

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI – UNIVALI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA – PROPPEC  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E JURÍDICAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS, PROFESSORES  
E GESTORES ESCOLARES SOBRE A REPETÊNCIA  
E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR**

ELI ANDRADE DA SILVA

ITAJAÍ (SC), 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI – UNIVALI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA – PROPPEC  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E JURÍDICAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – PMGPP

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS, PROFESSORES  
E GESTORES ESCOLARES SOBRE A REPETÊNCIA  
E SUA RELAÇÃO COM O FRACASSO ESCOLAR**

**ELI ANDRADE DA SILVA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, sob a orientação da Professora Dra. Neusa Maria Sens Bloemer e co-orientação do professor Dr. Marcio Vieira de Souza, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas.

ITAJAI (SC), 2008

## AGRADECIMENTOS

Toda lista de agradecimentos peca, mesmo que involuntariamente, pela ausência de uma ou outra pessoa que teve papel, ainda que pequeno, mas de muita valia nestes dois anos e meio de esforços.

Mesmo assim, arrisco-me a relacionar os nomes de alguns que participaram dessa jornada comigo, ou antes, dela forneceram-me os meios para a travessia.

Em especial a minha orientadora Dra. Neusa Senna agradeço a oportunidade, a tolerância, a amizade, o incentivo e o compromisso que manteve durante todo o período de mestrado.

Ao Programa de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e aos Professores que contribuíram com os saberes transmitidos.

A todos os colegas do curso pelo incentivo e amizade.

As Minhas sócias, Maria Heidemann e Márcia Bavaresco, agradeço pelas tantas vezes que esqueceram de si mesmas para sentirem àquilo que eu sentia, fossem tristezas, fossem alegrias.

A minha amiga e comadre Delci pela contribuição e ajuda na correção de parte do trabalho e a Talyta pela contribuição na construção do abstract .

Aos Diretores, Professores e Alunos das escolas estaduais e municipais que participaram da pesquisa.

Aos meus pais, Domingos e Odonélia e aos meus irmãos Sueli, Roseli, Sandra, Marcos, Wilson, Nilton e João Isidoro.

E, por fim, e de modo particular, ao meu esposo, e aos meus queridos filhos Ana Paula e Juliano agradeço por compreenderem a minha ausência, por compartilharem comigo da trajetória ainda que por vezes não entendessem, e mesmo assim sempre me incentivaram e encorajaram. E em especial ao meu neto João Pedro, pela sua existência, sua alegria e a sua inocência, me fez crer que a vida sempre pode melhorar. Neste sentido deu-me coragem e entusiasmo para ainda acreditar numa educação capaz de contribuir na tarefa emergente da emancipação humana.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a natureza da repetência e a sua relação com o fracasso escolar, a partir das representações sociais dos alunos, professores, diretores das escolas: Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos e Escola Básica Estadual Carlos Fantini, Escola Básica Municipal Antonio Ramos e Centro Educacional Cacildo Romagnone – (CAIC), todas localizadas no município de Itajaí. A pesquisa, de ordem qualitativa, utilizou como amostra 51 estudantes reprovados, matriculados nas 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries no ano de 2007, 19 professores e cinco diretores. Os instrumentos metodológicos compuseram-se de entrevistas semi-estruturadas, submetidas à análise de conteúdo (Bardan, 2000), estabelecendo-se uma comparação entre as redes de ensino estadual e municipal. Os resultados indicam que as causas da reprovação envolvem vários fatores. Entre os alunos, estes fatores dizem respeito à sua trajetória escolar, facilidades e dificuldades de aprendizagem e ao relacionamento entre seus pares e com os próprios professores. Quanto ao professor, há que se considerar a gestão da sala de aula, seu conhecimento, seu envolvimento com a prática profissional e sua experiência. Por sua vez, a escola abrange aspectos relativos aos recursos físicos, humanos e pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Proposta Pedagógica Escolar (PPE), comunidade escolar, direção, políticas escolares e a gestão, e seu relacionamento com a família. Conclui-se que a reprovação transcende à sala de aula e como fenômeno escolar necessita de políticas públicas no âmbito da escola, mas que ultrapassem os muros da escola para que possam contribuir no desempenho dos seus profissionais e no envolvimento dos pais nas atividades escolares de seus filhos.

Palavras-chave: Representações sociais; Reprovação; Fracasso escolar.

## **ABSTRACT**

The current research has as objective to analyse the nature of failure and its relation with the school failing from the social representations of the students, teachers and principals of the schools: State Elementary School “Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos” and State Elementary School “Escola Básica Estadual Carlos Fantini”, City Elementary School “Escola Básica Municipal Antonio Ramos” and Educational Center “Centro Educacional Cacildo Romagnone” – (CAIC), all of them localized in the city of Itajaí. The research, of qualitative order, used as sample 51 failed students, matriculated in the 2nd and 5th grades in the year of 2007, 19 teachers and 5 directors. The methodological instruments were composed of semi-structured interviews, submitted to contents analysis (Bardan, 2000), establishing a comparison between the State and City Educational Systems. The results indicate that the causes of failure involve several factors. About the students, these factors are related to their school trajectory, facilities and difficulties of learning and to the relationship with their equals and teachers. In relation to the teachers, it must be considered the classroom management, their knowledge, their involvement with the professional practice and their experience. And about the school, it involves relative aspects of physical, human and pedagogic resources, Educational Pedagogic Project (PDE), Educational Pedagogic Proposition (PPE), school community, principals, school politics and the management, and its relationship with the family. It is concluded that the failure transcends the classroom and as a school phenomenon needs public politics in the school range, but that exceeds the school walls to contribute in the performance of the professionals and in the involvement of the parents in the school activities of their children.

Key-words: Social representations; Failure; School failing.

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Gráfico 1:  | Brasil - Taxa de Abandono (%) por etapa de ensino (1997 – 2007).....  | 21  |
| Gráfico 2:  | Brasil - Taxa de aprovação (%) por etapa de ensino (1997 – 2007).....   | 21  |
| Gráfico 3:  | Matrícula do Ensino Fundamental nas três redes de ensino de Itajaí, (SC) – 2007 .....   | 40  |
| Gráfico 4:  | Número de alunos por escola municipal.....  | 53  |
| Gráfico 5:  | Varição entre tempo total de docência na escola em sala de aula ou na disciplina.....   | 61  |
| Gráfico 6:  | Desempenho dos alunos nas diversas disciplinas.....   | 65  |
| Gráfico 7:  | Relacionamento dos alunos das escolas estaduais, com seus colegas, professores e diretor. ....  | 71  |
| Gráfico 8:  | Desempenho dos alunos entrevistados das Escolas Municipais Antonio Ramos e CAIC nos anos 2006 e 2007 .....                            | 89  |
| Gráfico 9:  | Relacionamento dos alunos repetentes das 2ª e 5ª séries das escolas municipais Antonio Ramos e CAIC.....                              | 90  |
| Gráfico 10: | Número de professores por escola e regime de trabalho .....   | 99  |
| Gráfico 11: | A necessidade ou não da reprovação segundo os professores das redes estadual e municipal de Itajaí.....                               | 113 |
| Gráfico 12: | Participação dos pais no contexto escolar: Participação dos pais das escolas municipais nas atividades escolares de seus filhos ..... | 137 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Histórico da Matrícula, Aprovação/Reprovação, Abandono e Defasagem idade/série da rede municipal de ensino nos anos de 2005, 2006 e 2007 .....   | 41  |
| Quadro 2: Número de aluno por escola e percentual de alunos reprovados na 2ª e na 5ª série .....   | 47  |
| Quadro 3: Perfil das Escolas Pesquisadas.....  | 47  |
| Quadro 4: Indicadores educacionais da escola.....  | 49  |
| Quadro 5: IDEB 2005 e Projeções para a Escola Básica Estadual Carlos Fantini .....   | 50  |
| Quadro 6: Indicadores Educacionais da Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos.....   | 52  |
| Quadro 7: IDEB 2005 e Projeções para A E.B.E. Profº. Ary Mascarenhas Passos .....  | 52  |
| Quadro 8: Perfil das escolas municipais pesquisadas .....  | 53  |
| Quadro 9: Número de alunos e percentual de reprovados na 2ª e na 5ª série no CAIC – 2007 .....   | 54  |
| Quadro 10: Indicadores educacionais do CAIC.....   | 56  |
| Quadro 11: IDEB 2005 e Projeção do Ideb para a escola municipal CAIC .....   | 56  |
| Quadro 12: Indicadores educacionais da Escola Básica Municipal Antonio Ramos .....   | 57  |
| Quadro 13: Resultados observados pelo Ideb em 2007, no Brasil, na Região Sul, em Santa Catarina, em Itajaí e nas Escolas Básica Municipais Antonio Ramos .....   | 58  |
| Quadro 14: Perfil Profissional dos Gestores Escolares.....   | 59  |
| Quadro 15: Perfil dos professores .....  | 60  |
| Quadro 16: Perfil do (a) aluno (a) e série de reprovações – 2ª e 5ª série.....   | 64  |
| Quadro 17: Fatores que dificultaram a obtenção do conhecimento e motivos que levaram a reprovação, segundo os alunos entrevistados das escolas estaduais.. .....   | 65  |
| Quadro 18: Identificação, série que estuda, idade, sexo, cor, número de reprovações e as disciplinas que reprovaram os alunos das escolas municipais E.B.M.Antonio Ramos e CAIC .....                        | 87  |
| Quadro 19: Fatores que dificultaram a obtenção do conhecimento e motivos que levaram a reprovação, segundo os alunos entrevistados das escolas estaduais.. .....   | 91  |
| Quadro 20: Perfil dos professores das escolas do E. F. das redes Estadual e Municipal do município de Itajaí.....  | 100 |
| Quadro 21: Dados gerais sobre os Diretores das escolas básicas estaduais Ary Mascarenhas Passos e Carlos Fantini e das escolas básicas municipais Antonio Ramos e Centro Educacional Cacildo Romagnone ..... | 122 |
| Quadro 22: Comparação entre as redes de ensino das escolas pesquisadas .....   | 127 |



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>07</b>  |
| Objetivo Geral.....  | 10         |
| Objetivos Específicos.....   | 11         |
| <b>CAPÍTULO I: Os Pressupostos Teórico- Metodológicos .....</b>  | <b>12</b>  |
| 1.1 As abordagens teóricas .....   | 12         |
| 1.2 Metodologia da pesquisa .....  | 30         |
| <b>CAPÍTULO II: A Legislação Nacional, o Contexto da Pesquisa e a Educação em Itajaí .....</b>                                       | <b>34</b>  |
| 2.1 A Legislação Nacional sobre educação .....   | 34         |
| 2.2 O município de Itajaí enquanto contexto da pesquisa .....  | 36         |
| 2.3 A Educação em Itajaí.....  | 38         |
| 2.4 Políticas de correção do fluxo escolar de Itajaí .....   | 42         |
| 2.5 Caracterização das escolas estaduais .....   | 47         |
| 2.5.1 Escola Básica Carlos Fantini.....  | 47         |
| 2.5.2 Escola Básica Ary Mascarenhas Passos .....   | 50         |
| 2.6 Caracterização das escolas municipais .....  | 53         |
| 2.6.1 Centro Educacional Cacildo Romagnoni – CAIC .....  | 54         |
| 2.6.2 Escola Básica Municipal Antonio Ramos .....  | 56         |
| 2.7 O Perfil dos professores e diretores entrevistados .....   | 59         |
| 2.7.1. Perfil dos Gestores Escolares .....   | 59         |
| 2.7.2 Perfil dos Professores que atuam nas escolas .....   | 59         |
| <b>CAPÍTULO III: As representações dos alunos sobre a repetência e o fracasso escolar .....</b>                                      | <b>62</b>  |
| 3.1 Perfil dos alunos entrevistados das escolas estaduais e suas dificuldades na obtenção dos conhecimentos.....                     | 64         |
| 3.2 O que pensam os alunos da Escola Estadual sobre a repetência.....  | 80         |
| 3.3 Perfil dos alunos entrevistados das escolas municipais e suas dificuldades na obtenção dos conhecimentos.....                    | 86         |
| 3.4 O que pensam os alunos das Escolas Municipais sobre a repetência .....   | 91         |
| <b>CAPITULO IV: As concepções e práticas dos professores e dos gestores públicos apesar da repetência e do fracasso escolar.....</b> | <b>99</b>  |
| 4.1 Perfil dos profissionais entrevistados .....   | 99         |
| 4.2 O que pensam os professores sobre as dificuldades encontradas e o que contribui para o fracasso escolar .....                    | 101        |
| 4.3 A atividade profissional: aspectos positivos e negativos .....   | 111        |
| 4.3.1 O Significado da reprovação para os professores.....   | 113        |
| 4.4 Na perspectiva dos professores: o que pensam os alunos sobre a escola.....   | 119        |
| 4.5 O significado da reprovação para os Diretores .....  | 121        |
| 4.6 Comparação entre as redes de ensino das escolas pesquisadas .....  | 126        |
| <b>CAPITULO V: A escola idealizada pelos alunos e a participação dos pais no processo educativo .....</b>                            | <b>133</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>144</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>149</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>157</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>158</b> |

## INTRODUÇÃO

Diante de tantas mudanças ocorridas no mundo, em função da globalização<sup>1</sup>, dos avanços tecnológicos, das transformações no trabalho, bem como na organização produtiva, no padrão de sociabilidade, nas relações sociais e na busca pela qualidade total, compete à sociedade questionar o que as escolas estão fazendo, ante tais transformações, para promover o exercício da cidadania.

É no contexto do mundo globalizado que os administradores públicos têm o desafio de adequar as escolas sejam elas públicas ou privadas para responder e atender a estas demandas, respeitando-se as diferenças e as necessidades de seus alunos. Torna-se imprescindível que a educação encontre nova forma de gestão educacional, planejando e avaliando suas políticas educacionais, objetivando atender a sociedade, pois entendemos que os sujeitos da escola são, ao mesmo tempo, cidadãos da família, da sociedade e do trabalho.

Neste sentido, um dos desafios da educação é apresentar-se com capacidade e confiabilidade na solução para as demandas da educação pública, não comportando soluções paliativas para os problemas estruturais no processo educacional, mas ações planejadas pelos administradores públicos que resultem em soluções efetivas.

A idéia que norteou a construção deste trabalho originou-se de questionamentos que foram apresentados no decorrer da minha caminhada profissional atuando na área educacional. Sempre que me deparava com a presença do fracasso escolar do aluno, eu me interrogava por que alguns alunos, que conseguem bom aproveitamento em outras aprendizagens do cotidiano, apresentavam tantas dificuldades para obter sucesso nos estudos. Percebi que alguns professores, no início do ano letivo, já afirmavam, antecipadamente, que determinados alunos teriam muitas dificuldades e, conseqüentemente, seriam os reprovados ao final do ano.

Cabe, então, questionar: Quais são os critérios que a escola utiliza para a

---

<sup>1</sup> Globalização é um processo segundo o qual as atividades decisivas num âmbito de ação determinado (a economia, os meios de comunicação, a tecnologia, a gestão do ambiente e o crime organizado) funcionam como unidade em tempo real no conjunto do planeta. Trata-se de um processo historicamente novo (distinto da internacionalização e da existência de uma economia mundial) porque somente na última década se constituiu um sistema tecnológico (telecomunicações, sistemas de informação interativos e transporte de alta velocidade em âmbito mundial, para pessoas e mercadorias) que torna possível essa globalização” (Castells, 1999, p. 149).

reprovação de seus alunos? De que forma o aluno é avaliado em seu rendimento escolar? Tratando-se, por vezes, de critérios que sofrem influências da ordem da subjetividade, poderia o comportamento do aluno influir na avaliação? Se, por um lado, os critérios avaliativos nem sempre são precisos, por outro, há que se questionar como se posiciona o gestor escolar diante dos resultados da reprovação. Neste sentido, não se pode deixar de considerar aspectos relativos à formação profissional do gestor.

Muitas políticas foram adotadas para minimizar os problemas relativos ao insucesso escolar e, em algumas delas, podem ser constatados resultados insatisfatórios. Recentemente, a revista Exame<sup>2</sup>, de circulação nacional, divulgou matéria versando sobre o que ela chamou de “Preço da Ignorância”. Em relação aos índices de analfabetismo, os dados são preocupantes, apresentando 13% de repetência e 21%, em média, de escolaridade de cinco anos.

Outra pesquisa, elaborada em 2003 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – (PISA)<sup>3</sup>, apurou que, no universo de 47 países pesquisados, os estudantes brasileiros obtiveram a 37ª colocação em nível de leitura e ficaram em penúltimo lugar, à frente apenas do Peru, no desempenho em matemática e ciências.

A UNESCO divulgou uma pesquisa que teve como ano base 2002, na qual indica que a taxa de repetência no Brasil no ensino fundamental é de 21% e se assemelha às de Moçambique e Eritréia sendo, inclusive, piores que as taxas de países como Camboja (11%), Haiti (16%) e Ruanda (19%). Argentina e Chile apresentaram taxas 6% e 2%, respectivamente, mostrando um desempenho superior ao do Brasil.

Os dados revelam que quase metade dos 30 milhões de trabalhadores brasileiros com carteira assinada não completaram o ensino fundamental. Pesquisa

---

<sup>2</sup> Esta revista apresentou os seguintes dados: “Taxa de analfabetismo (população acima de 15 anos) no Brasil: 13%; na Rússia: 0,5%. O Brasil tem apenas uma universidade entre as melhores do mundo e ocupa a 196ª posição entre as instituições mais bem colocadas; os estudantes brasileiros do Ensino Médio tiraram as piores notas em Matemática, Ciências e Leitura, em um teste feito em 40 países; a repetência no Ensino Fundamental no Brasil alcança 21% dos alunos; na Rússia 0,8%, na China 0,3% e no México 5%; a média de escolaridade no Brasil é de 5 anos; na Rússia, 10 anos e no México, 7 anos. A participação da mão-de-obra especializada na força de trabalho é de 9% no Brasil contra 31% na Rússia”. (Revista Exame, edição 877)

<sup>3</sup> “Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um programa de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’.”(<http://www.mec.gov.br>)

feita pelo Serviço Social da Indústria, em 2006<sup>4</sup>, aponta o nível de escolaridade dos trabalhadores brasileiros: 16,4% com ensino fundamental completo; 27% com ensino fundamental incompleto; 14,7% superior completo; 3,8% superior incompleto; 29,5% médio completo e 8,7% médio incompleto. A baixa qualidade do ensino, segundo especialistas da área econômica, tornou-se uma ameaça à competitividade das empresas e uma trava ao crescimento do país.

Estes dados sobre a educação levaram os economistas, empresários e gestores públicos, a discutirem sobre a questão e consideram que o investimento em capital humano é um dos responsáveis por grande parte das diferenças de produtividade entre os países, bem como pelo desenvolvimento de uma nação.

Para a educação é conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para inserção de grande parte da força de trabalho em uma sociedade permeada pelos códigos da modernidade. O mercado, mais especificamente o capitalismo, cobra maior competitividade, fazendo-se necessário questionar se a educação que queremos é esta. Ou seja,

[...] educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Tal visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral. (HADDAD, 1998, p.28).

Educar para a cidadania implica em pensar questões como pobreza, violência, desemprego, problemas ambientais que estão ligados, em grande parte, à falta de conhecimento, constituindo-se, sem dúvida, em grandes desafios para os gestores públicos comprometidos com a equidade social e com a sustentabilidade do planeta Terra. Enfrentar estes desafios é, sem dúvida, uma questão de vontade política e a falta de políticas públicas educacionais adequadas redundam em problemas educacionais, nos quais se incluem a evasão, a reprovação e multirrepetência (também denominada defasagem idade/série). Estes itens merecem não só atendimento especial, mas a compreensão de sua especificidade e suas implicações no contexto local e nacional.

