de cerâmica e cimentados, em solos planos.

O acesso à escola é beneficiado pela existência de ruas e Avenida pavimentadas e bem conservadas, providas também de redes de esgotos, porém, convém salientar, existem de ruas de chão batido sem rede de esgotos. O prédio escolar é totalmente murado.

Diretor da escola, José Ildevam Melo, graduação em Pedagogia;

Coordenador: Josefina dos Santos, graduada Pedagogia.

ASPECTOS FÍSICOS DA ESCOLA

A escola dispõe de sete salas de aula, uma sala para a direção da escola, uma cantina e dois banheiros para os funcionários da escola e para os alunos. Segundo o diretor, o número de sala de aulas não atende a todos os estudantes do bairro e adjacências.

CORPO DOCENTE

O corpo docente da escola é constituído de 25 professores com graduação, 15 dos quais têm curso de especialização em nível de pós-graduação.

CORPO DISCENTE

A escola tinha no letivo 2010, 759 alunos matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estudando nos três turnos (manhã, tarde e noite), com um índice de aprovação em torno de 72%, reprovação 14% e evasão de 14%, segundo informação de José Ildevam Melo, diretor da Escola Municipal José Augusto Barreto.

PESSOAL DE APOIO

A escola tem 21 funcionários distribuídos nas várias funções.

Em nível de recursos materiais a escola disponibiliza diferentes recursos que permitirão o desenvolvimento das atividades previstas em seu plano anual.

3.6. Apresentação, análise e discussão dos resultados alcançados.

3.6.1. Análise da população de alunos.

I. Constituição familiar

1. Idade e sexo feminino, idade e sexo masculino

Gráficos demonstrando a distribuição da frequência e porcentagem de características dos alunos, sujeitos da pesquisa realizada, os quais foram selecionados.

Gráfico 1

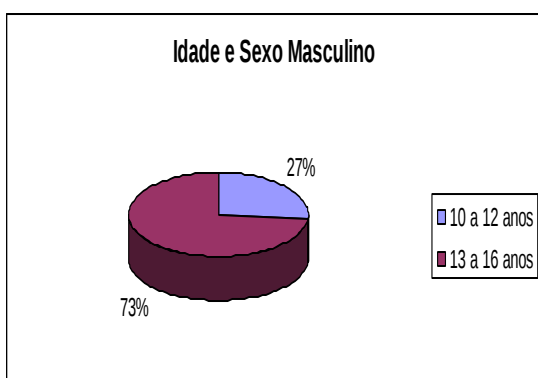
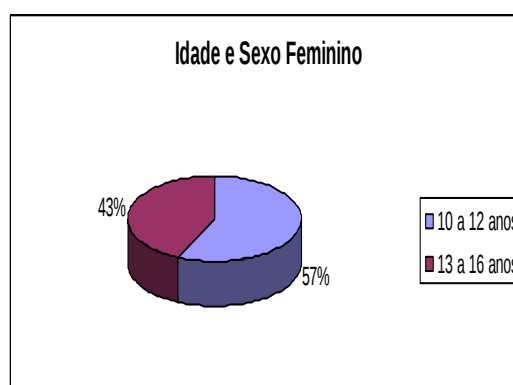


Gráfico 2

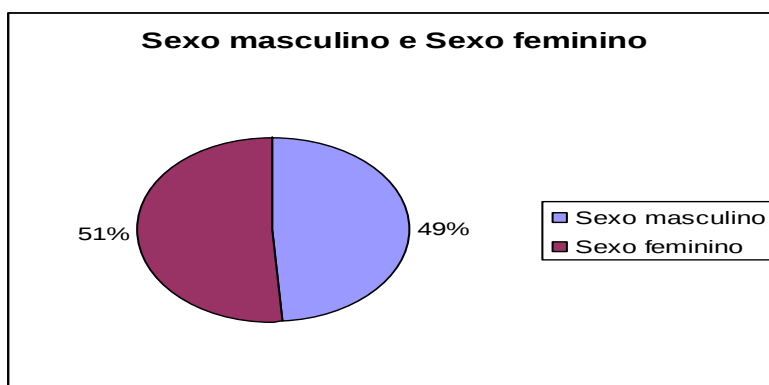


Verificou-se, de acordo com dados apresentados no gráfico 1, que os sujeitos do sexo masculino de 10 a 12 anos representam 27% e os alunos de 13 a 16 anos representam 73%. Com referência ao gráfico 2, os alunos do sexo feminino de 10 a 12 anos correspondem a 57% do universo, e os de 13 a 16 anos, por sua vez, representam 43%. Isto quer dizer, primeiramente, que dentre os alunos investigados, há uma grande porcentagem que está fora da faixa etária. Em segundo lugar, conforme se vê, a faixa etária dos dois sexos variou de 10 a 16 anos, sendo mais concentrada no nível dos 13 aos 16 anos. Finalmente, pode-se dizer que o sexo masculino apresentou uma variação na faixa etária que a torna mais velha.

Para Barbosa (2009), a idade merece atenção redobrada nos processos escolares, visto que não se trata de uma relação simples e direta entre idade biológica e/ou psicológica e a capacidade de aprendizagem. Crianças mais velhas que seus colegas apresentam, normalmente, trajetórias mais complicadas, que podem ser consequência tanto de entrada tardia na escola como retenções nas séries.

2. Sexo masculino e sexo feminino

Gráfico 1



Observou-se no gráfico, portanto, que dentre os alunos pesquisados, os sujeitos masculinos representaram 49%, enquanto que os sujeitos femininos representaram 51% do universo, corroborando assim uma perspectiva primeira de que os sujeitos femininos eram predominantes, isto é, maioria em relação aos do sexo masculino.

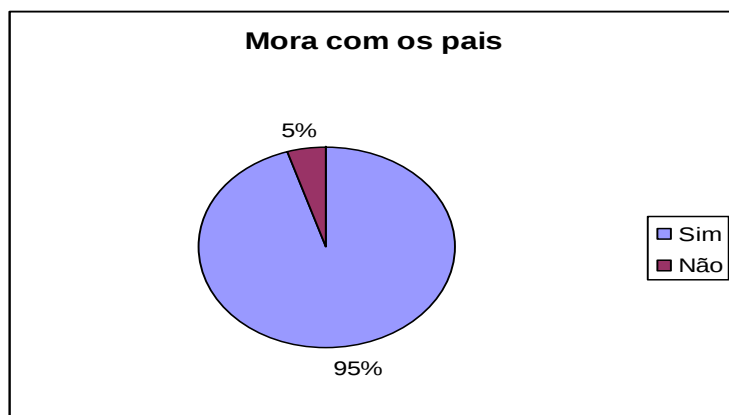
Isto significa que numa perspectiva segunda, o avanço dos sujeitos femininos, nesta região, é decorrente do fato de que elas no passado foram consideradas por seus familiares como sujeitos explorados para os serviços domésticos e da tradição retrógrada de e que lugar de mulher era em casa, considerando-as como frágeis, e sua participação no acesso à educação era ignorada pela presença fortíssima do papel do pai. Na atualidade, os sujeitos femininos superaram a participação dos sujeitos masculinos em todos os níveis de ensino.

De acordo com Álvaro Marchesi (2004), os sujeitos femininos estão mais adaptados à escola, apesar de nas relações de trabalho, a mulher brasileira ainda receber salário inferior ao do homem. Sua participação no acesso à educação e, principalmente, a sua permanência e ingressos nos níveis superiores de ensino superaram a participação masculina em todas as regiões do país.

E por fim, de acordo com Gabriel Chalita (2005), as mulheres, em todas as épocas da civilização, mostraram-se como exemplos, como luzes inspiradoras de novas conquistas. Num mundo dominado por costumes conservadores, elas abriram caminho, munidas de talento, intuição e carisma, vencendo pela capacidade e não pela força; pela sensibilidade e não pela imposição. Dentro dos seus lares ou nos postos de trabalho, direta ou indiretamente, elas continuam participando das mudanças do planeta.

3. Mora com os pais

Gráfico 1



Conforme se pode deduzir dos dados expressos no gráfico 4, 5% dos sujeitos moravam com os avós e 95% moravam com os pais. Percebe-se que a maioria encontra no seio da sua família uma âncora de convivência, mesmo tendo de conviver com a decadência social e econômica sua e dos seus familiares.

Primeiramente, os dados revelam que esses jovens permanecem no seio de sua família, devido ao fato de os pais na sua maioria, terem estabilidades de estreitamento familiar, mantendo-os, sob suas responsabilidades como pais. Nestes dados, o laço familiar demonstra-se predominantemente essencial para que se possa ter uma família unida e coesa. Outro fato é que nesta região a grande maioria das famílias é de concepção tradicional com a presença do pai, mãe, filhos, tios, netos e avós.

Segundo, esses jovens têm toda uma tradição centrada na figura da família. Notadamente, como em qualquer cidade de porte pequeno, médio e grande, esses jovens que vivem com os avós são reféns da desestruturação familiar, apresentam poder aquisitivo menor, muitas das vezes sem trabalhos, lares tendo que conviver com oportunidades contrárias às dos jovens com melhor poder aquisitivos. Daí, tanto, os que têm melhor poder de compra como os que detêm menor barganha social e econômica tendem ao fracasso escolar.

Numa terceira perspectiva, os dados revelam e indicam que os jovens entrevistados, que se encontram nessa faixa etária não estão aptos e nem preparados para constituir uma família como também não têm cabide social e econômico para manter uma família.

Para Nelson Pilleti (1987), o aluno vive numa família que tem pai, mãe e irmãos? Vive só com a mãe e os irmãos? Vive só com os pais? Vive com irmãos, sem pai nem mãe? Vive com um tio, uma tia, os avós? Quantos irmãos têm? Como são seus pais? São autoritários? Mandões? Agressivos e violentos? Ou dão total liberdade? São afetuosos com seus filhos? Os pais trabalham? Estão desempregados? Ganham o suficiente para sustentar a

família? Passam por dificuldades? Os filhos se alimentam bem ou mal? Os pais valorizam a escola? Ou preferem que o filho deixe de estudar para trabalhar?

Todas essas questões mostram como pode variar a situação familiar do aluno, situação que sempre guarda alguma relação com a vida na escola.

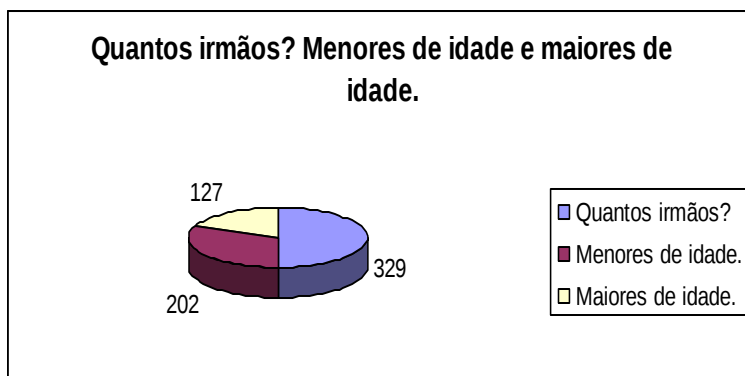
Neste contexto, nunca é demais enaltecer a fragilidade e vulnerabilidade dos seres humanos. Evidentemente, que constitui o destino de todos e ninguém pode, sem pretensão e nem inexperiência, proclamar-se ao abrigo dos choques afetivos; mas a sensibilidade da criança é mais aguda e viva que a do adulto. Visto que a criança necessita de todo um acompanhamento, necessário para a sua adaptação (psíquico social).

Com efeito, como não consegue dominar intelectualmente a sua situação nem tomar iniciativas eficazes para modificá-la, desenvolve um esforço voluntário para melhorar ou buscar compensações, depende inteiramente daqueles que a rodeiam, unida as suas oscilações e suspensa das alterações sucessivas. Encontra-se igualmente desprovida de autonomia afetiva.

A família constitui a medianeira entre o universo (psíquico e social) e a ela própria. Só se introduz nesse mundo se o elo lhe for assegurado; a indiferença intelectual e desatenção escolar da criança frustrada refletem a sua sensação de ser uma estranha no mundo. O equilíbrio familiar, no entanto, se trata de uma condição necessária. E os exemplos isolados que se poderiam apresentar desta ou daquela criança infeliz que obteve das suas próprias dificuldades o vigor para reagir e alterar o destino não prevaleceriam em face da imensa maioria de casos em que o gosto pelo trabalho e pela vida depende do afeto dispensado e recebido.

4. Quantos irmãos? Menores de idade e maiores de idade

Gráfico 1



Com referência a esse gráfico, os dados da pesquisa demonstram que os 100 sujeitos entrevistados responderam ter 329 irmãos e que destes, 202 são menores de idade, 127 são maiores de idade.

Por serem famílias tradicionais, na sua maioria apresentam de um a oito filhos. Estes, na maior parte, por residirem na zona rural: primeiramente, logo cedo têm que ajudar seus pais nas atividades produtivas locais, como forma de sobrevivência sua e da família indo à escola já com certo tipo de enfado (cansado), chegando à escola muita das vezes sem motivação para estudar.

Segundo, esses jovens, por residirem na zona rural, pois na maioria desses povoados, quando têm escolas, só existem escolas do 1º ao 5º ano têm que se deslocar para a sede do município, quase sempre, saindo cedo de suas casas só vindo a se alimentar na escola (no recreio) dificultando, assim, a sua aprendizagem.

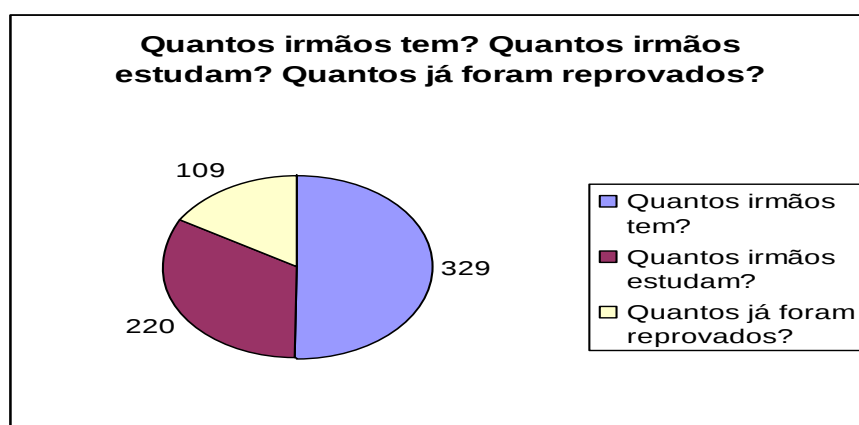
Numa terceira perspectiva, por serem residentes, geralmente na zona rural, de famílias com baixo poder aquisitivo, sócio-econômico e cultural, esses jovens, devido a essas dificuldades e a outras, por exemplos trabalho, roupas, dinheiro, transporte, alimentação não têm perspectivas de serem solidários, empreendedores, amantes da arte de pensar. Muitos vivem o imediato, aquilo com o que a ausência de planejamento é o característico; não pensam no futuro, não têm garra e projeto de vida. Percebe-se a necessidade do papel do verdadeiro educador, de orientar para reverter essa situação a fim de que esses jovens não se estabeleçam no índice de fracasso escolar.

Para Álvaro Marchesi (2004), ao débil desempenho econômico dos familiares desses jovens nas últimas décadas, ocorre rápida incorporação das mães à força de trabalho ao aprofundamento do processo de desestruturação familiar que, eleva a porcentagem de famílias chefiadas por mulheres que experimentam condições econômicas mais precárias, somaram-se

às causas tradicionais, como prostituição, alcoolismo, maus tratos, abusos sexuais e outros, pelas quais os jovens pobres deixam suas casas, para conviver com seus avós, também desestruturados, ocasionando, desta forma, em muitos dos casos, no insucesso pessoal e escolar; e raras exceções, nos casos de sucessos pessoal e/ou escolar.

5. Quantos irmãos estudam? Quantos já foram reprovados?

Gráfico 1



Verificou-se, com base nos dados expressos no gráfico, que os 100 sujeitos entrevistados têm 329 irmãos, dos quais 220 estudam, representando isto um quantitativo de 67% do total. Infere-se também, ainda conforme os dados da pesquisa, que 109 já foram reprovados. Este número, que representa 33% do total, manifesta para nós que existe um índice alto de reprovação entre seus irmãos.

Esse problema, numa perspectiva primeira, se dá porque as salas de aula continuam divididas entre os alunos que vão e os que não vão assistir à aula. As escolas têm mecanismos, mas continuam sem usá-lo para o acompanhamento dos que querem e dos que não querem assistir à aula, ocasionando assim um dilema em que alguns aprendem e outros não. Esta problemática de crianças que aprendem e outras não, está presente nas escolas pesquisadas e em qualquer escola localizada nas regiões pobres do país, principalmente na zona do semiárido sergipano e da região Nordeste.

Segundo, isto ocorre também porque um só professor tem que ensinar o multisseriado, ou seja, trabalhar com alunos do 1º ao 5º ano, ensinando todas as disciplinas nas escolas do Ensino Fundamental da zona rural sergipana e principalmente do Nordeste brasileiro. Esses alunos, conforme dados colhidos nas entrevistas, são oriundos da zona rural, onde o professor trabalha com até 50 alunos, com menos de um metro quadrado por aluno.

Terceiro, diante de tais situações, percebe-se a existência de consequências de relações conflituosas professor/aluno, pelos estresses de ambas as partes, causando distúrbios na aprendizagem do educando, regredindo o rendimento escolar e proporcionando a evasão e a repetência, devido aos desgastes mentais e psíquicos do professor e do aluno.

Por último, nessas condições, por mais que o professor seja capacitado e afetuoso, a relação professor/aluno dá-se de uma forma impotente para resolver o problema do sucesso ou insucesso escolar.

No contexto dessas análises, cabe observar que, para Álvaro Marchesi (2004), o fracasso escolar está distribuído desigualmente. Uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem. Os estudos que analisam a influência social no acesso à educação demonstram que os alunos que vivem em degradantes condições sociais têm mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa: classes cujos alunos têm nível escolar mais baixo e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. A porcentagem desses alunos que não concluem a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral.

Por sua parte, de acordo com Nazaki (2002), alunos geralmente oriundos de classes sociais desfavorecidas e periféricas deparam-se com índices alarmantes de fracassos escolares.

Numa perspectiva primeira, conforme os dados da pesquisa, o cabedal socioeconômico desses jovens e seus familiares colaboram para o que dizem Álvaro Marchesi e Nazaki, que famílias com poder aquisitivo baixo tendem a ter influência com o fracasso escolar. Esta herança é tradicionalmente acompanhada no dia a dia nas salas de aula, onde foi realizada esta pesquisa, como também em todas as regiões do Brasil.

Segundo, esses dados são bastante fortes e alarmantes, em que os jovens de baixo poder aquisitivo e de famílias desestruturadas passam a conviver na sala de aula durante todos os dias, como uma normalidade tranquila, passiva, que pais, familiares, Estado e direção de escolas transferem como sendo culpa dos professores. Nesse jogo de empurra, empurra, passa-se de uma forma generalizada para a sociedade que o fracasso escolar é decorrente da relação professor/aluno.

Nadia A. Bossa (2002) reforça em (Patto) que é nas tramas do fazer e do viver o pedagógico cotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres.

6. É casado (a)? Tem filho(s)?

Gráfico 1

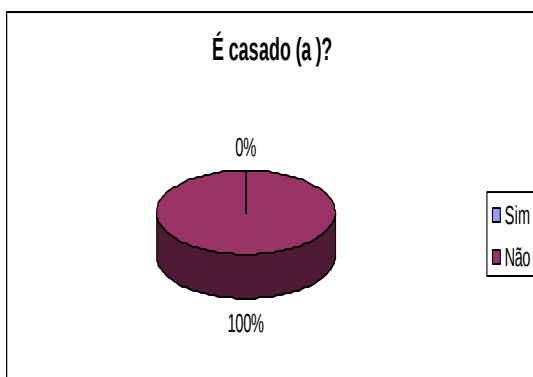
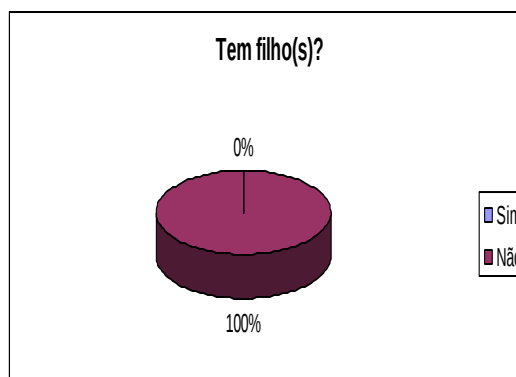


Gráfico 2



Os gráficos 1 e 2, por sua vez, demonstram que 100% dos sujeitos investigados são solteiros e não têm filhos.

Numa perspectiva primeira, devido aos entrevistados, na sua maioria, residirem com seus familiares, existe toda uma tradição de obediência em seguir religiosamente as orientações de seus pais, em não se casarem quando ainda muito jovens. Esta obediência quase sempre, transforma esse lar mais coeso pela predominância do papel do pai e da mãe, em, permanecerem juntos, a despeito das dificuldades sociais e econômicas suas e de seus familiares.

Segundo, os dados demonstram que os pais, por terem certa estabilidade social e econômica, não voltam as costas para seus filhos, nos seus objetivos, pelo fato de os pais na sua maioria não terem acesso à escola para estudarem, e muitos deles são analfabetos. Neste sentido, mantêm seus filhos na escola, com a perspectiva de que estes não tenham a mesma vida deles, no trabalho duro de sol a sol. Os pais entendem que uma das formas de reduzir as dificuldades (diferenças sociais), é (o) filho(a) estudar formar-se ser concursado, ser funcionário público ou tomar conta do seu próprio negócio. Daí, então, dependerá de o jovem seguir ou não os estudos, de tanto sonho dos seus pais.

Numa terceira perspectiva, apesar dos esforços dos pais em manter seus filhos estudando, o grau de escolaridade (a maioria analfabetos) reflete no sucesso ou insucesso escolar destes. Notadamente, pelo fato de os pais na sua maioria não terem acesso à escola enquanto que seus filhos têm esse acesso, a relação professor/aluno, pode construir no dia a dia, na sala de aula, uma redução do insucesso escolar.

Saviani (2006), no Brasil o ensino elitizado é histórico, o que traz diferenças quanto ao nível de escolaridade entre as crianças. Nessa sociedade hierarquizada que sobreviveu até o final do século XIX e o início do século XX, o analfabetismo não era visto como uma deficiência. Mesmo os sem instrução tinham acesso a ofícios que permitiam a eles e seus familiares sobreviverem, tinham seu lugar na sociedade e seu pouco provento não os excluía. A pressão da sociedade serve como agente cristizador dos distúrbios que ocorrem na história de cada um, pois o fato de pertencer a uma classe subalterna pode determinar o limite do curso escolar. Atualmente, essa mudança social, que começou no final do século XIX, prossegue em ritmo gradativamente mais acelerado. No espaço de tempo de duas gerações, a sociedade se transformou profundamente. Hoje, vive-se a triste realidade de uma época onde o dinheiro e o sucesso são valores que predominam na sociedade, que persegue a capitalização em detrimento da formação. O ensino situa-se nessa realidade como um bem de consumo, propagado como indispensável para se conseguir o status social desejado.

II. Situação sócio-econômica

1. Grau de escolaridade dos pais

Gráfico 1

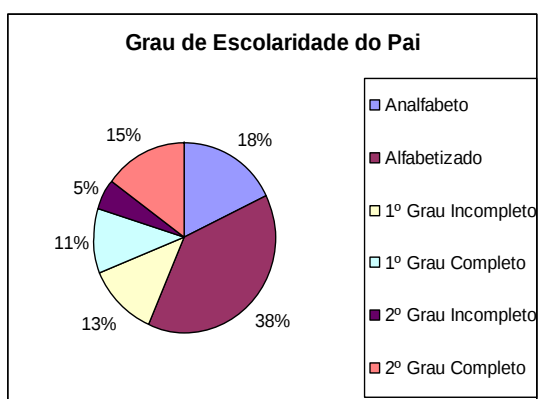
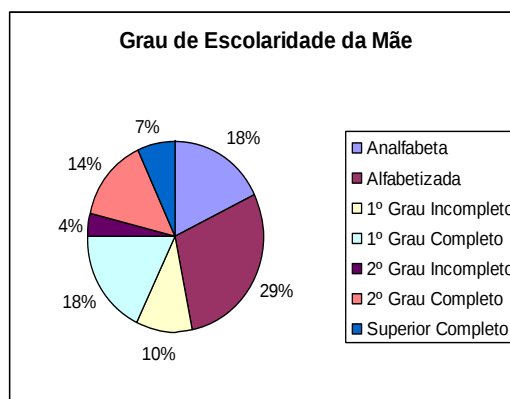


Gráfico 2



Conforme se pode observar nos gráficos 1 e 2, 18% dos pais homens e das mães mulheres são analfabetos. No entanto 38% dos homens são alfabetizados, e enquanto que somente 29% das mulheres o são. Nesse item os homens se sobressaíram melhor que as mulheres. Com referência ao primeiro grau incompleto, os homens tiveram 13% e as mulheres 10%, o que permite afirmar que nesse quesito os homens tiveram melhor êxito escolar. Reportando-nos ao primeiro grau completo, os homens obtiveram 11% e as mulheres

18%, ocasionando, assim, uma superioridade feminina nesse item. Conforme dados da pesquisa no item segundo grau incompleto, as mulheres obtiveram 4% e os homens 5%. Já com referência ao segundo grau completo os homens obtiveram 15% e as mulheres, 14%. Mas o que chama bastante atenção é que no item superior completo, no qual as mulheres obtiveram 7%, os homens não apresentaram nenhuma formação superior, o que demonstra que as mulheres ao final do ensino médio obtêm melhor êxito. Estes dados da pesquisa confirmam a existência de resultados entre os sujeitos femininos e masculinos. A socialização das meninas seria mais adequada à vida escolar que aquelas dos meninos. Por exemplo, as meninas tenderiam a ser mais quietas e ter melhor comportamento e rendimento escolar que os meninos.

Montandon (1987), durante muito tempo tentou-se explicar o fracasso escolar como um problema do aluno ou da família. No primeiro caso, tanto o bom quanto o mau desempenho escolar estariam ligados ao patrimônio genético, às aptidões geneticamente adquiridas pelo indivíduo. Há também o fato de que o ambiente e meio cultural exercem um importante papel no desempenho do aluno. No segundo caso, tenta-se atribuir o insucesso escolar às condições socioeconômicas da família, ou seja, ao meio cultural. Embora haja, de fato, relação entre o nível socio econômico da família e o desempenho do aluno, cada família tem uma cultura particular, uma forma de se organizar e de funcionar, que tem maior peso do que o nível social em si. Assim, o modo de vida de uma família, seus valores, suas crenças e opções, que se traduzem em determinadas formas de educação, de interpretação da realidade e das normas sociais, seus meios de interagir, de se comportar e de usar a língua têm mais peso sobre o desempenho escolar do que simplesmente o seu nível socioeconômico.

Ainda Montandon (1987), os estudos de sociologia da educação, no final dos anos 1970, vieram trazer novas explicações para o insucesso escolar esses estudos afirmam que as desigualdades biológicas, psicológicas, socioeconômicas e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem e de desempenho, pelo modo particular de funcionamento da instituição escolar ou pela sua maneira de lidar com as diferenças.

2. Ocupação dos pais.

Gráfico 1

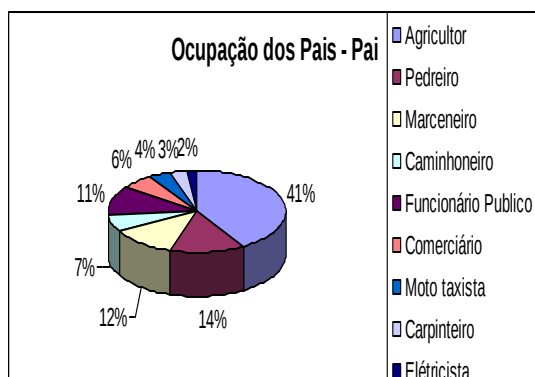
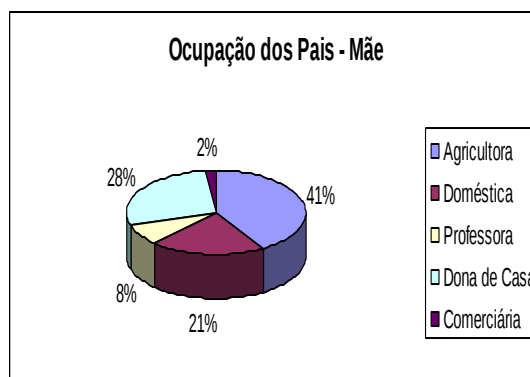


Gráfico 2



Observou-se, conforme dados da pesquisa, nos gráficos 1 e 2, que houve maior diversificação das ocupações dos pais em número de nove. No entanto, profissões com mão de obra sem qualificação profissional, desde agricultor até eletricista. Todos são profissionais sem formação e/ou graduação acadêmica. Enquanto que as mulheres aparecem com ocupações de mão de obra qualificada, a exemplo da profissão de professora, todas com formação superior.

Tabela 1

Nº de Ordem	Ocupação dos pais pai	Renda R\$ Salário Mínimo
01	Agricultor	1
02	Pedreiro	2
03	Marceneiro	2
04	Caminhoneiro	2
05	Func. Público	3
06	Comerciante	1
07	Moto Taxista	1
08	Carpinteiro	2
09	Eletricista	2

Tabela 2

Nº de Ordem	Ocupação dos Pais mãe	Renda R\$ Salário mínimo
01	Agricultora	1
02	Doméstica	< 1
03	Professora	5
04	Dona de Casa	1
05	Comerciarista	1

Observou-se, nos dados expostos na tabela 1 e 2, que as melhores remunerações, são percebidas pelas professoras, que recebem em torno de cinco salários mínimos, e que este universo da pesquisa é bastante representativo socialmente e economicamente para seus familiares.

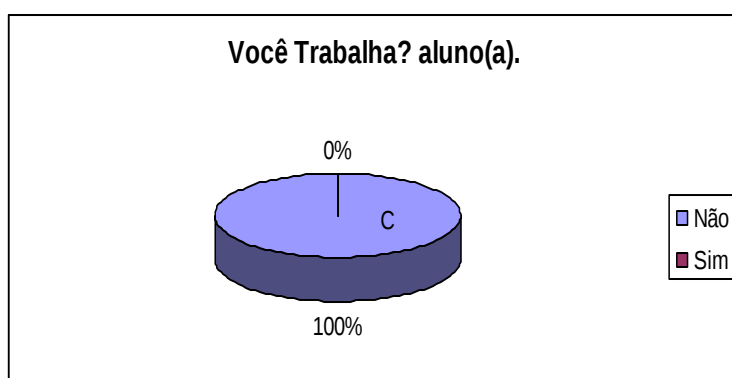
De acordo com Álvaro Marchesi (2004), a mudança no equilíbrio entre homens e mulheres na escola e no trabalho levará às importantes mudanças na família e na sociedade. Geralmente, quanto mais meninas na escola, mais elevado o desempenho de todos. Assim, a educação das meninas seria positiva para os meninos também.

A educação das mulheres associa-se fortemente com famílias de tamanhos menores. Assim, o crescimento da população mundial deverá se reduzir à medida que os países caminham para a fertilidade de reposição e a população se estabiliza. Mais esposas também terão uma educação melhor e possivelmente ganharão mais que seus maridos, e que devem mudar, de forma profunda e imprevisível, os papéis na família.

Perez (2004) argumenta na mesma direção, mostrando que a ingresso das mulheres no mercado de trabalho, seu maior nível de escolaridade em relação aos homens e a drástica redução do número de filhos de cada uma delas contribuíram decisivamente para a melhoria do sistema educacional brasileiro nos últimos 30 anos, sendo a educação das meninas um investimento necessário e crucial para os pais.

3. Você trabalha? Aluno (a)?

Gráfico 1



Numa primeira perspectiva observou-se nesse gráfico, que 100% dos (as) alunos (as) não trabalham devido ao fato de, em sua grande parte, serem menores de idade e sem formação para ocupar algum posto de trabalho, mesmo porque também nessa faixa etária eles dependem em tudo dos pais.

Segundo observa-se também que eles residem com os pais em virtude de estes terem certa condição socioeconômica, permanecendo na escola, pelo menos um turno, vespertino ou matutino, o que permite afirmarmos que na sua grande maioria frequentam a escola como passa tempo, sem nenhum objetivo, ou a escola não apresenta atrativo ou motivação para ele (a). Já que não tem ocupações deviam ter melhor rendimento escolar.

Numa terceira perspectiva, as leis implementadas no Brasil, as crianças não podem trabalhar, e sim frequentarem, as escolas, no sentido de reduzir o índice de analfabetismo dos jovens, e consequentemente diminuir o analfabetismo geral da população brasileira.

Com efeito, vivemos numa triste realidade, onde a exploração do trabalho infantil é comum no Brasil, onde nas regiões mais pobres este trabalho é bastante comum. Na maioria das vezes isto ocorre devido à necessidade de ajudar financeiramente a família. Muitas destas famílias são geralmente de pessoas pobres que possuem muitos filhos.

Apesar de existir legislações que proibam oficialmente este tipo de trabalho, é comum nas grandes cidades brasileiras a presença de menores em cruzamentos de vias de grande tráfego, vendendo bens de pequeno valor monetário.

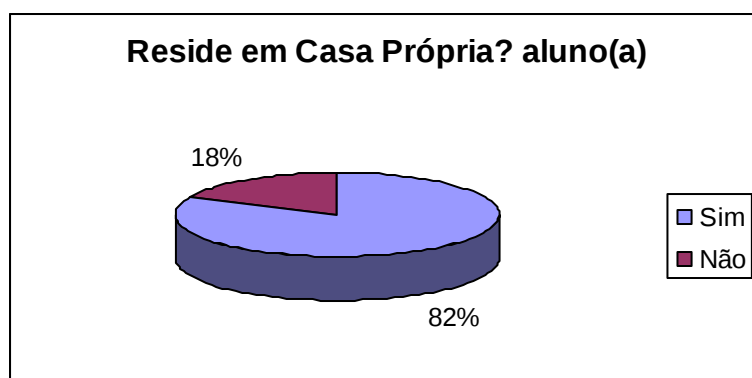
Apesar de os pais serem oficialmente responsáveis pelos filhos, não é hábito dos juizes puni-los. A ação da justiça aplica-se mais a quem contrata menor, mesmo assim as penas não chegam a ser aplicadas.

E por fim, os dados desta pesquisa, referenda que, esses jovens por serem de famílias de modelo e costumes muito tradicionais, essa amostra não tem jovens desfrutando dos trabalhos infantis.

No entanto, apesar de ser, este inquérito, realizado numa pequena cidade com todo esse tradicionalismo, com efeito, há sim pequenos embriões da exploração do trabalho infantil, principalmente, nas classes dos trabalhadores, mais pobres e com muitos filhos, terem que trabalhar para ajudar no orçamento familiar.

4. Reside em casa própria? Aluno (a)

Gráfico 1



Com referencia ao gráfico 1, 82% dos sujeitos responderam que residem em casa própria e 18% não possuem casa própria, possivelmente, em face da baixa remuneração dos seus pais, ocasionando, assim, um desequilíbrio socioeconômico, seu e de seus familiares.

Numa primeira perspectiva, nas duas últimas décadas, constatou-se melhoria nas condições socioeconômicas dos familiares provenientes das zonas rural e urbana, mediante programas governamentais brasileiros, a exemplo da bolsa família, bolsa escola e merenda escolar. A carência do estudante rural que trabalhava precocemente para viver era bem visível, o qual participava desde cedo dos trabalhos, primeiro domésticos, depois profissionais.

Segundo, concluímos disso que as crianças entravam no mercado de trabalho para ajudar no orçamento dos pais e acabavam abandonando os estudos. As crianças precocemente eram incorporadas à força de trabalho familiar ou produtiva e conseqüentemente prejudicadas em seus estudos porque perdiam física e psicologicamente as condições de atenção e aproveitamento escolar; tinham um mínimo de tempo efetivo para a realização de suas tarefas escolares; eram convocadas para trabalho intenso junto a seus familiares ou nas equipes de lavradores volantes.

Numa terceira perspectiva, no entanto, dessa forma, as crianças não tinham alternativas a não ser abandonarem os estudos. Mesmo que continuassem a frequentar a escola, tinham pouco tempo para estudar, e acima de tudo o dinheiro que recebiam era pouco e não tinham condições de comprar materiais escolares. Estas situações nas duas últimas décadas se invertem, com melhorias bastante sensíveis.

Carlos Hernández Gil (2004) reforça que, se as condições sociais dos alunos são um claro fator de risco de fracasso escolar, é preciso impulsionar iniciativas que contribuam para reparar ou ao menos minimizar a desvantagem social em que eles vivem. O desenvolvimento de políticas de emprego, de moradia, de saúde, de proteção social e de educação em favor das coletividades com maiores carências estabelece uma sólida base para se enfrentar com garantias o abandono prematuro da escola pelos alunos.

III. Escolaridade

1. Aproveitamento escolar

Já foi reprovado e/ou ficou em dependência antes, quantas vezes?

Gráfico 1

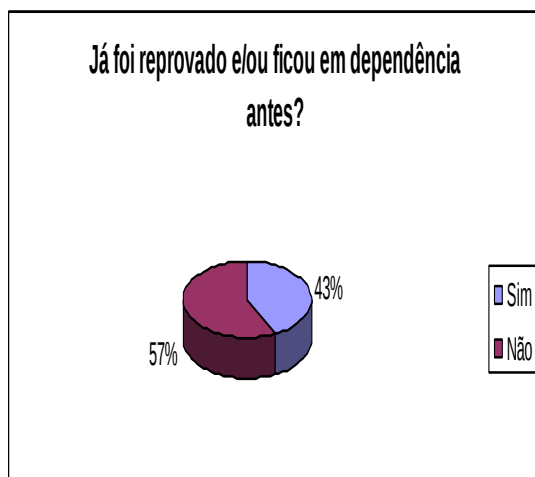
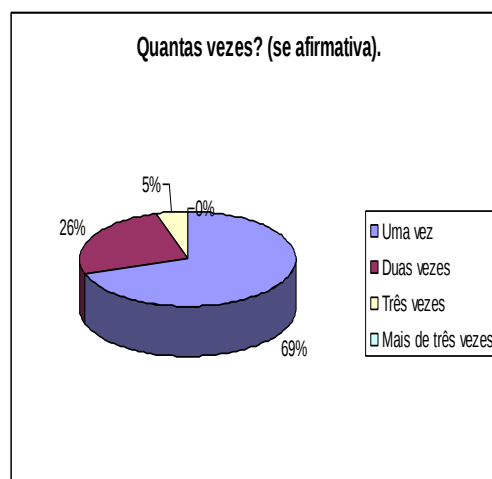


Gráfico 2



Verificou-se no gráfico 1, conforme dados da pesquisa, que 43% já foi reprovado ou ficou em dependência antes, e que 57% nunca foi reprovado ou ficou em dependência. Observou-se no gráfico 2 que 69% ficou uma vez reprovado ou em dependência, 26% duas vezes e 5% três vezes.

Numa perspectiva primeira nessas escolas pesquisadas, verificou-se no gráfico1 que esses jovens, na sua maioria, não gostam de estudar e/ou, só vão à escola sem nenhum compromisso ou objetivo, ou que a escola não apresenta atrativo ou motivação para eles, ocorrendo, assim, um índice muito alto de alunos que já foram reprovados e/ou estiveram em dependência.

Segundo, outro fato que chama a atenção desses jovens pesquisados nessas escolas, com índices de reprovação, é que eles, não têm o mínimo interesse para avançarem de séries e melhorarem nos estudos, para transformar suas vidas para melhor e consequentemente a sociedade.

Terceiro como observou-se, nesta pesquisa, a situação desses jovens criada pelas más notas, repetição, atraso, é vivida e encarada como penosa, triste e dura realidade, onde esses indivíduos e a suas famílias se mostram cada vez mais propenso a exercer a prática de reprovação.

E por fim, esses jovens pesquisados que obtiveram índice de rendimento inferior ao de seus colegas de escolas representam o insucesso pela repetição, que pela sua família é considerada interpretada e vivenciada como um insucesso escolar, os quais representam as crianças, no estado, no Nordeste, no Brasil, e em outros países, esta situação alarmante do insucesso escolar.

2. Em qual (is) série(s) foi reprovado ou ficou em dependência? Em qual (is) disciplina (s)?

Gráfico 1

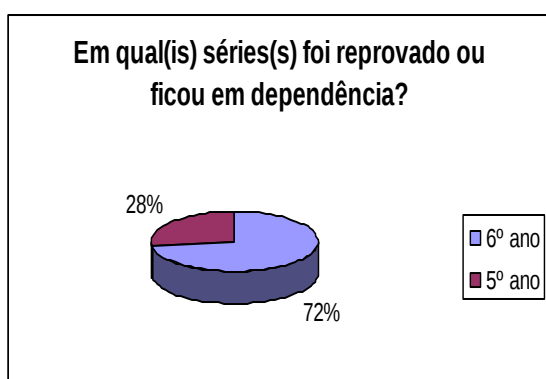
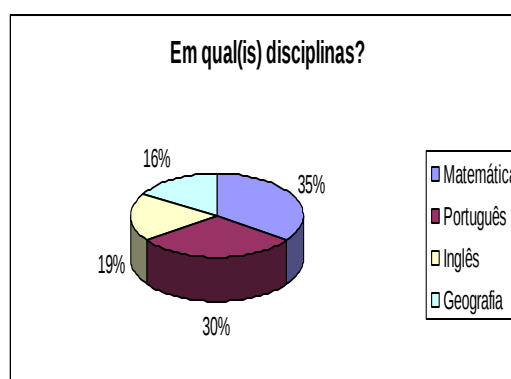


Gráfico 2



Observou-se, no gráfico 1, em conformidade com os dados da pesquisa, que 72% foi reprovado ou ficou em dependência no 6º ano, e, 28% foi reprovados ou ficou em dependência no 5º ano.

Conforme dados da pesquisa, no gráfico 2, 36% ficaram retidos na disciplina de matemática, 30% na disciplina de português, 19% na disciplina de inglês e 16% na disciplina de geografia. Constatou-se ainda que essas reprovações ou dependência ocorreram predominantemente nas disciplinas de matemática, português, Inglês e geografia.

Numa perspectiva primeira, nessas escolas pesquisadas, como não há de alarmarmos, ou vangloriarmos com o número de alunos que não se adaptam aos estudos, não é apenas o caso de alguns, mas de muitos observaram-se os casos entre os que triunfam e os que não. São casos alarmantes e de grandes gravidades, como o caso de insucesso escolar verificado nessas escolas.

Segundo, nessas escolas pesquisadas, verificou-se que esses índices alarmantes ocorrem com os jovens numa maneira muito normal, muito tranquila, como se tudo estivesse bem entre alunos, professores, coordenadores e diretores das citadas escolas. Observou-se

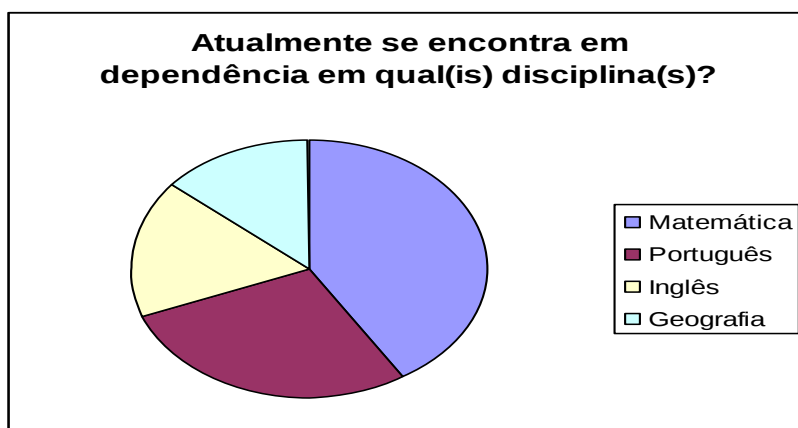
também que a sociedade, e o Estado, também comungam nesta mesma direção, apesar de ter havido pequenas mudanças, ocorridas na última década para o melhoramento do ensino nacional brasileiro, como por exemplo, o FUNDEB.

Terceiro, a conduta desses jovens, no caso da falta de ânimo, configura-se em uma condição definidora que o qualifica como parasito nocivo que não acompanha as tarefas escolares, e o trabalho escolar, a fim de satisfazer o voto dos professores e pais e contribuir para o bem da sociedade. A aversão manifesta-se com a preferência pela brincadeira e resistência ao trabalho.

Quarto verifica-se também que, não obstante a importância do gasto público em educação, o que permite incrementar o orçamento das escolas, o que se vê ainda mesmo, assim, são pequenas salas de aulas com 40 a 50 alunos, ocasionando na relação professor/aluno o insucesso escolar. Por mais que o professor queira reduzir esse índice torna-se muito difícil.

3. Atualmente você se encontra em dependência em qual (is) disciplina (s)?

Gráfico 1



De acordo com os dados da pesquisa expostos no gráfico 1, atualmente 41% dos alunos encontram-se em dependência na disciplina de matemática, 28% em português, 17% em inglês e 14% em geografia.

Numa primeira perspectiva, conforme dados da pesquisa, os alunos pesquisados, nesta amostra, por não se esforçarem, como também por não gostarem de estudar, ficaram em dependência em quatro disciplinas, matemática, português, inglês e geografia demonstrando assim que estas matérias são pré-requisitos para a repetência escolar.

Segundo, observou-se que a dependência escolar ocorreu em disciplinas básicas, pelo fato de esses alunos não saberem interpretar leituras, textos e cálculos, sem interesse eles não aprendem, e não aprendendo trazem grandes problemas de ordem socioeconômica para eles próprios, seus pais e a sociedade, deixando uma grande lacuna (responsabilidade) na relação professor/aluno.

Numa perspectiva terceira, verificou-se, também, conforme dados da pesquisa, que alguns alunos em dependência traziam história de reprovação anterior, reforçando o pensamento de que, muitas vezes, ele poderia chegar à escola com história de fracasso escolar, mas foi necessário que se observasse que este fator não foi por si só determinante do fracasso e sim mais um elemento a ser analisado, e verificado, e daí, detectado como contribuidor ou não no conjunto de fatores que desencadearam o fracasso escolar. Nas disciplinas de matemática, português, inglês e geografia predominam o maior número de dependências ou repetências escolares.

Para Marli André (1999) não se pode desconhecer os mecanismos reforçados das desigualdades socioculturais existentes no nível dos sistemas educacionais, os quais se traduzem em discriminações negativas, produtoras do fracasso escolar (como por exemplo, os bairros mais pobres ficarem com escolas mais precárias, pessoal menos experiente e menos qualificado, oferecendo ensino de baixa qualidade). Então, o fracasso escolar já se inicia na sala de aula por essas precariedades, em muitos dos casos não percebidos pela família, aluno e a sociedade de um modo em geral.

Para Carlos Hernández Gil (2004), o ensino na sala de aula, no entanto, tampouco existe uma relação direta entre as características das escolas e o trabalho de cada um de seus professores, da mesma maneira que o contexto sociocultural não condiciona inexoravelmente a função das famílias, nem as disfunções do sistema educacional impedem a ação das escolas, tampouco o funcionamento das escolas bloqueia a iniciativa dos professores. Existem escolas ineficazes como instituições para prevenir e reduzir o fracasso escolar, nas quais trabalham bons professores, capazes de planejar experiências de aprendizagem que fazem suscitar o interesse naqueles alunos habitualmente desligados de toda a atividade escolar. Da mesma maneira existem escolas motivadoras com professores pouco sensíveis às demandas educacionais daqueles alunos com maior risco de fracasso escolar.

O que acontece é que o ensino na sala de aula é cada vez mais difícil. Adaptar o estilo e o método de ensinar à diversidade dos alunos e manter ao mesmo tempo um clima de trabalho é uma tarefa desafiante para grande número de professores, especialmente para aqueles que trabalham com grupos de alunos que têm maior risco de fracasso. Não é estranho,

por isso, que administrar o clima da sala de aula seja o fator que os professores considerem mais insatisfatório.

Para Álvaro Marchesi (2004), professores, diretores e o Ministério da Educação concordam que a principal causa da reprovação e a repetência é a falta de assiduidade dos alunos (a qual é atribuída, por sua vez, à situação de pobreza, incluídos os baixos salários e o trabalho infantil), outra causa percebida é a ênfase excessiva dada às provas, particularmente nas séries iniciais e superiores. Outras causas significativas mencionadas, e sobre as quais não existe consenso entre professores, diretores e líderes, são: instalações e recursos inadequados, pessoal desqualificados, ingressos de alunos com idade avançada ou com idade inferior às exigidas; insegurança e problemas do meio; falta de experiência pré-escolar das crianças; influência nociva da coeducação em muitas escolas e valores e práticas culturais negativos.

IV. Aspectos pedagógicos estruturais da escola

1. Percepção do aluno sobre o cotidiano da sala de aula: segundo sua opinião, o número de aluno em sala de aula é, como é sua relação com os colegas de classe?

Gráfico 1

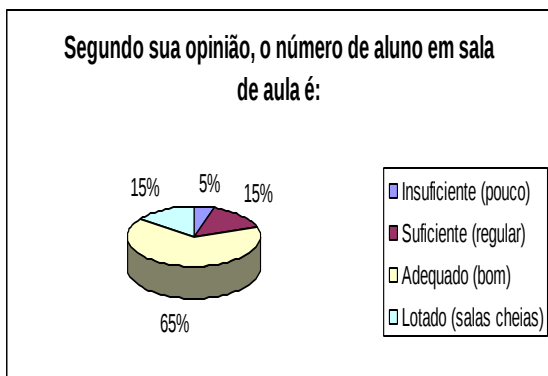
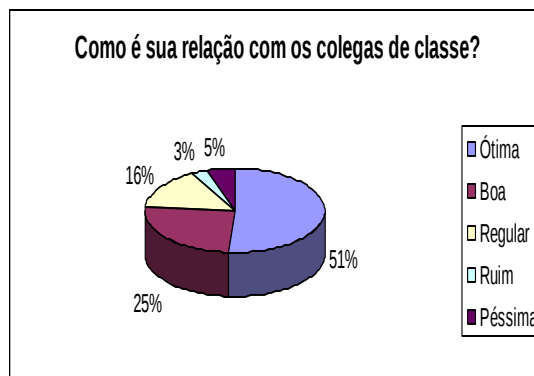


Gráfico 2



Percebeu-se, a partir dos dados apresentados no gráfico 1, que o número de alunos em sala de aula está assim representado: 5% insuficiente (pouco); 15% suficiente (regular); como também 15% lotado (salas cheias), e, 65% adequado (bom), que a distribuição de alunos em sala de aula foi adequada, tendo em torno de 43 alunos por sala de aula.

No gráfico 2 observou-se como é a relação do aluno com os colegas de classe. 3% consideram ruim, 5% acha péssima, 16% considera regular, 25% considera boa relação e 51% acredita ter ótima relação com seus colegas.

Numa primeira perspectiva, conforme dados da pesquisa, os jovens responderam que as salas de aulas são: insuficientes, suficientes, lotadas, e adequadas,

Segundo, observou-se nas falas dos jovens que estão estudando em salas pequenas pouca ventilação e muito calorentas, tendo em vista as condições dos corpos dos estudantes, como também pelo próprio clima do semiárido sergipano.

Numa terceira perspectiva, nesta pesquisa, observou-se junto aos jovens que estes responderam que suas relações com os colegas são: péssimas, ruins, regulares, boas e ótimas. Esta variação de comportamento humano dá-se por uma atitude e uma relação de política de vizinhanças, contribuindo ou não para o desenvolvimento dos jovens e adultos.

Em quarto lugar, verificou-se que os comportamentos dos jovens variam de acordo com o relacionamento de pessoas a pessoas, idades e sexos, deixando bem claro que os professores podem ter dificuldades para adaptar seu ensino às novas gerações, mediante estas variações de relacionamento e comportamento.

Numa quinta perspectiva, os alunos responderam que acham adequada a quantidade de alunos em sala de aula. No entanto, o que se comprova é a existência em torno de 40 a 50 alunos por sala de aula. Eles apontam que interagiram de forma positiva nas relações interpessoais com os colegas. Com os professores, notou-se que havia, também, segundo os alunos, um bom entrosamento interpessoal, mas destacou-se um índice mais elevado de problemas nessa relação do que na relação aluno/aluno, quando o aluno faz referência que teve uma relação regular com o professor.

Para Álvaro Marchesi (2004), o centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro – e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno). O professor é visto como facilitador no processo de construção de conhecimento, que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar a situação de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos para estes desenvolverem suas capacidades e habilidades intelectuais.

Philippe Perrenoud (1986), afirma que as pedagogias diferenciadas assumem as ideias mestras da escola nova: o aluno deve ser o centro do processo educativo, e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos de apoio. Elas assumem também os princípios das correntes construtivistas e interacionistas de que a aprendizagem ocorre através de um processo ativo de desenvolvimento do aprendiz na construção de conhecimentos, que

decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro, enfatizando o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e situações/problema.

2. Como você classifica seu comportamento em sala de aula? Como você classifica a sua relação com seus professores?

Gráfico 1

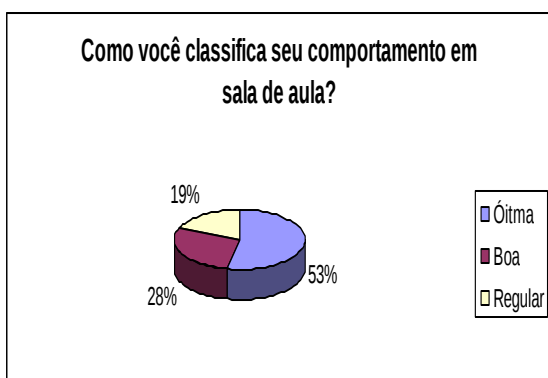
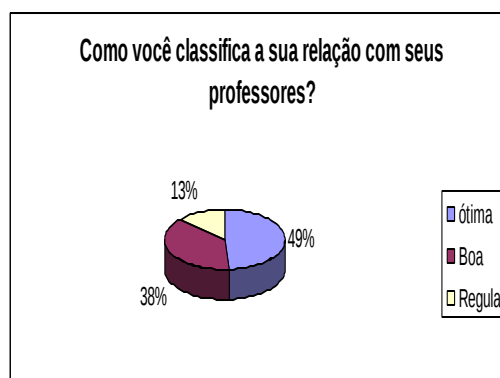


Gráfico 2



Percebeu-se, no gráfico 1 no tocante a pergunta como você classifica seu comportamento em sala de aula, conforme dados da pesquisa que 19% dos jovens consideram regular, 28% considera bom e 53% consideram seu comportamento ótimo.

Observou-se no gráfico 2, Como você classifica a sua relação com seus professores, que 13% responderam regular, 38% boa e 49% responderam que têm uma relação ótima com seus professores.

Numa primeira perspectiva, nessa pesquisa verificou-se que os jovens entrevistados responderam que têm comportamento em sala de aula regular, bom e ótimo.

Segundo observou-se que os jovens demonstram comportamentos aceitáveis nas salas de aula, porém, na sua maioria, são contraditórios. Esses comportamentos não condizem com a realidade atualmente nas salas de aula. O comportamento na relação professor/aluno, em muitos casos é péssimo, pois são desobedientes, mal comportados, não têm interesse nos estudos e não acompanham as atividades escolares.

Terceiro, os jovens entrevistados responderam que têm uma relação com os seus professores regular, boa e ótima.

Numa quarta perspectiva, conforme dados da pesquisa, verificou-se que no tocante à relação professor/aluno, eles responderam boa e ótima, mas em muitos casos, nas salas de aula, são contraditórios, porque o mais importante está no ensino-aprendizagem, e, muitos não estão atentos para esse relacionamento professor/aluno. Mesmo o professor adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, muitas vezes os jovens são atraídos por outras atividades.

Segundo Weber (2002), uma convivência agradável servia como mediadora para o processo de aprendizagem, mas pareceu ocorrer que tanto alunos como professores colocaram-se numa posição autossuficiente, de forma que cada um isentou-se dessa responsabilidade, tornando inviável a reflexão e a procura de soluções conjuntas para obter-se uma convivência verdadeiramente satisfatória.

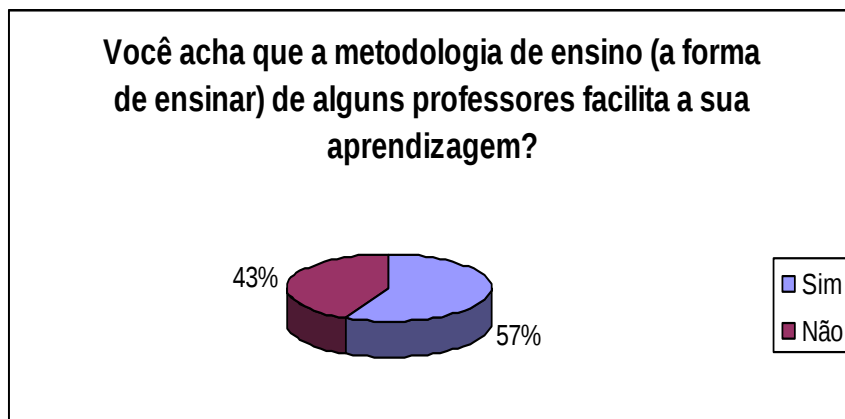
Tanto professores como alunos deveriam ter consciência de que não foi necessário que sua convivência fosse um combate em um campo de batalhas. Antes de tudo, deveria ser uma busca de conhecimento, de cultura, de crítica e de investigação científica.

Justificou Weber (2002) que na sala de aula, os comportamento do aluno e do professor foram produzidos por inúmeras contingências complexas e esses comportamentos seriam tão mais agradáveis e eficazes quanto maior fosse das duas partes nesta tarefa, salientando, também, que os alunos precisariam ser algo além de meros espectadores, da mesma forma que os professores não deveriam ser apenas conferencistas, simples reprodutores dos textos dos livros.

Se professores e alunos eram dois polos opostos, deveriam travar uma luta dialética, na qual se procurasse o acordo através da conciliação de contradições.

3. Você acha que a metodologia de ensino (a forma de ensinar) de alguns professores facilita a sua aprendizagem?

Gráfico 1



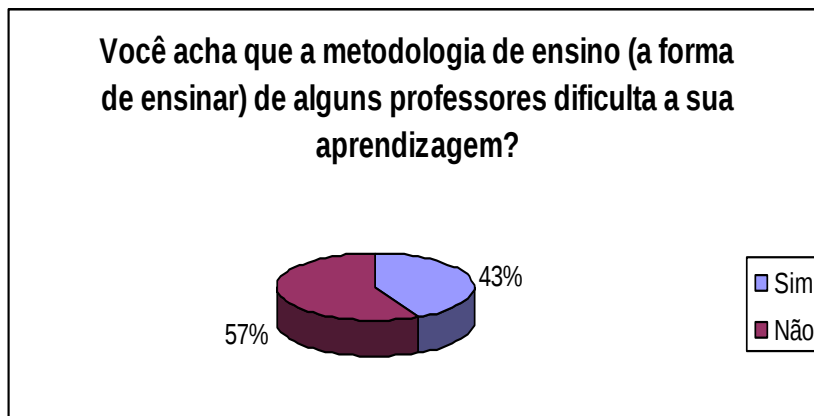
Conforme dados da pesquisa, demonstrados no gráfico, verificou-se que a pergunta Você acha que a metodologia de ensino (a forma de ensinar) de alguns professores facilita a sua aprendizagem? Teve como respostas: 43% não e 57% sim.

Primeiro, observou-se que, nesta pesquisa, quanto à metodologia, a forma de ensinar, de alguns professores facilita sua aprendizagem, os jovens responderam que não; possivelmente, em muito dos casos, devido aos alunos dessa mostragem serem desobedientes, mal comportados, não têm interesse nos estudos, não acompanharem as atividades escolares, e não tirarem notas satisfatórias.

Numa perspectiva segunda, verificou-se que nessa pesquisa que a metodologia, a forma de ensinar, de alguns professores facilita sua aprendizagem, os jovens responderam que sim; possivelmente, devido aos alunos dessa mostragem serem obedientes, bem comportados, têm interesse nos estudos, acompanharem as atividades escolares e estudarem para tirar notas satisfatórias.

4. Você acha que a metodologia de ensino (a forma de ensinar) de alguns professores dificulta a sua aprendizagem?

Gráfico 1



Observou-se nesse gráfico, como respostas à pergunta: Você acha que a metodologia de ensino (a forma de ensinar) de alguns professores dificulta a sua aprendizagem? 43% dos respondentes consideram que sim a metodologia de alguns professores dificulta a aprendizagem, e, 57% (não), que facilita a aprendizagem.

Numa perspectiva primeira, verificou-se nesta pesquisa, com referência à metodologia, forma de ensinar, de alguns professores que esta dificulta sim a sua aprendizagem. Possivelmente, sem levarmos em considerações os aspectos socioeconômicos, em muito dos casos, devido aos alunos dessa mostragem serem desobedientes, mal comportados, não têm interesse nos estudos, não acompanharem as atividades escolares e não tirarem notas satisfatórias.

Segundo, observou-se nesta pesquisa, com referência à metodologia a forma de ensinar de alguns professores dificulta a sua aprendizagem que os entrevistados, responderam não. Sem considerarmos os aspectos socioeconômicos, em muito dos casos, devido os alunos dessa mostragem serem obedientes, bem comportados, terem interesse nos estudos, acompanharem as atividades escolares e estudarem para tirarem notas satisfatórias.

Numa terceira perspectiva, revelam um problema comum a todas as disciplinas: a quase inexistente utilização de metodologias. Muitos professores utilizam somente o livro didático e o quadro negro para lecionar e apresentar dados, não porque os professores queiram, mas, na maioria das salas de aula, e por acomodação de alguns professores, são realmente, os instrumentos que eles possuem, para o aprendizado do aluno, ou seja, (o giz, o livro, o quadro negro, ele, e as crianças).