No Brasil, alguns programas foram implantados com o intuito de reduzir a reprovação, a evasão e corrigir o “fluxo escolar”. Muitas escolas, como forma de

---

<sup>4</sup> Revista EXAME de 25.09.2006

assegurar o nível de desempenho, encaminham seus alunos para outras turmas, de acordo com o nível de conhecimento em relação aos conteúdos, aos currículos ou mesmo aos diferentes níveis de desempenho entre os alunos de uma mesma turma. Desta forma, tenta-se incluir o aluno no nível considerado adequado para a sua situação. Existem escolas que estabelecem mecanismos e tempos adicionais ou compensatórios, efetuados através de aulas extras, do contraturno, recuperação, reforço escolar, entre outros (SECRETARIA DE ESTADO DE SC, 2000. p. 26).

Os programas específicos, implantados nos últimos anos como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Bolsa Escola, o Livro Didático para Todos, a Merenda Escolar, o Transporte Escolar, o Programa de Leitura, o FUNDEF, atualmente FUNDEB, têm como objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a evasão e a repetência continuam existindo, mesmo nas escolas em que se implementaram tais programas.

Preocupada com a realidade escolar na qual atuo, apresento como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Qual a relação entre o conceito de repetência e de fracasso escolar nas representações sociais dos alunos, dos professores e diretores escolares dos do Ensino Fundamental? O que pensam sobre o sucesso e o insucesso escolar?

A escolha deste tema deve-se, em parte, à constatação do alto índice de alunos que reprovam e não concluem o ensino fundamental, que constitui a face visível do fracasso escolar, o que reflete no fracasso social. Além disso, profissionalmente, atuo na área educacional, onde venho constatando, de forma empírica, a recorrência do abandono e a repetência escolar. Conferir essa problemática, de forma sistemática, tornou-se um desafio para a minha atuação profissional. É meu objetivo questionar a realidade que nos cerca e, acima de tudo, sugerir mudanças que possam transformar essa realidade.

## **1.1 Objetivo geral**

Analisar a natureza da repetência e sua relação com o fracasso escolar, a partir das representações sociais dos alunos, professores e gestores do Ensino Fundamental.

## **1.2 Objetivos específicos**

- Identificar as representações sociais dos alunos reprovados no Ensino Fundamental sobre o conceito de fracasso escolar e repetência;
- Conferir o perfil do gestor escolar quanto à forma de gerenciamento da sua escola;
- Analisar as representações sociais dos professores e gestores quanto ao conceito de repetência e sua relação com o fracasso escolar.

## CAPÍTULO I

### OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

#### 1.1 As abordagens teóricas

Entendendo que nada pode ser estudado se não tivermos como referência algumas teorias e conceitos já consagrados pela literatura, como bases fundamentais para compreendermos a realidade, recorri a autores para legitimar as questões foco da presente análise. Autores como Araújo (2002), Freire (1991,1996), Luckesi (1995,1999, 2003), Perrenoud (1999), Arroyo (1997, 2001, 2004), Paro (2007), Patto (1996,1997),Soares, (1998), são alguns dos que discutem na atualidade as questões referentes ao aluno e ao seu desempenho – avaliação, reprovação e sua relação com o fracasso escolar - a escola, a educação e a sua qualidade, bem como as políticas públicas, a gestão educacional e os gestores escolares, temas importantes quando nos reportamos ao sistema educativo brasileiro.

Deve-se considerar ainda nestas reflexões o conjunto de documentos legislativos, os quais nos dão referências quanto às normas estabelecidas para um bom trabalho educacional, seja em relação à qualidade do ensino, seja em relação às normas para a avaliação dessa qualidade, ou ainda, em relação aos procedimentos escolares que destacam o resultado do trabalho desenvolvido e que poderão gerar novas políticas educacionais ou legitimar o bom andamento das que estão vigentes.

Diante desse entendimento, organizou-se o caminho teórico, buscando discutir alguns conceitos fundamentais para se compreender a reprovação e sua relação com o fracasso do aluno e da escola.

A educação é definida como:

[...] processo contínuo de integração à sociedade e reconstrução de experiências, a que estão condicionados todos os indivíduos, por todo o decurso de suas vidas [...]. Compreende as ações e influências destinadas a desenvolver e cultivar habilidades mentais, conhecimentos, perícias, atitudes e comportamentos [...], propondo à formação integral da pessoa, para o atendimento a aspirações de natureza pessoal e social. (DUARTE, S. G., 1986 *apud* INSTITUTO..., 2001, p 202-204).

A escola, por sua vez, é compreendida como:

[...] instituição que se propõe a contribuir para a formação do educando como pessoa e como membro da sociedade, mediante a criação de condições e de oportunidades de ampliação e de sistematização de conhecimentos. O termo Escola é considerado genérico e abrange conceitualmente a escola como instituição social, sua função e sua estrutura dentro da sociedade politicamente organizada e administrada. (DUARTE, S. G. DBE, 1986 *apud* INSTITUTO..., [2001] p.202- 203)

É essencial que a escola propicie aos seus alunos o desenvolvimento, a apropriação da cultura e dos saberes historicamente acumulados. A escola é o local de operações específicas sobre o conhecimento, entendido como “[...] é simultaneamente processo e construção do real e produto, ou seja, um corpo de informações sobre o real, sistematizado, elaborado, organizado” (LEITE, 1994, p.12). A escola pública apresenta, de forma sistemática, um conjunto de diversidades, por ter no seu escopo uma variedade de práticas sociais advindas da multiplicidade de sujeitos, sejam eles professores, funcionários ou alunos. Assim, entende-se que é necessária a organização de certos conhecimentos na forma de currículo<sup>5</sup> e mais, especificamente, em programas das séries/ciclos e/ou disciplinas.

O desenvolvimento e a organização de alguns conhecimentos, atualmente divididas em áreas de conhecimento: história, geografia, matemática, etc., produzidas como parte da vida social e cultural da sociedade, servirão como instrumentalização para a apropriação do conhecimento sistematizada dos alunos, dando-lhes condições para fazer a leitura adequada do ambiente e das relações sociais (SECRETARIA DE ESTADO DE SC, 1998).

Considerando que a escola possa ser um agente transformador, ela deveria ser a base da promoção da igualdade, das mudanças no aluno durante todo seu período escolar, objetivando seu sucesso na escola. Além disso, o relacionamento entre professor e aluno deveria expressar uma relação de afeto, com trocas de informações, conhecimentos e comportamentos. Acredito que é no espaço escolar que se constrói conhecimento, além de aprendizagem, e que muitas experiências significativas marcam a vida do aluno, provocam mudanças capazes de levá-lo a interferir no mundo.

---

<sup>5</sup> Currículo “constitui-se numa seleção arbitrária de elementos de uma determinada cultura e implica em uma organização também específica. Esta seleção e organização “escolares” faz com que elementos sejam valorizados e outros sejam silenciados, negados e desvalorizados, propondo e impondo não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula. Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, nas possibilidades de manipulação de materiais e mobiliário e nas formas de conduta entre pares e entre alunos e professores. ( SC, 1998, p.91)



A escola é um ambiente em que são fornecidos aos alunos, sujeitos da aprendizagem, caminhos e instrumentos para pensar, experimentar e atuar de forma nova em relação a si próprios e à realidade em que vivem. Assim o aluno do ensino fundamental, com idade variável entre 6 e 14 anos, traz consigo interesses e habilidades, mas quando chega à escola, já apresenta algum conhecimento, adquirido em suas experiências, vivências e na sua cultura. O educador deve levar em conta os conhecimentos prévios para que ele se sinta motivado e incluído na escola.

Para que tal se efetive é necessário pensar a educação através de projetos e/ou programas, como parte de um processo fundamental, no qual se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado (Oliveira 2005). Uma escola ideal deve ser flexível, na medida em que vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciadas a cada momento.

Atualmente a sociedade exige cada vez mais o sucesso profissional, buscando incansavelmente a competência a qualquer preço. A escola por sua vez segue esta concepção. Os alunos que não conseguem atender as exigências da escola podem sofrer a penalidade não só da reprovação, mas também da própria sociedade, que a exclui de determinados direitos.

A escola como instituição da sociedade brasileira está ancorada em práticas do mundo ocidental, nas quais se encontram tanto o individualismo, a competitividade, a democracia, a liberdade, a igualdade, próprios do capitalismo, quanto os direitos humanos.

É na competitividade que a idéia de produtividade é também aplicada à escola, cujo resultado pode gerar a produção do fracasso escolar, já que o sucesso escolar não é uma regra geral.

O fracasso escolar, termo convencionado na área educacional para caracterizar a reprovação e a evasão escolar já serviram de temas para muitas pesquisas.

Existe no Brasil vasta literatura sobre o fracasso escolar. O fenômeno da repetência tem sido parte de estudos e análises realizados por diversos cientistas da área e representantes das mais variadas tendências teóricas. São estudos que dizem a respeito às análises do fluxo escolar, do rendimento, do financiamento e dos

custos da educação. Tais estudos concluem que o sistema é ineficaz, há taxas altas de reprovação e que o aluno reprovado, por vezes, tende a abandonar a escola.

Segundo Patto (1996), no seu livro *“A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”* constata alguns procedimentos que geram tais resultados. Destaca: a) pela necessidade da revisão das explicações sobre fracasso escolar que se apóiam nas teorias do déficit e da diferença cultural; b) que o fracasso escolar da escola pública é o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; c) que o fracasso escolar é gerido por um discurso pretensamente científico, que naturaliza o fracasso aos olhos daqueles envolvidos no processo, e por fim, d) de que a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos através das manifestações de insatisfação e rebeldia dos alunos, observadas no estudo, faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico (Patto, 1996, p. 340-348).

O fracasso escolar também foi elaborado por Collares e Moysés (1992; 1996) e estes denunciam a patologização ou medicalização do processo ensino-aprendizagem, no qual responsabiliza-se a criança e o adolescente pelo seu baixo desempenho na escola.

Os diversos trabalhos elaborados sobre o fracasso escolar, indicam diferentes perspectivas, ora atribuindo às políticas educacionais; às práticas pedagógicas; ou aos projetos político-pedagógicos das secretarias de educação e das escolas e suas práticas avaliativas, a responsabilização do sucesso ou insucesso dos alunos.

Diferentes políticas têm sido adotadas no intuito de melhoria do fluxo escolar e da qualidade educacional, tais como os ciclos, a promoção automática, as classes de aceleração de aprendizagem, a escola em tempo integral, todos com o objetivo de combater à repetência e o atraso escolar.

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024, no artigo 104 permitiu que as escolas em caráter experimental reorganizassem currículos, métodos e períodos escolares, com a intenção de reduzir o fracasso escolar. Com respaldo legal e os altos índices de repetência e abandono surgiram algumas propostas nos diferentes estados da federação.

No final da década de oitenta e início da década de noventa ocorreram muitas mudanças administrativas e pedagógicas no país, entre as quais a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

É conveniente lembrar que a LDBN, dá maior autonomia aos sistemas, assim como maior flexibilidade. Consta nos artigos 23 e 24 os quais tratam, respectivamente, da organização do ensino em "séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados", etc. (Art. 23) e da verificação do rendimento escolar, dando as seguintes possibilidades:

- Aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- Avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (LDB art.24, inciso V, alíneas b e c).

Estas possibilidades oferecidas pela LDB, os sistemas de ensino têm buscado alternativas político-pedagógicas com políticas para a correção do fluxo escolar. Dentre elas cabe destacar:

Promoção automática: talvez a mais contestável e mais radical das políticas de regularização do fluxo escolar. Ela tem sido objeto de muita polêmica nas escolas. Para os profissionais da educação a promoção, tornando-se automática, escamoteando a falta de aprendizagem.

Regime de ciclos: a organização do sistema educacional em ciclos pode ser vista como medida intermediária, isto é, não apresenta os riscos da promoção automática e a reprovação. Porque nesse regime, a aprovação ou reprovação não é anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries, acontece ao final de cada ciclo, oferecendo, portanto, maiores chances de recuperação para o aluno com dificuldades de aprendizagem.

No entanto, sua concepção de ensino exige a reformulação na relação pedagógica entre professor e aluno, devendo valorizar a formação e o desenvolvimento global do indivíduo promovendo rupturas com os modelos tradicionais de ensino.

Nessa nova organização escolar em ciclo de aprendizagem, tem-se como base uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que se pauta no respeito às diferenças de ritmo dos alunos, de constituição dos grupos, levando em conta a idade do aluno, e, sobretudo, as características de natureza cognitiva e sócio-cultural-afetiva.

A prática pedagógica em ciclos de aprendizagem pressupõe o desenvolvimento de ações, nas quais a avaliação se constitui como elemento

fundamental, na medida em que a inserção e a promoção do aluno em cada um dos ciclos ocorrem durante o processo de aprendizagem, a partir das competências definidas e alcançadas. Nessa perspectiva, a ação de avaliar se define enquanto processo de constatação, de compreensão, de intervenção e de constituição do exercício de aprender a construir o conhecimento. É parte integrante e indissociável da concepção, a avaliação adotada no ciclo, respeitando-se tempos, espaços e formas apropriadas às diferenças e às necessidades de cada aluno.

Os estudos indicam que no Brasil os ciclos ainda constituem uma opção minoritária em relação à forma de organização da escola, mas apontam um incremento expressivo das escolas com ciclos nos anos 90.

Várias redes escolares têm incorporado os alunos do último ano da educação pré-escolar ao primeiro ciclo, de modo a adaptar um ensino fundamental de 9 anos. Essa ampliação, sancionada pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), vem sendo adotada também por sistemas seriados.

Classes de aceleração da aprendizagem: trata-se da estratégia de correção de fluxo escolar estimulada pela atual política governamental, denominados Programas de Aceleração da Aprendizagem, programa estes que tem como objetivo o combate à repetência com ênfase na qualidade do ensino.

Há mais de 30 anos, o pesquisador Lauro de Oliveira Lima (1969) escreveu:

Em toda parte onde o atraso da escolarização deixou para trás algumas faixas etárias, criaram-se classes especiais de *aceleração*, técnica pedagógica que ainda não entrou sequer para o vocabulário dos planejadores educacionais brasileiros. Aliás, a próxima "**revolução pedagógica**" será o fenômeno da **aceleração** em todos os níveis escolares. As faculdades de filosofia e as escolas normais já podem criar a cadeira de "**aceleração da aprendizagem**", de vez que logo mais o sistema solicitará técnicos nesta especialidade (grifos do autor) (1969, p. 50).

O problema da repetência e da evasão nas escolas públicas tem servido de análises constantes, como já dissemos, com o intuito de sanar esta problemática, porém, apesar dos progressos recentemente alcançados, este fenômeno continua presente nas escolas.

Entre as propostas para suprimir a repetência e a evasão escolar recomenda-se a instalação de um processo democrático participativo, na qual a instituição, bem como os índices de aprendizagem, a permanência do aluno na escola e a relação aluno idade/série, poderão servir de indicadores, como instrumento de gestão, e de

avaliação do processo educacional. Em síntese, a avaliação deve servir para apontar caminhos a serem seguidos ou mudados. É um forte instrumento de apoio ao gestor, porque indica a qualidade dos processos implementados, apontando para o que deve ser melhorado.

É necessário avaliar as condições da escola em relação ao seu desempenho e ao de seus alunos. Com tal propósito, a avaliação é um instrumento importante empregado na gestão e no planejamento da escola, no alcance de seus resultados que permitem aprimorar o desempenho de seus alunos, a gestão da sala de aula e a organização interna da escola. É um excelente aliado para organizar a gestão pedagógica de uma escola democrática. Quando se avalia a *performance* dos alunos, ela precisa ser entendida como um instrumento a serviço da aprendizagem, com o intuito de melhorar o ensino e a escola.

Segundo Luckesi, a avaliação, que tem como objetivo primordial a aprendizagem no processo de ensino, é fundamental por que:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre o destino do educando, e assume o papel de auxiliar o crescimento (LUCKESI, 1999, p.166)

Entretanto, como lembra o mesmo autor, a realidade da avaliação em nosso sistema educacional está centrada muito mais nos resultados das provas e exames do que no processo na sua totalidade. Lembra Luckesi:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1999, p.85).

Nesta visão, a avaliação serve para subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, ela não deve servir para julgar e classificar. Refletir sobre avaliação apenas como instrumento para aprovar ou reprovar é o lado cruel da escola, porque penaliza justamente os alunos que se encontram na classe social mais carente, os menos favorecidos, distanciando tais alunos da cultura escolar. Julga-se o desempenho dos alunos nos aspectos cognitivos de forma parcial e inadequada, servindo para controlar a disciplina dos alunos e enquadrá-los nas

regras e normas que se considera desejável, mostrando-se a ausência de ponderação sobre o sentido da avaliação.

Nesse procedimento, o aluno não participa do processo, não conhece adequadamente as regras que não são explícitas, não tem clareza do porquê dos resultados obtidos quando chega a nota, e o “boletim”, lhe cai como uma bomba. A nota chega como uma sentença, decidindo sobre o seu futuro escolar e, na maioria das vezes, o seu destino.

#### O processo do ensinar e do aprender

[...] não pode ser reduzida a uma questão de responsabilidade ou competência individual. Fazer isto implicaria na imediata culpabilização dos mais fracos, seja professor – despreparado, incompetente [...] – seja o aluno incapaz, desinteressado... Mais uma vez, o reducionismo ratificaria o estereótipo, permanecendo intocada a dimensão política, em suas raízes históricas e sociais, e escamoteando uma lógica que exclui, ao distinguir diferenças que nela não tem espaço para existir. (Madeira, 2000, p. 245).

Nessa perspectiva, é importante que se entenda como os diversos atores envolvidos no processo educacional vêm a escola, percebem o papel social da mesma e, sobretudo, como vêm a si mesmos e uns aos outros. É necessário compreender as representações sociais dos alunos, dos seus professores e gestores escolares sobre a repetência e sua relação com o fracasso escolar.

O primeiro passo a ser considerado é a caminhada do aluno, que é definida como ponto de partida pelo ato de sua matrícula na escola. O Modelo de Fluxo Escolar proposto pela UNESCO, e adotado pelo Ministério de Educação /MEC, define aluno repetente, evadido e o que abandonou a escola da seguinte forma:

- Repetente: o aluno que se matricula, no início de um ano letivo, na mesma série em que estava matriculado no ano anterior. Da sua chegada até o final da caminhada pode ocorrer a aprovação ou a reprovação;
- Abandono: aluno que deixou de freqüentar o estabelecimento de ensino, tendo sua matrícula cancelada;
- Evadido: aluno que estava matriculado no início do ano letivo, em uma determinada série, e não consta da matrícula inicial do ano letivo seguinte; nem como aluno promovido (série seguinte), nem como aluno repetente.

Pimentel (2005) foi instigada a verificar se há, do ponto de vista semântico, convergências entre as duas principais idéias abrigadas sob o conceito geral de fracasso escolar: repetência e evasão. Parente e Luck (1994), por outro lado,

indicam que foi na década de 90 que se verificou um equívoco quanto à conceituação de repetência, segundo a qual era considerado repetente o aluno que freqüentava a mesma série por ter sido reprovado. A partir de então, adotou-se o seguinte conceito: “repetente é o aluno que freqüenta a mesma série no ano seguinte, porque foi reprovado ou porque abandonou essa série no ano anterior” (PARENTE; LUCK, 1994, p.15). Esse conceito inclui os alunos que abandonam a escola quando percebem que poderão ser reprovados.