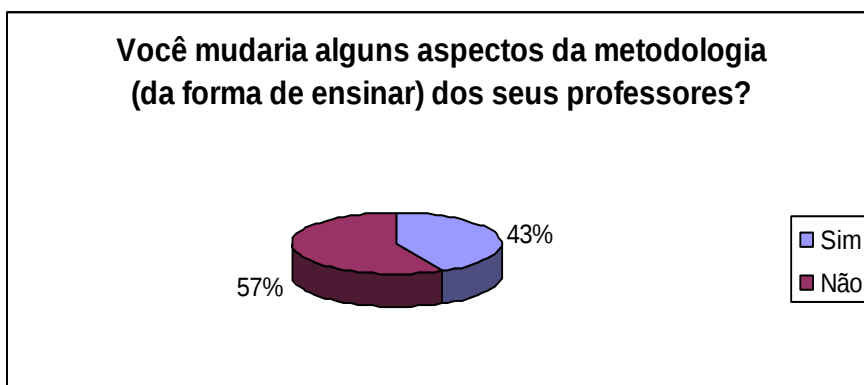
Se vire façam com que essas crianças tenham um bom aprendizado. Situação cômoda para o Estado e difícil para o professor (profissional), haja profissionalismo nessas condições, onde, nem o mínimo necessário, é oferecido.

Frente a essa ausência de metodologias os professores não conseguem manter a atenção dos alunos gerando um problema, o baixo índice de aprendizagem.

Toda via isso gera a mais agravante de todas as dificuldades do ensino, a falta de motivação dos professores. No entanto, existe uma pequena minoria de professores atuando contra essa maré de dificuldades e criando com criatividade e consciência uma nova concepção de lecionar: a motivação dos alunos através de metodologias simples compatíveis com a realidade do aluno. Resultando em excelente processo de ensino/aprendizagem. Neste, e em muito dos casos, resultam na relação professor/aluno, no insucesso escolar.

5. Você mudaria alguns aspectos da metodologia (a forma de ensinar) dos seus professores?

Gráfico 1



Quanto à pergunta Você mudaria alguns aspectos da metodologia (da forma de ensinar) dos seus professores, conforme dados da pesquisa, 43% responderam que mudariam e 57% dos respondentes não mudariam.

Primeiramente, verificou-se no tocante aos aspectos metodológicos dos professores, que houve um alto índice percentual que afirmou que a metodologia dificulta o processo de aprendizagem e que os alunos mudariam o procedimento didático do professor.

Enfocou Weber (2002) que os alunos desejavam um professor competente (em didática e em conhecimento), motivador; que tivesse real interesse por sua profissão,

organizado, eficiente, seguro, extrovertido, simpático, dinâmico, espirituoso; que não se colocasse no “pedestal” e que não fosse autoritário.

Com referência aos aspectos metodológicos, os resultados obtidos reforçaram o pensamento de Morales (1999) sobre a necessidade que os alunos tinham dessas modificações.

De acordo com Tapia (1999), o professor tinha a oportunidade de escolher os conteúdos que mais interessassem aos alunos e deveria fazê-lo com o intuito de motivá-los, não esquecendo que o mais importante era desenvolver suas capacidades. Quanto aos conteúdos difíceis, que não poderiam ser evitados pelo professor, estes deveriam ser cercados de conceitos, procedimentos e atividades que pudessem ser atraentes para os alunos.

Uma vez respaldado com esse estímulo e incentivo da figura do professor, que lhe foi tão significativa, o aluno se sentiria com mais disposição de envolvimento no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN de 1997: Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devem contribuir para que a aprendizagem se realize nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constroem novos e mais patentes instrumentos de ação e interpretação.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN de 1997, ainda, cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta – sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

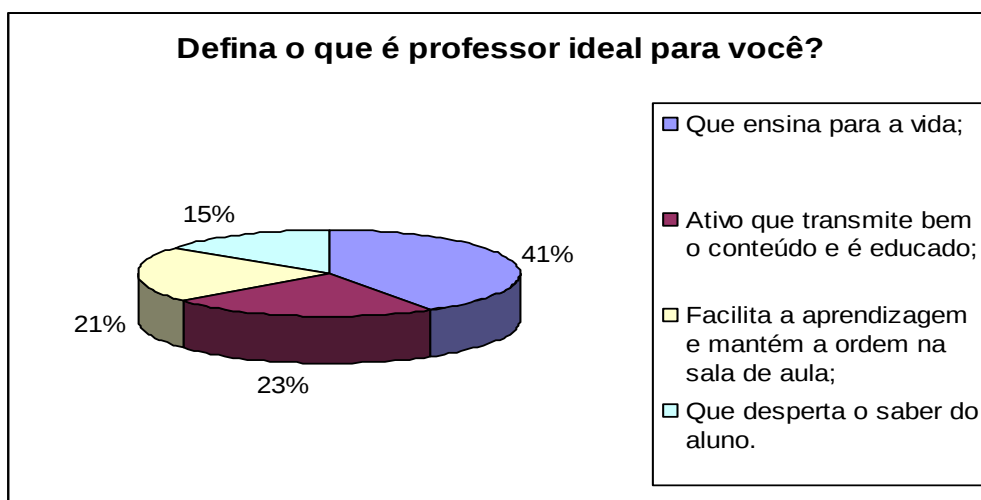
Destarte, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN de 1997, a aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel importante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Em síntese, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997), o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. Dito de outra forma, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.

Para Reinaldo Matias Fleuri (2008) de Freinet, a nova orientação pedagógica e social traz em si uma harmonia que suscita uma ordem profunda e funcional, uma disciplina que é a própria ordem na organização da atividade e do trabalho, uma eficiência que resulta de uma racionalidade humana da vida escolar, todas as conquistas que, para além dos formalismos ultrapassados, concorrem para a formação harmoniosa dos indivíduos na renovada estrutura social. Não se trata, pois, de rejeitar qualquer tipo de organização escolar. Também não se nega a necessária autoridade do professor, ou a disciplina na escola. Pelo contrário, a escola será mais disciplinada, porque estará superiormente organizada. O que terá desaparecido efetivamente aquela disciplina formal exterior sem a qual a escola atual seria apenas caos e vazio. A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar.

6. O professor ideal segundo a visão do aluno

Gráfico 1



No gráfico no quesito Defina o que é professor ideal para você, de acordo com os dados da pesquisa, verificou-se que os alunos responderam da seguinte forma: 15% que desperta o saber do aluno; 21% facilita a aprendizagem e mantém a ordem na sala de aula; 23% ativo que transmite bem o conteúdo e é educado e 41% que ensina para a vida.

Numa primeira perspectiva, entre o professor e o aluno deveria existir uma unicidade, cujas estruturas afetivas, emocionais e intelectuais interagissem, resultando em alicerce primordial para a progressão e eficácia intelectual do aluno.

Segundo, se o professor tivesse formação e conhecimento suficiente para pensar na sala de aula como um espaço de relação, ele poderia abrir horizontes de possibilidades à relação professor/aluno, as quais incidiriam positivamente no aprendizado dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor deveria saber conciliar a forma com que passa o conteúdo, a forma com a qual se relaciona com sua área de conhecimento, sua satisfação em ensinar e, sobretudo, com a forma de relacionar-se com os alunos.

Angélico (2002) reforçou que, sendo os alunos esperança da humanidade e do amanhã, o professor deveria apoiar-se na preparação dos alunos. Ele funcionaria também, como um bálsamo do processo a angústia que poderia existir no homem atual, em relação a um ensino clássico desprovido de valores primordiais, que muito poderiam contribuir para a formação da sua integridade.

O professor interagiria com o aluno, de forma tal que procuraria conhecer seus processos de crescimentos para planejar estratégias que o auxiliariam a compreender a diversidade de suas capacidades, estimulando o exercício do pensamento e da criatividade,

considerando que a experiência de vida trazida pelo aluno, tem como objetivo propiciar o esclarecimento de vínculos entre os novos conhecimentos construídos.

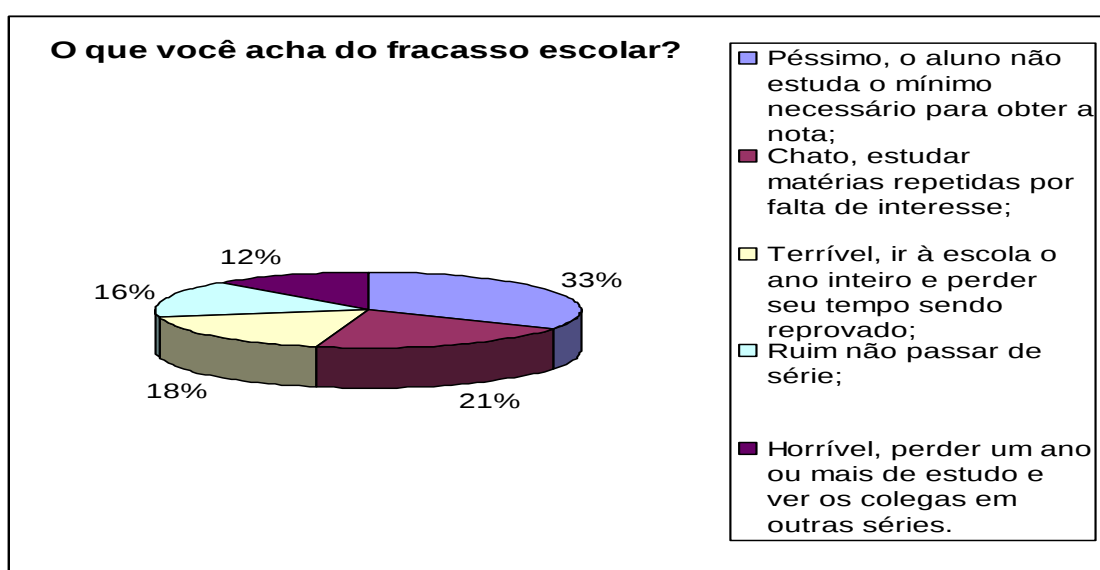
Ele buscaria coerência no exercício do seu trabalho, entre suas atitudes e os valores que ensina a seus alunos, projetando-se sempre à condição de mediador na construção de conhecimento junto aos alunos, procurando sempre estimular e elevar a autoestima deles.

Philippe Perrenoud (1986), o professor deve, como animador ajudar ao grupo a construir sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e agir de acordo com elas.

O estímulo a uma intensa relação interpessoal, seja entre os próprios alunos, seja entre alunos e professores, não vai, por si só, diminuir as distâncias culturais ou criar uma relação mais positiva entre o professor e os alunos com maiores dificuldades, explica Perrenoud. Ao contrário, interações sociais mais intensas podem acirrar diferenças culturais, econômicas, pessoais, atitudes de rejeição, competição e conflitos de toda ordem. É preciso aprender a trabalhar essas atitudes e esses conflitos. A diferenciação requer tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de se exprimir livremente e de ser ouvido, possibilitar a cada um ser reconhecido pelo grupo, quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural.

7. Fracasso escolar segundo a visão do aluno.

Gráfico 1



Quanto a pergunta O que você acha do fracasso escolar?, Observou-se no gráfico conforme os dados da pesquisa, responderam: 12% Horrível, perder um ano ou mais de estudo e ver os colegas em outras séries, 16% Ruim não passar de série; 18% Terrível, ir à escola o ano inteiro e perder o seu tempo sendo reprovado; 21% Chato, estudar matérias repetidas por falta de interesse, e, 33% Péssimo, o aluno não estuda o mínimo necessário para obter a nota.

Numa primeira perspectiva, conforme dados da pesquisa, os alunos responderam que é horrível, perder um ano ou mais de estudo e ver os colegas em outras séries. Isto demonstra que eles percebem o quanto é danoso. Esta relação entre professor/aluno permite chegar ao final de um ano sem êxito.

Segundo, observou-se, que os alunos responderam que é terrível ir à escola o ano inteiro e perder seu tempo sendo reprovado. Na visão do aluno, é comprometedor esse insucesso escolar, por ele não ter tido interesse durante o ano.

Terceiro, verificou-se conforme dados da pesquisa, que os jovens responderam que é chato estudar matérias repetidas por falta de interesse. Eles, os jovens, perceberam a palavra chave no trabalho de estudar e em qualquer atividade ou outra coisa na vida, tudo depende do interesse, seja dos jovens, seja dos adultos.

Numa quarta perspectiva, de acordo com os dados da pesquisa, os jovens responderam que é péssimo, o aluno não estuda o mínimo necessário para obter a nota. Na relação professor/aluno, configura-se que os jovens sabem do que é necessário, mas nesta mostragem, eles não realizaram o mínimo necessário, que é obter a nota. Em qualquer coisa ou atividade, os jovens e os adultos estarão sempre sendo avaliados, pois o que determina se eles são excelentes, bons ou ruins, são as capacidades necessárias para sua integração social e produtiva no mercado de trabalho.

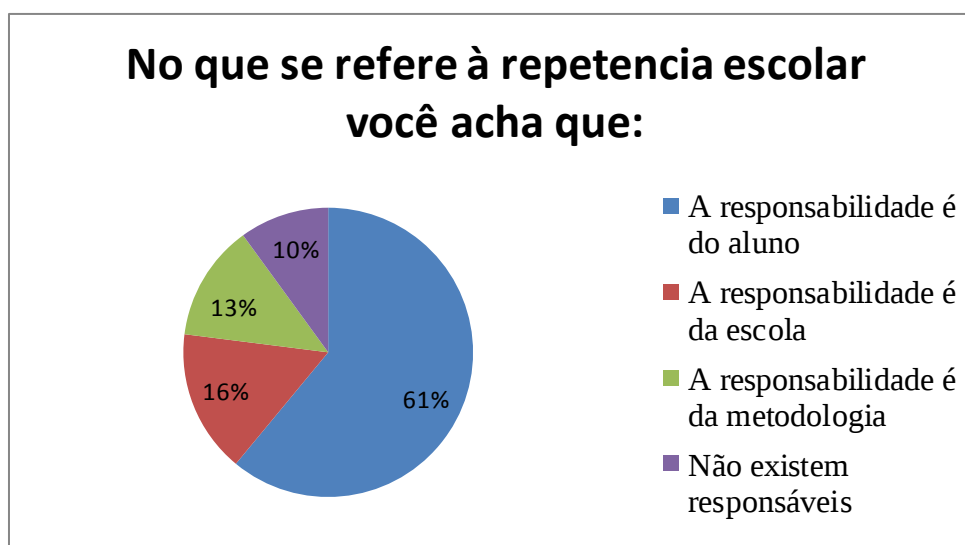
Para Karen Kovacs (2004), o fracasso escolar persiste em diferentes formas e graus, em todos os países do mundo. Isso se deve, ao fato de que as capacidades necessárias para a integração social e produtiva do indivíduo tornaram-se cada vez mais complexas. O baixo rendimento escolar surge das consequências, cada vez maiores, que esse representa para o indivíduo, pois o condena ao desemprego ou a um emprego com baixa remuneração, e para o sistema educacional, porque implica desperdício de recursos numa época de restrição de gastos públicos e para a sociedade em geral, porque atinge negativamente a competitividade econômica e a coesão social.

Pierre Bourdieu (1974), para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no

conteúdo do ensino transmitido nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais; em outras palavras: tratando todos os alunos tão desiguais como são de fato, como iguais em direito e em deveres, o sistema escolar é levado a dar de fato sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

8. Repetência escolar segundo a visão do aluno

Gráfico 1



Verificou-se no gráfico, no que se refere à repetência escolar você acha que: para 10% dos respondentes, não existem responsáveis; 13%, a responsabilidade é da metodologia do professor; 16%, a responsabilidade é da escola, e 61%, a responsabilidade é do aluno.

Numa primeira perspectiva, segundo observou-se nessa pesquisa, o que mais preocupa os professores é a escassa motivação dos alunos. É significativo apontar que tanto os professores como os pais e os alunos consideram que a causa mais importante do fracasso escolar é a falta de interesse. Também é preciso dizer que para os professores a segunda causa é a falta de dedicação dos pais, enquanto para os pais é a escassa preparação dos professores.

Segundo, verificou-se que as respostas dos alunos e dos pais coincidem quanto estes afirmam que a responsabilidade do fracasso escolar é do aluno, da escola e da metodologia do professor.

Terceiro, observou-se que alunos e pais concordam também que não existem responsáveis com referencia ao fracasso escolar de seus filhos, e, sim o fracasso escolar é proveniente de todo um sistema.

Numa perspectiva quarta, o aluno, muitas vezes, não estudava porque, por algum motivo, estava desatento e desinteressado. Então, o alto índice de falta de compromisso, percebido por ele mesmo, deveria estar ligado à falta de sintonia entre pais, alunos, professores e a escola, os quais em conjunto, não detectaram os centros de interesse, as aptidões e capacidades dos alunos que os projetariam para uma realização individual e profissional.

Problematiza Mendes (2002) que quem está na área de educação sabe que a escola é cada vez mais, um espaço de expressão de tensões e problemas pessoais, familiares e sociais. Olhou-se a sociedade desde a escola, crianças e adolescentes deambulando sozinhos por salas e recreios, psicossocialmente divorciados dos pais das 8h às 22h. Durante mais de uma década, restou-lhes pouco mais que o pouco tempo da refeição noturna para esquecerem a cansaça do dia, encontrar-se, exprimirem e se prepararem para a jornada seguinte. Este cenário desafiou, obviamente, os pais e encarregados de educação a assumirem o seu papel de parceiros educativos.

No que se refere à aprendizagem do aluno, o professor deveria estar atento não só ao ritmo de cada um, mas também à formação de sua identidade e sua personalidade, e que esta percepção se daria, se fosse considerado o ensino-aprendizagem como processo relacional, onde quem ensina e quem aprende influenciam-se reciprocamente.

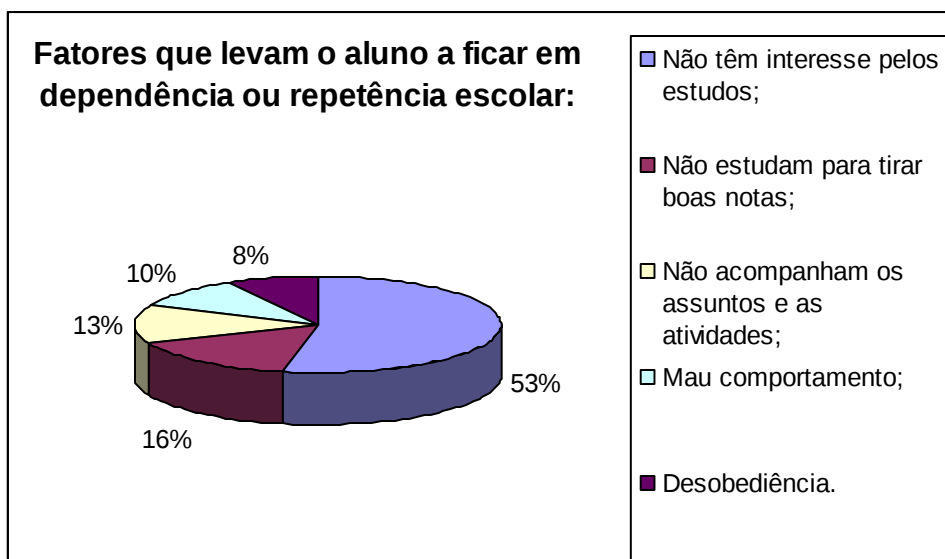
Para Mendes (2002), o educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos; seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos. Dentro da sala de aula, o que se verifica frequentemente é o estabelecimento de regras disciplinares de modo arbitrário. Além disso, seria importante que pudesse perceber a não explicitação dessas regras para serem cumpridas pelo aluno sobre pressões com base em ameaças e punições. Notamos que isso pode acarretar e provocar reações negativas ou de resistência e indisciplina por parte dos alunos.

Marques (2002) descreveu que o professor deveria utilizar métodos interpretativos e descritivos de análises, que expressassem resultados que possibilitassem perceber os desempenhos do aluno nas diversas atividades e áreas do conhecimento e sugerissem ações para reduzir deficiências.

Finalmente, como resultado desses dados, pode-se dizer que os professores precisavam corrigir ou analisar as avaliações com a intenção de orientar o aluno no seu crescimento humano e procurar analisar as respostas do aluno em sua dimensão de coerência, precisão, profundidade e criatividade na abordagem do tema.

9. Fatores promotores da dependência

Gráfico 1



Observou-se no gráfico, sobre fatores que levam o aluno a ficar em dependência ou repetência escolar, que: 8% dos entrevistados responderam que isso ocorre devido à desobediência; 10%, mau comportamento; 13%, não acompanham os assuntos e as atividades; 16%, não estudam para tirar boas notas, e 53% não têm interesse pelos estudos.

Numa primeira perspectiva, verificou-se nessa pesquisa, que os jovens na atualidade são desobedientes, mal comportados, devidos estarem em salas de aulas com sua atenção voltada para outras atividades como, por exemplo, celulares, videogames e outras que condicionam sua atenção e reduz o atrativo do texto escrito em que se baseia a maioria das aprendizagens escolares.

Segundo, constatou-se que os jovens não acompanham os assuntos e as atividades, como também não estudam para tirar boas notas e não têm interesse pelos estudos por serem atraídos pela informação audiovisual e pela informática.

Para Marques (2002), quanto ao desinteresse e ao baixo rendimento, estes poderiam se dar devido a dificuldades básicas dos alunos, como não serem capazes de recolher, elaborar e utilizar adequadamente a informação. À medida que esses e outros alunos aprendessem a pensar corretamente, sua motivação e seu interesse pelas tarefas escolares aumentariam.

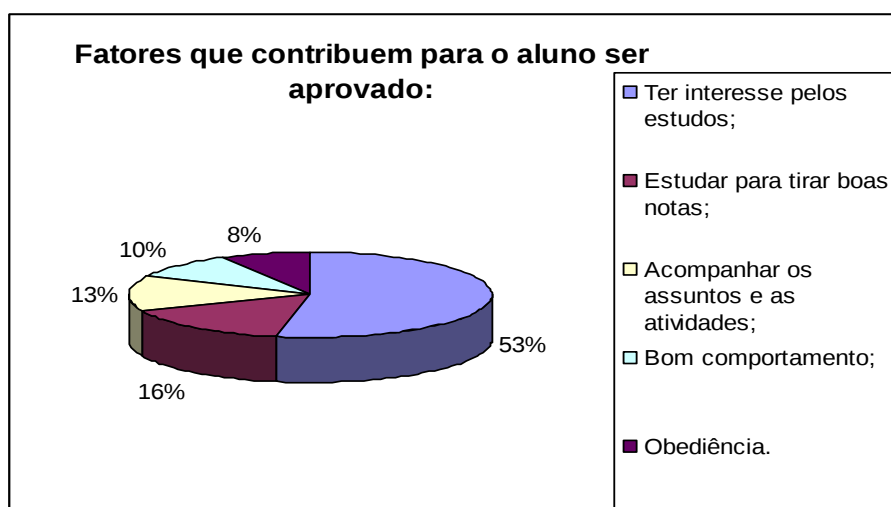
O trabalho do professor em sala de aula e seu relacionamento com os alunos são influenciados e expressos pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. Para Abreu (et al, 1990, p. 115), afirmam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem

dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”.

Se o professor fosse capaz de estabelecer canais de comunicação pessoal com cada um dos seus alunos, poderia tratar e resolver muitos dos problemas relativos à motivação que iriam se apresentando. Desta forma, ficaria claro que é imprescindível dedicar um tempo a esse acompanhamento pessoal do aluno.

10. Fatores promotores do sucesso escolar

Gráfico 1



Acerca de fatores que contribuem para o aluno ser aprovados, verificou-se que, 8%, responderam ser obediente; 10%, ter bom comportamento; 13%, acompanhar os assuntos e as atividades; 16%, estudar para tirar boas notas, e 53%, ter interesse pelos estudos.

Numa perspectiva primeira constatou-se nessa pesquisa que nas mesmas escolas existem jovens que pensam de outra forma, são obedientes, comportados, e mesmo em salas de aulas, têm sua atenção voltada para outras atividades escolares, a exemplos celulares, videogames e outras, adicionam sua atenção, aumentando, o atrativo aos textos escritos em que se baseia a maioria das aprendizagens escolares. Têm bons comportamentos e êxito escolar.

Segundo, observou-se, nesta pesquisa, e nas mesmas escolas que os jovens acompanham os assuntos e as atividades, como também estudam para tirar boas notas, têm interesse pelos estudos, convivem com a informação audiovisual, e da informática, adiciona-se, a tudo isso, com o êxito escolar.

De acordo com Álvaro Marchesi (2004) quando pensamos em ensinar, as ideias associativas nos levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber,

mostrar, guiar, orientar, dirigir/ações de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Nesta ótica, não há relação, mas apenas a prevalência de um elemento sobre o outro.

Para Marli André (1999) de Perrenoud, “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”. Segundo Perrenoud, importa assinalar que o saber para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, brochuras, fichas). Além disso, deve inscrever-se num contato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade, das perguntas e das respostas.

Portanto, esse processo de ensinar implica uma nova forma de conceber a sala de aula, que deverá ser não apenas um local de transmissão, mas, principalmente, um espaço de construção de conhecimento. Para que isto ocorra, é necessário que o professor reveja o seu modo de ensinar e de conceber o ensino.

Quando, porém, nos detemos no processo de aprender, este é visto como buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, nos fatos, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos. Todas estas ações apontam para o aluno, que é o agente principal e responsável pela aprendizagem. Com isto, o professor se preocupa com o que o aluno precisa aprender para se formar como cidadão; como o aluno aprenderá melhor; que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno; como será feita a avaliação de forma a incentivá-lo a aprender.

No processo de ensino/aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc.

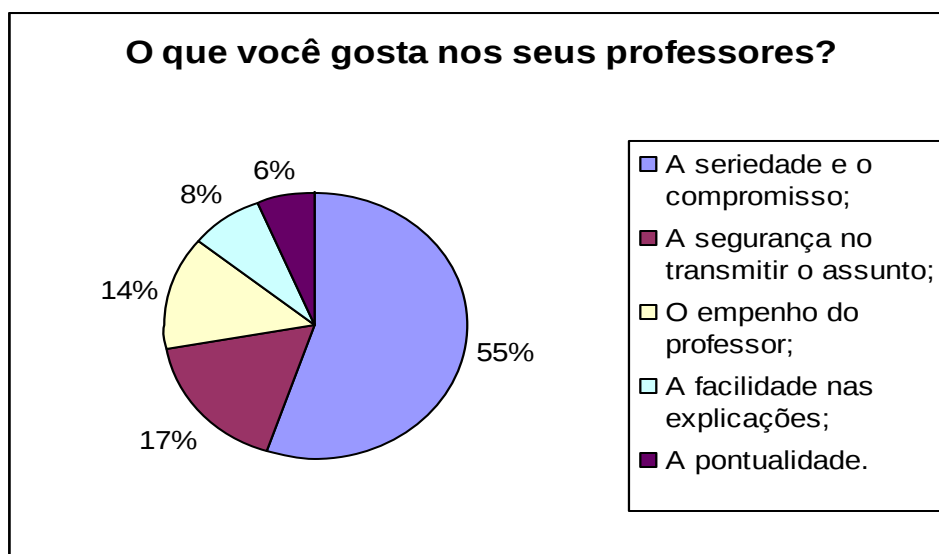
Para Masetto (1992), a aprendizagem é vista, então, como processo através do qual o sujeito se apropria ativamente do conteúdo existente, sendo o aprendiz, o aluno, o agente principal que é responsável pela aprendizagem. Este aprendizado é demonstrado através da capacidade, possibilidade, necessidade, oportunidade e condições para que aprenda. Então, aprender é buscar informações; rever a própria experiência; adquirir conhecimentos;

desenvolver habilidades; adaptar-se à mudança; mudar comportamentos; descobrir o sentido das coisas; dos fatos; dos acontecimentos.

Para Álvaro Marchesi (2004), as realizações, o êxito e o fracasso não são fenômenos abstratos, universais nem neutros, que têm seu significado, independentemente do contexto ou do conteúdo. O êxito e o fracasso ocorrem em relação aos planos ou projetos das pessoas e também são o resultado de experiências e de poder ou impotência. Em outras palavras, as emoções de realização e de fracasso estão estritamente relacionadas com o propósito e o poder da interação humana.

11. O que os alunos gostam nos seus professores?

Gráfico 1



Verificou-se no gráfico, no tocante à pergunta O que você gosta nos seus professores?, que 6% dos alunos responderam que gostam da pontualidade; 8%, da facilidade nas explicações; 14%, do empenho do professor; 17%, da segurança no transmitir o assunto, e 55%, da seriedade e o compromisso.

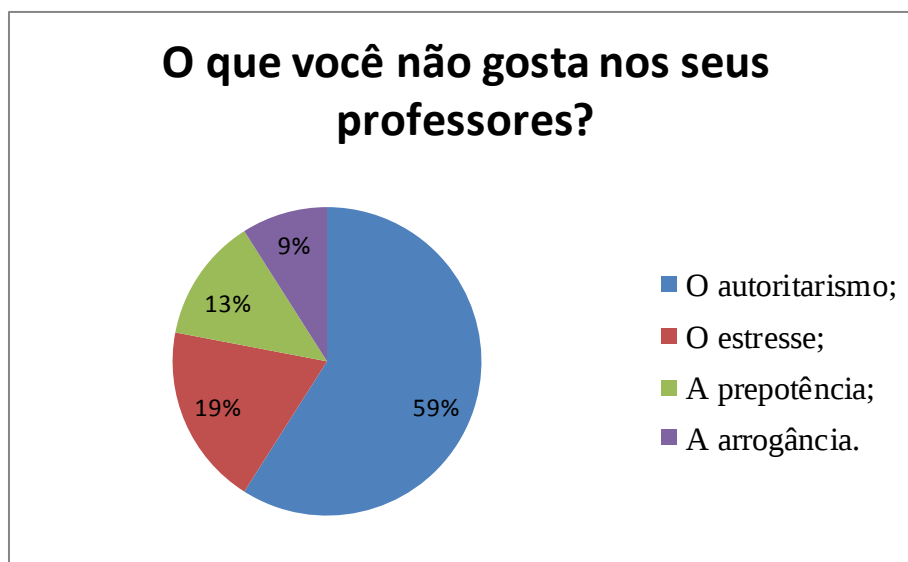
Primeiro, nesta pesquisa verificou-se que os jovens deram vínculos aos professores como: pontuais, com facilidades para explicarem os conteúdos, empenhados, seguros ao transmitirem os conteúdos sérios e comprometidos. Isso demonstra que os jovens, quando querem adquirir a aprendizagem, nada interferem na relação professor/aluno.

Numa perspectiva segunda, as respostas a essa pergunta demonstram que os professores tais vínculos se situam no grupo daqueles que levam em conta as demandas

sociais do futuro, disponibilizando-se não apenas no campo pedagógico, mas também na relação professor/aluno, no campo afetivo.

12. O que os alunos não gostam nos seus professores?

Gráfico 1



Observou-se no gráfico, no tocante à pergunta o que você não gosta nos seus professores?, que 9% responderam que é a arrogância; 13%, a prepotência; 19%, o estresse, e 59%, o autoritarismo.

Primeiro, nesta pesquisa verificou-se que os jovens por serem desobedientes, mal comportados, não acompanharem os assuntos e as atividades e não estudarem para tirar boas notas, como também não terem interesse pelos estudos, foram taxativos em qualificar os professores como arrogantes, prepotentes, estressados e autoritários.

Numa perspectiva segunda, constatou-se que o lado afetivo do professor para com o aluno foi aspecto indispensável e bastante considerável para os jovens e que, em contrapartida, o professor qualificado como autoritário e indiferente não era benquisto pelos alunos.