A repetência<sup>6</sup> é um fenômeno escolar no qual se pode avaliar os resultados obtidos junto aos alunos, mas, também do processo educacional e, como alerta OLIVEIRA (2000), “A repetência e a defasagem idade/série são conseqüências de um ensino descuidado, feito na base da improvisação e que vive à espera de milagres”. Em outros termos, a própria repetência do aluno reflete o fracasso da escola e não, necessariamente, apenas do aluno. A repetência é vista como a principal causa do atraso escolar. Uma vez defasados, os alunos permanecem nesta condição pelo resto de sua vida escolar.

Uma das conseqüências da repetência é o abandono escolar após uma ou mais reprovações. Além da evasão, outra constatação que pode ser decorrente da repetência é a multirrepetência, também denominada de defasagem idade/série. Essa é entendida como a diferença de idade que o aluno apresenta em relação à série que cursa, ou seja, alunos que já tiveram mais de uma reprovação ficam com idade diferenciada daqueles que nunca reprovaram e seguem a trajetória educacional proposta para a série que cursam.

A propósito da idade/série, a legislação estabelece que o aluno com idade entre seis e sete anos deve estar matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental. Portanto, o aluno que não ingressar na escola na idade preconizada pela legislação, automaticamente estará em defasagem em relação à idade/série.

A título de ilustração, podemos conferir pesquisas realizadas pelo MEC, referente aos anos de 1995/2000 e 2003 sobre aprovação/reprovação e evasão, que revelam o fluxo escolar desse período. O gráfico 1 mostra que estamos longe de atingir a média das oito séries de escolarização obrigatória.

Na análise dos gráficos 1 e 2, a evasão e a reprovação do ensino fundamental no Brasil, são aspectos significativos considerados indicadores de

---

<sup>6</sup> Sobre a repetência e sua história na educação brasileira, ver trabalho de Ribeiro (1991)

rendimento que levam ao fracasso escolar.

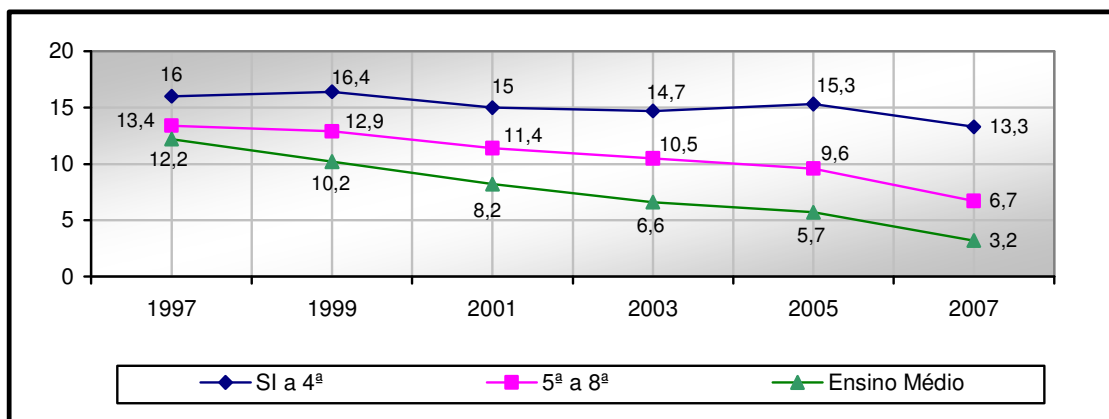


Gráfico 1: Brasil - Taxa de Abandono (%) por etapa de ensino (1997 - 2007)  
Fonte: Censo Escolar - Inep/MEC

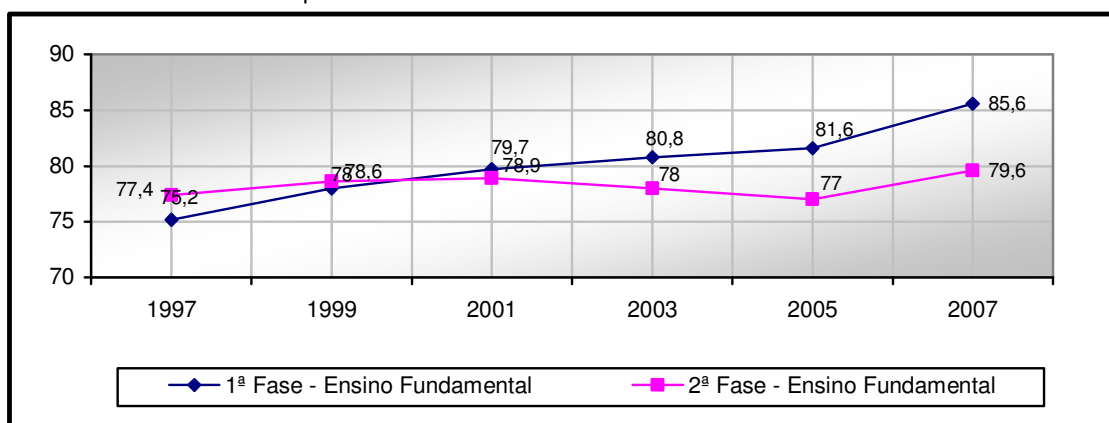


Gráfico 2: Brasil - Taxa de aprovação (%) por etapa de ensino (1997 - 2007)  
Fonte: Censo Escolar - Inep/MEC

Cabe destacar que no Ensino Fundamental, quando comparados os indicadores de rendimento entre 1997 e 2007, constata-se melhoria: na evasão em torno de 9,1 pontos percentuais para menos na 1ª fase (1ª a 4ª série) e de 6,7 pontos percentuais para menos na 2ª fase (5ª a 8ª série). No que se refere à taxa de reprovação também houve um decréscimo, no entanto ainda é alto este índice, na 1ª fase (1ª a 4ª) de 14,4%, e na 2ª fase (5ª a 8ª) chega a 20,4%. Com esses resultados percebe-se que um grande número de alunos não concluem o ensino fundamental, desistem no meio do caminho. Enquanto que o número de alunos reprovados ainda se mantém alto, com este índice não dá vazão ao fluxo normal, originando assim um grande número de alunos represados, os defasados em idade e série.

Entendemos que a reprovação é um problema aparentemente crônico, enraizado na cultura escolar, tornando-se grave quando se constata que um imenso número de alunos fica represado nas primeiras e nas quintas séries do ensino



fundamental, série estas que delimitam temporalmente o início do aprendizado de conteúdos específicos.

Perrenoud (2000) define o fracasso escolar como a consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão da objetiva falta de conhecimentos e de competências.

A naturalização do fracasso escolar impede a compreensão de que ele resulta das formas e de normas de excelência que foram instituídas pela escola, cuja execução revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência que institui a fronteira entre os que têm êxito daqueles que não têm. As formas de excelência valorizada pela escola tornam-se critérios e categorias que incidem sobre a aprovação ou reprovação do aluno.

Pesquisas realizadas na Europa e nos Estados Unidos procuraram compreender como a gestão, os processos internos e o funcionamento das escolas influenciam na realidade acadêmica dos alunos. Tais pesquisas não negam a influência de fatores como a família e o contexto socioeconômico no desempenho final, mas repensa o papel das escolas (Coleman, 1966).

Pesquisa sobre a escola eficaz realizada em Minas Gerais, em 2000, chegou à conclusão de que a cultura escolar, entendida como os valores e as normas que regulamentam as relações entre alunos, diretor, professor e demais funcionários, são fatores escolares importantes no desempenho dos alunos. As escolas eficazes são caracterizadas por boas relações entre professores, alunos, diretores e funcionários voltados para o processo ensino-aprendizagem.

Enfocando o que é necessário para uma trajetória do sucesso do aluno, convém citar a afirmação de Grosbaum *et al.* (2001): uma boa escola é aquela que promove a aprendizagem de todos os seus alunos e lhes assegura uma trajetória de sucesso. A escola só é boa quando todos os alunos podem aprender. Para tanto, deve-se priorizar, na gestão da escola, a dimensão pedagógica do trabalho escolar, de modo a promover a função social dessa instituição, o que nos leva ao entendimento de que:

Implementar educação com qualidade social inclui participação de todos no processo decisório, ouvi-los, acatar suas necessidades e abrir espaço para novas oportunidades são alguns dos deveres de quem dirige uma educação pública democrática. Logo a participação na gestão educacional é a maneira de assegurar a gestão democrática no sistema de ensino e na escola, pois isso permite o envolvimento de todos os sujeitos afetados pelas decisões, uma vez que tanto os profissionais da educação, quanto os

educandos e a comunidade, quando respeitados como cidadãos, sintam-se incluídos e se comprometam com as decisões tomadas (BRASIL/MEC/SEB, 2006, p.66).

Para atender tais propósitos, instituiu-se os conselhos escolares com a função de controlar e fiscalizar o trabalho das escolas, bem como participar da construção do seu Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). No entanto, Freire nos alerta:

[...] mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola (2003, p. 162).

As reformas educacionais pressupõem o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar as políticas educacionais. No momento, uma das principais políticas educacionais em execução no Brasil é a descentralização educativa e a descentralização escolar. Esta última tem como principal objetivo promover a autogestão institucional. Este modelo contribui para uma nova governabilidade, uma nova institucionalização democrática da escola, uma vez que se entende que “é no interior do sistema educativo que a escola contribui para a governabilidade de toda a sociedade” (KRAWCZYK, 1999, p.1).

Por outro lado, não se pode esquecer que esta política transfere para os Estados federativos e municípios as ações que, até a década de 90, eram de responsabilidade do Estado brasileiro. Para Oliveira e Duarte:

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (2001, p. 75).

As reformas educacionais dos anos 90 seguem o modelo do capitalismo mundial, as quais são organizadas sob bases financeiras, orientadas pela liberdade de mercado. Esse novo modelo de acumulação de capital com base na centralização do capital financeiro levou os países da periferia a adequar a sua economia de mercado aos interesses dos países mais ricos, que detêm o poder econômico internacional. Tais mudanças, de caráter neoliberal, delimitaram o papel

do Estado, reduzindo, os gastos públicos no trato com as políticas sociais.

O que interessa ao sistema capitalista é a escolarização dos trabalhadores, com o intuito de garantir a qualidade e a produtividade e, assim, a educação cumpre a tarefa de manter a competitividade, fundamental para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho neoliberal globalizado no Brasil.

Entre as mudanças registradas, constata-se esforços no sentido de superar as dificuldades crônicas do sistema educacional brasileiro, identificadas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que traz uma nova direção e indica a gestão participativa e democratização do ensino como fundamentais.

A tendência desse movimento de descentralização é tratar diretamente da gestão escolar. Na construção de uma escola eficaz, a descentralização e a democratização da gestão escolar são indispensáveis para a construção da sua autonomia. Conforme Kosik (1976, p. 18) evidenciou, “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que saibamos que é produzida por nós”. A condição necessária para que haja transformação e crescimento social é trabalhar a participação. Como aponta Lück *et al.* (1998), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto” (p.15). Desse trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, cria-se um processo de construção de uma escola adequada, compromissada com a sociedade, segundo Kosik (1976).

Considerando que a gestão democrática não ocorre por decreto, entende-se que a mesma deve ser compreendida como um processo construído com a participação de todos aqueles que estão de alguma forma envolvidos nas ações direcionadas; nesse caso, com a educação.

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sócio-político com os interesses coletivos de classes de trabalhadores extrapolando as barreiras da educação institucionalizada. (HORA, 2001, p. 18).

É necessário mencionar que a gestão escolar está inserida na organização educacional, cujas características de poder e autoritarismo se fazem presentes, quer porque segue o modelo da pedagogia de resultados, estabelecido pelo governo,

quer porque se utiliza de instrumentos de avaliação de produtos, forçando que as escolas se ajustem à lógica da competitividade, própria do mercado. Saviani (2007) lembra que esta prática não permite cumprir os princípios democráticos, porque exige o aumento de produtividade, a massificação do sujeito, o afastamento nas dimensões do coletivo, do diálogo e das decisões. Trata-se, portanto, de uma “gestão mascarada” quanto aos princípios básicos democráticos.

Hoje, a gestão imposta pelas determinações do Estado, através do PDE, segue o modelo empresarial, no qual a escola se coloca a serviço da corporação, cumpre metas e o aluno é apenas um número. Segue a lógica do mercado, trabalhando com competências e na ótica da qualidade total. Saviani (2007) comenta que, na concepção da qualidade total das escolas, estas são empresas, enquanto os alunos são produtos que as escolas fornecem a seus clientes. O mesmo autor entende que, na visão da pedagogia histórico-crítica, o governo está fazendo justamente o oposto. Ao invés de aplicar provas nacionais para crianças de seis a oito anos, deveriam equipar todas as escolas adequadamente, dotando-as de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social.

Acredita-se, na perspectiva de Saviani (2007), que uma escola bem equipada, com profissionais bem preparados, trabalhando seriamente, acreditando na relevância do papel que desempenham na sociedade, bem como o salário dos profissionais da educação condizente com a relevância social, possibilitaria transformar as escolas em um ambiente estimulador para a produção de conhecimentos, bem como de atitudes necessárias à inclusão neste novo mundo, cujos cidadãos seriam efetivamente participativos.

A autonomia da escola é muito importante, um exercício de democratização de um espaço público e a capacidade de construção e realização do projeto educativo adequado em benefício dos alunos, com a participação de toda a comunidade escolar. Aproximar escola e famílias é permitir uma participação realmente efetiva da comunidade na realização do seu projeto. A autonomia escolar é a chave para garantir agilidade às escolas no atendimento de suas necessidades básicas.

A escola autônoma delega ao diretor e aos demais profissionais pedagógicos a possibilidade de resolver problemas locais, de dar respostas rápidas aos pais, sem pedir a interferência da Secretaria de Educação, ou do órgão central, para resolver

assuntos que são de responsabilidade da escola, já que tais órgãos não conhecem a realidade local.

Um elemento indispensável para a gestão escolar democrática é a eleição de diretores das escolas, defendida por vários autores, como Padilha (1998) e Dourado (1998). A autonomia da escola passa pela escolha do seu diretor, com competência técnica para o cargo. Espera-se deste que saiba liderar o grupo na busca do objetivo maior, que é a qualidade, com equidade enquanto meta e o fortalecimento da escola enquanto meio.

No entanto, os mecanismos de escolha de diretores é um tema que muito tem motivado as investigações empíricas sobre a gestão democrática da educação, principalmente no que se refere à análise do processo de eleição e das experiências vivenciadas em alguns sistemas de ensino. A prática centralizadora de administrar a escola, por parte dos dirigentes escolares, bem como os procedimentos de indicação política de pessoas não identificadas com a comunidade escolar continuam interferindo na organização participativa, nas eleições para o cargo de diretor. Nesse sentido, uma pesquisa<sup>7</sup> da Revista Brasileira de Administração cita quatro formas de provimento do cargo de diretor<sup>8</sup>: por indicação, nomeado por comando do Estado, cuja indicação, muitas vezes, é decorrência de pressões político-partidária; por concurso, implicando em procedimentos de concurso público de provas e títulos; por eleição, quando o provimento é resultado de processo em que a manifestação da vontade da comunidade escolar é demonstrada pelo voto; por seleção e eleição, quando os candidatos são selecionados previamente em provas escritas e posterior eleição dos candidatos.

A eleição de diretores foi adotada por várias redes de ensino com o objetivo de democratizar o provimento ao cargo de diretor. No entanto, muitos dos eleitos estavam despreparados, adotando o populismo e atitudes clientelistas características de antigas políticas, gerando conflitos na comunidade. Observa-se,

---

<sup>7</sup> Através da investigação nacional, conduzida pela Anpae foi possível construir um quadro sobre o provimento do cargo de diretores escolares no Brasil entre os anos de 1996 a 1998. O mais adotado no país é o de eleição (53%), com considerável participação dos municípios. A indicação é o segundo mecanismo mais utilizado no conjunto dos sistemas de ensino, com predominância nos sistemas estaduais (44%). O processo de seleção seguida de eleição é realizado em apenas 10% dos sistemas de ensino, só ocorrendo nos Estados. O concurso público, com apenas duas ocorrências em todo o país, está restrito ao Estado de São Paulo e sua capital. O percentual de 34% relativo à ocorrência do processo de indicação por escolha da autoridade revela também que, após mais de dez anos da promulgação da Constituição Federal, 18 sistemas de ensino ainda não lograram estabelecer qualquer tipo de procedimento mais democrático para a escolha de seus diretores. (Dourado & Costa, 1998)

<sup>8</sup> Paro (1996) faz uma análise das experiências de eleição no país. Dourado & Costa (1998) identificam as modalidades de escolha de dirigentes escolares nas esferas dos Estados e dos municípios das capitais.

ainda, que o processo de seleção não tem impedido situações de interferência política na indicação dos diretores escolares. Por outro lado, é preciso admitir que a sociedade brasileira não tem por prática participar da vida da escola, cabendo ao Estado instigar essa participação. Por isso, é difícil admitir que a eleição para diretor de escola seja suficiente para que se instale uma gestão democrática. Para os profissionais da educação, escolher o diretor da escola é importante, mas é fundamental que haja outros elementos que estruturam a democracia. Ou seja, a participação constante da sociedade no dia-a-dia da escola é ainda pouco freqüente. Nesse conjunto de ações, é necessário que se implante o colegiado escolar, como uma forma de controle e para limitar o poder monocrático.

Neste panorama, o gestor é peça fundamental, garantindo a participação das comunidades interna e externa, para se implantar a co-responsabilidade na construção de um projeto pedagógico que aponte para um ensino de qualidade para os alunos da escola pública. Para que exista democracia e liberdade, é necessário um consenso em torno desta proposta, com a presença de um diretor desprovido de autoritarismo, que fosse também coordenador, co-participante e educador.

A descentralização financeira, outro aspecto da autonomia, no qual os governos, federal, estadual ou municipal, repassam para as escolas os recursos públicos, implica uma nova forma de gerenciar as unidades escolares, buscando atender às determinações da comunidade escolar. Por outro lado, a autonomia não significa ausência de leis, normas, regras ou a idéia de que a escola pode fazer o que bem entende. É necessário criar a legislação local, os regimentos escolares e regimentos internos dos órgãos da própria escola, e a constituição dos conselhos escolares, como formas democráticas de gestão.

A defesa da autonomia para a escola coloca em destaque as velhas questões que envolvem recursos humanos dedicados à educação, sendo da maior urgência que se efetue a reformulação dos cursos para os profissionais da educação, melhoria das condições de trabalho, plano de carreira atrativo, bolsa de estudo para formação de professores, salários dignos, educação permanente, discussão ética profissional do educador.

Em síntese as altas taxas de abandono, evasão, defasagem idade/série e de reprovação como constatamos nos dados quantitativos indicam que algo não está bem na escola. Tais pontos são fundamentais para um acompanhamento constante, tanto por parte dos responsáveis pelas escolas, como pelos responsáveis pelas

políticas públicas educacionais, ou seja, gestores da escola e gestores das secretarias de educação, sejam elas municipais e/ou estaduais, o que nos remete à elaboração e compreensão de políticas públicas voltadas para a gestão escolar.

Segundo Carvalho (2002), é a resposta do Estado às demandas da sociedade é a criação de políticas públicas, que expressa o compromisso público. Entende-se por políticas públicas:

Linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídas ou redistribuídos bens de serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. (PEREIRA, *apud* DEGENNSZAJH, 2000, p.59)

Refletindo sobre os aspectos apontados pelo autor, as políticas públicas devem ser disseminadas, estabelecendo princípios, preferências e diretrizes com o intuito de organizar os programas e serviços de bens e serviços sociais para as necessidades de uma determinada população, pois é um direito coletivo e não um direito individual.

Segundo Tenório (1996, p.17), o gerenciamento dessas políticas deve ser desenvolvido “[...] por meio de interação negociada entre o setor público e a sociedade civil”, o que gera um grande desafio para os gestores educacionais. Neste sentido, o gestor público deve ser entendido como um profissional que se especializa em atividades de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e na direção e assessoramento nos escalões superiores da administração direta, autárquica e fundacional.

Quando se fala em resultados de políticas públicas, procura-se apresentar a avaliação do desenvolvimento e execução delas em sua totalidade, recorrendo-se aos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade.

A eficiência é avaliada pelo grau de otimização dos recursos disponíveis, tanto econômicos como políticos. Para Garcia (2001), eficiência é a relação existente entre os produtos resultantes da realização de uma ação planejada e os custos utilizados diretamente na sua execução, enquanto “a eficácia examina a medida da mudança que se produz na direção desejada” (BALLART, 1992, p.71). Para Cohen e Franco (1993, p. 102), “operacionalmente, eficácia é o grau em que se alcançam os objetivos e as metas de um projeto na população beneficiária, em um determinado período de tempo, independente dos custos implicados”.

O conceito de efetividade aponta em que medida a correlação entre os

objetivos traçados por um programa atingiram seus resultados (BELLONI, MAGALHÃES E SOUSA, 2001). Esta relação busca os resultados tanto econômicos como sociais e políticos. Assim, na gestão escolar faz-se necessário conferir, por exemplo, a diminuição ou não da repetência escolar após a execução de projetos e estratégias que visam a sua erradicação.

Com o intuito de analisar a relação existente entre a natureza da repetência e o fracasso escolar, a partir das representações sociais dos alunos do Ensino Fundamental e dos seus professores e gestores escolares, optei por uma abordagem qualitativa, porque:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22)

As representações sociais, como foco de análise de uma pesquisa, adotam a perspectiva de Franco (2004) com potencial a ser considerada em seus ingredientes, que permitem a compreensão desta sociedade, pois elas são formadas por elementos simbólicos em que os homens se expressam por meio do uso de palavras e de gestos. Cabe observar que a escolha dos procedimentos adotados para levantamento de dados nessa pesquisa destaca-se o questionário semi-estruturado – respaldada pela colocação de Spink, que afirma que as “técnicas verbais” estão entre as formas mais comumente aplicadas para acessar as representações e obter os dados necessários. Para a mesma autora, “dar voz ao entrevistado, evitando impor os preconceitos e categorias do pesquisador, permite elucidar um rico material especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes, objeto da investigação, e as condições das representações em pauta” (1995, p.100).

Tais mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. Para Spink (1995), é imprescindível entender que o pensamento individual se enraíza no social e tanto um como o outro se modificam concomitantemente.

As representações sociais são elaborações mentais, socialmente construídas,



a partir da dinâmica que é estabelecida entre as atividades psíquicas do sujeito e o objeto do conhecimento. “Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.” (FRANCO, 2004, p.170).

De acordo com Moscovici (*apud* Mazzotti 2002, p.17), ao formar a representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, deve constitui-lo e reconstruí-lo em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico em que está inserido. Nessa perspectiva:

Sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto (*id. ibid.*, 2002, p.17).

A estratégia metodológica para a abordagem dos conceitos de representação social são concretizadas por meio de entrevistas abertas, semi-estruturadas, questionários abertos e fechados.

## **1.2 Metodologia da pesquisa**

Para a realização do presente estudo, foi elaborado um roteiro de entrevistas, composto por 20 questões, precedidas de informações sobre o perfil do aluno, do professor e do diretor escolar, bem como questões através das quais obteve-se as dificuldades apontadas como responsáveis pela reprovação dos alunos (apêndice 1). Além disso, questionou-se sobre o significado da escola para os alunos; como idealizam uma escola. Do ponto de vista administrativo pedagógico questionou-se sobre a elaboração do planejamento escolar; e ainda questões relativas à participação da família nas atividades escolares.

Para identificar as representações sociais dos alunos do Ensino Fundamental, professores e gestores das escolas sobre a repetência e sua possível relação com o fracasso escolar, a pesquisa foi realizada em duas escolas municipais e duas estaduais, tendo, como critério de escolha destas escolas as que obtiveram o melhor e o pior desempenho dentro do sistema de ensino na avaliação do Índice de

Desenvolvimento Escolar Brasileiro (IDEB) 2007. Contudo esta escolha não teve como objetivo estabelecer comparação entre a melhor ou a pior escola, servindo este critério apenas como recorte metodológico.

A escolha dos alunos entrevistados teve com critério a seleção dos reprovados e que se encontravam nas 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries das escolas alvo da pesquisa. A escolha destas séries baseou-se nos dados do censo escolar que indicam que são nestas séries que se encontram o maior número de alunos reprovados. Além disso, optou-se pela 2<sup>a</sup> série, porque na rede municipal de ensino de Itajaí até o ano de 2006 as 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries estiveram organizadas em ciclo, o ciclo básico, o que impedia a reprovação na 1<sup>a</sup> fase do ciclo, havendo somente reprovação no final da 2<sup>a</sup> fase, caso o aluno não estivesse alfabetizado.

Quanto aos gestores foi entrevistado um total de cinco gestores, dos quais três municipais e dois estaduais. Entre os professores, 10 professores de 2<sup>a</sup> série, cinco de português e quatro de matemática. Entrevistou-se ainda, 51 alunos, sendo 24 de 2<sup>a</sup> série e 27 de 5<sup>a</sup> série. Os professores das disciplinas de português e matemática foram selecionados para a realização das entrevistas por serem estas as disciplinas que mais reprovam na 2<sup>a</sup> fase do ensino fundamental.

Contatou-se ambas às secretarias de educação da rede estadual e municipal a fim de obter autorização para a realização da pesquisa. Autorizados para realizar a pesquisa foi possível fazer as entrevistas nas próprias escolas, o que permitiu conferir aspectos relativos à infra-estrutura de cada uma das escolas.

As entrevistas com os alunos, professores e diretores foram efetuadas individualmente, na respectiva escola e tiveram a duração média de 60 minutos. Por tratar-se de um roteiro de entrevistas semi-estruturadas através das quais se obtém respostas subjetivas de uma realidade da qual partilho profissionalmente estive atenta para o que alertam Velho e Castro (1978, p. 17) “a familiaridade pode ser, em muitos casos, uma fonte de distorções, pois os nossos mapas sociais são, em grande parte, construídos em cima de estereótipos e rótulos”.

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e posteriormente foram transcritas para estudo e análise

A partir da transcrição literal das gravações das falas dos entrevistados realizou-se a análise de conteúdo, segundo Bardin (2000). Esse processo apresenta e descreve os principais significados atribuídos pelos grupos entrevistados a respeito da temática de análise. Esta análise tem como objetivo levantar através das

falas as suas significações, no conjunto do que foi comunicado. Para tal, os significados foram agrupados, a partir da análise de conteúdo, entendendo que como pontua o mesmo autor, que quando os sujeitos expressam seus pontos de vista a respeito de algo, temos que objetivamente organizar as idéias por eles destacadas, mas percebendo o que se encontra oculto em suas idéias e, para isso, é primordial que se entenda que a análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam os discursos (conteúdos) [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (Krawczyk, 1999).

Para a análise dos dados e a discussão dos resultados foi primordial o estabelecimento de alguns indicativos para se compreender à temática estudada, subsidiada por aporte teórico que fundamentou as escolhas até aqui realizadas.

Vale destacar ainda que ao retornar à escola em maio de 2008 obteve-se os resultados finais do desempenho escolar das respectivas escolas correspondendo ao ano de 2007.

Na análise de conteúdo foi identificada uma pluralidade de temas presentes num conjunto de textos, cuja freqüência dos mesmos no conjunto, o que permitiu estabelecer comparação entre as escolas e as redes de ensino.

Finalmente, procedeu-se a uma análise comparada entre as redes de ensino das escolas pesquisadas, visando compreender os fenômenos comuns, uma vez que a pesquisa refere-se ao estudo de dois sistemas de ensino: a rede estadual e a rede municipal. As comparações que verdadeiramente nos interessaram entre entidades referem-se aos atributos em parte semelhantes e em parte declarados como não semelhantes. A comparação para (SARTORI, 1998) é um método de controle das generalizações. A partir dele, se pretende compreender, explicar e interpretar os resultados obtidos através de diferentes casos sobre o mesmo tema. Trata-se de confrontar uma coisa com a outra, sendo um método de estudo, e uma parte do método das Ciências Sociais.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, a vigilância sobre a qualidade das informações em cada depoimento, buscando a profundidade das mesmas foi uma das diretrizes adotadas, lembrando o que alerta Zaia Brandão, a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-

se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”. (2000, p. 8). Esta abordagem metodológica tem seu correspondente na teoria das representações sociais. Considerando que as “representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma definitiva” (Jodelet, 2001, p.17), elas nos são de grande valia para a interpretação da realidade que nos propomos estudar, o processo ensino-aprendizagem no sistema escolar.

Não se pode esquecer, ainda, que o sistema escolar:

[...] sofre em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ela: discurso dos políticos e dos administradores, discursos dos agentes institucionais dos diferentes níveis da hierarquia, discursos dos usuários (GILLY, M, 2001, p. 322).

Atentos a possíveis contradições que poderiam ser revelados nas falas dos nossos informantes, buscamos as significações que dão sentido às práticas dos sujeitos, foco da presente investigação.

## **CAPÍTULO II**

### **O CONTEXTO DA PESQUISA, A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A EDUCAÇÃO EM ITAJAÍ**

#### **2.1 O município de Itajaí enquanto contexto da pesquisa**

Entender o espaço social onde se desenvolve a pesquisa é fator primordial para que a mesma tenha suas análises melhor compreendidas, e estabelece percepções e representações do contexto pesquisado. Conforme diz Bardin (2000), a possibilidade de reconhecer o espaço pesquisado absolve e, ao mesmo tempo, questiona o investigador sobre aquilo que não está dito, que não é aparente e que pode ser considerado escondido, mas que fica implícito na fala, nos olhares e nos registros do contexto e dos sujeitos pesquisados. Assim, torna-se importante compreender a realidade atual do município e como historicamente veio se constituindo enquanto espaço de educação e políticas públicas.

Embora só tenha sido fundada em 1860, a colonização de Itajaí começou em 1658, quando o paulista João Dias D'Arzão chegou à região. Em 1750, colonos portugueses vindos da Madeira e dos Açores se instalaram na região. Em 1823, tornou-se um povoado e, no final do século XIX, recebeu um grande número de imigrantes alemães ( D' ÁVILA ,1982).

Itajaí nasceu no período colonial, em terras de disputa entre as metrópoles portuguesa e espanhola, no período entre os séculos XVII e XVIII. De 1500 a 1700, mais de 100 mil portugueses se deslocaram para o Brasil-Colônia. Portugal temia invasões espanholas na região Sul do Brasil, principalmente em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, áreas estratégicas, caminhando para chegar ao Rio da Prata. O litoral permitia o abastecimento de água e alimentos às embarcações. Na disputa por novas terras, havia necessidade de alargar as fronteiras da colônia Brasil, mas somente no século XIX foram dados os primeiros passos para uma ocupação mais efetiva do território, com políticas de povoamento para o Sul. (<http://fgml.itajai.sc.gov.br>) (30 de maio de 2007).

O que motivou o processo de colonização no vale foi o porto de Itajaí, mesmo antes da formação da cidade. Os primeiros passos para a ocupação de Itajaí são atribuídos a dois nomes: Antonio Menezes de Vasconcelos Drummond (1820) e Agostinho Alves Ramos (1824), que representam o início da “fundação” do primeiro

núcleo.

Segundo D' ÁVILA (1982), o nome do rio e da cidade é herança dos índios guarani, primeiros ocupantes da terra. Sua grafia experimentou diversas variações ao longo do tempo: "Táa-hy", "Tajay", "Tajahug" e "Itajaí". Pesquisadores interpretam a palavra como "rio das pedras" ou "rio das taiás".

O mesmo autor comenta que a cidade de Itajaí foi moldada pelas mãos de imigrantes açorianos, no século XVIII, e por alemães e italianos, no século XIX. Marcas dessa influência estão vivas nos costumes e sotaques, na carpintaria naval, na culinária, no casario histórico, no cotidiano e na educação.

Com aproximadamente 160 mil habitantes, situada no litoral norte de Santa Catarina e sede da AMFRI<sup>9</sup>, a base da economia é o porto mercante, principal porto de Santa Catarina e o segundo maior do país. Atua como porto de exportação, escoando quase toda a produção do Estado e a pesca. O comércio atacadista de combustíveis também é gênero de grande expressão (<http://fgml.itajai.sc.gov.br>, acesso em 30 de maio de 2007).

No setor agropecuário, os principais produtos cultivados no município são: arroz irrigado, feijão, melancia, milho e a criação de bovinos de corte e misto, além da avicultura e suinocultura. No setor industrial, o destaque fica para os produtos alimentares, principalmente pescados industrializados, papel e papelão, e produtos de matérias plásticas. O turismo apresenta praias que se destacam por seus encantos particulares, por sua natureza de rara beleza.

Parte da história de Itajaí está preservada no seu patrimônio arquitetônico. Prédios antigos, no centro da cidade, revelam detalhes das culturas que foram trazidas pelos portugueses, italianos e alemães que colonizaram o lugar.

Itajaí possui o maior centro pesqueiro e é o principal exportador de produtos congelados do Brasil, sendo atrativo para migrantes que procuram emprego e qualidade de vida. Muitos dos que aqui chegam sem qualificação para o trabalho, retornam para as cidades de origem, o que interfere no índice de transferências das unidades escolares. Concilia o ar sossegado ao ritmo cosmopolita das atividades portuárias, petrolífera, comercial e universitária.

Segundo o perfil do município de Itajaí (2006), a cidade possui uma área de

---

<sup>9</sup> AMFRI: Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí-Açú e sede também da Capitania dos Portos de Santa Catarina. Itajaí é a cidade pólo. Integram a microrregião de Itajaí os 11 municípios: Itajaí, Camboriú, Balneário Camboriú, Itapema, Porto Belo, Ilhota, Luis Alves, Navegantes, Penha, Piçarras e Bombinhas.

289,255 Km<sup>2</sup>, sendo 78Km<sup>2</sup> na área urbana e 226Km<sup>2</sup> área rural. Sua população está distribuída em 154.195 habitantes na área urbana e 5.544 habitantes na área rural. Quanto ao clima, possui as seguintes características: mesotérmico úmido, verão quente; no inverno, raramente, a temperatura atinge a marca de 10º C, não havendo ocorrência de geada. Nos dias mais quentes, o termômetro, poucas vezes, registra acima de 37ºC, tendo como temperatura média 21º C. Quanto à quantidade de chuvas, no verão varia entre 1400 a 2000 mm anuais; a umidade do ar equivale a 84% e a pressão atmosférica média é de 1010,0 milibares.

A temperatura não apresenta oscilações bruscas; as chuvas são regulares, com enchentes esporádicas, não chegando a prejudicar o calendário escolar. Outro fator positivo do município corresponde à distância insignificante entre as áreas urbanas e rurais, permitindo que as unidades escolares sejam acompanhadas sistematicamente e dotadas das mesmas oportunidades para ambas as áreas.

O Rio Itajaí-açu é o mais importante do Vale do Itajaí seguido do Rio Itajaí-mirim, os quais têm sua foz na cidade de Itajaí. Os municípios limítrofes são: ao norte, Navegantes; ao sul, Camboriú e Balneário Camboriú; a oeste, Ilhota, Brusque e Gaspar e a leste, Oceano Atlântico.

## **2.2 A Legislação Nacional sobre educação**

Para compreendermos melhor o processo educacional no Brasil, farei uma breve apresentação da tendência atual da educação brasileira e sua fundamentação legal, com o propósito de averiguarmos a influência dessas tendências no contexto local, ou seja, na educação do município de Itajaí.

Segundo Krawczyk (1999), a tendência atual das reformas educacionais no mundo, inclusive no Brasil, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. Essa reforma defende uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos, concentrada principalmente, na instituição escolar e sua autonomia, iniciando com a descentralização escolar.

Desde as décadas de 80 e 90, o mundo vem sofrendo mudanças, em termos econômicos, sociais e culturais, com a globalização da economia e o intercâmbio quase que imediato do conhecimento através das novas tecnologias de comunicação. Em decorrência da rapidez e a profundidade dessas mudanças, o

Estado passa pela necessidade de reformular e organizar as políticas públicas, optando pela descentralização, passando a responsabilidade aos Estados, municípios e para as comunidades locais. Nesse sentido, a descentralização da gestão escolar é percebida como uma das mais importantes tendências das reformas educacionais no mundo.

Depois da Constituição Federal de 1988, que criou a “gestão democrática do ensino público” (Art. 206, inciso VI), muitos Estados e municípios vêm promovendo debates a respeito da gestão democrática e desenvolvendo políticas públicas voltadas para ações democratizantes. Baseada nas diretrizes constitucionais permitiu-se a sistematização organizacional da sala de aula, das unidades escolares e das Secretarias de Educação, por meio de tecnologias que asseguram o bom gerenciamento, com o intuito de assegurar a melhoria contínua do processo ensino e aprendizagem e na melhor qualidade dos gastos dos recursos públicos.

Nesse sentido, há consenso de que a educação encontre nova forma de gestão educacional, planejando e avaliando sempre suas políticas, objetivando atingir a transformação da sociedade, pois entendemos que os homens e as mulheres da escola devem como cidadãos, exercer os seus direitos.

Baseada nas diretrizes constitucionais criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394, de 30 de dezembro de 1996, na qual se estabeleceu os princípios de gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e das legislações dos sistemas de ensino (Art.3º, VIII), definindo, nos artigos 14 e 15, os princípios da gestão democrática.

Os sistemas de ensino definirão as normas do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios transcritos abaixo:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...]

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A partir da LDB, o ensino fundamental priorizou algumas medidas legais que



foram implementadas, tais como: i) exigência de formação em nível superior (Licenciatura Plena) para todos os docentes que atuam no Ensino Fundamental, conforme Art. 62 da LDB; e ii) criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF<sup>10</sup>, implementado a partir de janeiro de 1998.

No Brasil, a LDB ampara o ensino fundamental com qualidade para o cidadão, quando destaca:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996, p.41)

Outra lei que tem como propósito auxiliar na melhoria da qualidade do ensino e no processo de democratização escolar é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº.8.069/90) que incentiva a participação da criança na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida, prevendo expressamente o direito da criança e do adolescente à “liberdade de se expressar” (Art. 15 e 16).

Uma das ações da gestão democrática é a participação de todos os envolvidos no processo educacional, os gestores públicos, profissionais da educação, pais e alunos.

O Plano Nacional de Educação, na sua meta 22, no Capítulo que trata da Gestão do Plano Nacional de Educação, exige que se cumpra o princípio da gestão democrática respeitando o princípio federativo e o da participação.