Segundo Angélico (2002), a ausência psico-afetiva entre o professor e o aluno poderia estar na origem das causas do fracasso escolar.

Diante da necessidade do aluno, o professor deveria envolver-se e disponibilizar-se não apenas no campo pedagógico, mas também no afetivo.

A interação professor/aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a

relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional.

A dimensão do ensino e da aprendizagem em sala de aula é marcada por um tipo especial de relação, que envolve o professor e aluno na mediação e apropriação do saber. É importante enfatizarmos essa posição do professor na relação: trata-se de um mediador e não de um detentor do saber.

Segundo Gadotti (1999), para o educador pôr em prática o diálogo, ele não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve, antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

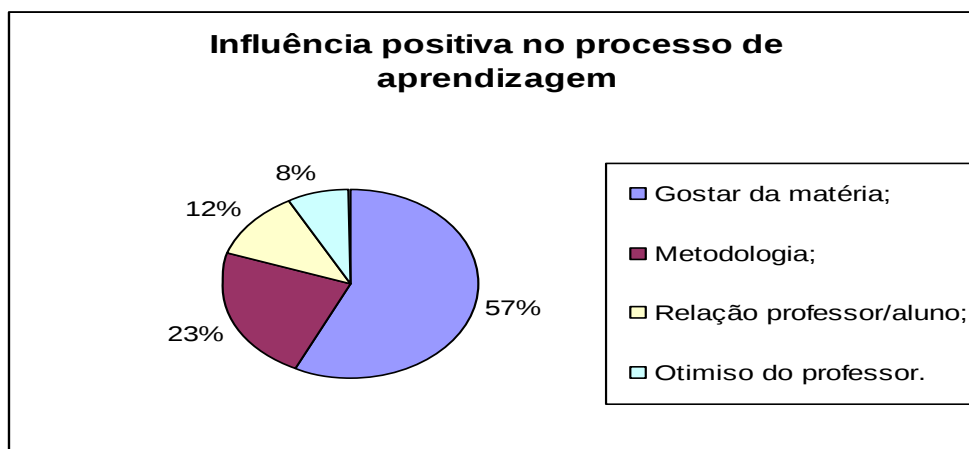
O professor, usando de sua afetividade, não é impedido pelo aluno de desenvolver seus conteúdos e disciplinamentos em sala de aula. Este é um erro alimentado pelo professor, muitas vezes, para justificar a sua falta de compromisso com as dificuldades de seus alunos.

Angélico (2002) relata que entre o professor e o educando deveria existir uma unicidade, cuja estrutura afetiva, emocional e intelectual fosse composta de fatos de natureza consciente e inconsciente. A interação resultante daria vitalidade, ritmo e aceleração à vida intelectual, e a afetividade seria um alicerce primordial de toda a progressão e eficácia intelectual.

Notadamente, seria importante que o professor recorresse não só a uma estratégia que contribuísse para o desenvolvimento do aluno, nas áreas educativas, no processo da aprendizagem, mas também a valorização das suas relações interpessoais intraindividuais, de forma que facilitasse o seu desenvolvimento como unidade total.

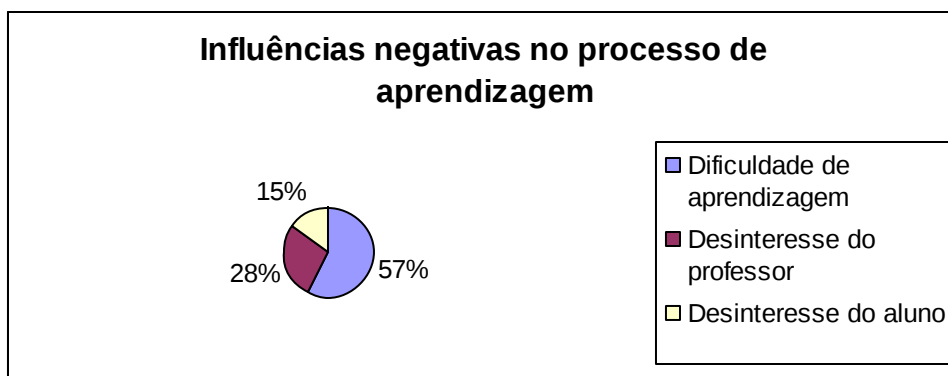
13. Influências positivas e negativas no processo de aprendizagem

Gráfico 1



Verificou-se no gráfico 1, influências positivas no processo de aprendizagem, que, 8% está intimamente ligado ao otimismo do professor; 12%, está vinculado à relação professor/aluno; 23%, influencia-se com a metodologia do professor, e 57% por gostar da matéria.

Gráfico 2



Observou-se no gráfico 2, influências negativas no processo de aprendizagem, que 15% influenciou-se pelo desinteresse do aluno; 28%, está relacionado pelo desinteresse do professor; 57%, pela dificuldade de aprendizagem.

Numa primeira perspectiva, provavelmente, porque gostar da matéria estaria relacionado à identificação do aluno com ela, e esta identificação se daria dentro da relação com o professor, através do seu desempenho metodológico-relacional.

Segundo, ensinar, portanto, não se restringe ao simples ato de reproduzir saberes. Implica viver, em participar de forma criativa do mundo e especialmente permitir que seu crescimento natural possa ser realizado de maneira simples e coerente.

A presença do professor na vida do aluno é uma importante relação que interfere e até pode prejudicar a sua aprendizagem. O professor deve ensinar de maneira evidente, de forma que se leve à total compreensão do aluno. Deve acompanhar de uma maneira individual o progresso, dúvida e entendimento do aluno, pois cada um tem o seu tempo de produzir conhecimento. Ninguém é igual a ninguém, e numa mesma sala cada um tem uma dificuldade diferente, seja na leitura, na escrita ou na forma de interpretar.

Terceiro, o papel da educação vem sendo referenciado como meio de promover o desenvolvimento integral da personalidade, o que supõe compreender a maneira como o aluno aprende, desenvolve-se e integra o mundo físico e social, movimentando o desencadeamento de suas funções psíquicas e, com isso, possibilitando a formação da consciência sobre si mesmo e sobre a realidade que o circunda.

Não estando muitas vezes sensibilizado para ter percebido as diferenças dos alunos, dos efeitos causados por seus meios social e familiar, bem como de seus problemas, o professor não identificou as causas e dificuldades de aprendizagem; e, de acordo com Bello (2000), esse profissional historicamente aprendeu a responsabilizar seus alunos pelas dificuldades do processo ensino aprendizagem, aceitando a ideia de que a responsabilidade da aprendizagem da turma nunca é sua.

Reforçou Marques (2002) destaca que o conceito tradicional de ensino aprendizagem é unilateral, isto é, sempre é o professor mestre a passar o conhecimento ao aluno, que deveria absorvê-lo da melhor forma possível e registrá-lo em um documento (a chamada prova). O aluno que não provar o conhecimento necessário foi tido como um problema para o professor. Neste caso, a insuficiência na aprendizagem foi única e exclusivamente responsabilidade do aluno. Esse tipo de avaliação puniu, reprovou, humilhou, classificou, excluiu, reforçou as desigualdades sociais, por ter sido a única referência avaliativa em relação à aprendizagem do aluno. O seu crescimento individual foi, muitas vezes, um ato competitivo.

Entretanto, o novo conceito de ensino-aprendizagem, destacou o autor, foi bilateral, professor e aluno, juntos, construindo o aprendizado. O professor analisou o conhecer do aluno no decorrer de todas as suas atividades e comportamento em aula. Quando o aluno não aprendeu, o professor reviu sua metodologia. O erro e insuficiência na qualidade dos resultados não foram motivos para repressão, mas a investigação.

Esse tipo de percepção fez com que o aluno se sentisse parceiro de seu professor no processo de aprendizagem, pois o aluno viu que o professor o conhecia muito além de notas e que se interessou em investigar e diagnosticar seus problemas, procurando possíveis correções.

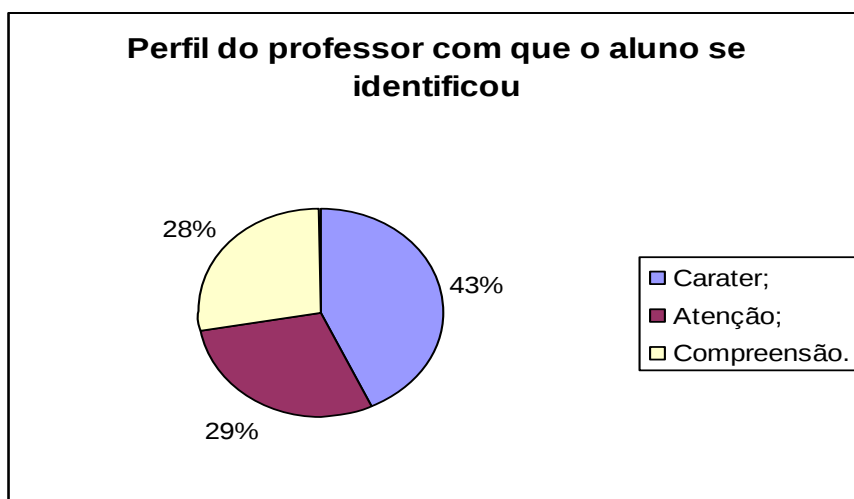
Mackenzie (2000) concorda com isso, destacando a importância de que todos os alunos deveriam ser percebidos por seus professores, para que estes lhes dessem a atenção e motivação das quais necessitavam para a formação do seu autoconhecimento, de sua autoestima e da sua identificação com a disciplina ministrada.

Para Tapia (1999), por sua vez, seria de fundamental importância que os professores dedicassem um tempo para ensinar seus alunos a aprenderem. Deveriam incorporar suas práticas docentes, o ensino e a utilização de estratégias de aprendizagem, ou seja, um conjunto de técnicas e procedimentos que objetivassem facilitar a aprendizagem dos alunos. Deveriam apresentar aos alunos diferentes modos de elaborar e dar sentidos às novas informações e torná-los autônomos diante da aprendizagem.

A reflexão e análise das estratégias utilizadas favoreceriam, sem dúvida, e acostuariam o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

14. Perfil do professor com que o aluno se identificou

Gráfico 1



No gráfico, quanto ao perfil do professor com que o aluno se identificou, observou-se que 28% dos alunos relacionaram-se com professor do perfil compreensivo; 29%, com professor de perfil atencioso, e 43%, com professor que tem caráter.

Primeiramente, nos dias atuais, apesar de tanto disse, me disse, problemas e mais problemas, tanto de professores, como de alunos, pais, conforme se verificou nesta pesquisa, nas escolas, ainda, encontram-se professores com qualidades de autenticidades como: compreensivo, atencioso e de caráter, demonstrando, assim, que a relação professor/aluno

continua muito forte; e se alguém fracassa é por não ter motivação, ou, perspectivas de dias melhores.

Numa perspectiva segunda, essas qualidades apresentadas pelos professores, verificadas nesta pesquisa, demonstram que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, continuam formando identidade e personalidades de alunos e da sociedade. Isso demonstra que existe uma relação professor/aluno muito forte capaz, de melhoras as condições socioeconômicas e reduzir o insucesso escolar.

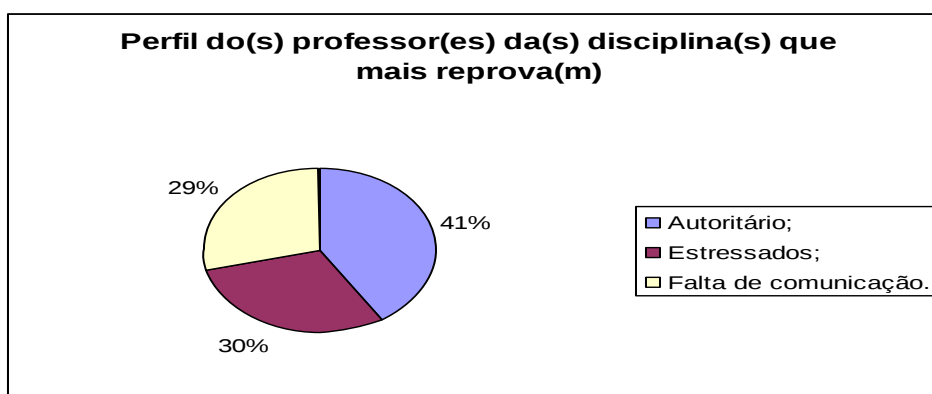
De acordo com Rogers (1972), se qualidades como autenticidades, apreço aos sentimentos, às opiniões, à pessoa, e compreensão fossem bem desenvolvidas entre os pares, a relação professor/aluno poderia ser bem vivenciada.

Nesse contexto, reforça Angélico (2002), que o professor deveria estar atento não só ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, mas também à sua formação de identidade e personalidade. A comunicação seria necessária, pois contribuiria para a segurança, a confiança mútua, a liberdade interior e harmonia relacional que conduziriam à motivação.

De modo igual, Tapia (1999) argumenta que o maior motivador para um aluno seria ter um bom professor. Também diz que um bom professor seria aquele que soubesse motivar seus alunos.

15. Perfil do(s) professor (es) da(s) disciplina(s) que mais reprova(m)

Gráfico 1



Verificou-se de acordo com os dados do gráfico, sobre o perfil do(s) professor(es) da(s) disciplina(s) que mais reprova(m), que 29% dos professores têm o perfil de vínculo com a turma, utilizando a falta de comunicação, e que 30%, deles são estressados, e por fim 41%, dos professores têm no seu perfil o vínculos autoritários.

Numa perspectiva primeira, na relação entre professor e aluno não houve uma ação em conjunto, em equipe ou em parceria, houve um relacionamento em que, na maioria das vezes, não havia o diálogo, ocasionando, um profundo desgaste entre educador e educando.

Segundo, o professor que promover seu vínculo com os alunos numa sala de aula, num processo de ensino-aprendizagem, totalmente estressado, dificultará o relacionamento professor/aluno, como também rejeitará que o aluno sente juntamente com o professor para construir o conhecimento, Persistindo mal-estar no relacionamento professor/aluno.

E por fim, o professor autoritário, controlador, cria condições negativas e consequentemente consegue levar o aluno a não desenvolver seu potencial de criatividade e autonomia.

Na ênfase que foi dada por Soares (1995), coube ao professor construir e desenvolver vínculos positivos e observar, através da sinalização dos alunos, como o fenômeno da comunicação estava se processando em sala de aula.

Pichon (1995) reforçou essa linha de pensamento, enfocando, em sua teoria de vínculo, que se poderia perceber a complexidade de ações e reações que aconteciam em sala de aula e que, se o professor não tivesse o conhecimento para saber lidar com tais situações, terminaria contribuindo, sem desejar, para a construção de vínculos negativos, como bloqueios no processo de aprendizagem dos alunos, e esses bloqueios não seriam percebidos pelo professor como um fenômeno constituído na relação professor/aluno, mas sim como uma dificuldade particular do aluno.

Para Schrôer (2002), a metodologia foi um dos elementos educacionais que mais necessitou de inovação, e como aprender era tão importante como o que se aprende.

A coerência entre o que o aluno deveria aprender e como ele aprendeu foi fundamental. A forma como cada aluno aprendeu foi, em si mesma, um conteúdo importante de aprendizagem, já que o processo ensino-aprendizagem era, antes de tudo, uma relação de comunicação que se manifesta no processo metodológico. Desta forma, a relação de comunicação foi, portanto recíproca entre professor e aluno.

Nesse sentido, no que diz respeito ao autoritarismo do professor, Bello (2000) descreveu a instalação de clima emocionais de conflito, hostilidades, ressentimentos e inferioridade no aluno, sendo o vínculo pedagógico de submissão apoiada na pressuposição da dependência total do aluno em relação ao professor, em que o segundo era quem definia todo o processo de comunicação. Percebeu-se, então, que essa postura do professor impedia que o aluno desenvolvesse seu potencial de criatividade e autonomia.

Segundo Furlani (1991), o tipo de professor controlador e estressado não conseguiu levar o aluno a desenvolver seu potencial de criatividade e autonomia, pois sobre esse professor pesavam fatores determinantes como salário a formação, as múltiplas funções, a burocracia escolar, o currículo, os especialistas, a atualização e as ideologias, que, em seu conjunto, o sobrecarregavam-no, fazendo com que ele utilizasse métodos de disciplinamentos dos alunos, e desta forma, desvia o professor de seu objetivo inicial.

Desta forma, ao ter alcançado tal objetivo, o professor promoveria a formação de um aluno que representaria mais uma sobrecarga ao seu trabalho. Acrescenta Bello (2000) que, dentro do padrão do professor controlador e estressado, afirmou que esse paradigma era o que mantinha com os alunos uma relação que se baseava na desigualdade. Este professor mandava e deixava claro ao aluno que se este não lhe obedecesse sofreria sanções.

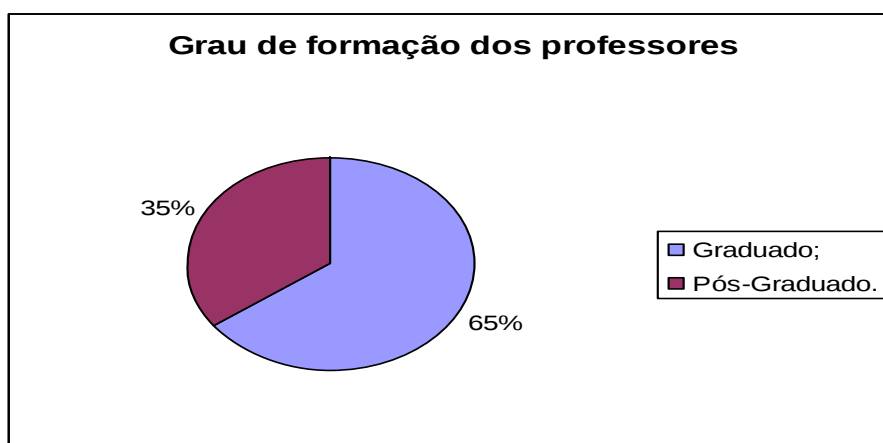
Isso gerou um clima emocional de conflito, hostilidade, ressentimento ou inferioridade no aluno, mas, por outro lado, poderia gerar-lhe uma autonomia e uma coragem moral.

3.6.2. Análise da população de professores

I. Caracterização dos sujeitos – professores.

1. Escolaridade

Gráfico 1



Conforme se pode inferir dos dados expressos nesse gráfico, o grau de formação dos professores das escolas pesquisadas 35% dos professores são pós-graduados e 65%, dos professores entrevistados são graduados.

Numa primeira perspectiva, verificou-se que nessas escolas pesquisadas nenhum dos 20 professores entrevistados, é leigo, ou seja, nessas escolas não existe mais nenhum professor sem formação superior.

Segundo, conforme dados da pesquisa, observou-se que todos os professores têm formação superior, ou seja, são todos graduados.

Terceiro, quanto ao grau de formação dos professores, conforme se verificou na pesquisa, um terço dos professores já são pós-graduados. No entanto, nessas escolas e professores pesquisados, predominou a graduação, necessitando, assim, que as escolas e os professores continuem no processo de pós-graduação de formação continuada de professores.

Numa perspectiva Quarta, no tocante ao grau de qualificação do professor, deparou-se com uma maioria de graduados. Provavelmente, com o grau/nível maior de qualificação do professor, ele estaria mais bem preparado para atuar em sala de aula.

Para Carvalho (2003), o professor construtivista, muito mais do que saber expor a matéria e ter bom relacionamento com seus alunos, criando um ambiente agradável e sem tensão na sala de aula, deve criar atividades que propiciem aos alunos explorar ideias, fatos e/ou fenômenos. E deve estabelecer regras de conduta que permitam aos alunos trabalhar de maneira satisfatória e alegre, sem se dispersarem e sem algazarra que perturbe a classe, e criar liberdade intelectual para que seus alunos não tenham receio de expor ideias e fazer perguntas.

De acordo com Tapia (2002), parece claro que a formação inicial dos professores não foi suficiente para o exercício da profissão. E, no caso do Ensino Fundamental, ou seja, do 2º ao 5º ano, os conhecimentos pedagógicos primavam em se ausentar. Ficou explícita a urgência de alguns estudos, por parte dos professores no Ensino Fundamental, do 2º ao 5º ano, nas áreas de português, matemática, inglês e geografia.

Reforçou o autor que a formação necessária deveria ser teórico-prática; deveria supor aprofundamento dos princípios básicos e incursões práticas nas diferentes didáticas. Certamente no planejamento dessa formação inicial dependiam o êxito e a viabilidade de muitas ideias necessárias para melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Embora estivesse vivendo em meio a uma crise não apenas educacional, mas também econômica e política, muitas foram as exigências feitas em relação ao aprimoramento da

prática docente e foi séria a demanda por um aperfeiçoamento de professores que conseguisse superar as lacunas deixadas na sua formação inicial.

Observou-se que uma frequência menor que a necessária, os professores participaram de atividades de aperfeiçoamento, com o objetivo de melhorar suas competências e atualizar seus conhecimentos. Essas atividades foram desenvolvidas em cursos de aperfeiçoamento, oferecido pela instituição de Ensino Fundamental, os quais se caracterizam como a denominada formação continuada.

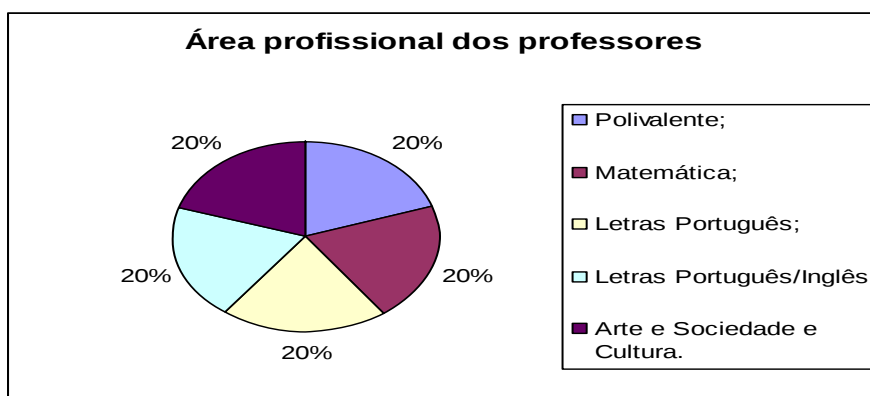
Destacou Bohoslavsky, citado por Carvalho (2003), que cada vez mais se observou a perda progressiva da criatividade, a banalização da comunicação a intensificação do medo do ridículo, a tendência de assumir os padrões e modismos da ciência. E para manter a segurança, os professores se “rendem”, adiando a satisfação das necessidades, restringindo o prazer na aprendizagem, que se realiza com cada vez mais fadiga, aceitando a ênfase na produtividade.

No contexto dessas falas, Kincheloe (1997) advertiu que a formação da qual se trata aqui deveria priorizar a construção crítica das relações de poder na cultura da escolarização, e no contexto social, a habilidade que através da pesquisa-ação, fosse além das impressões superficiais e do senso comum, para que se descobrissem as estruturas profundas que moldariam a educação e a sociedade; o estudo do contexto cultural que alertaria e fortaleceria o professor contra os preconceitos, mitos e comportamentos que moldariam consciências e práticas pedagógicas excludentes.

Por sua vez, Freitas, citado por Dias (2002), afirma que a formação do educador não poderia ter um caráter exclusivamente pedagógico, como queria o contexto criado pelas políticas neoliberais que buscavam o aumento de uma visão pragmática da formação do educador.

2. Área profissional dos professores

Gráfico 1



Conforme se constata no gráfico com relação à , área profissional dos professores 20% destes ensinam arte e sociedade e cultura, mas têm sua graduação em geografia e historia; 20%, são graduados em letras português/inglês; 20%, são graduados em letras português; 20%, graduados em matemática, e 20%, dos professores entrevistados são graduados em pedagogia, mas ensinam no polivalente, do 2º ao 5º ano.

Numa perspectiva Primeira, conforme dados da pesquisa apresentados no gráfico, foram entrevistados 20 professores em quatro escolas, sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal. Só se entrevistou uma escola da rede estadual pelo fato de ela ser a única escola no município, a ensinar do 1º ao 9º ano. As demais escolas da rede estadual ensinam do 6º ao 9º ano e o Ensino Fundamental maior.

Conforme dados do gráfico, dos 20 professores entrevistados, sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal quatro professores atuam nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º ou do 5º ano), o chamado ensino polivalente.

Terceiro, de acordo com os dados do gráfico, verificou-se que dos professores entrevistados, sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal, oito lecionam disciplinas da parte do núcleo comum (por exemplo, português e matemática).

Quarto, observou-se que dos professores entrevistados sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal, oito lecionam disciplinas da parte diversificada (por exemplo, inglês, arte e sociedade e cultura).

Numa quinta perspectiva, de acordo com os dados da pesquisa, constatou-se que dos professores entrevistados sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal, quatro lecionam disciplinas do polivalente.

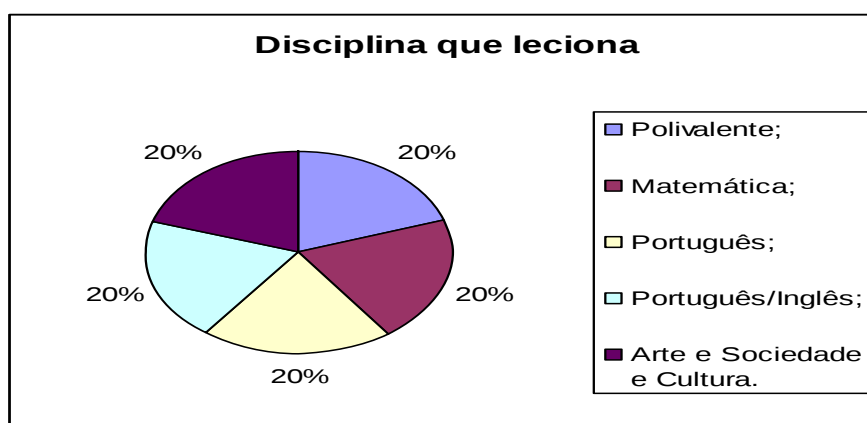
Segundo Carvalho (2006), na área profissional dos professores, quer seja iniciante, e/ou com certo tempo na profissão (experiente), há a necessidades de ruptura com visões simplistas; conhecer a matéria a ser ensinada; questionar as ideias docentes de “senso comum”; adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; saber analisar criticamente o “ensino tradicional”; saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; saber dirigir o trabalho dos alunos; saber avaliar; adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa. Nesta concepção, a relação professor/aluno é fundamental para a mudança do ensino habitual.

Para Álvaro Marchesi (2004), a preparação dos professores não pode se centrar exclusivamente no domínio do seu âmbito científico e no conhecimento das técnicas didáticas básicas. É necessário que ele compreenda os interesses de seus alunos, as distintas formas de organização e gestão da sala de aula, as estratégias para que os educandos participem no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação do seu rendimento.

A aquisição desses conhecimentos não pode levar ao esquecimento de que sua aplicação na classe depende também de que existam determinadas condições de trabalho: um número reduzido de alunos por sala de aula; tempo disponível para o trabalho em equipe e acompanhamento dos alunos; número de professores suficientes para tornar possível o desdobramento em algumas áreas curriculares e uma atenção mais individualizada para determinados alunos.

3. Disciplina que leciona

Gráfico 1



Conforme se constatou no gráfico, a cerca de disciplinas que lecionam os professores, 20% são professores que ensinam arte e sociedade e cultura; 20%, lecionam português/inglês; 20%, ensinam português; 20% lecionam matemática, e 20%, dos professores entrevistados ensinam no polivalente, do 1º ao 5º ano.

Numa primeira perspectiva, os professores entrevistados que ensinam arte e sociedade e cultura, sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal são deslocados de outras áreas para suprir as necessidades. Por exemplo, no ensino de arte e sociedade e culturas. Verificou-se, assim, que nenhum desses professores entrevistados nas quatro escolas tem a formação nessa área, arte-educação e ciências sociais.

Segundo, conforme foi verificado nessa pesquisa, os quatro professores entrevistados nas quatro escolas, têm formação superior em letras português/inglês, dois dos quais têm pós-graduados em Docência Sistema EAD – Gestão Escolar e Leitura e Produção de texto.

Terceiro, de acordo com pesquisa realizada, observou-se que os quatro professores entrevistados, nessas quatro escolas, têm graduação em letras português. Destes dois professores cada têm pós-graduação em Leitura e Produção de Texto e Didática em Língua Portuguesa (Educação Inclusiva).

Quarto, conforme verificou-se nesta pesquisa, os quatro professores entrevistados, nas quatro escolas sendo uma escola da rede estadual e três escolas da rede municipal, têm graduação em matemática, sendo a única disciplina que nenhum, destes entrevistados tinha pós-graduação.

Quinto, os quatro professores entrevistados, nas quatro escolas, uma da rede estadual e três da rede municipal que ensinam no polivalente, conforme pesquisa, têm graduação em pedagogia. E que dois professores, têm pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Inclusiva.

Numa perspectiva final, é muito importante, que os professores das diversas disciplinas que lecionam conheçam a matéria a ser ensinada.

Para Carvalho (2006), conhecer a matéria, ou disciplina a ser ensinada, é conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos (sem o que os estes conhecimentos surgem como construções arbitrárias). Conhecer, em especial, quais foram as dificuldades e obstáculos epistemológicos (o que constitui uma ajuda imprescindível para compreender as dificuldades dos alunos).

Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos, isto é, a forma como os cientistas abordam os problemas, as características mais notáveis da sua atividade, os critérios de validação e aceitação das teorias científicas.

Conhecer as interações ciência/tecnologia/sociedade associada à citada construção, sem ignorar o caráter, em geral, dramático, do papel social das ciências; a necessidade da tomada de decisões.

Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas para poder transmitir uma visão dinâmica, não fechada, da ciência, adquirir, do mesmo modo, conhecimento de outras matérias relacionadas, para poder abordar problemas afins, as interações entre os diferentes campos e os processos de unificação.

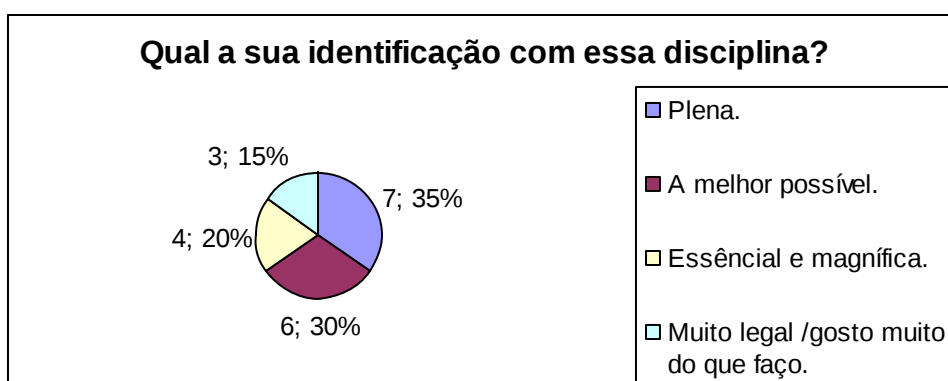
Saber selecionar conteúdos adequados que deem uma visão correta da ciência e que sejam acessíveis aos alunos e suscetíveis de interesse.

Estar preparado para aprofundar os conhecimentos e para adquirir outros novos.