Se disponibilizamos de diretrizes e normas que orientam as ações educacionais, cabem algumas reflexões sobre o que é a escola, em cujo espaço se implementam tais ações e, sobretudo, compreender as representações que a sociedade estabelece como uma prática social aceitável.

### **2.3 A Educação em Itajaí**

---

<sup>10</sup> A Lei nº. 9.424/96, que instituiu o FUNDEF, estabeleceu a obrigatoriedade dos governos estaduais e municipais destinarem 60% dos recursos previstos no art. 212 da Constituição Federal ao referido Fundo, sendo que 60% dos recursos do Fundo deverão ser aplicados na remuneração dos professores, permitindo, ainda, que a habilitação dos professores (nível superior) exigida pela LDB seja financiada através desses recursos.

Segundo d'Ávila (2002), com o crescimento da povoação do Santíssimo Sacramento de Itajaí, Agostinho Alves Ramos, já deputado provincial, não mediu esforços para implantação de uma escola pública. O projeto de criação da escola deu origem à Lei nº. 09 de 15/04/1835. O professor recebia um ordenado anual de cento e oitenta mil réis, ensinando as crianças a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, gramática portuguesa, ortografia e a doutrina cristã. O ordenado oferecido não atraía os professores; tanto que a escola fundada em 1835 só teve seu primeiro professor em 1837, que se chamava Francisco José das Neves.

Com o crescimento das atividades portuárias, necessitava Itajaí de uma educação melhor. Então, fundou-se a Escola Alemã de Itajaí, por itajaienses de origem germânica, em 1904. Prédio próprio, equipamentos e materiais didáticos bons, com professores estrangeiros. Quem quisesse um ensino de melhor qualidade, matriculava-se em escola alemã onde festejavam as datas nacionais da Alemanha e prestavam homenagem aos seus homens ilustres. Em 1908, com a chegada dos padres alemães do Sagrado Coração de Jesus para assumir a paróquia de Itajaí, o pároco, padre José Foxeus, fundou o Colégio Paroquial São Luiz, que hoje se chama Colégio São José, adquirido em 1942 pelas Irmãzinhas da Imaculada Conceição. Seus professores eram os próprios padres e logo recebeu um grande número de alunos. Era uma escola com salas amplas, tudo novo e pintado.

Edison d'Ávila comenta que, com a proclamação da República, Itajaí criava e mantinha as escolas do ensino primário. Nesta época, foram criadas mais escolas nos locais mais distantes do município de Itajaí: em Navegantes, Penha, Piçarras, Ilhota e Luiz Alves. Marcos Konder, prefeito municipal, em visita às escolas, constatou as dificuldades pela falta de professores aptos e capazes de dar uma educação de qualidade. Então, para melhorar o nível de ensino, foi criado regulamento escolar e foi realizada a seleção de professores através de exames. Nos oito anos seguintes, Itajaí já se destacava entre os demais municípios de Santa Catarina, no que se referia à educação escolar.

Até 1911, a situação era lastimável no ensino público catarinense. Nesse ano, Vidal Ramos decidiu organizar e reformular a educação pública no Estado. Criou o Grupo Escolar, com ensino por séries e professores qualificados. Em Itajaí, no ano de 1913, inaugurou-se o Grupo Escolar Vitor Meirelles. Com uma educação primária de qualidade, logo os anseios voltaram-se para o curso ginasial.

Itajaí, segundo o mesmo autor, cresceu e a educação e o desenvolvimento entraram em descompasso, principalmente nas escolas públicas. Elas apresentavam deficiência em relação à quantidade de vagas e à qualidade do ensino, uma vez que as aulas eram ministradas em escolas multisseriadas estaduais e municipais sem conforto e sem professores preparados para o exercício da função do magistério. O governo catarinense passou a criar grupos escolares e ginásio em todo o Estado.

A partir de 1964, com a criação do Departamento de Educação, Cultura e Assistência Social, o ensino municipal implantou novas escolas construindo prédios para sediá-las. A educação municipal se consolidou em 1977, com a criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. Com a nova estrutura legal e técnica, foram criadas as primeiras Escolas Básicas municipais, passando o município a oferecer o ensino de primeira a oitava série e Educação Infantil.

Desde 1970, a educação municipal vem crescendo em quantidade abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, sendo hoje a maior rede de ensino do município, abrangendo 62% dos alunos do município.

Em Itajaí, com base no Censo Escolar 2007, o ensino fundamental está distribuído nas três redes. A rede estadual tem 14 escolas, com 4.879 alunos; a rede municipal 39 escolas, com 17.454 alunos, enquanto que na rede particular são 12 escolas, com 4.449 alunos (<http://www.inep.gov.br/censo/basica/dataescolabrasil>).

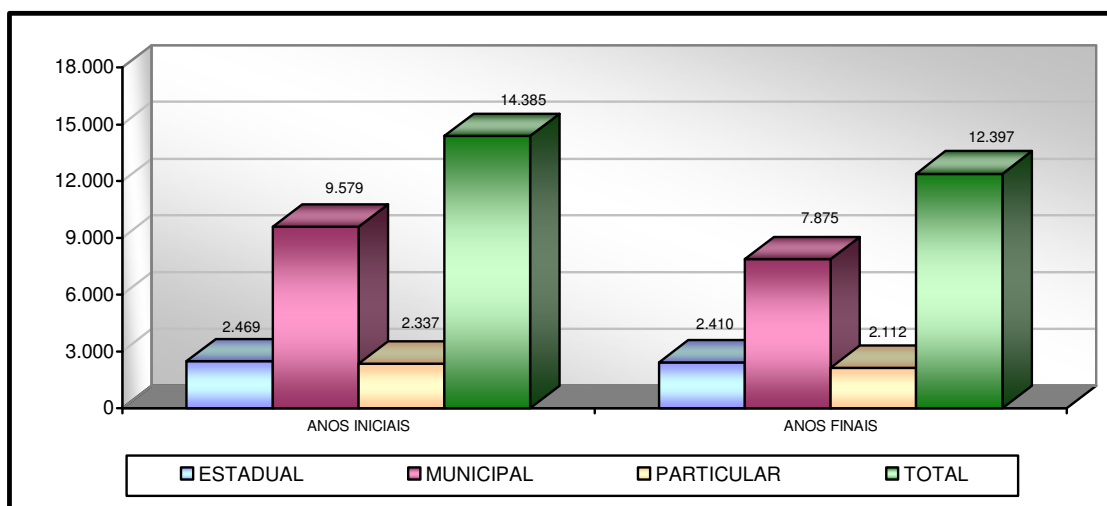


Gráfico 3: Matrícula do Ensino Fundamental nas três redes de ensino de Itajaí, (SC) - 2007

O censo escolar da educação em Itajaí, em 2007, informa que a situação educacional se concentra no Ensino Fundamental, 26.782 alunos, sendo que, 14.385 freqüentavam ou estavam entre a 1ª e 4ª série/fase e 12.397 entre a 5ª e 8ª série. Destes, 17.454 de alunos do ensino fundamental estavam matriculados na Rede Municipal (65,17%); 4.879 (18,2%) na Rede Estadual e 4.449 (16,62%) dos alunos matriculados na Rede Particular de Ensino.

Estes números revelaram, em primeira leitura, que há uma significativa concentração de alunos na rede municipal, comparando-a com as demais redes de ensino. Esse fato deve-se à municipalização das escolas da rede estadual <sup>11</sup> a partir de 1998.

No censo escolar de 2005, constatou-se que havia um total de 1.190 professores lecionando no ensino fundamental em Itajaí, assim distribuídos: 198 professores na rede estadual, 735 professores na rede municipal e 257 professores na rede particular. Quanto à habilitação desses professores, conferiu-se o seguinte: um professor com formação de ensino fundamental, 229 com ensino médio e 979 com nível superior. Destes professores habilitados com formação superior, 172 estão lotados na rede estadual; 561, na rede municipal e 246, na rede particular.

Quadro 1: Histórico da Matrícula, Aprovação/Reprovação, Abandono e Defasagem idade/série da rede municipal de ensino nos anos de 2005, 2006 e 2007.

| DADOS GERAIS DA REDE MUNICIPAL |                    | ANO DE REFERÊNCIA |        |        |        |        |       |
|--------------------------------|--------------------|-------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
|                                |                    | 2003              | 2004   | 2005   | 2006   | 2007   | 2008* |
| Matrícula                      | Ensino fundamental | 15660             | 15911  | 16844  | 18230  | 17453  | 18062 |
| Aprovação                      |                    | 97,60%            | 96,03% | 93,44% | 94,20% | 92,70% |       |
| Evasão                         |                    | 0,09%             | 0,06%  | 0,12%  | 0,04%  | 0,07%  |       |
| Defasados idade-série          |                    | 8,70%             | 5,91%  | 4,70%  | 3,56%  | 5,40%  |       |
| Nº de escolas                  |                    | 39                | 39     | 39     | 39     | 39     | 39    |

\* = Matrícula final de abril/2008

Fonte: Unidades Escolares da RME/ INEP-Censo Escolar / SIASI-Rede Vencer

A rede municipal de ensino de Itajaí, no ano de 2006, apresentou o maior índice de reprovação, concentrando-se, principalmente, na 2ª fase do Ciclo Básico<sup>12</sup>, com 10,37%. Nas séries finais, o maior índice encontrou-se na 5ª série, com 7,30%,

<sup>11</sup> Foram municipalizadas as seguintes escolas: E.B. Gaspar da Costa Moraes, E.B. Maria Ilze Peixoto, E.B. Maria Dutra Gomes, E.B. Padre Mansueto Três e todas as escolas isoladas multisseriadas da zona rural.

<sup>12</sup> Itajaí aplicava o ciclo até 2006 nas duas primeiras séries do ensino fundamental, denominado de ciclo básico. A reprovação, se necessária, só ocorrerá no final do ciclo básico.

e na 6ª série, com 5,6%.

A situação educacional na rede municipal apresentou os seguintes dados em 2007: 5,40% de defasados idade/série, 0,07% de abandono e um índice de reprovação de 7,3%. Diante desses dados, constatei a necessidade de investigar as causas da repetência e da defasagem idade/série na rede municipal, por se tratar de dois indicadores fundamentais de qualidade na educação. A repetência é um fator que gera prejuízos para o sujeito e para a sociedade, em termos da formação dos cidadãos, e financeiro para os cofres públicos.

## **2.4 Políticas de correção do fluxo escolar de Itajaí**

Conferimos no desenvolver da pesquisa, que algumas iniciativas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí objetivavam obter resultados positivos no desempenho de seus alunos, Assim este órgão ao conferir em 1997 que a rede municipal apontava históricas distorções de sucesso do aluno, distorção idade série, abandono, reprovação, repetência, evasão e transferência e que apenas 40% dos alunos concluíam o ensino fundamental. A SME buscou parcerias com o Instituto Ayrton Senna, Petrobras, BNDES, escolas da rede e as famílias dos alunos, para a implantação do Programa.

O Instituto Ayrton Senna – (IAS) vem desenvolvendo em muitos municípios brasileiros dois programas de correção de fluxo para crianças matriculadas que apresentam pelo menos dois anos de distorção idade/série: o *Acelera Brasil* e o *Se Liga*. O “Acelera Brasil” destinado às crianças alfabetizadas, e o “Se Liga”, às não alfabetizadas. Estes programas cujos objetivos foi normalizar o fluxo escolar, também pretendeu manter os alunos com sucesso no Ensino Fundamental, na faixa etária de 07 a 14 anos, ou seja, esteve destinado a atender aos alunos de 1ª a 8ª série.

Outro fator importante destinado a reduzir os índices de reprovação, repetência e evasão na rede municipal foi a implementação, em 2001, do Programa de Gestão Municipal e a Gestão Escolar “Escola Campeã”<sup>13</sup>. Este programa envolveu diversos atores sociais em uma rede de atuação que incluiu diferentes

---

<sup>13</sup> Para avaliar o Programa Escola Campeã – PEC - foram adotados critérios mensuráveis na certificação do desempenho dos municípios, comparável aos aspectos mensuráveis da qualidade, adotados por empresas competitivas, expressas em normas nacionais e internacionais de qualidade, e na função simbólica da premiação à qualidade dessas empresas (GENTILI, 2002).

parceiros, desde Prefeitura, Secretaria Municipal de Educação (SME), as escolas da rede e os parceiros estratégicos como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Implantado inicialmente em 24 estados brasileiros e nestes em 42 municípios, tendo o programa como pressuposto a otimização da gestão e o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e do sistema público educacional. Sua proposta contemplou o aprimoramento da qualidade de ensino, a melhoria da eficiência na aplicação dos recursos públicos e o conseqüente aumento da equidade social.

Um procedimento adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí que também pode ter auxiliado no desempenho da escola foi a implantação dos indicadores de gestão<sup>14</sup> e de eficiência<sup>15</sup>, os quais eram constantemente avaliados se estavam atingindo progressivamente as propostas exigidas pelo programa de gestão municipal e escolar.

No município de Itajaí, a Secretaria Municipal de Educação e suas políticas voltadas para a educação e as escolas municipais foram constantemente avaliadas pelos consultores-coordenadores regionais indicados pelo Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Para alcançar as metas estabelecidas o prefeito, o secretário de educação, os técnicos da SME, os diretores das escolas e os demais profissionais empenharam-se em desenvolver atividades que pudessem atender aos propósitos deste programa.

---

<sup>14</sup> Indicadores de gestão são a normas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí que objetivam respaldar a gestão educacional do município exigidas pelo programa de gestão, implantada no município de Itajaí. São elas: Definição de Escola (tipologia e insumos necessários para a qualidade); Definição da Autonomia Administrativa, financeira e pedagógica para as escolas; Otimização rede urbana; Nucleação rede rural; Colegiado; Matrícula; Calendário Escolar; Diagnóstico de novos alunos/enturmação; Escolha de Diretores; Provimento do cargo de professor efetivo; Alfabetização; Contratação de professores em caráter temporários; Informações que a escola deve enviar para a Secretaria; Regimento Escolar; Elaboração do PDE; Programa de Ensino; Acompanhamento financeiro pela Secreta; Plano de Carreiras; Plano Municipal de Educação.

<sup>15</sup> Estabeleceu-se entre os 42 municípios que participavam do programa uma competitividade para alcançar o melhor nível, que variava de 0 a 3, exigindo, inclusive de seus técnicos elaboração de programas voltados para a redução da reprovação e a permanência do aluno na escola com sucesso. Os Indicadores de Eficiência: 1. Cumprimento de 200 dias letivos; 2. Freqüência dos professores; 3. Dias letivos ministrados pelo professor principal. (Professor responsável pela turma); 4. Freqüência dos alunos; 5. Taxa de abandono; 6. Taxa de transferências Expedidas; 7. Taxa Média de reprovação de 1ª a 4ª; 8. Taxa Média de reprovação de 5ª a 8ª; 9. Idade dos alunos da 1ª série; 10. Idade dos alunos da 4ª série; 11. Idade dos alunos da 8ª série; 12. % de atendimentos aos alunos analfabetos defasados / total de alunos analfabetos defasados; 13. % de atendimentos aos alunos defasados de 1ª a 4ª / total de alunos defasados de 1ª a 4ª; 14. % de atendimentos aos alunos defasados de 5-8 / total de alunos defasados de 5ª a 8ª; 15. Número de professores-turno / número de turmas; 16. Salário (vencimento) inicial dos professores de 1-4 série, como % do valor per capita do FUNDEF; 17. Salário (vencimento) inicial dos professores de 5-8 série, como % do valor per capita do FUNDEF; 18. % dos recursos para professores/ folha do ensino fundamental (Não incluir pessoal da SME); 19. % dos recursos para técnicos / folha do ensino fundamental; 20. % dos recursos para funcionários administrativos / folha do ensino fundamental; 21. % de recursos para custeio/ gastos totais com ensino fundamental.

O sucesso do aluno foi o “foco” do Programa Escola Campeã. Para isto foi implementado o programa de correção do fluxo escolar, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram criadas outras políticas para diminuir a reprovação e a evasão. Os resultados destas iniciativas são apresentados no quadro síntese, cujos índices de defasagem dos alunos das escolas municipais são bem menores do que os índices das escolas da rede estadual. Portanto, foi um conjunto de ações tais como o programa de correção do fluxo escolar e criação de classes de apoio pedagógico com a atuação de professores especializados para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no contra turno, que foram implantados para minimizar as reprovações nas escolas municipais, foco da presente investigação. Além disso, foram implantadas bibliotecas escolares, cujo acompanhamento e cobrança se davam em relação ao número de livros que cada aluno deveria ler durante o ano.

Com vistas à qualidade do ensino fundamental das escolas municipais, outra política implantada foi a Avaliação Externa, objetivando a melhoria dos índices de reprovação e do desempenho dos alunos. Esta ação teve como objetivo avaliar o nível real de desempenho dos alunos ao final do ano comparando-os com os resultados da escola. Estes dados permitiram traçar metas gerenciais para os anos subseqüentes, identificando as necessidades dos professores em relação à sua capacitação e corrigindo políticas educacionais.

A Jornada Ampliada foi outra ação importante para o desempenho dos alunos das escolas municipais, cujas atividades foram desenvolvidas no contra turno, envolvendo os alunos do ensino fundamental, principalmente aqueles que apresentavam situação de risco, e/ou com dificuldades de aprendizagem, valorizando-os e elevando a sua auto-estima, oferecendo programas/projetos tais com: Educação Ambiental – (Clube da Água, Escola Verde, Olho Vivo); esporte e arte: (Capoeira, remo, dança, histórias em quadrinhos, voleibol, futebol, dança de rua, ginástica olímpica, Boibom, teatro, banda, violino, coral), e aula de apoio pedagógico.

As iniciativas acima relatadas por parte da gestão municipal de educação de Itajaí para minimizar as reprovações e otimizar os resultados no desempenho de seus alunos e no envolvimento de seus professores demonstram que algumas ações são passíveis de execução, havendo, necessidade apenas de vontade política e competência para identificar os problemas educacionais e solucioná-los.

Já na rede estadual de Santa Catarina, a correção do fluxo escolar teve início com a implantação da progressão continuada, conforme relatamos no capítulo anterior. Segundo Barreto e Mitrulis (1999, p. 36), esta ação foi mais expressiva, abrangente e duradoura. Em consonância aos dispositivos da Constituição de 1967, o Plano Estadual de Educação, de 1969, instituiu oito anos de escolarização obrigatória, extinguiu os exames de admissão e aboliu a reprovação ao longo das primeiras e últimas quatro séries.

Também foi implantado ao final da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, classes de recuperação para alunos com defasagens escolares. No entanto, as medidas adotadas em Santa Catarina também sofreram críticas contundentes – argumentava-se que a experiência teria provocado o aligeiramento do ensino para as classes empobrecidas e provocado certa insegurança nos docentes. A extinção desse sistema ocorreu na primeira metade da década de 1980.

Segundo Coimbra (2008) o sistema estadual de ensino de Santa Catarina também adotou as classes de aceleração em 1998, no entanto encerrou o programa em 2003, quando da posse do governador Luiz Henrique da Silveira. O projeto, entretanto, só deveria ser encerrado à medida que fossem corrigidas as distorções idade-série na rede.

Diferente da rede estadual, a rede municipal adotou para evitar o fracasso escolar as políticas do ciclo básico, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> série, como o ciclo da alfabetização, e as classes de aceleração de aprendizagem: o Acelera Brasil e o Se Liga, ambas permaneceram implantadas até o ano de 2006.