Por fim, um bom domínio da matéria constitui-se, também, a partir de um ponto de vista didático, como algo fundamental. Os próprios alunos são extraordinariamente sensíveis a esse domínio da matéria pelos professores, considerando-o com justiça e como um requisito essencial de sua própria aprendizagem.

4. Qual a sua identificação com essa disciplina?

Gráfico 1



Conforme dados da pesquisa apresentados no gráfico, com relação à pergunta qual a sua identificação com essa disciplina, observou-se que 15% dos professores entrevistados responderam: muito legal, gosto muito do que faço, 20%, responderam que é essencial e magnífica, 30%, responderam que sua identificação com a disciplina é a melhor possível, e 35%, responderam que a sua identificação com a disciplina é plena.

Primeiro, observou-se no gráfico que os professores que responderam que sua identificação com a disciplina “é muito legal, “gosto muito do que faço”, demonstram que estão trabalhando numa área que os satisfaz, gostam do que fazem, tornando, assim, uma relação professor/aluno com melhor perspectiva de aprendizado.

Segundo, constatou-se no gráfico quanto à identificação com a disciplina, que os professores que responderam é essencial e magnífica têm no seu trabalho e na sua formação a mentalidade de que é essencial e magnífica para a formação e desenvolvimento do cidadão.

Terceiro, verificou-se no gráfico que os professores que responderam ser com relação à sua identificação com a disciplina a melhor possível trazem consigo uma perspectiva de que sabem muito a respeito da disciplina; são professores que buscam, na relação com os alunos, a minimizar o fracasso escolar.

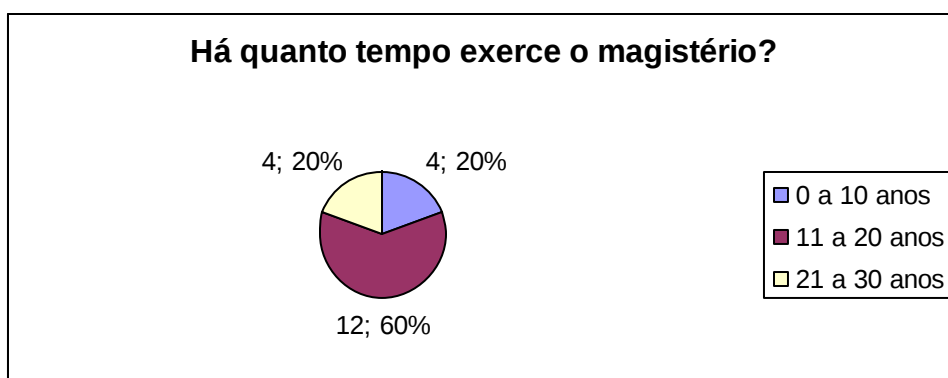
Numa quarta perspectiva, observou-se no gráfico que os professores responderam que têm plena identificação com a disciplina, demonstrando assim que sabem tudo, ou quase tudo. Na vida quem sabe tudo? Vivemos num processo de eterna aprendizagem, mas apesar desses pontos de vista, esses professores, demonstram que têm o domínio do conteúdo. Realmente são eles que fazem o diferencial, na relação professor/aluno no ensino aprendizagem.

Segundo Carvalho (2006), deve-se criar um bom clima de funcionamento da aula, sabendo que uma boa “*disciplina*” é o resultado de um bom trabalho interessante e de um relacionamento adequado entre professor e alunos, marcado pela cordialidade e aceitação.

O professor deve contribuir para estabelecer formas de organização escolar que favoreçam interações frutíferas entre a aula, a escola e o meio externo.

5. Há quanto tempo exerce o magistério

Gráfico 1



No gráfico, com relação ao tempo de exercício do magistério, 20% dos professores responderam que exercem o magistério entre 21 e 30 anos; 20%, dos professores exercem o magistério de 1 a 10 anos; e 60%, dos professores exercem o magistério de 11 a 20 anos.

Numa perspectiva primeira, verificou-se no gráfico, os professores que têm maior tempo no exercício do magistério estão na faixa de trabalho de 21 a 30 anos de serviços públicos, estando alguns perto de solicitar a aposentadoria. Possivelmente são esses os que têm maior carga de experiências, tornando prejudicial, ao município, estado, escola afastar um

profissional com todo esse acúmulo de experiência para repassar para os mais jovens. Também pode haver algum (a) relapso (a).

Segundo, de acordo com o que observou-se no gráfico que, os professores entrevistados, são predominantemente na faixa etária de serviços públicos de 11 a 20 anos, essa maioria de professores entrevistados, contemplam o que chamamos de faixa de profissionais com todo o vigor e base de experiências para desenvolverem um bom trabalho, na arte de ensinar.

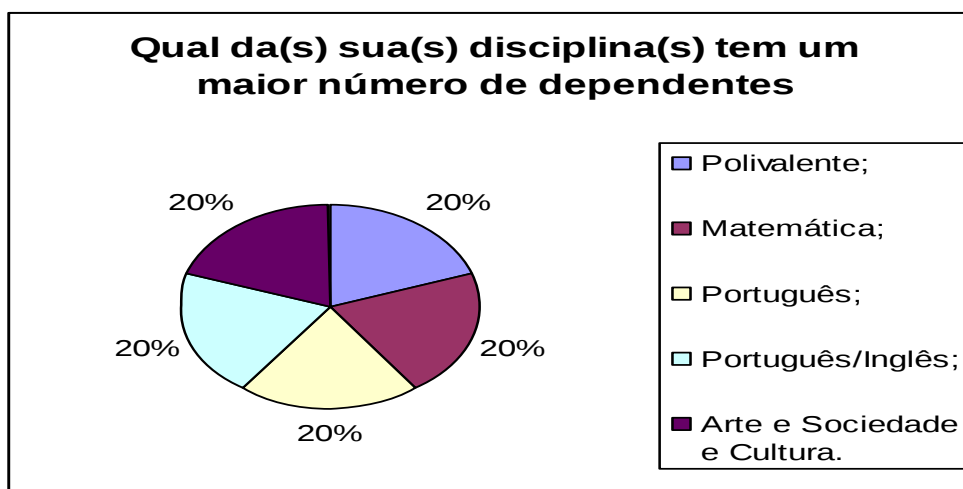
Terceiro, podemos constatar também no gráfico, que os professores que têm menor tempo no exercício do magistério estão entre 1 a 10 anos de serviços públicos, constatando, assim, que esses professores têm uma longa jornada no magistério público, podendo, quem sabe, na relação professor/aluno, revolucionar a forma de ensino-aprendizagem.

Numa quarta perspectiva, conforme dados do gráfico, constatou-se que o grau de maturidade dos professores, como em qualquer outra atividade, é muito importante, pois, nessas escolas, tanto no presente como no futuro, dão-se as condições de força de trabalho, mão de obra, para que os jovens tenham a continuidade no ensino-aprendizagem; quer seja por profissionais iniciantes ou por profissionais experientes. Esta mesclagem entre profissionais novos e profissionais maduros traz uma boa relação entre professores e alunos, podendo, assim, constituir-se numa redução do insucesso escolar.

Para Juan Casassus (2007), o senso comum diz que com mais experiência, o desempenho dos docentes deveria melhorar. Pode-se supor que a experiência possibilita ter um melhor conhecimento da pedagogia e de como os alunos aprendem. No entanto, não há comprovação da influência da experiência docente no rendimento dos alunos. Em alguns casos, essa relação é ligeiramente negativa para linguagem e ligeiramente positiva para matemática (Fuller, Clarke, 1994). De alguma forma, parece que tanto o docente que chega à sala de aula pela primeira vez como o que tem anos de experiência enfrentam seus alunos de maneira única, na incerteza do que efetivamente está ocorrendo. No entanto, é preciso rever o peso atribuído à experiência na elaboração de sistemas de promoção docente, sobretudo no caso em que as fórmulas salariais e de promoção dos docentes estão fortemente apoiadas na variável antiguidade.

6. Qual das suas disciplinas têm um maior número de dependentes?

Gráfico 1



Com referência ao gráfico, com relação à pergunta, qual das disciplinas tem um maior número de dependentes, constatou-se, nessa pesquisa, que dos professores entrevistados, 20% alegaram ser arte sociedade e cultura; 20%, de língua inglesa; 20%, de língua portuguesa; 20%, ser matemática, e 20%, do polivalente.

Numa primeira perspectiva, conforme gráfico verificou-se que na disciplina de arte e sociedade e cultura todos os quatro professores entrevistados têm alunos em dependência na matéria que leciona. Tendo em vista as dificuldades que estes têm em conhecer a história das artes e aspectos regionais.

Segundo, observou-se no gráfico que em língua portuguesa os quatro professores entrevistados responderam que têm alunos em dependência nas disciplinas que lecionam, devido ao fato de, alguns, alunos não saberem ler e nem interpretar textos em língua portuguesa.

Terceiro, de acordo com o gráfico, nesta pesquisa, constatou-se que na disciplina de língua inglesa, os quatro professores entrevistados responderam que têm alunos em dependência em suas disciplinas, isto porque alguns alunos não sabem ler e nem interpretar textos da língua portuguesa, com maior dificuldade na língua inglesa.

Quarto, no gráfico, nesta pesquisa, observou-se que dos quatro professores entrevistados responderam que têm alunos em dependência na disciplina de matemática, por não terem base e chegarem à escola com deficiências em leituras, interpretação de textos e cálculos.

Quinto, no gráfico, demonstrou-se que os quatro professores que lecionam o polivalente (fundamental menor) têm alunos em dependência em Língua portuguesa e matemática, os quais têm dificuldades em leituras, interpretação de textos e cálculos matemáticos.

Numa sexta perspectiva, como se demonstrou no gráfico, os alunos com dependência nas varias disciplinas são jovens. Segundo os professores, são alunos advindos, na sua maioria da zona rural, chegam à sede do município para estudarem com defasagem de base educacional, pois eles, estudam na zona rural em pequenas salas de aulas, com turmas mistas (do 2º ao 5º ano, em turmas multisseriadas), como também pelo fato de a sua alfabetização ter sido feita numa pequena sala de aula com uma quantidade de alunos em torno de 35 a 45 alunos para serem alfabetizados sem um auxiliar, ou seja, com um único professor. Neste sentido, quando chegam à sede do município para estudar o 6º ano chegam com a base comprometida, por essas e outras razões, melhores espaços físicos, laboratórios, bibliotecas e etc.

Para Guy Avanzini (1998), ao estudarmos os insucessos seletivos, não podemos deixar de abordar o caso da matemática e outras disciplinas. Objeto de entusiasmo e motivo para alguns, de uma valorização espetacular, representa para outros causa da humilhação mais profunda.

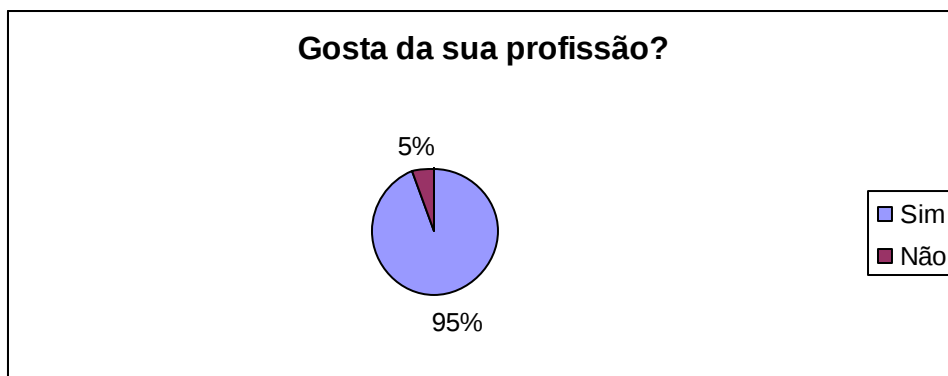
É certo que, no início da escolaridade, a leitura provoca mais dificuldades e obriga a repetir o ano. Contudo de um modo geral, as notas das crianças são homogêneas. Uma triunfam em todas as disciplinas, enquanto outras soçobram totalmente. A pouco e pouco opera-se uma diversificação; surgem interesses e preferências mais notáveis. Embora continue havendo alunos nulos ou excelentes em todos os pontos, muitos obtêm resultados desiguais.

(Existem atrasos em virtude exclusivamente, da matemática e nesta pesquisa, há atrasos também, por exemplo, língua portuguesa, língua inglesa e arte sociedade e cultura), e que os jovens não conseguem evitar nem tirar proveito das “lições particulares” e explicações familiares. Parece que durante o primeiro ciclo fundamental menor metade dos alunos ameaçados com dependência ou repetição ou “reorientação” deve-se à matemática, e neste caso desta pesquisa, o devem também à língua portuguesa, língua inglesa, geografia, historia e artes e sociedade e cultura.

Trata-se, pois, de um problema. É por esse motivo que os resultados em matemática são vulgarmente encarados como o índice mais seguro da qualidade de uma inteligência. Representa, para muitos, a causa principal do insucesso de um número elevado de estudantes que a julga temível e inacessível, experimentando-a como uma aversão irresistível.

7. Gosta da sua profissão?

Gráfico 1



De acordo com o gráfico, nesta pesquisa, responderam, com relação à pergunta Gosta da sua profissão?, 5% dos professores entrevistados responderam que não e 95%, responderam que sim.

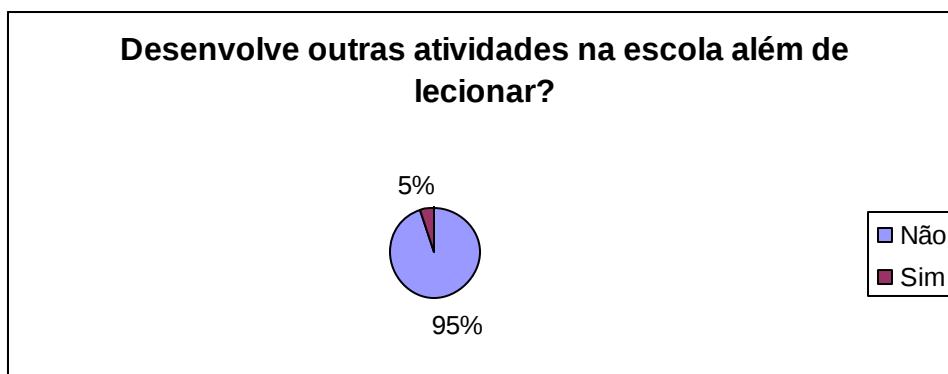
Numa primeira perspectiva, conforme o gráfico, os professores, responderam que não gostam da sua profissão, observando-se que estão relacionados a eles aqueles que ainda não estão adaptados ao sistema de ensino e que têm esta profissão por não se terem qualificado em outra. Há também aqueles professores que têm a formação em geografia e história e foram deslocados para lecionar arte e sociedade e cultura e por não estarem satisfeitos com o seu rendimento nessas áreas e por finalmente estarem em conflito com os alunos. Esta relação professor/aluno leva possivelmente ao insucesso escolar, não porque esses professores queiram, mas por todo um sistema.

Segundo, verificou-se no gráfico, desta pesquisa, que os professores responderam que gostam da sua profissão porque, esta contribui para a formação do cidadão, apesar de a profissão de professor não ser valorizada, mas ser fascinante. Segundo eles quanto mais repassam o saber mais aprendem. Estão fazendo o que gostam e na área de que gostam. Acredito na transformação do homem através da educação e sentem-se realizados nesta profissão, gostam de passar algo que aprendem e sentem-se realizados em sala de aula.

Para Guy Avanzini (1998), poder-se-ia apurar fatos ainda mais deprimentes perguntando se a escola forneceu a noção de cultura. O êxito de uma pedagogia não consiste apenas em fazer assimilar certo volume de conhecimentos (o que define o programa de uma classe determinada), mas especialmente em promover o gosto pelo esforço e trabalho intelectuais.

8. Desenvolve outras atividades na escola além de lecionar?

Gráfico 1



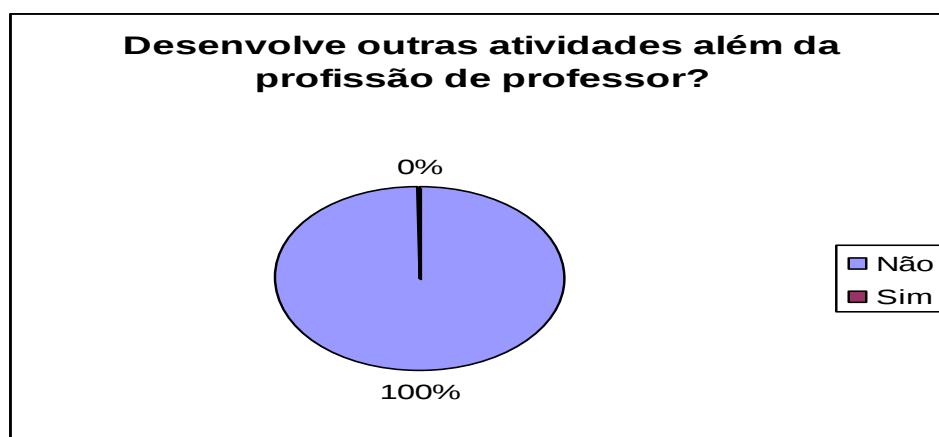
Conforme o gráfico, nesta pesquisa, observou-se que, com relação à pergunta “desenvolve outras atividades na escola além de lecionar?”, 5% dos professores entrevistados responderam que desenvolvem outras atividades e, 95%, não desenvolvem outras atividades.

Primeiro de acordo esse gráfico observou-se que, a outra atividade desenvolvida pelo professor que respondeu sim, prestador serviços como tutor de cursinhos pré-vestibular, em uma das mais prestigiadas universidades do estado de Sergipe. Trabalhando no final de semana.

Numa segunda perspectiva, conforme o gráfico, nesta pesquisa realizada, verificou-se que os professores entrevistados responderam que só trabalham na atividade de docência e que são ocupados durante todo o dia nas escolas onde atuam. Na sua maioria, são profissionais que ministram 200 horas/aula por mês.

9. Desenvolve outras atividades fora da profissão de professor?

Gráfico 1



Conforme o gráfico, nesta pesquisa realizada, com relação à pergunta, desenvolve outras atividades além da profissão de professor?, 100% dos professores responderam que não.

Primeiro, conforme o gráfico observou-se que todos os professores entrevistados, são profissionais da área de docência, ou seja, só fazem lecionar numa só escola.

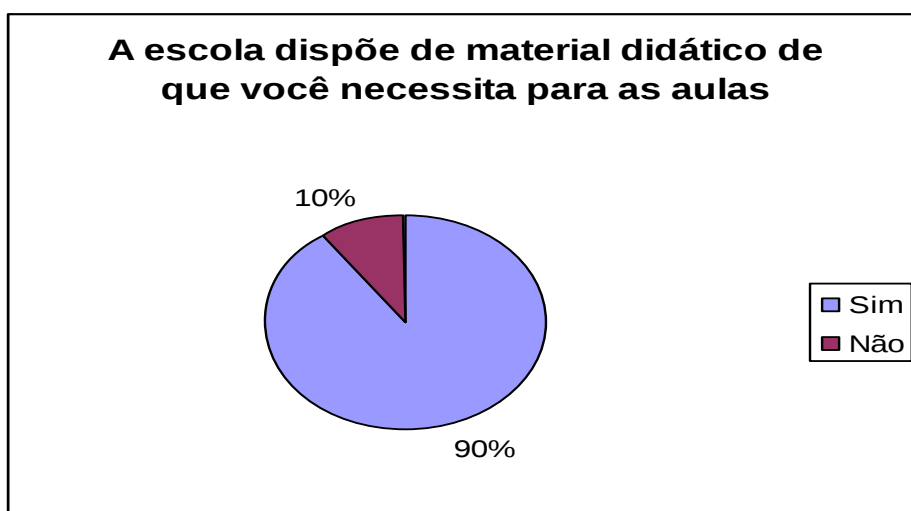
Segundo, de acordo com o gráfico, os professores entrevistados são todos do magistério público municipal e estadual; não têm vínculos empregatícios com escolas particulares (autônomas).

Numa terceira perspectiva, constatou-se que existe uma mudança bastante sensível no quadro de pessoal dos professores, tanto em nível estadual como em nível municipal, devido ao plano de cargos e salários dos professores. Aqueles que tinham esse ofício como bico passaram hoje a se dedicar à profissão, esta que começa a ser valorizada pelos programas nacionais e estaduais e conseqüentemente municipais.

II. Recursos didáticos e metodológicos

1. A escola dispõe do material didático de que você necessita para as suas aulas?

Gráfico 1



Conforme esse gráfico, com relação à pergunta: A escola dispõe de material didático de que você necessita para as aulas?, 10 % dos professores entrevistados responderam que não e 90 %, responderam que sim.

Numa primeira perspectiva, conforme pesquisa realizada, observou-se que os professores que responderam que a escola não dispõe de material didático suficiente para as suas aulas? Alegaram ocorrer esse fato devido a, muitas das vezes, chegarem os livros didáticos, cedidos pelo governo federal e estadual, somente de algumas disciplinas, turmas, os quais não atendem à demanda, ou seja, não chega a quantidade de livros, necessária para a quantidade de alunos matriculados nas escolas.

Segundo, verificou-se que, nesta pesquisa realizada, os professores que responderam que a escola não dispõe de material didático necessários para as suas aulas? Disseram que isso ocorre, muitas vezes porque os alunos recebem os livros e não os conservam (riscam, rasgam, danificam, perdem). Quando vão para devolvê-los à escola no ato das matrículas, esses livros não servem para outros alunos.

Terceiro, conforme dados da pesquisa, constatou-se que os professores que responderam que a escola não dispõe de material didático necessários para as suas aulas disseram que isso se dá, devido, ao fato de os equipamentos como, por exemplo, televisão, data show, computador, filmadora, câmera fotográfica, e etc. Não serem bem conservados e ou cuidados, talvez por serem bens públicos. E Por que em escolas particulares esses instrumentos são mais bem conservados?

Quarto, de acordo com os dados da pesquisa, para os professores que responderam que a escola dispõe de material didático necessário para as suas aulas, o material didático é suficientes; isso porque tanto o aluno como alguns professores têm a consciência de preservar o material didático da escola pública brasileira.

Numa quinta perspectiva, essa linha de pensamento, de conservar o bem público por parte do professor, é o mínimo. A maioria dos professores tem o discernimento de consciência do bem público. Porém essa cultura de conservação por parte do aluno é muito pequena. Os jovens, na sua maioria, dizem que é do governo, e que por isso podem rabiscar, rasgar, danificar, perder, quebrar. Infelizmente, a maioria dos jovens brasileiros não tem a consciência de preservar e zelar pelo patrimônio público.

Que metodologia(s) você adota na sala de aula?

Gráfico 1



Não se computou o percentual devido ao fato de os professores entrevistados terem dado mais de uma resposta.

De acordo com o gráfico, com relação à pergunta. Que metodologia(s) você adota na sala de aula?, Os professores entrevistados responderam que utilizam recursos didáticos como projetos, seminários, aula práticas, aulas teóricas, assim como aula expositiva.

Numa primeira perspectiva, em conformidade com o gráfico, constatou-se que raros são os professores que se utilizam de recursos metodológicos como seminários e projetos.

Segundo, de acordo com o gráfico, observou-se que a maioria dos professores têm na sua prática do dia a dia, em sala de aula, o uso de recursos didáticos constantemente de aula expositiva, aula teórica. Utilizam-se em escala menor de aulas práticas.

Numa terceira perspectiva, conforme gráfico, verificou-se que todos os professores entrevistados, no geral, fazem uso de variados recursos metodológicos.

A dinamicidade do professor em sala de aula, fazendo parte da construção do processo de ensino/aprendizagem, necessita de variados recursos didáticos para auxiliá-lo em sua prática. Assim, ele utilizou-se de variados tipos de aulas para alcançar suas expectativas de formação do aluno.

Encontrando respaldo nas diversas técnicas metodológicas, através dos quais o professor conseguiu motivar o aluno estimulando-o a envolver-se no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Libânio (1994), a aula foi a forma predominante de organização do processo de ensino. Nela se criaram, se desenvolveram e se transformaram as condições

necessárias para que os alunos assimilassem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvessem suas capacidades cognitivas.

A aula deveria ser entendida como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirigiria e estimularia o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Reforçou Libânio (1994) que o processo de ensino através das aula possibilitou o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, esta preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

O vocábulo aula se aplicou a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, objetivando o ensino e a aprendizagem.

Ressaltou Libânio (1994) que a aula era toda situação didática em que se colocaram objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitariam os alunos a aprenderem.

Deve ser considerado que na maioria das vezes se teve um conjunto de aulas, visto que os resultados do processo de ensino não foram obtidos instantaneamente, e sim, pelo trabalho contínuo do professor, estruturado no plano de ensino e nos planos de aula.

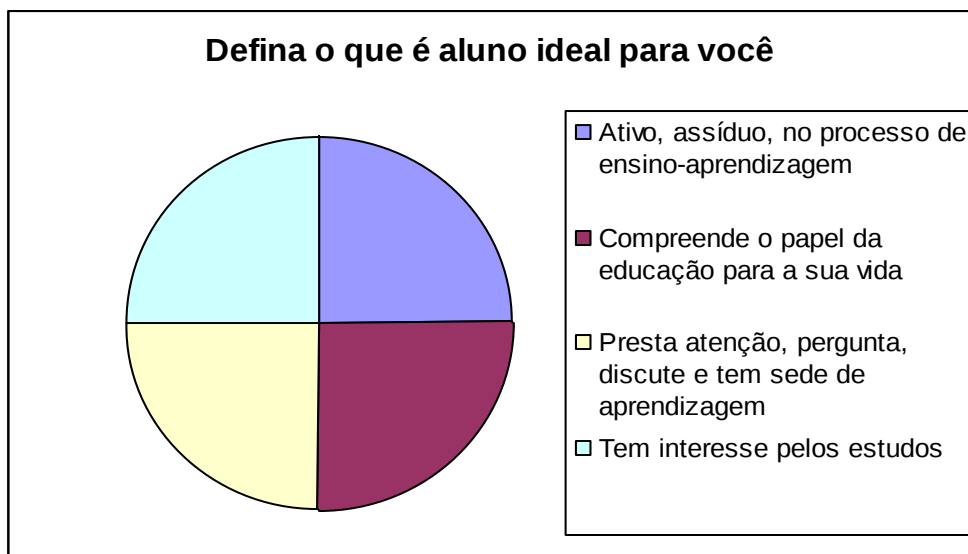
Para Guy Avanzini (1998), as insuficiências do didatismo são tão manifestas que poderiam justificadamente fazer-nos perguntar por que um método tão deficiente e contestado com tanta frequência sobrevive a todas as críticas de que é alvo. Trata-se de um indício de que têm uma vitalidade graças à qual resiste aos ataques sucessivos.

Se persiste, não obstante as objeções que nunca pôde refutar, isso não significará que existe entre ele e os professores certa cumplicidade? Não será por que esses últimos se acham nele mais à vontade do que na nova pedagogia? Providos, certamente, de uma consciência profissional exigente, os professores dificilmente se reconhecem culpados do insucesso; têm a convicção de que fazem tudo o que se acha ao seu alcance para garantir o êxito dos alunos.

Nesse sentido, Avanzini (1998) assevera que “Quando dispomos de bons alunos, afirmamos que é graças ao nosso ensino; quando são maus, alegamos que a culpa lhes pertence”. De resto, tudo se passa frequentemente como se o professor fosse concebido e se concebesse como uma personagem de tipo divino, inatacável como tal, e incapaz de ser posto em causa; todas as críticas que suspeitassem dele constituiriam sacrilégios. Evoca-se com insistência a culpa dos pais, da televisão, do cinema ou da imprensa, mas não a deles.

3. Defina o que é aluno ideal para você

Gráfico 1



Não se computou o percentual, em virtude de os professores entrevistados terem dado mais de uma resposta.

No gráfico, constatou-se que, com referência à pergunta: defina o que é aluno ideal para você, os professores, entrevistados responderam que: primeiro é aquele que tem interesse pelos estudos; segundo, o que presta atenção, pergunta, discute e tem sede de aprendizagem; terceiro, que compreende o papel da educação para a sua vida; quarto, ativo, assíduo no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiro, conforme o gráfico, observou-se que, os professores entrevistados nesta pesquisa definem aluno ideal o aluno que é interessado pelos estudos. São jovens que demonstram relampejos pela aprendizagem, no entanto facilitam a sua aprendizagem, mas têm mesmo assim dificuldades devido à falta de base.

Segundo, verificou-se no gráfico que os professores consideram aluno ideal aquele que presta atenção, pergunta, discute e tem sede de aprendizagem. Este tipo de aluno, questionador, demonstra no dia a dia na sala de aula bom ritmo de desenvolvimento para a aprendizagem. São alunos que mesmo não tendo uma boa base, superam-se pelo seu nível de capacidade.

Terceiro, de acordo com o gráfico, constatou-se que os professores relatam que aluno ideal é aquele que compreende o papel da educação para a sua vida. Esse aluno tem na sua atitude de estudante o sentimento de que tudo que vier desempenhar é em seu próprio benefício. Geralmente são alunos bastante empenhados, provenientes de perspectivas de vida

e com ideais e são de famílias com algumas pessoas já com tradição e êxito educacional e com qualificação profissional.

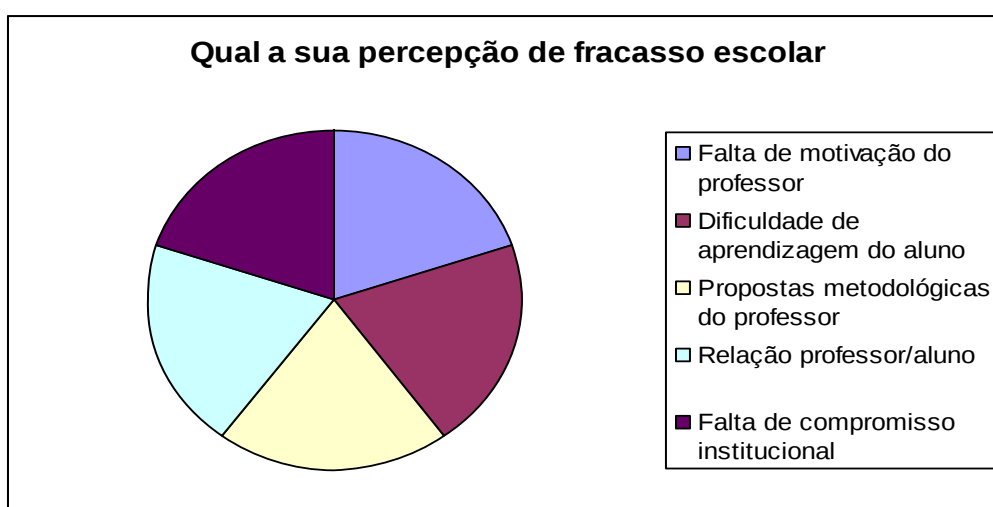
Numa quarta perspectiva, em conformidade com o gráfico, observou-se que os professores definem aluno ideal como aquele ativos assíduos no processo de ensino-aprendizagem. São os jovens que possuem uma boa base, ou são alunos com habilidades cognitivas mais aguçadas, que entendem e acompanham as disciplinas com muita facilidade. Esses alunos, que minoria, geralmente são aqueles que serão as futuras hierarquias em níveis municipal, estadual e federal, representantes de todas as atividades. Se tiverem vontade e empenho, eles serão bem sucedidos em qualquer área.

Segundo Guy Avanzini (1998), o próprio bom aluno, símbolo do êxito escolar não estará a sua maneira, em situação de insucesso se a sua personalidade tiver sofrido constrangimento que lhe foi imposto ou se impôs a si mesmo, se o seu desenvolvimento pessoal não acompanhar o cultural. Deteriorar-se ou inibir ao mesmo tempo, por outro lado, se expandir intelectualmente, se não for socialmente equilibrado, se os próprios interesses intelectuais se concentrarem exclusivamente nos conhecimentos escolares, sem que tenha adquirido o gosto por uma cultura mais vasta; se pertencer, em última análise, à categoria daqueles que se dominam “polarizados”? Semelhante aluno representa obviamente um insucesso, a despeito da aparência.

O indivíduo em semelhante situação não se restringe a essas modalidades mais correntemente notadas, mas manifesta-se igualmente da maneira mais sutil e discreta.

4. Fracasso escolar segundo a percepção do professor

Gráfico 1



Não foi computado o percentual porque os professores entrevistados deram mais de uma resposta.

Conforme o gráfico, observou-se que, com relação à pergunta: Qual a sua percepção de fracasso escolar?, os professores entrevistados responderam: falta de compromisso institucional; a relação professor/aluno; propostas metodológicas do professor; dificuldade de aprendizagem do aluno e por último falta de motivação dos professores.

Numa primeira perspectiva, conforme o gráfico, observou-se que a falta de compromisso institucional foi apontada como reprodutora do fracasso escolar.

Segundo, de acordo com o gráfico, verificou-se que a relação professor/ aluno também foi apontada como provocadora do fracasso escolar.

Terceiro, como mostra o gráfico, constatou-se que a proposta metodológica do professor conduziu também à reprodução do fracasso escolar.

Quarto demonstrou-se que, conforme o gráfico, a dificuldade de aprendizagem do aluno foi apontada como reprodutora do fracasso escolar.

Numa quinta perspectiva, diante do gráfico, comprovou-se que a falta de motivação do professor foi entendida também como reprodutora do fracasso escolar.

Nascimento (1997), a culpa do fracasso escolar era da escola. Ela precisa trocar a cultura da reprovação; precisa qualificar os professores e também, exigir-lhes dedicação.

A missão da escola não foi mais atender aos alunos como se eles fossem indiferenciados, mas tratá-los como seres específicos, que apresenta diferentes formas de aprender e distintas formas de resolver problemas. Indivíduos com diferentes interesses e habilidades e que tinha o direito de ser efetivamente atendidos.

Para tanto, a escola deveria ir muito além da transmissão de conteúdos e informações, criando um novo modelo educacional que compreendesse as várias dimensões e a totalidade do ser humano. E ao educador caberia garantir diferentes formas de diálogo, considerando as diferentes dimensões do fenômeno educativo, explorando todas as perspectivas e ritmos que se apresentassem no processo de construção do conhecimento.

Por sua parte, Moraes (1997) enfoca que a escola precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisavam ser desenvolvida, mas também os outros potenciais intelectuais dos alunos, para que talentos não fossem desperdiçados, pois foram à multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas que constituíram a grande riqueza da humanidade.

Teoricamente, o fracasso escolar, em linhas gerais, foi geralmente observado através da repetência e da evasão de alunos que ocorriam nas escolas, o que caracterizou uma

definição através de suas consequências, sem buscar quais seriam propriamente suas causas. Diante das altas taxas de fracasso escolar, tentou-se localizá-lo no próprio aluno, deixando a problemática ser resolvida pela família e pelo profissional da saúde. Isentou-se das responsabilidades a instituição escolar e o sistema social, delegando ao profissional da saúde e ao da saúde mental, a tarefa de resolver a questão.

Ricoeur, citado por Abreu (1990), ressaltou que a própria instituição, com seus aspectos hierárquicos e coercitivos, não ajudou o professor a repensar o seu papel.

Mesmo diante dessa teorização, percebeu-se, na prática, de acordo com os dados da pesquisa, que os professores não se isentaram de perceberem suas responsabilidades e necessidades de mudanças em face da problemática do fracasso escolar.

Sacristán (1995) defendeu a ideia de que a intervenção pedagógica não era alheia às condições psicológicas e culturais do professor e, por esta razão, sofreu a influência de seus modos de agir e pensar, além de ter refletido a cultura e o contexto social a que pertencia. Os complexos e variados fatores de definição do status do docente – posição e origem social, tamanho do grupo profissional, qualificação acadêmica exigida, entre outros foram determinantes no processo de educar e não puderam ser desprezados e que, apesar da importante tarefa social que lhes coube, os docentes não tinham prestígio social.

O autor lembrou que, embora a educação institucionalizada fosse vista como competência dos professores, estes não estiveram a responsabilidade exclusiva sobre a atividade que exerciam haja vista que eles não foram os produtores do conhecimento a que eram chamados a reproduzir, não determinavam estratégias e práticas de ação e tinham seu trabalho externamente. Embora tenham relativa autonomia no planejamento das aulas, na seleção dos conteúdos e métodos, não tomavam as decisões quanto aos planos de ensino das matérias ou estrutura organizacional da escola.

Uma das peculiaridades do trabalho docente era seu caráter individual. Os professores foram, na maior parte das situações, solitários na busca de soluções para os problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Foram privados de espaços de discussão desses problemas e eram apontados por uma vertente como os principais responsáveis pelos resultados obtidos.

Segundo Tapia (1999), se o professor não estivesse motivado; se não exercesse de forma satisfatória sua profissão tornava-se muito difícil ele ser capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo e interesse pelas tarefas escolares. É, definitivamente, muito difícil que fosse capaz de motivá-los.

Destacou o autor que uma característica especialmente difícil da tarefa do professor foi o fato ele mesmo ser o objeto de conhecimento de seus alunos. Além da comunicação explícita daquilo que o professor diz e explica, ele comunicava muitas outras coisas: maneira de raciocinar, estilo cognitivo, personalidade, atitudes e valores, soubesse que as atitudes, os valores e a ética se mostravam ou não. O autêntico professor não podia apenas se fazer de professor, devia sê-lo.

Essa era uma característica que fazia com que a vocação de professor fosse uma só vez, difícil e apaixonante. A própria pessoa do professor podia ser uma fonte de motivação importantíssima. O tipo de relação que o professor estabelecia com os alunos podia gerar uma confiança e um aumento da atenção, os quais seriam condições indispensáveis para a aprendizagem.

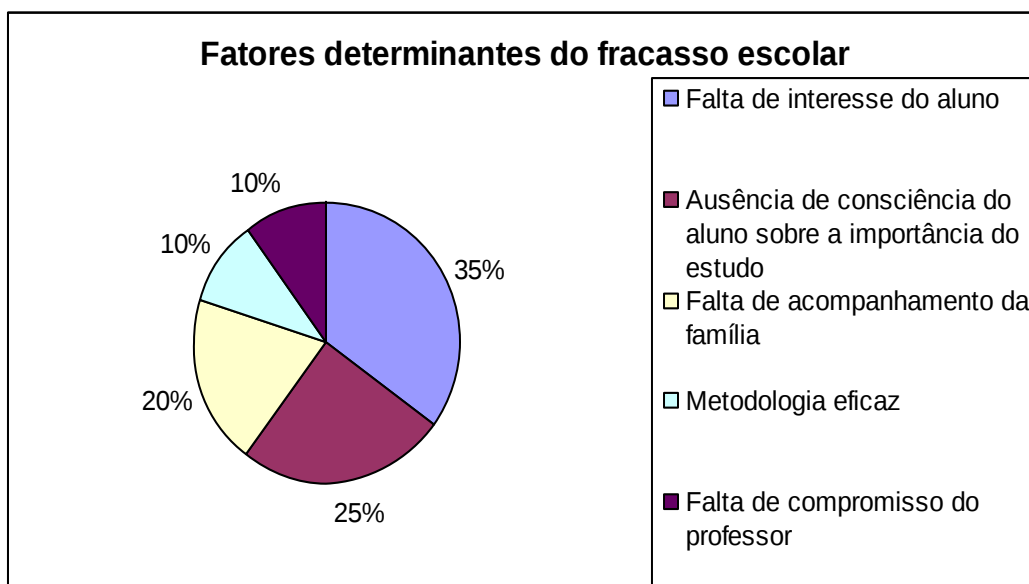
Contrapondo-se, Bello (2000) afirmou que se criou um mito de que o professor mandava e o aluno obedecia, e que, para o primeiro, essa relação de mando/obediência amenizava qualquer possibilidade de conflito entre os pares.

Moraes (1997) enfatizou que esse complicado jogo de influência e interferências evidenciou-se na relação estabelecida entre professores e alunos. Historicamente, essa relação foi marcada pela arbitrariedade, pelo autoritarismo do professor e pela dependência e passividade do aluno, qualquer que fosse o grau ou modalidade de ensino enfocado.

Fundamentada na pedagogia tradicional, essa relação que teve o professor transmissor como centro do processo ensino-aprendizagem, colocou o aluno na condição de espectador passivo, receptor, copiador e reproduzidor de conteúdos, muitas vezes incompreensíveis para ele.

5. Fatores determinantes do fracasso escolar, segundo a visão do professor.

Gráfico 1



Conforme gráfico, observou-se que, com relação à pergunta, foi colocado em ordem de importância os cinco principais fatores do fracasso escolar.

Os professores responderam que: 10%, é devido à falta de compromisso do professor; 10%, é em virtude da metodologia ineficaz; 20%, falta de acompanhamento da família; 25%, ausência de consciência do aluno sobre a importância do estudo; e 35%, falta de interesse do aluno.

Numa Primeira perspectiva, conforme gráfico, observou-se que, dentre os próprios professores, é admitido que a falta de compromisso destes acarreta o insucesso escolar dos alunos.

Segundo, diante do gráfico, percebeu-se que a metodologia aplicada pelos professores, em alguns casos, não está sendo absorvida pelos jovens alunos, ocasionando, assim, um dos fatores de insucesso escolar.

Terceiro, de acordo com o gráfico, constatou-se que, as famílias desses jovens estudantes não têm acompanhado os seus filhos nos estudos, quer sejam por não terem tempo, serem analfabetos, ter mãe e não pai, ou vice-versa, viverem com os avós, neste sentido por não serem acompanhados, possivelmente, foram motivados ao insucesso escolar.

Quarto, verificou-se que devido a ausência de consciência do aluno sobre a importância nos estudos, nesta pesquisa, foi motivador para o insucesso escolar.

Quinto, quanto à falta de interesse dos alunos pelos estudos, em conformidade com o gráfico, observou-se que foi um dos fatores a levar os jovens ao insucesso escolar.

Numa sexta perspectiva, de acordo com o gráfico, constatou-se que os professores admitem afirmar que não tiveram compromisso com os alunos, como também utilizaram de metodologias ineficientes para o aprendizado do aluno, necessitando, por tanto, que haja melhorias no uso de suas metodologias.

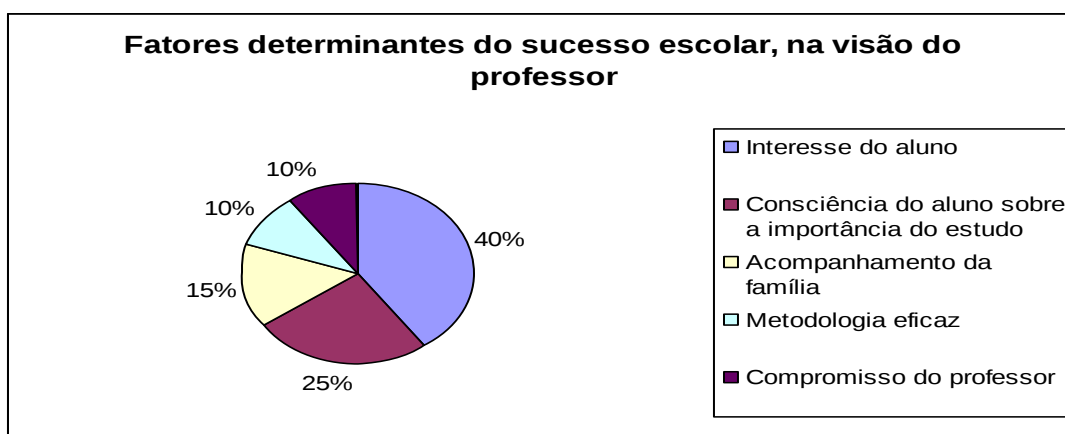
Nesse contexto, Guy Avanzini (1998) diz que o número de alunos que se encontram nessa situação – falta de interesse, ausência de consciência, os familiares não acompanham aos estudos e outros, não é necessariamente vivido nem encarado como penosa, se o indivíduo e a família se mostrarem, com razão ou sem ela, indiferentes ao rendimento escolar. Inversamente, há crianças que, embora obtenham notas aceitáveis ou lugares de honra, consideram-se ou são consideradas nulas, porque os resultados são inferiores aos que esperavam ou que esperavam delas, ou porque os seus condiscípulos têm um nível intelectual demasiado fraco para que se vangloriem de suplantá-los, ou, enfim, porque o exame preparado não correspondeu ao que elas haviam previsto.

Para Álvaro Marchesi (2004), o fracasso escolar, em muitos casos, obedece a certas lógicas de exclusão que prejudicam algumas camadas sociais e beneficiam outros grupos, inclusive nos casos em que ninguém parece ser o responsável pelos fatos.

Estamos, pois, afirmando que quando ocorre o fracasso escolar, alguma política educativa ou alguma prática escolar não funcionam como deveriam que, portanto, estas devem ser reparadas; que devem ser estudadas e denunciadas as lógicas perversas que as geram, e que devemos nos comprometer com sua transformação.

6. Fatores determinantes do sucesso escolar, na visão do professor

Gráfico 1



Conforme o gráfico, verificou-se que, com relação ao tópico pergunta, coloque em ordem de importância os cinco principais fatores do sucesso escolar, 10%, dos professores disseram que ele ocorre graças ao compromisso do professor, 10%, por conta da metodologia eficaz; 15%, devido ao acompanhamento da família; 25%, que o sucesso escolar é fruto da consciência do aluno sobre a importância do estudo; e 40%, interesse do aluno.

Numa primeira perspectiva, conforme gráfico, observou-se que os próprios professores concordam que se faz necessário o compromisso de todos, para melhorar o sucesso escolar dos alunos.

Segundo, diante do gráfico, percebeu-se que a metodologia aplicada pelos professores, em alguns casos, deve ser utilizada com maior eficácia, para ser melhor absorvida pelos jovens, a fim de transformar-se num dos fatores de sucesso escolar dos alunos.

Terceiro, de acordo com o gráfico, constatou-se que as famílias desses jovens estudantes acompanhando seus filhos nos estudos, estes são motivados ao sucesso escolar.

Quarto, com a consciência do aluno sobre a importância nos estudos, conforme gráfico, verificou-se nesta pesquisa que ela foi motivador para o sucesso escolar.

Quinto, o interesse dos alunos pelos estudos, em conformidade com o gráfico, foi um dos fatores a levar os jovens ao sucesso escolar.

Numa sexta perspectiva, de acordo com o gráfico, constatou-se que os professores afirmam que é necessário o comprometimento tanto dos alunos como deles, dentro do processo de aprendizagem, como também ressaltam que devem melhorar suas formas metodológicas.

No parecer de Bello (2000), preciso que o professor estivesse seguro e envolvido no processo e, assim, tenderia sempre a discutir com os alunos a direção de qualquer questão levantada em sala de aula.

Tapia (1999) afirmou que o professor conhecendo a fundo a matéria que ensina e vibrando com ela, indispensável para comunicar aos alunos a motivação que se costumava considerar mais valiosa do ponto de vista pedagógico: a motivação intrínseca.

No decorrer dos anos, os conhecimentos dos professores ficaram facilmente fossilizados. Neste sentido, foi necessária uma formação permanente, já que era importante que os professores falassem dos temas da atualidade, os quais interessavam aos alunos.

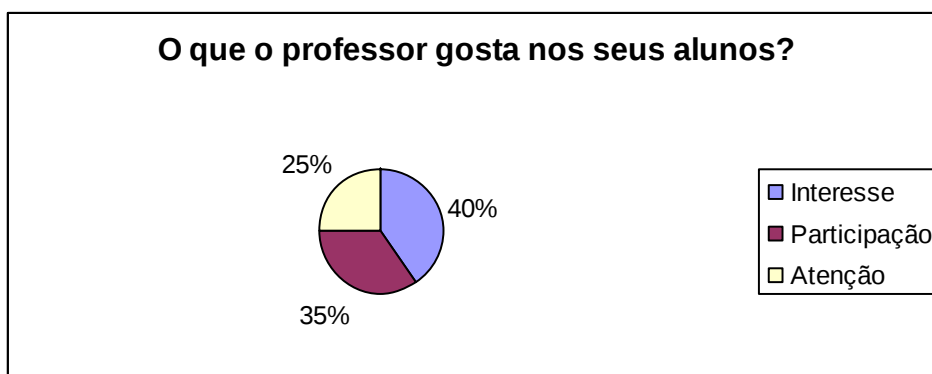
Cada dia foi mais importante o papel do professor como orientador na processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Tapia (1999), o professor devia orientar os alunos e oferecer-lhes critérios a fim de que estes pudessem tomar todas as decisões necessárias para fixar seu currículo. Era necessário que o professor informasse e orientasse seus alunos sobre as relações existentes entre os estudos que estavam realizando e os futuros estudos.

Dessa forma, o professor demonstraria que estava interessado pelo aluno, aconselhando-o também sobre as dificuldades que se apresentariam nos processos de aprendizagem. O professor reconheceu que atenção pessoal a cada aluno no terreno acadêmico era sua missão e que a reflexão conjunta sobre as experiências de aprendizagem e as ações consequentes deviam ser guiada por ele. Foi, sem dúvida, pelo contato pessoal com o aluno que o professor podia incidir mais eficazmente sobre sua motivação, analisando com ele seus progressos, as causas de seus êxitos ou fracassos reorientados e seus esforços para continuar melhorando.

7. O que o professor gosta nos seus alunos?

Gráfico 1



Conforme esse gráfico, com relação à pergunta: O que o professor gosta nos seus alunos?, os professores entrevistados responderam da seguinte maneira: 25%, gosta da atenção, 35%, gosta da participação, e 40%, do interesse do aluno.

Primeiro, conforme o gráfico, observou-se que, para o professor, o fato de os alunos irem à escola, sala de aula, e prestarem atenção, aos conteúdos e ao professor é pré-requisito de que o professor goste nos seus alunos.

Segundo, constatou-se que, conforme esse mesmo gráfico, um dos pré-requisitos para o professor gostar nos seus alunos é a participação destes, quando na convivência da escola, sala de aula, e no aprendizado dos conteúdos.

Terceiro, verificou-se que um dos pré-requisitos de o professor gostar nos seus alunos, conforme gráfico é o interesse deles pela sua escola, sala de aula e o aprendizado dos conteúdos, como também o interesse pelos professores, em alguma das vezes tirar suas dúvidas.

Numa quarta perspectiva, observou-se que a participação ativa dos alunos sua atenção e seu interesse em sala de aula foram fundamentais para o professor, fortalecendo, desta forma na relação professor/aluno, o sucesso escolar do jovem.

Abreu (1990) enfatizou que o desejo do professor foi romper com a situação de classe dominada e encorajar maior participação, iniciativa e responsabilidade do estudante, o que funcionava também como feedback, dividindo as responsabilidades no processo ensino-aprendizagem.

8. O que o professor não gosta nos seus alunos?

Gráfico 1



Conforme esse gráfico, com relação à pergunta: O que o professor não gosta nos seus alunos?, 5%, dos professores entrevistados responderam que não gostam da desorganização do aluno; 10%, não gostam da aversão (preguiça) dos alunos; 15%, não gostam da passividade dos alunos; 25%, da indisciplina dos alunos, e 45%, da desmotivação dos alunos.

Numa primeira perspectiva, constatou-se que um dos pré-requisitos para o professor não gostar dos seus alunos, na escola, na sala de aula, foi motivado pela desorganização dos alunos. Por mais que os professores mostrassem algumas formas de organização, os jovens continuavam como se não houvesse nada a se organizar.

Segundo, observou-se que, conforme gráfico acima, um dos pré-requisitos para o professor não gostar dos seus alunos, na escola, sala de aula, e a aprendizagem dos conteúdos, de fato, foi motivado, pela preguiça dos alunos. Por mais que o professor combatesse a preguiça através de atividades e explicações do dia a dia, os jovens não tinham a mínima atenção.

Numa terceira perspectiva, de acordo com o gráfico anteriormente apresentado, verificou-se que um dos pré-requisitos para o professor não gostar dos seus alunos, na escola, sala de aula e na aprendizagem dos conteúdos, foi motivado pela passividade dos alunos. Por mais que o professor abordasse, eles não se importavam.

Quarto, demonstrou-se que, conforme esse mesmo gráfico, um dos pré-requisitos para o professor não gostar dos seus alunos, na escola, sala de aula, e, a aprendizagem dos conteúdos, foi motivado tendo em vista a indisciplina dos alunos, por mais que o professor chamasse a atenção e combatesse a indisciplina dos jovens, não adiantava, pois era o querer dos alunos, por não entenderem a importância dos estudos.

Quinto, percebeu-se que, diante do gráfico, um dos pré-requisitos para o professor não gostar dos seus alunos, na escola, sala de aula e na aprendizagem dos conteúdos, ocorreu devido à desmotivação dos alunos. Por mais que o professor motivasse, através de atividades, esses jovens, eles não tinham a percepção da importância dos estudos; tendo em vista eles darem importância a outras atividades.

Numa sexta perspectiva, conforme o gráfico anterior, observou-se que a desorganização, a aversão, a passividade, a indisciplina e a desmotivação por parte do aluno incomodaram os professores. Na relação professor/aluno, são esses alguns dos fatores que muita das vezes levam o aluno ao insucesso escolar.

Citado por Lucinda em 2001, de (Peralva, 1997), na visão dos (as) alunos (as), protesta-se contra o mau exercício, pelo adulto, de sua capacidade de julgar e promover a justiça no desenvolvimento escolar. Esta é a forma compreendida pelos (as) alunos (as) como manifestação de resistência ao julgamento escolar ou de protesto contra o “mau” professor ou mau funcionário (a). Com frequência, o/a mau (à) professor (a) é descrito (a) pelos alunos como aquele (a) que falta, que é fraco (a); que não consegue manter a disciplina na turma; que é injusto (a), principalmente no que se refere aos resultados escolares; que não para com os/as alunos (as), ou, ainda, que não demonstram entusiasmo pelo que faz.

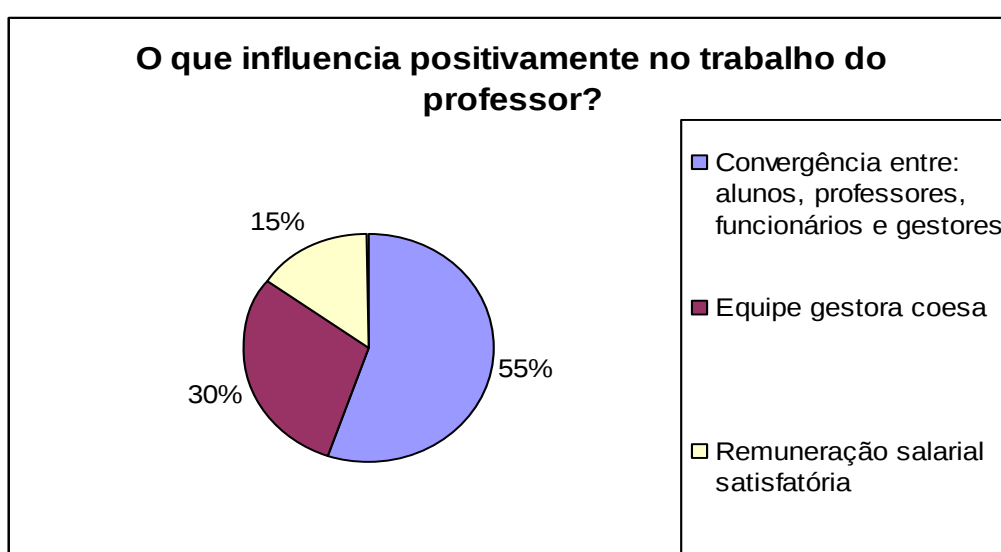
Nessa perspectiva, pode-se compreender tais atos como manifestação de uma lógica de enfrentamento. Tanto o/a jovem como o adulto desenvolvem uma representação dos papéis profissionais na escola. Quando o profissional não corresponde às expectativas dos (as) alunos

(as), as atitudes e comportamentos podem ser entendidos como uma estratégia de contestação desses papéis.

De acordo com Tapia (1999), o modo como os alunos enfrentavam a atividade escolar ou a maneira como se portavam diante dos outros dependiam, também, de como os professores organizavam as atividade de aula, promovendo, entre eles, interações de cooperação, quando estimulavam os trabalhos individuais e em grupos.

9. O que influencia positivamente no trabalho do professor?

Gráfico 1



Conforme esse gráfico, com relação à pergunta: O que influência positivamente no trabalho do professor?, Observou-se que 15%, dos professores citaram que é a remuneração salarial satisfatória; 30%, responderam que é uma equipe gestora coesa e 55%, responderam que é a convergência entre alunos, professores, funcionários e gestores.

Numa primeira perspectiva, conforme o gráfico, observou-se que um dos fatores que influenciam positivamente no trabalho do professor, foi motivado pela remuneração salarial satisfatória. Neste contexto, o professor, como outro profissional de qualquer área sente-se motivado para o pleno exercício profissional.

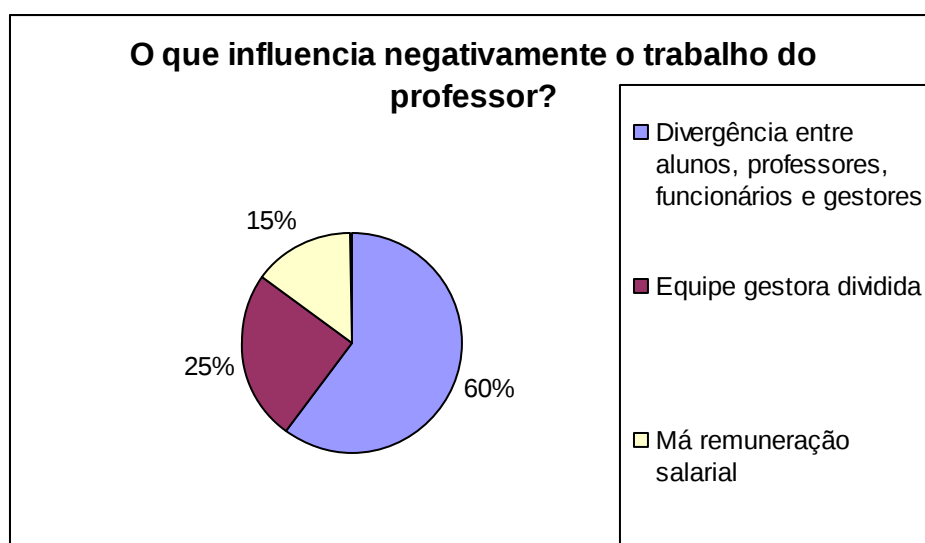
Segundo, constatou-se que, um dos fatores que influenciam positivamente no trabalho do professor, foi a coesão da equipe gestora em determinar, através da discussão coletiva, as demandas e atividades da escola, tornando-a, assim, um ambiente agradável para todos.

Terceiro, de acordo com o gráfico, verificou-se que um dos fatores que influenciam positivamente no trabalho do professor foi motivado pela convergência entre alunos, professores, funcionários e gestores, proporcionando, no entanto, bom funcionamento do estabelecimento escolar; e por sua vez, quando as atividades e o seu quadro de servidores funcionam bem, a relação professor/aluno melhora consequentemente o sucesso escolar.

Numa quarta perspectiva, conforme o gráfico acima, alguns dos fatores que influenciam positivamente no trabalho do professor, foram a remuneração salarial satisfatória, coesão da equipe gestora, e, convergência entre: alunos, professores, funcionários, e gestores, proporcionando a confiança real que a sociedade espera nos estabelecimentos escolares, um bom desenvolvimento da educação dos seus filhos. Esta credibilidade faz com que, na relação professor/aluno, os jovens tenham maior perspectiva de sucesso na escola.

10. Que influencia negativamente no trabalho do professor?

Gráfico 1



De acordo com esse gráfico, no tocante a pergunta: O que influencia negativamente o trabalho do professor? Verificou-se que 15%, dos professores responderam que é a má remuneração salarial; 25%, responderam que é uma equipe gestora dividida, e 60% responderam que é a divergência entre alunos, professores, funcionários e gestores.

Numa primeira perspectiva, conforme o gráfico acima verificou-se que um dos fatores que influenciam negativamente no trabalho do professor, é má remuneração salarial. Devido a esta situação, o professor, como outro profissional de qualquer área, não se sente motivado para o pleno desenvolvimento do seu exercício profissional.

Segundo, observou-se que, conforme o gráfico, um dos fatores que influenciam negativamente o trabalho do professor, foi motivado pela divisão da equipe gestora, pois é uma equipe que não se entende e quem determina as ações, se a direção ou os demais, tornando, um ambiente desagradável para todos.

Terceiro, de acordo com o gráfico, constatou-se que um dos fatores que influenciam negativamente o trabalho do professor foi a divergência entre alunos, professores, funcionários e gestores, proporcionando, no entanto, mau funcionamento do estabelecimento escolar; e por sua vez, quando as atividades e o seu quadro de servidores funcionam mal, a relação professor/aluno, tende a piorar, e, conseqüentemente, provoca para alguns jovens o insucesso escolar.

Numa quarta perspectiva, um dos fatores que influencia negativamente o trabalho do professor foi má remuneração salarial, divisão da equipe gestora e divergência entre alunos, professores, funcionários e gestores, ocasionando, assim, a real desconfiança nos professores e estabelecimentos escolares. Esta sociedade, não tendo credibilidade nos professores, como também nos estabelecimentos escolares, pode haver a redução de matrículas e conseqüentemente, os jovens que ai estudam alguns tendem ao fracasso escolar.

11. Segundo seu juízo, como é sua relação com os seus alunos?

Gráfico 1



Conforme esse gráfico, constatou-se que, no que concerne à pergunta: Segundo seu juízo, como é sua relação com seus alunos?, 20%, dos professores entrevistados responderam que têm uma ótima relação com seus alunos; e 80%, afirmaram ter uma boa relação com seus alunos.

Numa primeira perspectiva, de acordo com esse gráfico, observou-se que o professor conduziu e dirigiu a turma, sabendo que era bom e agradável manter uma ótima relação com seus alunos em sala de aula.

Segundo, verificou-se que, a relação do professor foi motivada, no entanto, por uma boa convivência com os alunos em sala de aula.

Numa terceira perspectiva, constatou-se que, do ponto de vista dos professores, eles, em sua maioria, tinham uma relação bastante positiva com os alunos.