Considerando a necessidade de desenvolver, implementar e consolidar as políticas educacionais para a construção de uma escola para todos, respeito às diferenças, o sistema municipal de ensino de Itajaí criou a lei que regulamenta a Gestão Democrática da rede municipal de ensino de Itajaí na qual contempla: a) eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar e local para composição do Conselho Escolar, b) a garantia de participação dos representantes da comunidade escolar e local nas deliberações do Conselho Escolar; c) a garantia de participação do Conselho Escolar na formulação da proposta pedagógica da unidade de Ensino e, anualmente, a sua avaliação e replanejamento. Algumas escolas, entre os anos 2002 e 2004, cumpriram essas proposições, enquanto que outras agiam de forma obsoleta. Contudo, não basta instituir uma lei de gestão escolar democrática, é necessário criar a cultura democrática.



Através da legislação confere-se aos municípios um grau de autonomia que diz respeito às áreas curricular, financeira, administrativa e pedagógica. Experiências já vivenciadas em relação à gestão democrática educacional apontam alguns parâmetros que tendem a garantir maior sucesso na conquista da democratização da educação e, conseqüentemente, uma educação de qualidade.

Até bem pouco tempo, o modelo de gestor escolar era o de diretor nomeado politicamente<sup>16</sup>, ficando submisso às secretarias de educação. Seu papel era, apenas, administrar as determinações estabelecidas pelas instâncias maiores. A autonomia das escolas e as eleições para diretores ocorreram a partir da década de 80, quando tomaram posse os primeiros governadores eleitos pelo voto direto.

Na Rede Municipal de Itajaí, a lei da gestão democrática, no que se refere à autonomia administrativa das Unidades de Ensino Municipais foi garantida, em 2002, para o provimento das funções de Diretor Escolar, através de sistema de escolha mista, que consta dos seguintes itens: a) A inscrição, através de avaliação de títulos, certificação em gestão escolar; tempo de serviço em magistério de, no mínimo, cinco anos; ser efetivo na rede pública municipal; b) Para a classificação, apresentação do Projeto Educativo Escolar (PEE) para a Unidade Escolar pretendida e aprovada pelo Conselho Escolar e Secretaria Municipal de Educação; c) Para a nomeação, a apresentação e análise dos resultados obtidos pelo Secretário Municipal de Educação e Homologação do Senhor Prefeito; d) Na posse, com ato público com termo de compromisso elaborado pela Secretaria Municipal de Educação assinado pelo Diretor; e) O mandato tem duração de três anos, e a investidura é no cargo de Diretor.

No entanto, ainda permanece tanto na rede estadual quanto municipal, o critério político para a escolha de Diretor Escolar.

É de competência do município, administrar o ensino fundamental, em colaboração com as famílias que têm seus filhos matriculados na escola.

O quadro 2 traz o perfil escolas escolhidas para a pesquisa.

---

<sup>16</sup> No Brasil, 60% dos diretores ainda são escolhidos pelos seus prefeitos para saldar dívidas de campanha políticas, como comenta Cláudio de Moura Castro (2007) "servindo de moeda de troca política" e "entrando pela porta dos fundos da prefeitura".

Quadro 2: Número de aluno por escola e percentual de alunos reprovados na 2ª e na 5ª série

| Escola             | Total de alunos da escola | Nº. de Alunos 2ª série | Nº de Reprovados da 2ª série | % de Reprovados | Nº. de alunos 5ª série | Nº de Reprovados - 5ª | % de Reprovados | Total Entrevistados |
|--------------------|---------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------|-----------------|---------------------|
| EM-CAIC            | 1.752                     | 264                    | 34                           | 13%             | 228                    | 21                    | 9,2%            | 19                  |
| EBM AR             | 92                        | 140                    | 14                           | 10%             | 113                    | 10                    | 8,8%            | 18                  |
| <b>TOTAL</b>       | <b>2694</b>               | <b>404</b>             | <b>48</b>                    | <b>11,8%</b>    | <b>341</b>             | <b>31</b>             | <b>9,0%</b>     | <b>37</b>           |
| EBE AMP            | 934                       | 108                    | 3                            | 2,7%            | 88                     | 10                    | 11,33%          | 11                  |
| EBECF              | 511                       | 57                     | 2                            | 3,5%            | 71                     | 4                     | 5,6%            | 04                  |
| <b>TOTAL</b>       | <b>1.042</b>              | <b>165</b>             | <b>5</b>                     | <b>3,0%</b>     | <b>159</b>             | <b>14</b>             | <b>8,8%</b>     | <b>15</b>           |
| <b>TOTAL GERAL</b> | <b>4.139</b>              | <b>569</b>             | <b>53</b>                    | <b>9,3%</b>     | <b>500</b>             | <b>46</b>             | <b>9,2%</b>     | <b>52</b>           |

Fonte: Elaboração da autora

## 2.5 Caracterização das Escolas Estaduais

Quadro 3: Perfil das Escolas Pesquisadas

| ESCOLAS      | Nº. DE ALUNOS | Nº. DE TURMAS | Nº. DE DIRETORES | Nº. de Professores |             | Evolução do IDEB    |         |                     |            |
|--------------|---------------|---------------|------------------|--------------------|-------------|---------------------|---------|---------------------|------------|
|              |               |               |                  |                    |             | AVALIAÇÃO IDEB 2005 |         | AVALIAÇÃO IDEB 2007 |            |
|              |               |               |                  | Efet.              | ACTs        | 1ª a 4ª             | 5ª a 8ª | 1ª a 4ª             | 5ª a 8ª    |
| E.E.B.A.M.P. | 890           | 21            | 02               | 20<br>(61%)        | 13<br>(39%) | 3,2                 | 2,9     | <b>3,5</b>          | <b>2,3</b> |
| E.E.B.C.F.   | 511           | 18            | 02               | 19<br>(76%)        | 6<br>(24%)  | 4,3                 | 4,0     | <b>4,2</b>          | <b>3,5</b> |

Fonte: IDEB, Prova Brasil 2007

### 2.5.1 Escola Básica Carlos Fantini

A Escola Estadual Básica Carlos Fantini atende alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Em 2007, tinha 511 alunos matriculados no ensino fundamental, distribuídos em 18 turmas. Esta escola está localizada no município de Itajaí, na Rua Edmundo Leopoldo Merizio nº. 1515, no Bairro de Limoeiro, localizado na área urbana. A população desse bairro vive economicamente de confecção, malharia, pequenos comércios e agricultura. A Escola funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Trabalham na escola um técnico pedagógico e 25 professores; destes, 76% são lotados na escola, enquanto que 24% são contratados temporariamente na condição de professores ACTs<sup>17</sup>. Constatou-se que há defasagem de pessoal técnico no apoio. Os professores ao serem questionados sobre o motivo para ter apenas um técnico pedagógico trabalhando na escola, responderam que alguns ocupam cargo de confiança em outras escolas e a lei não permite que contrate outro em seu lugar em caráter temporário. Outro motivo alegado por eles é a localização da escola fora do centro, próximo da divisa com o município de Brusque, o que faz com que os especialistas e muitos professores solicitem o seu remanejamento para as escolas mais próximas do centro urbano de Itajaí, provocando um desfalque destes profissionais nessa escola. Essa unidade educacional é gerenciada por uma diretora geral e uma assessora, ambas indicadas pelo governador do Estado. A escola também possui a Associação de Pais e Professores (APP) e Conselho Escolar.

Quanto à infra-estrutura, a escola possui telefone, energia elétrica e esgoto. O único microcomputador está na secretaria. Falta na escola: laboratório de informática, biblioteca, laboratório de Ciências, sala de TV-Escola, quadra coberta, TV/ Vídeo/ Antena Parabólica, acesso à internet e à coleta seletiva do lixo. Essa unidade de ensino está em péssimo estado de conservação; o pátio é pequeno, coberto por brita, não possui plantas, árvores, parque para as crianças dos anos iniciais brincarem e nem bancos para os alunos sentarem.

O MEC avalia as escolas através dos indicadores educacionais (taxa de aprovação<sup>18</sup>; taxa de reprovação<sup>19</sup>; taxa de abandono<sup>20</sup>; taxa de distorção idade-série<sup>21</sup>; média de horas-aula diária<sup>22</sup>; média de alunos por turma<sup>23</sup>; docentes com curso superior<sup>24</sup>). Estes índices vão apontar os problemas da escola, dando um

---

<sup>17</sup> ACTs são professores contratados temporariamente nas escolas públicas.

<sup>18</sup> Aprovação: É a proporção de alunos que se matricularam em uma série, em dado ano, e que são aprovados naquele ano.

<sup>19</sup> Reprovação: É a proporção de alunos que se matricularam em uma série, em dado ano, e que são reprovados naquele ano.

<sup>20</sup> Abandono: É a proporção de alunos que se matricularam em uma série, em dado ano, e que abandonaram a escola naquele ano.

<sup>21</sup> Taxa de distorção idade-série: é o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada para aquela série

<sup>22</sup> Média de horas-aula diária: é o tempo médio de permanência dos alunos na escola.

<sup>23</sup> Média de alunos por turma: é o indicador que permite avaliar o tamanho médio das turmas. Trata-se do quociente entre a matrícula inicial e o total de turmas informadas na data de referência do censo escolar, por série, grupo de séries e nível/modalidade de ensino.

<sup>24</sup> Docentes com curso superior: é o percentual de docentes atuando na educação básica com grau de formação de nível superior. (<http://www.deolhonaeducação.org.br>). Acesso em 02/12/2007.

diagnóstico que possibilitará a criação de estratégias para sanar os problemas. Os índices que constituem os indicadores educacionais dessa escola estão no quadro 4:

Quadro 4: Indicadores educacionais da escola

| Escolas                                   | EEB Carlos Fantini |          |
|---|--------------------|----------|
|   | 4ª série           | 8ª série |
| Aprovação (censo 2004)                    | 100%               | 93%      |
| Reprovação (censo 2004)                   | 0%                 | 0%       |
| Abandono (censo 2004)                     | 0%                 | 7%       |
| Média de aulas dadas diárias (censo 2005) | 4,3                | 4,3      |
| Docentes com curso superior (censo 2005)  | 80%                | 80%      |
| Distorção Idade/Série (censo 2005)        | 13,5%              | 14,3%    |

Fonte: Censo Escolar 2004 e 2005

Analisando o quadro acima, podemos conferir que a EEB Carlos Fantini apresenta aprovação de 100% dos seus alunos dos anos iniciais<sup>25</sup> e 93% de aprovação dos alunos de 5ª a 8ª série. No entanto, ainda ocorre o abandono em 7%, que é um índice considerado preocupante. Constatou-se que 14% de alunos estão defasados em idade/série, considerando um número elevado de alunos que estão atrasados em seus estudos. Isto significa dizer que, em anos anteriores, houve um grande número de alunos que reprovaram ou que entraram tardiamente na escola. Outro motivo da defasagem é a evasão, alunos que abandonam a escola e depois retornam. Com estes índices, há prejuízos tanto para os alunos quanto para a comunidade.

Além dos dados coletados na própria escola, recorreu-se aos resultados obtidos na Prova Brasil e dos Indicadores Educacionais que trazem os índices de desenvolvimento educacional - IDEB<sup>26</sup> - das escolas brasileiras. A E.E.B. Carlos Fantini obteve os resultados apresentados no quadro 5:

<sup>25</sup> “Anos iniciais” corresponde aos alunos de 1ª a 4ª série.

<sup>26</sup> O Ideb integra informações de fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão), dados do Censo Escolar da Educação Básica e os resultados da Prova Brasil, que é aplicada pelo Inep aos estudantes ao final de cada etapa da Educação Básica. A fórmula do Ideb pode ser resumida assim: quanto menos tempo os alunos de uma escola levam para completar determinada etapa do ensino, e quanto mais altas são as notas deles na Prova Brasil, melhor será o Ideb dessa escola. A escala vai de zero a dez.

Quadro 5: IDEB 2007 e Projeções para a Escola Básica Estadual Carlos Fantini

| Ensino Fundamental | Observado |      | Projeção do IDEB |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|-----------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
|                    | 2005      | 2007 | 2007             | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Anos Iniciais      | 4.3       | 3,5  | 4.4              | 4.7  | 5.1  | 5.4  | 5.7  | 5.9  | 6.2  | 6.4  |
| Anos Finais        | 4.0       | 4,2  | 4.0              | 4.2  | 4.5  | 4.9  | 5.2  | 5.5  | 5.7  | 5.9  |

Fonte: IDEB e Prova Brasil 2007

Analisando os dados do quadro acima, constatou-se que a escola obteve média do Ideb 4.0 e 4,3 respectivamente, e a sua projeção para o ano 2021 é de 4,0 e 5,9 respectivamente. Fazendo-se uma comparação entre o índice de aprovação da escola, com o quadro 5, percebe-se que o índice de aprovação foi de 100% . Neste caso, resta-nos questionar como estão aprovando estes alunos se na Prova Brasil os resultados ficaram aquém?

A preocupação de grande parte de pesquisadores é a taxa de reprovação e a conseqüente baixa qualidade da educação dos alunos do ensino fundamental. Pouco resolve reprovar um número excessivo de alunos para provar que a escola é de “boa qualidade”, que exige dos seus alunos, nem tão pouco aprovar para cumprir as metas estabelecidas pela escola, associando-as com as práticas de produtividade da política neoliberal. Isto não garante a qualidade, havendo necessidade de analisar a reprovação, rever o currículo e a forma de avaliar os seus alunos.

No resultado que o MEC publicou em 2008, após a aplicação da prova Brasil nas escolas públicas, os índices dessa escola foram inferiores à projeção esperada pelo Ideb 2007. A média em 2005 foi de 4,15 enquanto que a média de 2007 ficou em 3,85.

### 2.5.2 Escola Básica Ary Mascarenhas Passos

A Escola Estadual Básica “Professor Ary Mascarenhas Passos” está situada em área urbana na localidade de Rio Bonito, conhecida mais popularmente como a Toca da Raposa, na Rua Joaçaba, nº. 123, bairro São Vicente, município de Itajaí (SC). Criada e autorizado o seu funcionamento, por meio do parecer de autorização nº. 126, de 11.12. 87, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. O funcionamento do Ensino Médio foi através do parecer 510/98, de 15/12/98, e reconhecido pelo Parecer 230/2003.

No ano de 2007, a Escola Básica Estadual “Professor Ary Mascarenhas

Passos” atendeu 890 alunos matriculados, estando assim distribuídos: 588 no Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, e 302 no Ensino Médio, distribuídos nos turnos matutino e noturno, formando 21 turmas. A instituição, devido ao grande número de alunos e ao número insuficiente de salas de aula, atende seus alunos em quatro turnos, diariamente, sendo que o primeiro inicia às 7h30min, o segundo às 10h30min, o terceiro às 1h30 min e o quarto às 16h30 min. Com tais horários, podemos conferir que a escola está inviabilizada de cumprir as oitocentas horas de aula como prevê a LDB.

Em 2007, a Escola Básica Estadual “Professor Ary Mascarenhas Passos” contou com uma diretora geral e uma assessora, ambas indicadas pelo governador do Estado. Possui a escola 33 professores, dos quais 20 (60%) são docentes efetivos e 13 docentes (39,39%) de ACTs, seis especialistas - orientadores educacionais e técnicos pedagógicos.

Essa unidade educativa possui a Associação de Pais e Professores (APP) e Conselho Escolar, considerados pela administração da escola como pouco atuantes.

No aspecto físico, a Unidade Escolar conta com nove salas de aula, dois pátios cobertos, sala de direção, secretaria, sala de orientação educacional, sanitários masculinos e femininos para os alunos e para professores, depósito de merenda, cantina, cozinha e quadra de esportes.

A situação econômica das famílias, segundo o Projeto Político-pedagógico, é considerada baixa, havendo um número expressivo de pais desempregados ou com apenas subemprego (biscate), enquanto as mães, em sua maioria, trabalham como diaristas em empresas de pescado ou como empregadas domésticas ou diaristas.

Quanto à infra-estrutura, a escola dispõe de telefone, energia elétrica e esgoto. Possui dois microcomputadores, um na secretaria e outro, na sala dos professores. A escola está em péssimo estado de conservação: vidraças e portas quebradas, paredes muito sujas e pichadas, tanto as das salas de aula como as do pátio e na parte externa. Não possui laboratório de informática, biblioteca, laboratório de Ciências, sala de TV-Escola, quadra coberta, acesso à internet, TV/ Vídeo/ parabólica e coleta seletiva do lixo.

Em 2004 e 2005, o censo escolar coletou dados que serviram para sinalizar como se encontram as escolas brasileiras, criando assim, em 2007, os indicadores educacionais das escolas. Segue abaixo no quadro 6 os indicadores da E.E.B. “Professor Ary Mascarenhas Passos”.

Quadro 6: Indicadores Educacionais da Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos

| Indicadores                               | 4ª Série | 8ª série |
|---|----------|----------|
| Aprovação (censo 2004)                    | 78,3%    | 81,8%    |
| Reprovação (censo 2004)                   | 20%      | 7,6%     |
| Abandono (censo 2004)                     | 1,7%     | 10,6%    |
| Média de aulas dadas diárias (censo 2005) | 4,3      | 4,3      |
| Docentes com curso superior (censo 2005)  | 75%      | 76,9%    |
| Distorção Idade/Série (censo 2005)        | 30,6%    | 34,4%    |

Fonte: Censo Escolar 2004 e 2005

Se analisarmos os dados obtidos pelos indicadores educacionais da escola e pelo Ideb, veremos que o índice de reprovação em 2004 foi bastante alto na 4ª série, com 20% dos alunos, e na 8ª série a reprovação foi de 7,6%. O abandono foi de 10,6%, considerado elevado e engrossando as estatísticas do ensino fundamental de alunos fora da escola. Um dado preocupante observado foi a defasagem idade/série, 39,6% e 34,4%, respectivamente, indicando que a qualidade do ensino dessa escola está abaixo do esperado, havendo urgência de se implementar políticas adequadas para diminuir os índices de reprovação.

O Ideb, através dos indicadores educacionais e da Prova Brasil, atribuiu, como já ressaltamos, uma nota de 0 a 10 para cada escola e, a partir desta nota, fez a projeção de metas para serem alcançadas até o ano 2021.

O quadro 7 apresenta as notas alcançadas pela E.E.B. "Professor Ary Mascarenhas Passos" e a projeção até 2021.

Quadro 7: IDEB 2005 e Projeções para A E.B.E. Profª. Ary Mascarenhas Passos

| Ensino Fundamental | 2005 Observado | 2007 Observado | Projeção do IDEB |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|----------------|----------------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
|                    |                |                | 2007             | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Anos Iniciais      | 3.2            | 3,5            | 3.2              | 3.6  | 4.0  | 4.3  | 4.6  | 4.9  | 5.2  | 5.4  |
| Anos Finais        | 2.9            | 2,3            | 2.9              | 3.0  | 3.3  | 3.7  | 4.1  | 4.3  | 4.6  | 4.9  |

Fonte: IDEB e Prova Brasil 2007

Os índices de reprovação, abandono e defasagem idade/série, acrescidas das notas que os alunos obtiveram na prova Brasil, revelam um quadro preocupante em relação à qualidade do ensino. Nos anos iniciais (de 1ª a 4ª série), a nota obtida

foi de 3,5 e, nos anos finais<sup>27</sup>, sua avaliação foi ainda pior, 2,3. Resultados muito baixo se compararmos aos melhores países, cujo resultado teve como média 6,0.

Esta escola teve seu resultado, após a Prova Brasil, inferior à média do Ideb em 2004, quando era de 3,05. Em 2007, foi pior: média de 2,3.