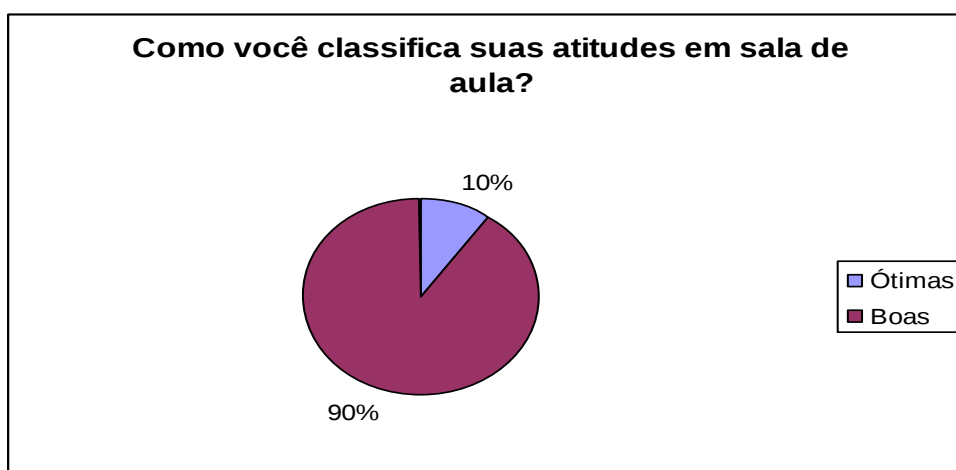
Conforme ressaltou Morales (1999), o professor sabia que era bom e desejável manter uma boa relação com seus alunos em sala de aula.

Foi a experiência da vivência relacional professor/aluno, aliada à prévia preparação técnica, psicológica e humana do professor que o conduziu a uma orientação motivacional intrínseca do próprio aluno, impulsionando-o no sentido de dar continuidade ao que aprendeu, aprofundando os seus centros de interesses e descobrindo o seu potencial de ação transformadora de níveis de ação e fecundadora de sucessivos graus de expectativas e aspirações.

Atribuindo o papel de formador de formadores, Demo (1993) validou a razão da presença dos docentes no processo pedagógico como vanguardista do desenvolvimento, produzindo ciência e tecnologia com criatividade e espírito transformador. O professor, como educador, transcendeu a posição de instrutor e preocupou-se em ampliar caminhos para a emancipação dele mesmo e de seus alunos.

12. Segundo seu juízo, como você classifica suas atitudes em sala de aula?

Gráfico 1



De acordo com esse gráfico, com relação à pergunta: Como você classifica suas atitudes em sala de aula?, constatou-se que 10%, dos professores entrevistados têm ótimas atitudes em sala de aula; e 90%, detêm boas atitudes com seus alunos em sala de aula.

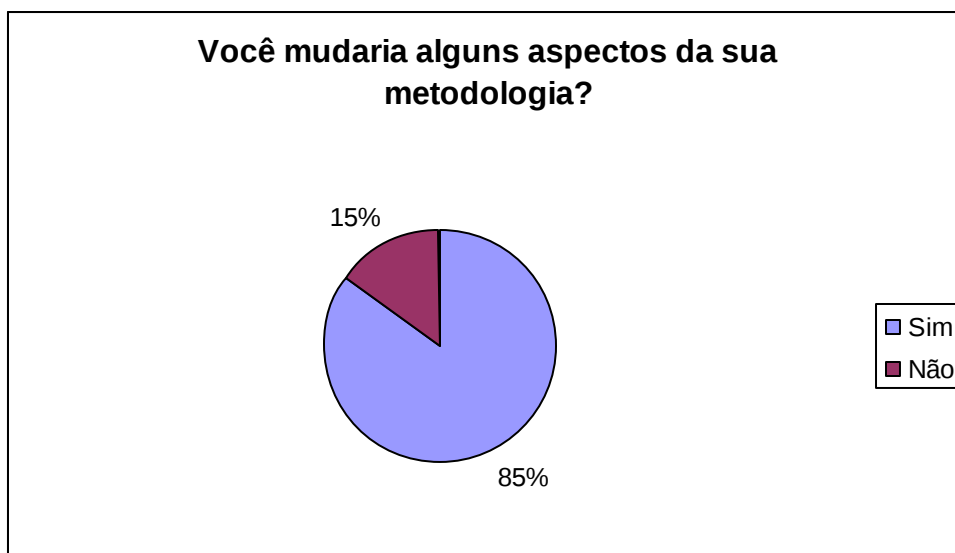
Numa primeira perspectiva, conforme o gráfico, verificou-se que os professores tiveram ótimas atitudes com seus alunos em sala de aula, haja vista que cumprem o que o programa de ensino da escola exige, como também corresponderam às expectativas e atividades coerentes com as solicitações exigidas pela escola e alunos.

Segundo, de acordo com os dados da pesquisa, detectou-se que os professores que tiveram boas atitudes com seus alunos em sala de aula usaram os recursos que tinham para fazer um bom trabalho, com profissionalismo, respeitando os limites de cada um dos jovens, trabalhando em prol do desenvolvimento do aluno.

Numa terceira perspectiva, diante dos dados expressos no gráfico, constatou-se que professores que têm boas e ótimas atitudes com seus alunos em sala de aula, são realmente educadores, transmitem amizade, confiança e responsabilidade para os jovens desenvolverem suas aprendizagens.

13. Você mudaria alguns aspectos da sua metodologia?

Gráfico 1



Conforme esse gráfico, com relação à pergunta: Você mudaria alguns aspectos da sua metodologia?, Observou-se que 15%, dos professores entrevistados responderam que não mudariam sua metodologia e 85%, dos professores responderam que mudariam sua metodologia.

Numa primeira perspectiva, de acordo com o gráfico, verificou-se que os professores responderam não mudar alguns aspectos metodológicos, tendo em vista esses profissionais serem bastantes conservadores e, possivelmente, por não gostarem e nem terem hábitos de mudanças metodológicas. Eles acham que as metodologias que usam são eficazes, apesar de mudanças educacionais, no sentido de adaptar as metodologias às épocas.

Segundo, constatou-se que, conforme o gráfico, os professores aceitam mudanças em alguns aspectos metodológicos, pelo fato de beneficiar o professor e o aluno em sala de aula, no ensino-aprendizagem.

Terceiro, de acordo com o gráfico, observou-se que os professores aceitam as mudanças, nos aspectos metodológicos e entendem que trabalhar novas ideias é essencial para a formação da cidadania. Eles tendem também que mudando a metodologia conseguem obter melhores resultados entre professores e alunos.

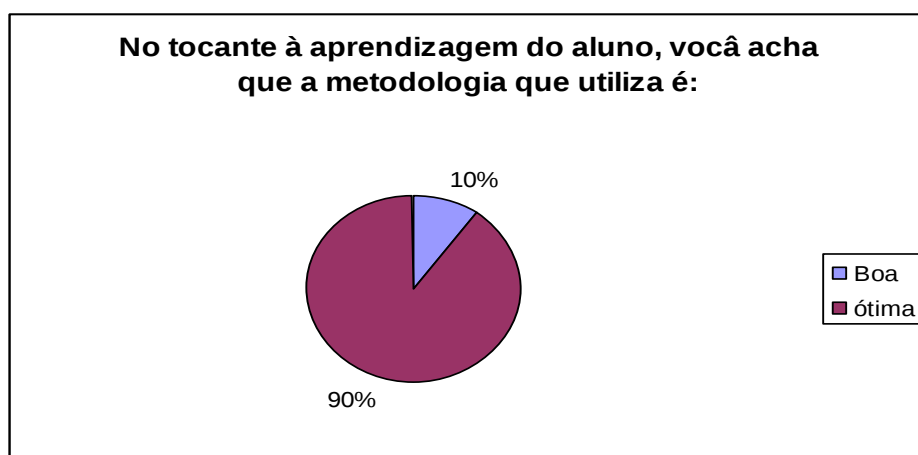
Numa quarta perspectiva, constatou-se que, conforme o gráfico, que os professores, na sua maioria, sentiram necessidades de modificações em seus procedimentos metodológicos devido às mudanças educacionais e, em seguida, a uma aprendizagem dos alunos.

De acordo com o pensamento de Tunes (1991), o professor precisa mediar para o aluno um conhecimento lógico, racional, cientificamente aceito, considerado no processo pedagógico dentro das razões afetivas, culturais e ideológicas do aprendiz, as quais, geralmente, não eram consideradas.

O planejamento de ensino realizado pelo professor deveria seguir metodologias ricas e variadas, devendo praticar o ensino expositivo e a aprendizagem de recepção, o estudo dirigido, a aprendizagem por descobrimento guiado e aprendizagem autônoma. Em cada momento, o professor deveria utilizar metodologias que lhe parecesse mais diretas, mais eficazes ou mais enriquecedoras e, sobretudo, mais motivadoras. Deveria combinar o trabalho individual dos alunos com trabalhos em pequenos e grandes grupos e a reflexão individual com os debates.

14. No tocante à aprendizagem do aluno, você acha que a metodologia é:

Gráfico 1



Conforme o gráfico acima, observou-se que com relação à questão: No tocante à aprendizagem do aluno, você acha que a metodologia que utiliza é; 10% dos professores entrevistados responderam que é ótima, e 90%, dos professores responderam que é boa.

Numa primeira perspectiva, de acordo com gráfico, constatou-se que, uma minoria dos professores, no tocante à aprendizagem do aluno, acha que a metodologia que utilizam é ótima.

Conforme o gráfico, numa perspectiva segunda, verificou-se que a maioria dos professores no tocante à aprendizagem do aluno acha que a metodologia que utilizam é boa, porque a maioria dos alunos compreendem os conteúdos abordados, como também porque os jovens têm obtido bons resultados na aprendizagem.

Em conformidade com os dados apresentados no gráfico acima, comparando com o gráfico da questão 13 – Você mudaria alguns aspectos da sua metodologia? Onde 15% dos professores entrevistados responderam não e 85% responderam sim, nos apresenta normal, (não há contradição). Neste sentido, mesmo a metodologia sendo boa e ótima, foi constatado que a depender das circunstâncias os professores estão dispostos a mudar suas metodologias.

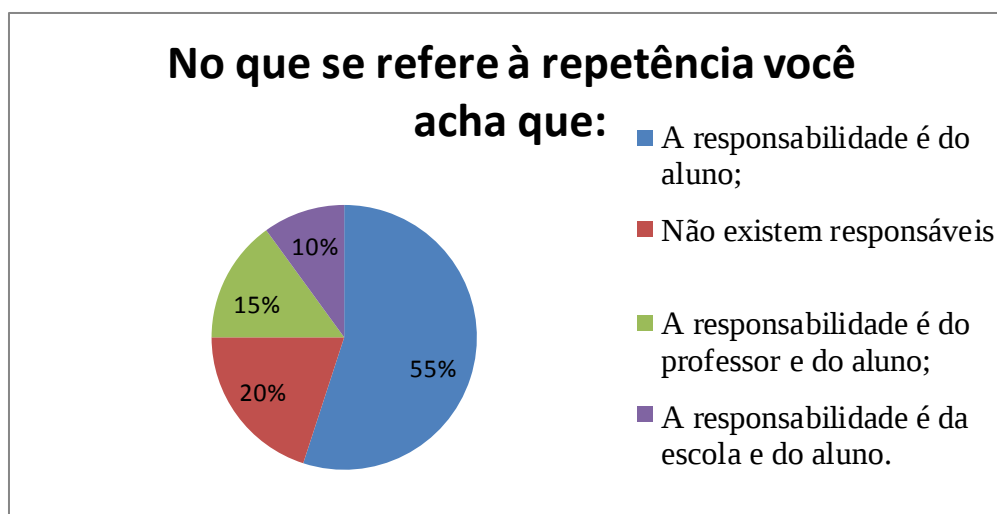
Conforme Kullok (2002), a relação professor/aluno deixa de ser uma relação vertical e de imposição para ser a construção de um conhecimento coletivo, participativo, em que fiquem claros os papéis desempenhados pelos participantes desse processo.

Nessa forma de trabalho, exige-se muito mais do professor, pois ele deverá, sim, ser um detentor do conteúdo do seu trabalho, além de saber relacionar-se competentemente. Essas ações deverão transformar o espaço da aula em algo mais prazeroso do que aquele que se tem visto atualmente.

Aulas mais vivas, participativas, planejadas e executadas que tenham como preocupação o ato de aprender farão com que o trabalho ocorra de forma conjunta e participativa. Mas é preciso que o aluno sinta-se participante desse processo.

15. No que se refere à repetência, você acha que?

Gráfico 1



De acordo com esse gráfico, verificou-se que com relação à pergunta: No que se refere à repetência, você acha que; 10% dos professores entrevistados responderam que a responsabilidade é da escola e do aluno; 15%, responderam que a responsabilidade é do professor e do aluno; 20%, responderam que não existem responsáveis e 55%, responderam que a responsabilidade é do aluno.

Numa primeira perspectiva, conforme o dado do gráfico constatou-se que a repetência foi motivada pelo fato de que a responsabilidade é do aluno, que não vê na escola uma oportunidade que contribuirá para seu futuro.

Segundo, de acordo com os dados do gráfico, observou-se que a repetência é responsabilidade do professor e do aluno. Isso é decorrente de alguns professores não demonstrarem aos alunos a importância do interesse pelos estudos, como também, que todos têm uma participação na repetência, inclusive a família do aluno.

Terceiro, conforme gráfico acima, verificou-se que, nas respostas dadas, pelos professores entrevistados, não existem responsáveis pela repetência, que é atribuída a todo um conjunto do sistema; isto porque cada um depende do bom andamento de todos, como também, um segmento complementa o outro, e vice-versa.

Numa quarta perspectiva, constatou-se conforme gráfico que a repetência foi motivada pelo próprio aluno, devido, ao fato de este não ter interesse nem compromisso pelos estudos, embora os jovens desse universo achem que o estudo não tem sentido para eles.

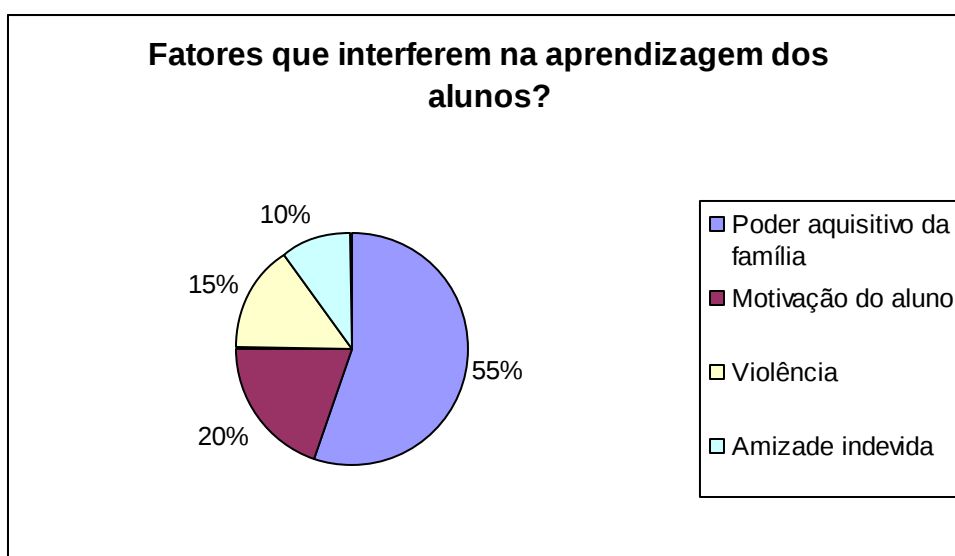
Para Rosa Maria Torres (2004), juntamente com a falta de acesso à escola e a evasão escolar, a repetência é um dos maiores problemas dos sistemas escolares contemporâneos, embora, em nível internacional, seja vista como um fenômeno tipicamente latino-americano.

Ela é, na verdade, um fenômeno que, de maneira aberta ou velada, afeta a maior parte dos sistemas escolares no mundo.

A repetência é a “solução” interna que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem. Dessa forma, analisar as fontes e a natureza da repetência é analisar a própria missão das escolas, incluindo a série de variáveis e processos que incidem sobre a aprendizagem no meio escolar, sua qualidade, seus contextos e seus resultados.

16. Em sua opinião, quais os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos?

Gráfico 1



De acordo com esse gráfico, observou-se que, com relação à pergunta: Em sua opinião, quais são os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos?, 10% dos professores entrevistados responderam que é a amizade indevida; 15%, violência; 20%, motivação do aluno e 55%, poder aquisitivo da família.

Numa primeira perspectiva, verificou-se que os fatores amizade indevida violência escolar, motivação do aluno e a falta de estrutura familiar, nesta pesquisa, são os que interferem na aprendizagem dos alunos.

Segundo, de acordo com o gráfico, observou-se que a amizade indevida dos jovens com os colegas de sala de aula interfere nas suas aprendizagens, fazendo cair o rendimento escolar e, conseqüentemente, haja o insucesso escolar, ocasionando, assim, um dos fatores que interferem na aprendizagem.

Terceiro, verificou-se que, de acordo com os dados da pesquisa, um dos fatores que interferem na aprendizagem é a violência praticada pelos jovens em sala de aula, que em muito dos casos, tem ocasionado, lesões sérias neles mesmos, como também em professores, e conseqüentemente, gerando uma crise que vem criando uma série de transtornos para toda a sociedade.

Quarto, conforme gráfico acima, constatou-se que um dos fatores que interferem na aprendizagem dos jovens é a sua própria desmotivação nos estudos. Muitos entendem que o estudo não o levará a nada, processo que cada vez mais vem tornando-se um verdadeiro rolo compressor.

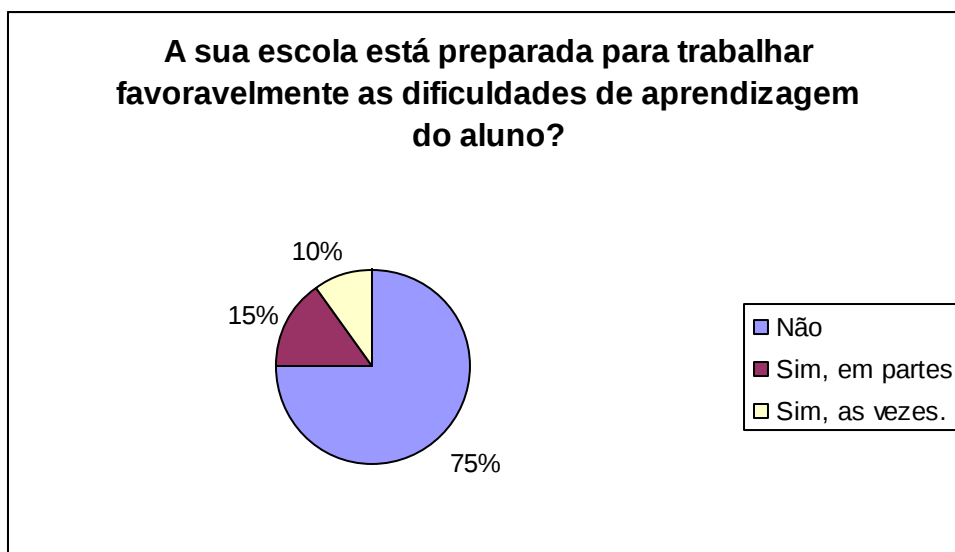
Numa quinta perspectiva, de acordo com os dados da pesquisa, observou-se que um dos fatores que interferem na aprendizagem dos jovens é a falta de estrutura familiar, como por exemplo, os aspectos econômicos sociais e culturais, interferindo e refletindo no desenvolvimento e na formação desses jovens.

Para Pellanda (2006), vivemos um modelo socioeconômico de grandes desigualdades. As disparidades econômicas, sociais e culturais evidenciam a “guerra” que a imensa maioria dos habitantes da terra precisam travar diariamente, para manter a vida, o respeito e a dignidade. Estamos entre os países de piores condições de vida. O Brasil é o campeão de concentração de renda, o que só agrava as dificuldades de inclusão dos jovens na escola e na sociedade.

Para Perrenoud (2007), seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo “heterogêneo” (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc...). Ensinar é ignorar ou reconhecer essas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las; fabricar o sucesso ou o insucesso através da avaliação informal. Construir identidades e trajetórias. Contudo, regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno, “médio” ou de um sujeito epistêmico; desconhece a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas.

17. A sua escola está preparada para trabalhar favoravelmente as dificuldades dos alunos?

Gráfico 1



Conforme o gráfico, verificou-se que, no tocante à pergunta: A sua escola está preparada para trabalhar favoravelmente as dificuldades dos alunos?, 10%, dos professores entrevistados responderam sim, às vezes; 15%, sim, em parte; e 75%, não.

Numa primeira perspectiva, de acordo com os dados da pesquisa, verificou-se que a escola está preparada para trabalhar favoravelmente as dificuldades dos alunos; sim às vezes e sim em parte. Isso ocorre tendo em vista que a escola e seu quadro pessoal só efetuam satisfatoriamente as aulas dadas, seminários, projetos e avaliações.

Numa perspectiva segunda, conforme esse gráfico, observou-se que a escola não está preparada para trabalhar favoravelmente as dificuldades dos alunos, mediante pontos e detalhes como melhoramento das estruturas físicas da escola, construção de laboratórios de informática, ciências, matemática e biblioteca. O agravante também é que, não há um direcionamento para o pleno funcionamento, devido à falta de compromisso por todas as partes (pais, professores, direção escolar e o estado). Ainda, na maioria das escolas brasileiras, continua uma ingerência profunda para o pleno funcionamento das escolas.

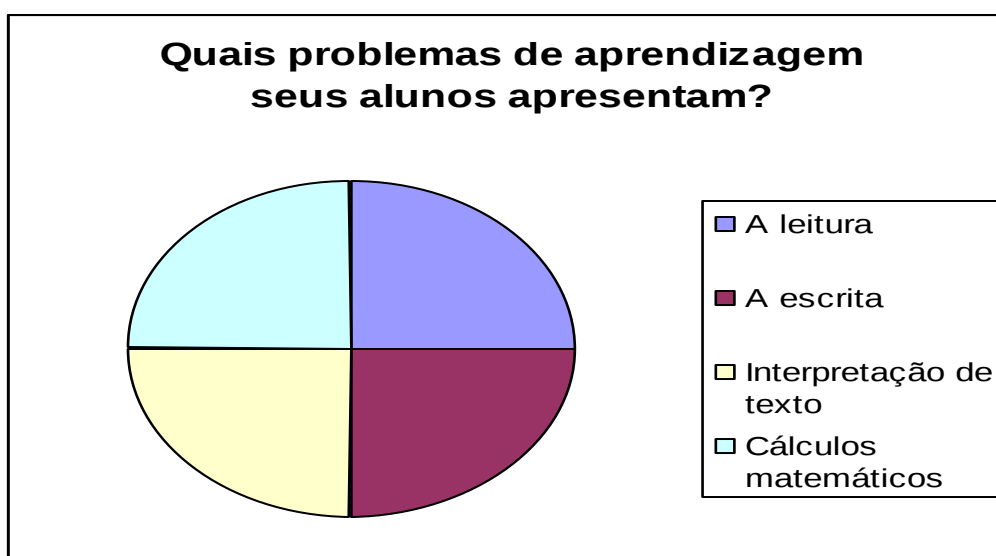
Para Álvaro Marchesi (2004), num mesmo sistema educacional, as desigualdades são bastante notáveis nas taxas de formandos no ensino, seja, em qualquer nível, nas mais variadas comunidades, regiões, países, quando o sistema educacional vigente é, em todas elas, o mesmo; a formação inicial dos seus professores é a mesma; o sistema de acesso à função pública, também o mesmo. Os sistemas de avaliação e de promoção, os mesmos. Inclusive, grande parte do currículo é o mesmo? Existe uma relação determinante entre os contextos

econômico, social e cultural e o rendimento dos alunos. Além disso, apesar das grandes diferenças encontradas entre as comunidades, a percentagem do fracasso escolar ao término da educação obrigatória é ainda mais elevada na grande maioria delas.

Por essa razão é preciso reconhecer que o funcionamento do sistema educacional tem também uma parte importante de responsabilidade na porcentagem do fracasso escolar. As sensibilidades diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os recursos existentes, a preparação e incentivo dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção às escolas que alfabetizam os alunos com maior risco de fracasso e os programas disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades de aprendizagem são condições gerais que têm uma relação importante com a percentagem de alunos que alcançam os objetivos estabelecidos na educação.

18. Quais problemas de aprendizagem seus alunos apresentam?

Gráfico 1



Não se computou o percentual porque os professores entrevistados deram mais de uma resposta.

De acordo com os dados desse gráfico, observou-se que com relação à pergunta: Quais os problemas de aprendizagem seus alunos apresentam?, os professores entrevistados responderam da seguinte forma: os jovens apresentam problemas de dificuldades em cálculos matemáticos, interpretação de textos, na escrita, e na leitura.

Primeiro, conforme dados da pesquisa, verificou-se que um dos problemas de aprendizagem nos alunos foi motivado pela deficiência dos jovens com os cálculos matemáticos, os quais tinham dificuldades de desenvolver as quatro operações matemáticas,

apresentando, assim, condições de serem fracassados na disciplina de matemática, o que traz a responsabilidade para que os próximos professores dessa disciplina conduza-os para o sucesso escolar.

Segundo, de acordo com os dados desse gráfico, constatou-se que a interpretação de texto foi um dos problemas de aprendizagem dos alunos, e que todos os textos têm um “destino” desigual. Uns são interpretados, outros comentados, explicados; e daí por diante, neste caso, como não sabe interpretar o texto em nenhuma das formas, o desenvolvimento escolar desses jovens está comprometido e, conseqüentemente, o aluno trilhará por uma sequência de insucesso escolar. Essa conjuntura leva o professor a trabalhar mais esses jovens, na aprendizagem, para que estes alcancem o sucesso escolar.

Numa terceira perspectiva, conforme os dados da pesquisa, observou-se que, alguns dos problemas de aprendizagem dos alunos foram motivados pelas modalidades lingüísticas (leitura e a escrita), em que esses jovens não se encontram em situações de interação que as levem a falar e originar coisas com sentidos, do ponto de vista fonológico, lexicológico, gramatical e textual. Nesses aspectos, cada criança, por meio das práticas escritas, restabelece em parte essa relação reflexiva com a linguagem, dentro de uma consciente manipulação.

Para Bernard Lahire (2004, p.), em vez de se encontrarem em situações de interação que as levem a falar e originar coisas com sentido, as crianças são convidadas a adotar, mediante jogos de linguagem escolar, uma proposição afastada dos jogos ordinários da linguagem. Em vez de falarem que o sentido da situação enunciativa requer o uso da palavra, veem-se na obrigação de considerar a linguagem como um universo autônomo, estruturado por um meio de complexos sistemas de relações entre unidades de diferente nível (letras, sílabas, palavras, frases, textos). Por isso mesmo, a escola precisa de uma completa modificação de proposições em relação à linguagem.

“Como manifesta o filósofo Ludwig Wittgenstein, se “o homem possui a faculdade de criar linguagens por meio das quais pode expressar cada sentido, sem possuir nenhuma noção nem da maneira como cada palavra obtém significado nem do que significa, como se a fala sem conhecer como se produzem os sons específicos que originam a palavra”, a escola é, portanto, o lugar privilegiado onde se tenta que os seres sociais se conscientizem da linguagem, abordando esta como tal desde múltiplos ângulos, mediante um trabalho sistemático que consiste em exercícios, perguntas e correções constantes; o lugar onde se pretende transformar as práticas lingüísticas “cotidianas”, “espontâneas”, “comuns””.

Por outro lado, parece que os alunos mais alheios ao universo escolar dificilmente chegam a compreender a linguagem à margem da experiência, de situações que esta mesma

estrutura e dentro da qual encontra seu sentido e funções. A partir desse “ponto de vista”, quer dizer, desde o momento em que a linguagem estrutura a experiência, mas se funde com ela, constrói realidades, mas se ignora como tal e se compreende sociologicamente que os signos distintos da escola (a fonética, a semântica e a sintaxe, por exemplo), sobre a base de outras práticas linguísticas e de outro tipo de relação com a linguagem, careçam de sentido para estes alunos.

19. Que atividades a escola oferece para minimizar estes problemas?

Com referencia à pergunta e aos dados da pesquisa, os professores entrevistados responderam que trabalham ciranda de leituras, dramatização, Jograis jogos, ginásticas, danças, projetos de leituras, projetos interdisciplinares, projetos com poesia na escola, projeto “a musica em minha vida exercendo a cidadania”, conteúdos interdisciplinares e reuniões com os pais.

Numa primeira perspectiva, de acordo com os dados dessa questão, observou-se que, apesar de utilizarem-se das mais diversas formas de aprendizagens, alguns dos jovens continuam, no entanto, com dificuldades na aprendizagem, e em muitos casos, sem êxito escolar.

Numa segunda perspectiva, diante dos dados pesquisados, nesta pergunta, constatou-se que, os professores utilizaram-se das mais variadas formas e técnicas, como também de seus conhecimentos, suas habilidades, sua motivação e confiança. É neste contexto que só o professor sabe realmente fazer diferença na sala de aula. Ele é insubstituível no êxito escolar ou no insucesso escolar. As escolas, os alunos, os funcionários, pais, mas a presença do professor é indispensável.

Numa terceira perspectiva, conforme os dados da pesquisa, verificou-se que, saber ler e contar é muito útil; no entanto, para os dias atuais, essas habilidades vão além do hoje conhecermos como “habilidades básicas”, a fim de preparar os alunos para enfrentar um mundo que está em constante mudança.

Para Stoll (2004), as escolas estão encarregadas de preparar os alunos para enfrentar um mundo que está em mudança constante. O objetivo último das melhorias escolares é assegurar o progresso dos alunos, suas realizações e seu desenvolvimento. Contudo, para proporcionar uma aprendizagem para o futuro, é necessário captar a essência do que provavelmente aconteça no século XXI. Um recente informe britânico propõe as seguintes “competências” em relação ao século XXI, graças às quais “podemos ajudar os alunos a

serem capazes de satisfazer as demandas mais complexas que lhes serão exigidas no futuro”: aprendizagem, cidadania, relacionar-se com as pessoas, saber se desenvolver nas situações. Em outro informe alternativo, embora igualmente convincente, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO afirma que os quatro “pilares do conhecimento” deveriam ser aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Ambos os informes reconhecem a importância das disciplinas e das habilidades de base: não há dúvida de que saber ler e contar é algo necessário. No entanto, essas habilidades vão além do que hoje reconhecemos como “habilidades básicas” e prestam à mesma atenção ao que Howard Gardner descrevia como inteligência interpessoal e intrapessoal, e o que Daniel Goleman chamou inteligência emocional. Compreender nossa própria educação, conservar o desejo de aprender, de forma que sempre estejamos abertos a coisas novas, e conviver com o próximo em harmonia: deve ser isso, sem dúvida, o que a aprendizagem no mundo de hoje e de amanhã essencialmente nos traz?

Para aqueles adultos que trabalham nas escolas e tratam de se manter em dia e enfrentar a complexidade e a influência produzida pelas inúmeras mudanças que afetam seu trabalho diariamente, aprender é também um fator essencial. Realmente, mudar significa aprender. O que há no contexto das escolas que têm êxito e fomentam e melhoram a aprendizagem? A capacidade interna das escolas é um fator vital a esse respeito.