## 2.6 Caracterização das escolas Municipais

As Escolas Básicas CAIC em 2006 matriculou 1.753 alunos no Ensino Fundamental de nove anos, formando 57 turmas, enquanto na Escola Básica Antonio Ramos foram matriculados 942 alunos, distribuídos em 28 turmas.

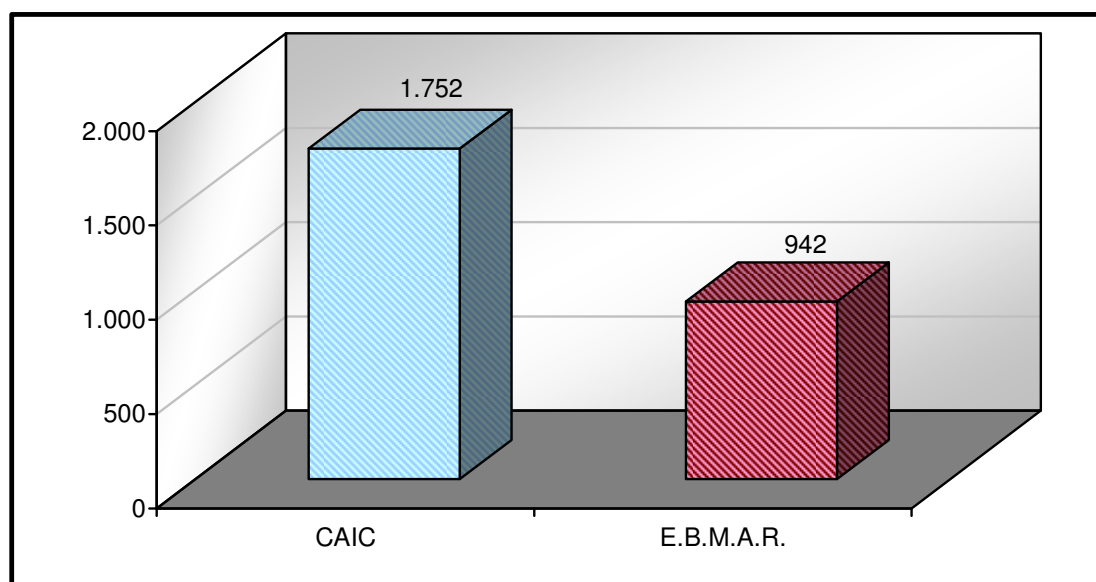


Gráfico 4: Número de alunos por escola municipal

## Quadro 8: Perfil das escolas municipais pesquisadas

| ESCOLAS    | Nº. DE ALUNOS | Nº. DE TURMAS | Nº. DE DIRETORES | Nº. de Professor |             | Evolução do IDEB    |         |                     |         |
|------------|---------------|---------------|------------------|------------------|-------------|---------------------|---------|---------------------|---------|
|            |               |               |                  |                  |             | AVALIAÇÃO IDEB 2005 |         | AVALIAÇÃO IDEB 2007 |         |
|            |               |               |                  | Efet.            | ACTs        | 1ª a 4ª             | 5ª a 8ª | 1ª a 4ª             | 5ª a 8ª |
| CAIC       | 1.752         | 57            | 3                | 21<br>(27%)      | 57<br>(73%) | 4,1                 | 3,5     | 4,4                 | 3,9     |
| E.B.M.A.R. | 942           | 28            | 2                | 18<br>(35%)      | 34<br>(65%) | 5,0                 | 4,6     | 5,0                 | 4,4     |

Fonte: censo escolar/IDEB e Prova Brasil 2007/Secretaria da escola

<sup>27</sup> Alunos dos anos finais do ensino fundamental são os que freqüentam de 5ª a 8ª série.



### 2.6.1 Centro Educacional Cacildo Romagnoni – CAIC

O Centro Educacional Professor Cacildo Romagnoni (CAIC) está situado na área urbana do município de Itajaí (SC), na Rua Emanuel José Rebelo nº. 60, Bairro São Vicente. Essa Escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, com alunos que freqüentam o ensino fundamental, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A população desse bairro vive economicamente de pequenos comércios, biscate (auxiliar de pedreiro e pintor), manipulação de pescado, catadores de lixo, domésticas, diaristas.

Segundo os dados da secretaria da Escola, esta unidade educativa, em 2007, possuía 1.752 alunos no ensino fundamental, distribuídos em 57 turmas. Destes alunos, 264 estavam na 2ª série, representando 15% dos alunos matriculados na escola, e 34 foram reprovados. Na 5ª série, dos 228 alunos matriculados, correspondendo a 13% do total dos alunos freqüentando o ensino fundamental, 21 eram alunos que estavam repetindo a mesma série.

Quadro 9: Número de alunos e percentual de reprovados na 2ª e na 5ª série no CAIC - 2007

| Escola | Total Aluno escola | Nº. Alunos 2ª série | Nº. de Repr. 2ª série | % de Repr. 2ª série | Alunos 5ª série | Nº. de Repr 5ª série | % de Repr. 5ª série | Total de Alunos reprov. 2ª e 5ª | % total de reprovados |
|--------|--------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------|----------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------|
| CAIC   | 1.752              | 264                 | 34                    | 13%                 | 228             | 21                   | 9,2%                | 55                              | 11,2%                 |

Fonte: Secretaria da escola.

O índice de reprovação nas duas séries pesquisadas foi alto: 13% na 2ª, muito maior do que na 5ª, que foi de 9,2%, dando uma média de 11,2%, o que significa perda para a escola e para o aluno.

O CAIC, no ano de 2007, possuía em seu quadro de profissionais 78 professores, sendo que 21 são lotados na escola e 57 são ACTs correspondendo a 73% do total dos professores. Esse número de contratados temporariamente é preocupante porque são profissionais que não criam vínculo com a escola, nem comprometimento com o trabalho que fica inacabado muitas vezes. Fazem parte do quadro seis especialistas – orientadores educacionais, administradores e

supervisores escolares. Essa unidade educativa possui a Associação de Pais e Professores – APP e Conselho Escolar. É gerenciada por um diretor geral e dois diretores adjuntos indicados pela Secretaria Municipal de Educação e aprovados pelo Prefeito Municipal, desrespeitando a Lei nº. 3.852/ 2002 que criou a Gestão Democrática no Ensino Público Municipal de Itajaí; Portaria nº. 001/2003, que dispõe sobre o processo de condução<sup>28</sup> ao cargo de diretor das Unidades Escolares.

Quanto à infra-estrutura, a escola possui: laboratório de informática, biblioteca escolar, quadra coberta, telefone, acesso à internet, água encanada, luz elétrica e esgoto. Não possui parque ou brinquedos para as crianças dos anos iniciais. Constatou-se na pesquisa in loco que há muito barulho, gritos e correria no pátio e nos corredores, produzidos pelos alunos. Estes não têm opções de brincar, fazendo da brincadeira de pega-pega um lazer intenso, ocasionando alguns acidentes, o motivo pelo qual são proibidos de correr.

A escola tem jornada ampliada para seus alunos no contraturno, com aulas de dança, capoeira, escolinha de esporte, oficina de artes, o que contribui para um número maior de alunos circulando dentro e no pátio da escola, aumentando o barulho, e prejudicando as atividades dos professores em sala de aula. Para alguns especialistas este barulho atrapalha a aprendizagem dos alunos que ficam muito agitados e os professores estressados.

Em 2007, foram publicados pelo MEC os indicadores educacionais do CAIC, resultado do censo escolar de 2004 e 2005. Estes são os índices oficiais da escola para a elaboração do seu diagnóstico e conseqüente análise, com o intuito de rever e implementar políticas de correção na busca por uma educação de qualidade.

---

<sup>28</sup> Escolha do Diretor deve ser realizada mediante processo de certificação de conhecimentos; Portaria Nº13, de 16 de maio de 2003, que dispõe sobre o Processo de Condução ao Cargo de Diretores mediante Certificação de Conhecimento Processo de escolha de candidato ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Municipal de Itajaí: poderão se inscrever profissionais da educação lotados na rede municipal de ensino e que tenham formação de 3º grau na área do magistério e, pelo menos, cinco anos de efetivo exercício na Rede Municipal; não ter envolvimento ou praticado ato que desabone sua conduta profissional, comprovado pela chefia imediata. Os candidatos deverão submeter-se a uma prova de conhecimentos da língua portuguesa, domínios dos instrumentos básicos de gestão escolar (questões de gestão pedagógica, administrativa e financeira); interpretação de textos legais pertinentes à educação. Os três primeiros classificados na prova de conhecimentos apresentarão ao colegiado escolar: um plano de ação, baseado em diagnóstico da escola e propostas para superação e eliminação de problemas. O colegiado classificará os candidatos com base nos critérios previamente definidos pelo próprio colegiado. O mandato será de quatro anos. (Decreto/ Lei da Gestão Democrática)

Quadro 10: Indicadores educacionais do CAIC

| INDICADORES                               | 4ª SÉRIE | 8ª SÉRIE |
|---|----------|----------|
| Aprovação (censo 2004)                    | 100%     | 98,2%    |
| Reprovação (censo 2004)                   | 0%       | 1,8%     |
| Abandono (censo 2004)                     | 0%       | 0%       |
| Média de aulas dadas diárias (censo 2005) | 4,3      | 4,3      |
| Docentes com curso superior (censo 2005)  | 100%     | 94,6%    |
| Distorção Idade/Série (censo 2005)        | 3,1%     | 0%       |

Fonte: Censo Escolar 2004 e 2005

Analisando os dados do quadro 10, percebe-se que os índices obtidos pelo CAIC estão bons em relação à maioria das escolas brasileiras, mas os alunos de 4ª e 8ª série desta escola não foram bem na Prova Brasil. Observe a média do Ideb no quadro 11:

Quadro 11: IDEB 2007 e Projeção do Ideb para a escola municipal CAIC

| Ensino Fundamental | 2005 Observado | 2007 Observado | Projeção do IDEB |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|----------------|----------------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
|                    |                |                | 2007             | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Anos Iniciais      | 4,1            | 4,4            | 4,1              | 4,5  | 4,9  | 5,1  | 5,4  | 5,7  | 6,0  | 6,2  |
| Anos Finais        | 3,5            | 3,9            | 3,5              | 3,7  | 4,0  | 4,4  | 4,7  | 5,0  | 5,3  | 5,5  |

Fonte: IDEB e Prova Brasil 2007

Com os resultados obtidos, pergunta-se: por que a escola está tão bem nos indicadores de aprovação, reprovação, abandono, média de aulas dadas diariamente, docentes com nível superior, mas, na Prova Brasil, em 2007 revelaram que os resultados (anos iniciais 4,4 e nos anos finais 3,9) foram notas inferiores a média cinco, necessária para que o aluno possa ser aprovado ao final de ano escolar? Diante do exposto, há de se questionar: será que estão mascarando os dados da reprovação e aprovação para não expor os seus resultados e as suas fragilidades?

### 2.6.2 Escola Básica Municipal Antônio Ramos

A Escola Básica Municipal Antônio Ramos está localizada no município de Itajaí, (SC), na Avenida Independência nº. 55 no Bairro de Cordeiros. Estavam, em 2007, matriculados na escola, 942 alunos na modalidade de ensino fundamental, distribuídos em 28 turmas. Segundo a secretária da escola, 507 alunos freqüentaram a 1ª a 4ª série e 437 de 5ª a 8ª série.

Na Escola Básica Municipal Antônio Ramos trabalham 52 professores, sendo que 18 docentes são efetivos e lotados na escola, o que corresponde a 34,6%, e 34 docentes, correspondendo a 65,4%, são ACTs. O quadro tem sete especialistas, sendo orientadores educacionais, administradores e supervisores escolares. Essa unidade é gerenciada por um diretor geral e um diretor adjunto e o provimento do cargo é por indicação do prefeito<sup>29</sup>. Essa unidade educativa possui a Associação de Pais e Professores – APP e Conselho Escolar.

Quanto à infra-estrutura, a escola possui laboratório de informática, biblioteca e quadra coberta. Porém, desde o início do ano, a escola está em reforma e a quadra coberta, a biblioteca e a sala de informática estão funcionando precariamente. Essa é uma razão para funcionar em quatro turnos, no período diurno, iniciando o primeiro período às 7h30min; o segundo, às 10h30min; o terceiro, às 1h30 min; o quarto, às 16h30 min e o noturno, a partir das 19h30min, para educação de jovens e adultos - EJA. Essa unidade educativa está inviabilizada para cumprir as oitocentas horas de aula prevista na LDB. Quanto ao ambiente externo da escola constata-se, que as áreas livres, locais para os alunos permanecerem no recreio ou antes do início das aulas, são muito pequenas e não possuem parque ou brinquedos para as crianças dos anos iniciais brincarem.

A comunidade desse bairro vive economicamente de pequenos comércios, de manipulação de pescado e alguns são caminhoneiros.

Os números oficiais da Escola Básica Municipal Antonio Ramos, segundo o censo escolar nos anos de 2004 /2005 e nos seus indicadores educacionais, foram:

Quadro 12: Indicadores educacionais da Escola Básica Municipal Antonio Ramos

| <b>Indicadores</b>                        | <b>4ª série</b> | <b>8ª série</b> |
|---|-----------------|-----------------|
| Aprovação (censo 2004)                    | 98,3%           | 96,2%           |
| Reprovação (censo 2004)                   | 1,7%            | 3,8%            |
| Abandono (censo 2004)                     | 0%              | 0%              |
| Média de aulas dadas diárias (censo 2005) | 4,3             | 4,3             |
| Docentes com curso superior (censo 2005)  | 66,7%           | 81,8%           |
| Distorção Idade Série (censo 2005)        | 7,1%            | 0%              |

Fonte: Censo Escolar 2004/2005

Os resultados obtidos pela Escola Básica Municipal Antonio Ramos nos seus indicadores educacionais constataam que o mais preocupante é o número de

<sup>29</sup> O nome do indicado é resultado de pressões político-partidárias com cotas para cada partido que participou da coligação para a eleição do prefeito.

professores que ainda não estão habilitados e o grande número de professores ACTs que fazem parte do quadro dos docentes. Outro aspecto importante é a inexistência de alunos defasados em idade e série dos anos finais. Segundo a diretora da escola, esses alunos são matriculados na Educação de Jovens e Adultos; dessa maneira, nas salas de aula de 5ª a 8ª série não há distorção em idade e série.

Quadro 13: Resultados observados pelo Ideb em 2007, no Brasil, na Região Sul, em Santa Catarina, em Itajaí e na Escola Básica Municipal Antonio Ramos.

| SÉRIE   | Brasil | Região Sul | SC  | Itajaí | ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ANTONIO RAMOS |
|---------|--------|------------|-----|--------|---------------------------------------|
| Inicial | 4,2    | 4,8        | 4,9 | 4,8    | 5,0                                   |
| Final   | 3,8    | 4,1        | 4,3 | 4,1    | 4,4                                   |

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

O nível de qualidade do ensino da Escola Básica Municipal Antonio Ramos é superior à média nacional, do estado de Santa Catarina e do município de Itajaí. A constatação vem do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgado pelo Ministério da Educação cujos resultados estão no quadro 13. Seus resultados revelam que nessa escola a média dos alunos de 1ª a 4ª série é de 5,0 e nas turmas de 5ª a 8ª série é de 4, 4, enquanto que a média dos alunos no Brasil é de 4, 2 para as turmas de 1ª a 4ª, e 3,8 para os alunos de 5ª a 8ª série.

Quanto ao índice de desenvolvimento educacional, a Escola Básica Municipal Antônio Ramos apresentou o melhor índice de desempenho no município dentre as duas redes, estadual e municipal.

É importante ressaltar que, se a Escola Básica Municipal Antônio Ramos continuar melhorando o resultado no desempenho dos seus alunos e atingir a média da projeção do Ideb para 2021, os seus resultados estarão no mesmo patamar das escolas dos 20 países que estão com os melhores resultados educacionais.

## 2.7 O perfil dos entrevistados

### 2.7.1 Perfil dos Gestores das escolas<sup>30</sup>

Quadro 14: Perfil Profissional dos Gestores Escolares

| Identificação do (a) Gestor (a) | FORMAÇÃO             | Ano  | Idade | Cor | Sexo | Tempo de docência | Tempo de gestor escolar | Capacitação em gestão          | Tipo de escolha    |
|---------------------------------|----------------------|------|-------|-----|------|-------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------|
| GESTOR DA ESCOLA "A"            | Pedagogia            | 1989 | 52    | B   | F    | 17 anos           | 1 ano e seis meses      | Sim                            | Indicação política |
| GESTOR DA ESCOLA "B"            | Pedagogia            | 1990 | 38    | B   | F    | 10 anos           | 1 ano e meio            | Sim                            | Indicação política |
| GESTORA DA ESCOLA "C"           | Pedagogia e História | 2004 | 35    | B   | F    | 16 anos           | 3 anos                  | Está fazendo                   | Indicação política |
| GESTORA DA ESCOLA "C"           | Pedagogia            | 2003 | 29    | B   | M    | 6 anos            | 1 ano e meio            | Já fez um e está fazendo outro | Indicação política |
| GESTORAD A ESCOLA "D"           | Pedagogia            | 1989 | 39    | B   | F    | 21 anos           | 2 anos e 10 meses       | Não                            | Indicação política |

Fonte: Elaboração da autora

Para estabelecer o perfil profissional dos gestores escolares, foram incluídos no presente estudo cinco gestores: dois das escolas estaduais e três das escolas municipais das quatro escolas de Itajaí que compuseram a presente investigação. O grupo de gestores é predominantemente feminino (80%), com idades entre 29 e 52 anos, tendo a grande maioria idade entre 35 a 39 anos (60%). Todos são profissionais com nível superior, formados em Pedagogia. Trata-se de um grupo que tem entre seis a 21 anos de docência, sendo que 20% têm seis anos de docência, 20% têm dez anos e 60% tem entre 16 a 21 anos de docência. O tempo no cargo de gestor escolar varia de um a três anos. Todos são efetivos nas respectivas redes de ensino, na função de professores ou especialistas, e estão no cargo por indicação política. No grupo de diretores, 40% freqüentam curso Pró-gestão, 20% fizeram curso de Gestão Escolar e 20% não realizaram curso de gestão para exercer a atividade de diretor de escola.