A capacidade interna é o poder de empreender e manter a aprendizagem contínua dos professores e da escola em si mesma, cujo objetivo é aumentar a aprendizagem dos alunos. Uma escola com capacidade interna de aprendizagem pode enfrentar a mudança, independentemente de onde proceda, e pode prosperar num ambiente de transformação.

Citado por Stoll em 2004 de (Michael Fullan), o professor como sujeito de aprendizagem encontra-se justamente no centro da mudança escolar. Nada, nem ninguém, é mais importante para a melhoria da escola que os professores. A mudança educacional depende de que os professores façam e pensem: é tão simples e complicado como isso”. É muito difícil mudar as técnicas pedagógicas dos professores. Há oito influências que interagem entre si e que são especialmente importantes na hora de estabelecer a capacidade de um professor para enfrentar a aprendizagem contínua e mantê-la: sua vida e experiência profissional, suas crenças, o bem-estar emocional, seus conhecimentos, suas habilidades, sua motivação para aprender, sua confiança em saber que realmente pode fazer a diferença e seu senso de interdependência.

CONCLUSÃO

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

A pesquisa mostra que a faixa etária do sexo masculino e feminino variou de 10 a 16 anos, sendo mais concentrada no nível dos 13 aos 16 anos. O sexo masculino apresentou uma variação na faixa etária que a torna mais velha. No entanto, os sujeitos femininos eram predominantes, isto é, maioria em relação aos do sexo masculino. Essa variação de idade e a entrada tardia na escola implicam na aprendizagem do aluno.

De acordo com os dados da pesquisa comprovou-se que a maioria dos jovens, são provenientes da zona rural e moram com seus pais. Tendo que conviver, com uma situação boa economicamente, ou também, com uma má situação social, econômica, cultural, sua e dos seus familiares, encontram nos seios de seus familiares uma âncora de convivência. O laço familiar demonstra-se predominantemente essencial para que se possa ter uma família unida e coesa. Nessa região a maioria das famílias são de concepção tradicional, com a presença do pai, mãe, filhos, tios, netos e avós.

Conforme dados da pesquisa, notadamente, como em qualquer cidade de porte pequeno, médio e grande, esses jovens que vivem com os avós são vítimas da desestruturação familiar, apresentam poder aquisitivo baixo, muitas vezes sem trabalhos, tendo que conviver com oportunidades contrárias às dos jovens com melhor poder aquisitivos; daí, tanto os que têm melhor poder de compra, como os que detêm menor barganha social e econômica, tendem ao fracasso escolar.

De acordo com os dados da pesquisa, são famílias que apresentam de um a oito filhos, onde, esses jovens e seus irmãos na sua maioria estudam na sede do município de Nossa Senhora da Glória. Não são casados e nem têm filhos. Primeiramente, logo cedo têm que ajudar seus pais nas atividades produtivas locais, como forma de sobrevivência sua e familiar, indo à escola já com certo tipo de enfado (cansados), chegando à escola, muitas vezes, sem motivação para estudar, o que, quase sempre implica e o leva ao insucesso escolar.

Conforme os dados da pesquisa são jovens, os quais, não têm perspectivas de serem: solidários, empreendedores, amantes da arte de pensar. Muitos vivem alienados, não pensam no futuro, não têm garra e projeto de vida, devido não gostarem de estudar. Diante disso, percebe-se a necessidade do papel do verdadeiro educador, de orientador, para mudar essa situação a fim de que esses jovens não se estabeleçam no índice de fracasso escolar.

Diante dos dados da pesquisa as salas de aula continuam divididas entre os alunos que vão e os que não vão assistir às aulas. As escolas têm mecanismos, mas continuam sem usá-los para o acompanhamento dos que querem e dos que não querem assistir à aula, ocasionando, assim, um dilema em que alguns aprendem e outros não. Esta problemática de crianças que aprendem e outras não estão presentes nessas escolas pesquisadas e em qualquer

escola localizada nas regiões pobres do país, principalmente na zona do semiárido sergipano e da região Nordeste, implicando, assim, na relação professor/aluno o insucesso escolar.

Como inferiu nos dados desta pesquisa, um só professor tem que ensinar o multisseriado, ou seja, trabalhar com alunos do 2º ao 5º ano, ensinando todas as disciplinas em uma sala de aula nas escolas do Ensino Fundamental da zona rural sergipana e principalmente do Nordeste brasileiro. Esses alunos, conforme dados das entrevistas, são oriundos da zona rural, onde o professor trabalha com até 50 alunos, com menos de um metro quadrado por aluno. Estas condições, no entanto, mesmo sem o querer do professor, realmente implicam, na relação professor/aluno, no fracasso escolar.

Tais situações, relacionadas no parágrafo acima, percebe-se estresses de ambas as partes, causando distúrbios na aprendizagem do educando, regredindo o rendimento escolar e proporcionando a evasão e a repetência, devido aos desgastes mentais e psíquicos do professor e do aluno.

Os dados desta pesquisa confirmam que: os pais desses jovens na sua maioria são analfabetos, porém, no entanto, com referencia ao aproveitamento escolar as mulheres ao final do ensino médio e superior obtêm melhor êxito, entre os sujeitos masculinos. A mudança no equilíbrio entre homens e mulheres na escola e no trabalho levará às importantes mudanças na família e na sociedade. Geralmente, quanto mais meninas na escola, mais elevado o desempenho de todos. Assim, a educação das meninas seria positiva para os meninos.

Conforme dados da pesquisa, alguns alunos em dependência traziam história de reprovação anterior, reforçando o pensamento de que, muitas vezes, ele poderia chegar à escola com história de fracasso escolar, mas foi necessário que se observasse que este fator não foi por si só determinante do fracasso e, sim, mais um elemento a ser analisado e verificado, e, daí, detectado como contribuinte ou não do conjunto de fatores que desencadearam o fracasso escolar. Nas disciplinas de matemática, português, geografia, história e inglês, predomina o maior número de dependências ou repetências escolares.

Uma convivência agradável servia como mediadora para o processo de aprendizagem, e o que ocorreu foi que, tanto alunos como professores se colocaram numa posição autossuficiente, de forma que cada um isentou-se dessa responsabilidade, tornando inviáveis a reflexão e a procura de soluções conjuntas para obter-se uma convivência verdadeiramente satisfatória.

No tocante aos aspectos metodológicos dos professores, deparou-se com um alto índice percentual que afirmou que dificulta o processo de aprendizagem e que os alunos mudariam o procedimento didático do professor. A falta de interesse e de compromisso do próprio aluno, a dificuldade de aprendizagem, a relação professor/aluno e a metodologia do professor também foram apontadas, pelo aluno, como fatores determinantes do fracasso escolar.

Os alunos desejavam um professor competente (em didática e em conhecimento), motivador, que tivesse real interesse por sua profissão, organizado, eficiente, seguro, extrovertido, simpático, dinâmico, espirituoso, que não se colocasse no “pedestal” e que não fosse autoritário.

Sendo os alunos a esperança da humanidade e do amanhã, o professor deveria apoiar-se na preparação desses educandos. Ele seria, também, um bálsamo do processo contra a angústia que poderia existir no homem atual, em relação a um ensino clássico desprovido de valores primordiais, que muito poderiam contribuir para a formação da sua integridade.

O professor interagiria com o aluno, de forma tal, que procuraria conhecer seus processos de crescimentos para planejar estratégias que o auxiliariam a compreender a diversidade de suas capacidades, estimulando o exercício do pensamento e da criatividade, considerando que a experiência de vida trazida pelo aluno tem como objetivo propiciar o esclarecimento de vínculos entre estas e os novos conhecimentos construídos.

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, aluno, professor, colegas de turma diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo, etc.

No que se refere à aprendizagem do aluno, o professor deveria estar atento não só ao ritmo de cada um, mas também à formação de sua identidade e sua personalidade.

Esta percepção se daria se fosse considerado o ensino-aprendizagem como processo relacional, onde quem ensina e quem aprende influenciam-se reciprocamente.

A interação professor/aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida. Observamos que a relação professor/aluno deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional. A ausência psico-afetiva entre o professor e o aluno poderia estar na origem das causas do fracasso escolar. Para os alunos, quando o professor não se envolve afetivamente na relação estabelecida entre eles faz com

que aspectos importantes, como sua falta de interesse, de atenção e suas frustrações passem despercebidas.

O professor historicamente aprendeu a responsabilizar seus alunos pelas dificuldades do processo ensino-aprendizagem, aceitando a ideia de que a responsabilidade da aprendizagem da turma nunca é sua. Todos os alunos deveriam ser percebidos por seus professores, para que estes lhes dessem a atenção e motivação das quais necessitam para a formação do seu autoconhecimento, de sua autoestima e da sua identificação com as disciplinas ministradas.

O maior motivador para um aluno é ter um bom professor. Também diz que um bom professor seria aquele que soubesse motivar seus alunos.

Saber ler e contar é muito útil, no entanto, para os dias atuais, vão além do hoje conhecer como “habilidades básicas” para preparar os alunos para enfrentar um mundo que está em constante mudança.

Não se quer, aqui, tirar do professor as suas responsabilidades dentro desse processo, mas mostrar que a relação professor/aluno não é um fato isolado, e sim um dos aspectos do conjunto de fatores que estão diretamente ligados ao aluno e que influenciam como também, implica no seu processo de aprendizado.

Na fala dos professores, sujeitos da pesquisa, ficou clara a sua preocupação e percepção da contribuição dada muitas vezes por sua postura à construção do fracasso escolar, quando a sua metodologia encontra-se defasada, não atingindo as reais necessidades de aprendizagem, contribuindo para a falta de interesse do aluno.

A metodologia do professor, falta de interesse e a falta de compromisso da escola são também alguns fatores determinantes do fracasso escolar.

Foi também detectada a falta de interesse na conduta do professor, devido à gama de atribuições e responsabilidades a ele destinadas, isso de fato ocorreu devido a todo um processo encadeado no compromisso das partes (pais, alunos, escola e Estado) no desenvolvimento educacional dos jovens.

O professor admitiu a necessidade da formação continuada como fator de suporte e desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, para auxiliá-lo na dinamicidade da relação professor/aluno. Acredita, também, ser ele próprio, com seus procedimentos metodológicos e a falta de envolvimento da escola os principais culpados do fracasso escolar, e busca, ideologicamente dentro dessa formação, o auxílio para a construção de uma nova realidade, na qual sua relação com o aluno possa vir a ser fortalecida e tornar-se fonte constante de promoção do educando.

Conforme os dados apresentados nesta pesquisa visto não haver esgotado o estudo, a proposta é que se faça uma nova discussão da problemática do fracasso escolar. No entanto, assim, sugerem-se novos estudos que possam subsidiar as próprias políticas educacionais, no sentido de que possam auxiliar o professor de forma efetiva e não crucial a desmistificar o fracasso escolar em sua relação com o aluno, entendendo essa relação como aquele que faz parte de um conjunto de fatores, e não como um fator isolado, que precisa ser trabalhado para que, realmente, sejam minimizados os altos índices de insucesso escolar.

Finalmente, o professor deve saber assumir-se em tudo que faz, isto é, assumir-se como ser pensante, ser social e histórico, assumir-se como sujeito, sem excluir, dessa forma, os outros; sem se considerar o único detentor da verdade. Essa assunção deve estar presente em tudo o que o professor faz nas suas palavras, seus gestos, seus atos, pois essas manifestações da identidade cultural e da aceitação do professor são importantes para o gosto do aluno pelo aprender (FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (1996), ainda, o educador não ensina apenas os conteúdos, mas ensina, principalmente, a pensar, a concluir, a construir, ou seja, a envolver-se no movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, e para isso ele deve pensar, devendo então ter dúvidas, questionar e nunca estar demasiadamente certo de suas certezas.

Nesse sentido, enfatiza o autor que o professor deve respeitar, o saber do aluno, pois é este saber que poderá se transformar em *saber científico*.

A curiosidade ingênua (senso comum), a partir da crítica, pode se transformar em curiosidade epistemológica, e é da curiosidade que vem a criatividade, a criação, o novo, a mudança.

Vale notar, nesse contexto, o que diz Morales (2000), quando defende a tese segundo a qual toda a vivência em classe constitui-se a partir de uma relação fundada em um tipo com consequências. Nessa relação, tanto o professor quanto o aluno são partícipes, explicam, perguntam, respondem, informam; comunicam-se verbal e não verbalmente. Essa relação pode ser genérica, uma vez que tudo é relação. O importante é refletir sobre a visão de conjunto, como estilos de relação habituais do professor com a classe e os efeitos dessa relação nos alunos, a relação pode ser também específica. Este é o instante em que o professor tem momentos ou âmbitos específicos, em que a relação com os alunos fica clara e diferenciada.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, Maria Célia de. (1990). *O professor universitário em aula*. São Paulo: Editores associados.
- Althusser, Louis. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, Lisboa.
- Alves, Rubem. (1981). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- André, Marli. (1999). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Angelico, Henrique. (2002). *Professor modelo, professor perfeito*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Aquino, Júlio Groppa. (ano XIX, nº 47, dezembro/98. Acesso em 24/04/2011b) *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes.
- Aquino, Júlio Groppa. (1996a). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 13ª ed. São Paulo: Summus.
- Avanzini, Guy. (1998). *O insucesso escolar*. Lisboa: Pórtico.
- Barbosa, Maria Ligia de Oliveira. (2009). *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm.
- Bello, José Luiz de Paiva. (2000). *Didática do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Bernstein, Peter L. (1992). *Capital Ideas: The Improbable Origins of Modern Wall Street*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Bossa, Nadia A. (2002). *Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Bossa, N. A. (2000). *A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. 2. ed. Artmed, Porto Alegre: 2. ed. Artmed.
- Bourdieu, Pierre. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, Pierre., & PASSERON, Jean-Claude. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brandão, Zaia. (1983). *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Achiamé, Rio de Janeiro: Achiamé.
- Carvalho, Anna Maria Pessoa de. (2006b). *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, Anna Maria Pessoa de. (2003a). *Formação continuada de professores: Uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: ABDR.

- Chalita, Gabriel. (2005). *Mulheres que mudaram o mundo*, São Paulo: 1ª edição companhia Editora Nacional.
- Casassus, Juan. (2007). *A escola e a desigualdade*, Líber, UNESCO.
- Costa, Ana Rita Firmino. (2002). *Relação professor/aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: Edufal.
- Cunha, Luiz Antônio Rodrigues. (1971). *Política educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca.
- Delors, J. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/ MEC/ UNESCO.
- Demo, Pedro. (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Dewey, John. (1971). *Vida e educação*. São Paulo Melhoramentos.
- Dias, Tatiane Lebre. (2002). *Socialização, formação e linguagem: uma compreensão da prática pedagógica do professor*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Durkheim, Émile. (1972). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Esteban, Maria Teresa. (1992). *Repensando o fracasso escolar*. São Paulo: ”. In: Cadernos Cedes. Papirus, (28).
- Fernandez, Manuel Alvarez. (2002). *Modelos organizativos de escolas e métodos pedagógicos*. São Paulo: Vozes.
- Ferreiro, Emília. (1986). *Alfabetização em processo*. Trad. Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Fleuri, Reinaldo Matias. (2008). *Entre disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Fleuri, Reinaldo Matias. (2001). *Educar, para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. São Paulo: 9 ed. Cortez.
- Foucault, Michel. (2005). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, Michel. (2004). *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: 13ª ed. Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: 4. ed. Paz e Terra.
- Freitag, Bárbara. (1980). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.

- Furlani, Lúcia Maria Teixeira. (1991). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?* São Paulo: Nacional.
- Gadotti, M. (1994). *Pensamento pedagógico brasileiro*. 5 ed. São Paulo: Ática.
- Gil, Carlos Hernández. (2004). *Fracasso escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Gramsci, Antônio. (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: 2 ed. Civilização Brasileira.
- Gramsci, Antônio. (1973). *II Materialismo Histórico*. Roma: Editori Riunit.
- Ideb, (2007). *Indicadores Demográficos e Educacionais – IBGE*.
- Lahire, Bernard. (2004). *As origens da desigualdade escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Libânio, José Carlos. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lucinda, Maria da consolação. (2001). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Kincheloe, Joe L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kovacs, Karen. (2004). *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Kullo, Maisa Gomes Brandão. (2002). *Relação professor/aluno: Contribuições à prática pedagógica*. Maceió: Edufal.
- Mackenzie, Pereira. (2000). *A intervenção do psicólogo escolar: quanto ao olhar do professor sobre seu aluno*. IN. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E Educacional, 2000, Itajaí. Anais:... P.300, Itajaí: USP.
- Marchesi, Álvaro. (2004). *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, Karina. (2002). *Avaliação formativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Masseto, Marcos Tarciso. (1992). *Aulas vivas*. São Paulo: 2 ed, Artmed.
- MEC. (1975). *Aspecto da Organização e Funcionamento da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes.
- MEC-IBGE: (1967). *Censo Escolar do Brasil*. Rio de Janeiro.
- MEC: (1972). *Sistema Nacional de Ensino Supletivo*. Rio de Janeiro.

- MEC/SG: (1979). *Plano Setorial de Educação e Cultura*. Rio de Janeiro.
- Mendes, Antônio. (2002). *Avaliação docente*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moraes, Maria Cândida. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas SP: Papirus.
- Morales, Pedro. (1999). *A relação professor/aluno*. São Paulo: Loyola.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: 2 ed. Cortez; UNESCO.
- Montandon. C. (1987). *Pratiques éducatives, relations avec l'école e paradigme familial*. Berna: Lang.
- Nascimento, Maria das Graças. (1997). *A formação continuada dos professores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Nascimento, Gilberto. (1997). *O Fracasso de todos nós*. Rio de Janeiro: Educação. Vozes.
- Nazaqui, Izumi. (2002). *Fracasso escolar e exclusão social*. Campinas SP: Papirus.
- Nóvoa. A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Paro, Vitor Henrique. (1995). *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã.
- Patto, Maria Helena Souza. (2002). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena Souza. (2002). *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Parâmetros curriculares nacionais: (1997). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Pellanda, Nize Maria Campos. (2006). *Jovens em situação de vulnerabilidade social*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Pérez, Eva Maria. (2004). *A compreensão do fracasso escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe. (1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, Philippe. (1993). *Não mexam na minha avaliação: Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica*. Porto, Porto.
- Piaget, Jean. (1997). *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Pichon, Rivière Enrique. (1995). *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.

- Piletti, Nelson. (1987). *Psicologia educacional*. São Paulo: Editora Ática.
- Poulantzas, Nicos. (1973). *Escola em questão, Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro.
- Pombo, Olga. (2000). “*O insuportável brilho da escola*”. In: *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d’Água.
- Primo Judite., & Mateus Diogo. (2009). *Normas para Elaboração e Apresentação de Tese de Doutorado* (Aplicáveis às dissertações de Mestrado). Universidade Lusófona de humanidades e tecnologias, Lisboa.
- Renault, Alain. (2003b). *La Liberation des Enfants*. Contribution Philosophique à une Histoire de l’Enfance. Paris: Bayard.
- Renault, Alain. (1976a). *Propos sur l’Éducation*. Paris: Puf.
- Ribeiro, Sergio Costa. (1972). *A pedagogia da repetência*. In: Revista dos Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP.1991.
- Rogers, Carl Ranson. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: 2. ed. Interlivros.
- Rousseau, J. J. (1979). *Emílio ou da educação*. Difel, São Paulo.
- Sacristán, Gimeno. (1995). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. São Paulo: Porto.
- Santos, Maria Adélia Cruz. (1994). *O processo de alfabetização e a seletividade da escola pública: O método e as interações no ensino da leitura e da escrita*. São Cristóvão (SE): UFS, (Monografia conclusiva do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental).
- Santos, Maria Adélia Cruz & ASSIS, Dayse Vespasiano de. (1996). *Caderno de textos. Pesquisas: (Re) Tratando o Cotidiano do Processo de Alfabetização na 1ª série da Escola Pública Municipal: mecanismos de produção e superação do fracasso escolar; O papel do Pedagogo na Escola Pública Municipal de Aracaju: resgate do especificamente pedagógico*. Aracaju.
- Santos, Maria Adélia Cruz. (2007). *Fracasso escolar: mecanismos de produção e superação*. Guarapari-ES: Ex Libris.
- Saviani, Dermeval. (1982). *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*. São Paulo: In: Revista da ANDE. Cortez, (3).
- Saviani, Dermeval. (2006). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas SP: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (1985). *Escola e democracia*. São Paulo: 9 ed. Cortez/ Autores Associados.
- Schrôer, Cheila Maria. (2002). *Reflexões para uma escola inclusiva*. Belo Horizonte: Interlivros.

Silva, Marcos Antônio da. (2010). *Educação e conhecimento: Aspectos importantes de consideração na prática da educação*. Aracaju: Mimeo.

Soares, Dulce Consuelo. (1995). *A minha trajetória psicopedagógica*. Curso de pedagogia Institucional. Rio de Janeiro: Unesa.

Soares, Magda Becker. (1989). *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/Reduc (Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação).

Souza, A.S.L. (1994). *Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil*. São Paulo: Feusp.

Stol, Louise. 2004. *Melhorar a capacidade interna e externa: condição para uma educação de qualidade universal*. Porto Alegre: Artmed.

Tapia, Jesus Alonso. (1999). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: 2. ed. Loyola.

Torres, Rosa Maria. (2004). *Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema*. Porto Alegre: Artmed.

Tunes, E. (1991). *A iniciação científica e a pesquisa na graduação*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO, 1991, Brasília, DF. Anais Brasília, DF:UNB.

Weber, Natália Lúcia. (2002). *Alunos e professores: adversários ou aliados*. São Paulo: Martins Fontes.

Zagury, Tânia. (2002). *Relação professor/aluno, disciplina saber*. São Paulo: Revista Pátio.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE LUSOFÓNA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Almir Carlos dos Santos
Linha de Pesquisa: Insucesso Escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO

I – CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

Identificação

Nome: _____(facultativo)

Idade: _____(obrigatório); **Sexo:** _____(obrigatório)

1- Mora com os pais? a) () Sim b) () Não

2- Quantos irmãos? _____ a) Menores de idade: _____
b) Maiores de idade: _____

3- Quantos irmãos estudam? _____ a) Quantos já foram reprovados: _____

4- É casado(a)? a) () Sim b) () Não

Se a resposta for sim, o cônjuge estuda? a) () Sim b) () Não.

5- Tem filho(s)? a) () Sim b) () Não

II - SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

1- Grau de escolaridade dos pais: a) Pai: _____
b) Mãe: _____

2- Ocupação dos pais: a) Pai: _____ b) Renda: _____
c) Mãe: _____ d) Renda: _____

3- Você trabalha? a) () Sim b) ()

Se a resposta for sim, em que trabalha e qual a sua renda? _____

4- Reside em casa própria? a) () Sim b) () não.

III - ESCOLARIDADE

Escola: _____ **Série:** _____ **Turma:** _____

1- Já foi reprovado e/ ou ficou em dependência antes?

a) () Sim b) () Não

2- Quantas vezes? (se afirmativa)

a) () 01

b) () 02

c) () 03

d) () mais de três vezes.

3- Em qual(is) série(s) foi reprovado ou ficou em dependência?

4- Em qual(is) disciplina(s)? _____

5- Atualmente você se encontra em dependências em qual(is) disciplina(as)? _____

IV- ASPECTOS PEDAGÓGICO-ESTRUTURAIS DA ESCOLA

1- Segundo sua opinião, o número de aluno em sala de aula é:

- a) () Insuficiente (pouco)
- b) () Suficiente (regular)
- c) () Adequado (bom)
- d) () Lotado (salas cheias)

Por quê? _____

2- Como é sua relação com os colegas de classe?

- a) () Ótima
- b) () Boa
- c) () Regular
- d) () Ruim
- e) () Péssima

Por quê? _____

3- Como você classifica seu comportamento em sala de aula?

- a) () Ótima
- b) () Boa
- c) () Regular
- d) () Ruim
- e) () Péssima

Por quê? _____

4- Como você classifica a sua relação com seus professores?

- a) () Ótima
- b) () Boa
- c) () Regular
- d) () Ruim
- e) () Péssima

Por quê? _____

5- Você acha que a metodologia de ensino (a forma de ensinar) de alguns professores facilita a sua aprendizagem? a) () Sim b) () Não

Por quê? _____

6- Você acha que a metodologia de ensino (a forma de ensinar) de alguns professores dificulta a sua aprendizagem? a) () Sim b) () Não

Por quê? _____

7- Você mudaria alguns aspectos da metodologia (da forma de ensinar) dos seus professores? a) () Sim b) () Não

Quais? _____

8- Defina o que é professor ideal para você? _____

9- O que você acha do fracasso (dependência ou repetência em disciplinas) escolar?

9.1- No que se refere à repetência você acha que:

- a) () A responsabilidade é do aluno
- b) () A responsabilidade é do professor
- c) () A responsabilidade é da escola
- d) () A responsabilidade é da metodologia do professor
- e) () A responsabilidade é do professor e do aluno
- f) () A responsabilidade é do professor e da sua metodologia
- g) () A responsabilidade é do professor e da escola
- h) () A responsabilidade é da escola e do aluno
- i) () Não existe responsáveis.

Por quê? _____

10- Coloque em ordem de importância os cinco principais fatores que levam o aluno a ficar em dependência, em sua opinião:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

11- Coloque em ordem de importância os cinco principais fatores que contribuem para o aluno ser aprovado, em sua opinião:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

12- O que você gosta e o que você não gosta nos seus professores? _____

13- Em sua opinião o que mais influência, positivo e/ou negativamente, na aprendizagem do aluno?

14- Descreva o perfil do professor (a) com que você mais se identifica _____

15- Descreva o perfil do(s) professor (es) da(s) disciplina(s) que mais reprovam.

UNIVERSIDADE LUSOFÓNA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Almir Carlos dos Santos
Linha de Pesquisa: Insucesso Escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

I – ESCOLARIDADE

1 – Formação Profissional

a) () Não Graduado.

b) () Graduado. Em: _____

c) () Pós-graduado. Em: _____

II – ÁREA PROFISSIONAL

1 – Disciplinas que leciona: _____, E qual a sua identificação com essa disciplina? _____

2 – Há quanto tempo exerce o magistério? _____

3 – Qual das suas disciplinas possui um maior número de dependentes? _____

4 – Gosta da sua profissão? a) () Sim b) () Não

Por quê? _____

5 – Desenvolve outras atividades na escola além de lecionar?

a) () Sim

b) () Não

Qual (is)? _____

6 – Desenvolve outras atividades fora da profissão de professor?

a) () Sim

b) () Não

Qual (is)? _____

III – RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS

1 – A escola dispõe do material didático que você necessita para as suas aulas?

a) () Sim

b) () Não

2 – Que metodologia(s) você adota na sala de aula? _____

3 – Defina o que é aluno ideal para você? _____

4 – Qual a sua percepção de fracasso escolar? _____

5 – Coloque em ordem de importância os cinco principais fatores do fracasso escolar em sua opinião:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - _____

5 - _____

6 - Coloque em ordem de importância os cinco principais fatores do sucesso escolar em sua opinião:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - _____

5 - _____

7 - O que você gosta e o que você não gosta no seu aluno? _____

8 – O que influencia positiva e negativamente o trabalho do professor? _____

8.1 – Segundo seu juízo, como é sua relação com os seus alunos?

a) () Ótima

b) () Boa

c) () Regular

d) () Ruim

e) () Péssima

Por quê? _____

8.2 – Segundo seu juízo, como você classifica suas atitudes em sala de aula?

a) () Ótima

b) () Boa

c) () Regular

d) () Ruim

e) () Péssima

Por quê? _____

9 – Você mudaria alguns aspectos da sua metodologia?

a) () Sim

b) () Não

Por quê? _____

Autorização

UNIVERSIDADE LUSOFÓNA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Almir Carlos dos Santos
Linha de Pesquisa: Insucesso Escolar

Colégio Estadual Cícero Bezerra

Autorizo o mestrando Almir Carlos dos Santos, o acesso às dependências do referido colégio, para a aplicação de questionários, com alunos do 6º ano, turma A, os quais Alunos que durante o 6º ano cursem, em paralelo, uma ou mais dependências por haverem reprovado no ano anterior alguma disciplina. Como também com alunos que nunca foram reprovados. Da mesma forma, autorizo a retirada de fotos e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado ao controle de documentação e pesquisa do mestrando e do departamento do Instituto da Educação.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo apresente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Unaldo da Silva Lima
Diretor do Colégio Estadual Cícero Bezerra

Autorização

UNIVERSIDADE LUSOFÓNA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Almir Carlos dos Santos
Linha de Pesquisa: Insucesso Escolar

Escola Municipal Tiradentes

Autorizo o mestrando Almir Carlos dos Santos, o acesso às dependências do referido colégio, para a aplicação de questionários, com alunos do 6º ano, turma F, os quais Alunos que durante o 6º ano cursem, em paralelo, uma ou mais dependências por haverem reprovado no ano anterior alguma disciplina. Como também com alunos que nunca foram reprovados. Da mesma forma, autorizo a retirada de fotos, o uso das citações a terceiros, ficando vinculado ao controle de documentação e pesquisa do mestrando e do departamento do Instituto da Educação.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Cornelito Alves dos Santos
Diretor da Escola Municipal Tiradentes

Autorização

UNIVERSIDADE LUSOFÓNA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Almir Carlos dos Santos
Linha de Pesquisa: Insucesso Escolar

Escola Municipal Presidente Tancredo Neves

Autorizo o mestrando Almir Carlos dos Santos, o acesso às dependências do referido colégio, para a aplicação de questionários, com alunos do 6º ano, turma B, os quais Alunos que durante o 6º ano curse, em paralelo, uma ou mais dependências por haverem reprovado no ano anterior alguma disciplina. Como também com alunos que nunca foram reprovados. Da mesma forma, autorizo a retirada de fotos e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado ao controle de documentação e pesquisa do mestrando e do departamento do Instituto da Educação.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

José Ezequias Ribeiro s
Diretor da Escola Municipal Tancredo Neves

Autorização

UNIVERSIDADE LUSOFÓNA DE HUMANIDADE E TECNOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Almir Carlos dos Santos
Linha de Pesquisa: Insucesso Escolar

Escola Municipal José Augusto Barreto

Autorizo o mestrando Almir Carlos dos Santos, o acesso às dependências do referido colégio, para a aplicação de questionários, com alunos do 6º ano, turma A, os quais Alunos que durante o 6º ano cursem, em paralelo, uma ou mais dependências por haverem reprovado no ano anterior alguma disciplina. Como também com alunos que nunca foram reprovados. Da mesma forma, autorizo a retirada de fotos e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado ao controle de documentação e pesquisa do mestrando e do departamento do Instituto da Educação.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

José Ildevam Melo
Diretor da Escola Municipal José Augusto Barreto

Foto Frente Colégio Estadual Cícero Bezerra



Foto Pátio Colégio Estadual Cícero Bezerra



Foto Sala de Aula Colégio Estadual Cícero Bezerra



Foto Frente Escola Municipal Tiradentes



Foto Pátio Escola Municipal Tiradentes



Foto Sala de Aula Escola Municipal Tiradentes



Foto Frente Escola Tancredo Neves



Foto Pátio Escola Municipal Tancredo Neves



Foto Sala de Aula Escola Municipal Tancredo Neves



Foto Frente Escola Municipal José Augusto Barreto



Foto Pátio Escola Municipal José Augusto Barreto



Foto Sala de Aula Escola Municipal José Augusto Barreto