<sup>30</sup> No quadro a seguir utilizaremos a identificação:  
 A: Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos / B: Escola Básica Estadual Carlos Fantini  
 C: Escola Municipal: Centro Educacional Cacildo Romagnoni – CAIC  
 D: Escola Básica Municipal Antonio Ramos

## 2.7.2 Perfil dos Professores que atuam nas escolas

Quadro 15: Perfil dos professores

| Escola | Prof | Formação                                    | Ano/Com-clusão | Idade | Cor   | Sexo | Tempo/Docência | Tempo/doc. na escola | Tempo/doc. na série/disciplina | Regime/trabalho |
|--------|------|---|----------------|-------|-------|------|----------------|----------------------|--------------------------------|-----------------|
| A      | A.1  | Pedagogia – Ed. Infantil e Séries iniciais  | 2005           | 24    | B     | F    | 4 anos         | 7 meses              | 2 anos                         | ACT             |
|        | A.2  | Pedagogia/Especialização Alfabetização      | 1974           | 53    | B     | F    | 27 anos        | 20 anos              | 15 anos                        | Efetivo         |
|        | A.3  | Ciência da Matemática                       | 2000           | 41    | B     | F    | 13 anos        | 10 anos              | 10 anos                        | Efetivo         |
|        | A.4  | Letras                                      | 1992           | 45    | B     | F    | 10 anos        | 2 anos               | 10 anos                        | Efetivo         |
| B      | B.1  | Letras                                      | 1986           | 44    | B     | M    | 13 anos        | 3 anos               | 13 anos                        | Efetivo         |
|        | B.2  | Ciências Físicas e Biológicas e Matemática  | 1988           | 57    | B     | M    | 23 anos        | 7 anos               | 23 anos                        | Efetivo         |
|        | B.3  | Pedagogia- Séries iniciais e Ed. Infantil   | 1987           | 53    | B     | F    | 26 anos        | 2 anos               | 9 meses                        | ACT             |
|        | B.4  | Pedagogia - Séries iniciais e Edu. Infantil | 2000           | 43    | B     | F    | 19 anos        | 8 meses              | 5 anos                         | Efetivo         |
| C      | C.1  | Cursando Matemática                         | -              | 42    | B     | M    | 2 anos         | 1 ano e meio         | 7 meses                        | ACT             |
|        | C.2  | Letras                                      | 1993           | 42    | Negra | F    | 15 anos        | 6 anos               | 15 anos                        | Efetivo         |
|        | C.3  | Pedagogia                                   | 1992           | 38    | B     | F    | 17 anos        | 3 anos               | 2 anos                         | ACT             |
|        | C.4  | Cursando Pedagogia                          | -              | 34    | B     | F    | 13 anos        | 3 anos               | 8 anos                         | Efetivo         |
|        | C.5  | Cursando o 5ª período de Pedagogia          | -              | 42    | B     | F    | 5 anos         | 2 meses              | 2 meses                        | ACT             |
| D      | D.1  | Pedagogia                                   | 2006           | 31    | B     | F    | 7 anos         | 4 meses              | 2 anos                         | ACT             |
|        | D.2  | Matemática                                  | 2000           | 30    | B     | F    | 13 anos        | 6 meses              | 13 anos                        | ACT             |
|        | D.3  | Pedagogia                                   | 2002           | 49    | B     | F    | 13 anos        | 5 anos               | 8 anos                         | ACT             |
|        | D.4  | Letras                                      | 2003           | 31    | B     | M    | 12 anos        | 4 anos               | 12 anos                        | ACT             |
|        | D.4  | Matemática                                  | 1996           | 31    | B     | F    | 12 anos        | 8 anos               | 10 anos                        | Efetivo         |

Fonte: Elaboração da autora

Participaram da pesquisa 18 professores, que lecionavam para as 2ª e 5ª séries do ensino fundamental das quatro escolas, das redes estadual e municipal. O grupo, em sua maioria, é do sexo feminino (77%) e a idade varia entre 24 e 57 anos, sendo que a grande maioria tem entre 31 a 45 anos (72%). A escolaridade é de 83,3% habilitados com o curso superior, enquanto três professores ainda estão cursando a graduação. No grupo de professores, 61% têm experiência de docência entre 10 e 19 anos, enquanto que 16% têm mais de 20 anos e 22% têm de 2 a 7 anos seu tempo de docência. Desses docentes, 50% são efetivos e 50% são ACTs, havendo maior freqüência de ACTs nas escolas da rede municipal.

Observando o gráfico 5, percebe-se que existe grande mobilidade entre os professores, o que pode ser considerado um ponto negativo para a escola, para o ensino e para a aprendizagem do aluno. O número de professores ACT também é grande, havendo trocas constantes de professores na escola, o que pode refletir

negativamente no resultado final, pois o professor não cria vínculo com a escola, com os alunos e com a comunidade.

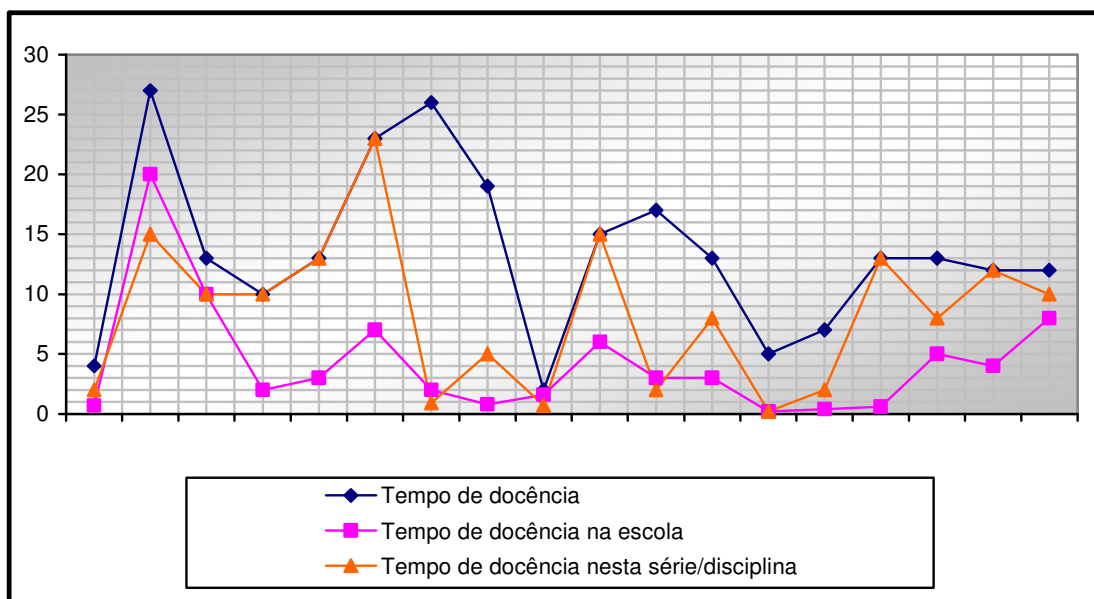


Gráfico 5: Variação entre tempo total de docência na escola em sala de aula ou na disciplina

É notório que o professor constitui-se no fator decisivo do sucesso das trajetórias escolares, e nesse sentido, os dados chamam a atenção para a necessidade de se investigar mais profundamente os efeitos específicos da atuação desses profissionais docentes sobre o desempenho dos alunos, e, portanto, a urgência de se criar políticas para a permanência na escola do profissional que atinge bons resultados.



### **CAPÍTULO III**

## **AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A REPETÊNCIA E O FRACASSO ESCOLAR**

Muitas discussões a respeito da educação de qualidade vêm sendo realizadas nos últimos tempos. O MEC, através do IDEB, como já vimos, vem avaliando o desempenho da educação nas escolas públicas. Como ferramenta, usa-se os indicadores Educacionais, indispensáveis para o controle da qualidade, os quais também permitem o monitoramento do sistema de ensino. Seus resultados são de suma importância, em termos de diagnóstico e norteamto de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional.

Na avaliação da qualidade educacional, percebe-se que o sistema reprova sistematicamente seus alunos, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes mesmo de completar o ensino fundamental. Por outro lado, percebe-se que muitos alunos são aprovados, mas não possuem o conhecimento necessário para acompanhar a série subsequente.

Um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não perdessem tempo com repetências, não abandonassem os estudos e que, principalmente, aprendessem.

O Art. 32 da lei nº. 11.274, de 2006, afirma que "o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: "I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social". Ou seja, assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de escolaridade, intensificando o tempo para aprender e uma aprendizagem sedimentada.

No entanto, ainda é muito grande o número de alunos das escolas públicas que reprovam ao final de cada ano letivo, como vimos os dados no capítulo anterior,

com as sucessivas reprovações, estes alunos acabam se evadindo da escola, engordando a estatística brasileira relacionada ao número de alunos fora da escola. Tanto a reprovação quanto a evasão são práticas que colaboram para o fracasso escolar.

Esta pesquisa busca analisar os significados vivenciados pelos alunos da rede pública municipal e estadual: a maneira como interpretam as suas experiências escolares e como compreendem a reprovação; o que deveria mudar na sala de aula/escola para que não haja reprovação; o que a escola tem de antipedagógico. A partir daí, como percebem a escola, a sua importância, o que ela representa em suas vidas futuras, bem como seus projetos e suas expectativas no sonho de uma escola ideal.

Compreender o que pensam os alunos reprovados das 2ª e 5ª séries, a respeito da situação, auxiliar-nos-á a identificar as razões pelas quais eles reprovam.

Além do desafio da universalização<sup>31</sup> do ensino fundamental, outro grande problema constatado na educação brasileira consiste na falta de qualidade no ensino. Segundo a equipe das Nações Unidas no Brasil, um quinto das crianças que concluem a quarta série não alcançaram um nível adequado de habilidades de leitura ou de cálculos matemáticos, confirmando que a repetência e a evasão são comuns em nossas escolas.

No Brasil em 2006, o número de analfabetos, apontado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 14,9 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade. Percebe-se que o sistema educacional não consegue garantir que todos os que se sentam em bancos escolares aprendam a ler e escrever. A maioria sai da escola semi-analfabeta, uma realidade preocupante.

Uma boa educação escolar acontece quando a escola estimula a descoberta de novos conhecimentos e apresenta uma gama maior de oportunidades para o futuro, onde seus profissionais são felizes, qualificados e intensamente envolvidos com o conhecimento. Nessa perspectiva, contagiam os alunos que se apaixonam pelo *aprender*. É com esta visão que a educação deve trilhar. Por outro lado, deve-

---

<sup>31</sup> Universalização do ensino fundamental em Itajaí: Conforme informações obtidas no DATASUS, em 2007 eram de 29.097 o número de crianças e adolescentes na faixa etária de seis a 14 anos existente no município de Itajaí. Enquanto que o número de alunos matriculados no Ensino fundamental, nas três redes de ensino eram de 26.782 alunos, portanto segundo esses dados existe um grande número de crianças e adolescentes que estão fora da escola. Há divergência nos dados e que não puderam ser confirmados pelas secretarias municipal e estadual.

se ter claro que são muitos os fatores que levam à reprovação e ao fracasso escolar. Mas como é vista a repetência pelos olhos dos alunos?

### 3.1 Perfil dos alunos entrevistados das escolas estaduais e suas dificuldades na obtenção dos conhecimentos

Dos 15 alunos entrevistados da segunda e da quinta série do ensino fundamental das escolas estaduais, oito são do sexo feminino e sete são do sexo masculino. Destes alunos, 13 são de cor branca e dois são afro-descendentes. Constatou-se que 60% destes alunos já reprovaram mais de uma vez. As disciplinas que mais reprovaram foram português e matemática, conforme o Quadro 16.

Quadro 16: Perfil do (a) aluno (a) e série de reprovações – 2ª e 5ª série

| Escola                        | IDENTIFICAÇÃO | SÉRIE QUE ESTUDA | IDADE | SEXO | COR | Nº. de reprovações | DISCIPLINA DE REPROVAÇÃO | RESULTADO EM 2008   |
|-------------------------------|---------------|------------------|-------|------|-----|--------------------|--------------------------|---------------------|
| E.B.E. Ary Mascarenhas Passos | (A1)          | 2ª               | 10    | F    | B   | 2X                 | Port.                    | Aprovado            |
|                               | (A2)          | 2ª               | 10    | F    | B   | 1X                 | Mat.                     | Aprovado            |
|                               | (A3)          | 2ª               | 9     | M    | P   | 1X                 | Port. /faltas            | Transferido         |
|                               | (A4)          | 5ª               | 13    | F    | B   | 2X                 | Todas                    | Reprovado           |
|                               | (A5)          | 5ª               | 13    | M    | B   | 3X                 | Port.                    | Reprovado           |
|                               | (A6)          | 5ª               | 13    | M    | B   | 1X                 | Port. /Mat.              | Reprovado           |
|                               | (A7)          | 5ª               | 13    | F    | B   | 1X                 | Mat.                     | Reprovado           |
|                               | (A8)          | 5ª               | 15    | F    | B   | 2X                 | Mat. /Inglês             | Reprovado           |
|                               | (A9)          | 5ª               | 14    | F    | B   | 4X                 | Ciências                 | Reprovado           |
|                               | (A10)         | 5ª               | 13    | M.   | B   | 2X                 | Todas                    | Reprovado           |
| E.B.E. Carlos Fantini         | (B1)          | 2ª               | 8     | F    | B   | 1X                 | Port.                    | Reprovado           |
|                               | (B2)          | 2ª               | 10    | M    | B   | 2X                 | Port. /Mat.              | Aprovado            |
|                               | (B3)          | 5ª               | 14    | M    | B   | 4X                 | Todas                    | Reprovado/ desistiu |
|                               | (B4)          | 5ª               | 12    | M    | B   | 1X                 | Ciê /Mat.                | Reprovado           |

Fonte: elaboração da autora

É necessário ressaltar que os alunos da Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos, serão identificados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 A10, os alunos da Escola Básica Estadual Carlos Fantini, serão identificados como B1, B2, B3, B4.

A pesquisa indicou que os alunos das escolas foco da presente investigação apresentaram maior dificuldade de aprendizagem nas disciplinas português e matemática, como se pode conferir no gráfico 6.

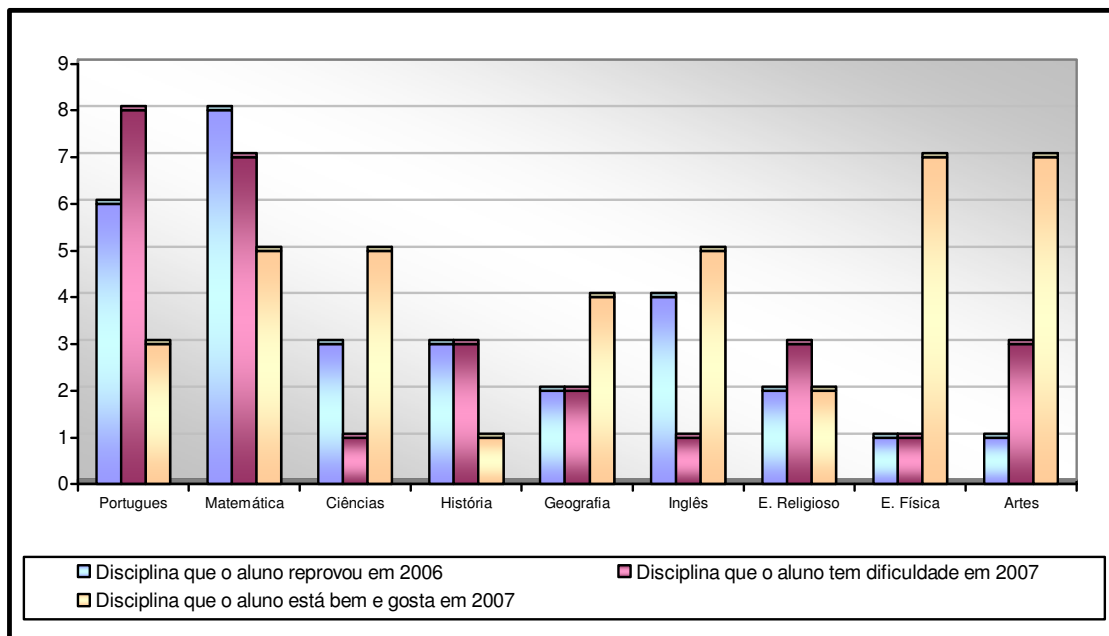


Gráfico 6: Desempenho dos alunos nas diversas disciplinas

Quanto às dificuldades na obtenção do conhecimento os alunos apontam os seguintes fatores que consta no quadro 17.

Quadro 17: Fatores que dificultaram a obtenção dos conhecimentos e conseqüentemente a reprovação segundo os alunos (as) das escolas estaduais

| Fatores que dificultaram a obtenção do conhecimento        | %   | Motivos que os levaram a reprovação | %    |
|--|-----|-------------------------------------|------|
| Não saber ler e nem escrever                               | 40% | Não saber ler nem escrever          | 20%  |
| Não compreender matemática                                 | 40% | Não entender matemática             | 6,6% |
| Brigas e indisciplina na sala de aula                      | 33% | Muita bagunça na sala de aula       | 3,8% |
| Péssimo relacionamento com os professores e com os colegas | 13% | Transferência de escola             | 13%  |
| Não gostar de fazer provas                                 | 13% | Faltas                              | 26%  |
| As aulas chatas  | 13% | Problemas familiares                | 20%  |
|  |     | Não saber as matérias               | 20%  |

Obs. alguns alunos citaram mais de um fator.

Fonte: elaboração da autora

O ato de aprender a ler e escrever, por exemplo, é para alguns alunos algo que exige muito esforço. Assim, um grande número deles atribui como a maior dificuldade a falta do domínio da leitura e da escrita, por não serem alfabetizados nem letrados.

Convém aqui diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a

dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade. Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, SOARES, (1998) dá valor ao impacto qualitativo que este conjunto de aprendizado social concebe ao sujeito, superando a dimensão processual e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (Ribeiro, 2003, p. 91).

A escola ao possibilitar que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e avalize a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma categoria individualizada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 1998). Dessa forma, a escrita da criança não é uma simples cópia, mas é um processo de construção pessoal. Emilia Ferreiro (1999) entende que “ler não é decifrar, escrever não é copiar”. Aprender a ler e a escrever sugere não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento para poder se expressar e comunicar necessidades legítimas em um determinado contexto cultural. De acordo com Kato (1994 p.108), a escrita surgiu para atender às necessidades do homem e da sociedade, enquanto a escrita da criança aparece como meio de exploração e de um interesse por aquilo que ainda não conhece e compreende. E quando ela não consegue dominar este conhecimento, a escola se torna um lugar que ela não reconhece, como veremos em seus depoimentos.

A escola deve considerar a importância de se alfabetizar letrando. Esse processo de aquisição da língua escrita deve estar associado à interpretação do

mundo<sup>32</sup>. Por esse motivo, ela deve preparar seus professores alfabetizadores com o objetivo de alfabetizar a todos os seus alunos, independente das suas facilidades ou das suas dificuldades, das suas condições sócio-econômicas ou afetivas.

Os sistemas universalizaram o ensino fundamental, abriram matrículas para todos, principalmente para as classes dos menos favorecidos; no entanto, não reformulou o seu currículo, as habilidades e competências dos seus professores em relação à maneira de atender essa clientela diversificada.

Entre muitos fatores que concorrem para melhores ou piores desempenhos de alunos, estão suas características inatas, as determinadas pela sua história de vida, a estrutura da escola, da família e da sociedade.

Para o aluno, é de fundamental importância saber ler e escrever. É a partir desse processo que ele poderá criar seu próprio conhecimento e ter noção do mundo em que vive, podendo contribuir, durante o seu crescimento, para uma mudança significativa na sua vida. Nessa perspectiva, convém salientar que a leitura é uma habilidade adquirida na interação com o outro e com o meio. O mesmo acontece com a escrita. Crianças rabiscam desde a mais tenra idade quando incentivadas. Professores alfabetizadores bem formados, capacitados, são os responsáveis pelo momento de descoberta, do ato de soletrar até o momento mágico de transformar letras em som, em palavras, em idéias.

No entanto, escrever e compreender o que se lê, muitas vezes não é assegurado nas escolas públicas de ensino fundamental, a exemplo das escolas que serviram de estudo. Essas escolas mostraram-se, em muitas situações, incompetentes na tarefa de ensinar a uma grande parte das suas crianças a sintonia no ato de reger a escrita e a leitura. Trago para exemplificar a fala dos alunos apontando as suas dificuldades:

Por que não escreve rápido, não entende as palavras (aluno B4).

Eu não sei nem ler nem escrevo. Eu não entendo. [...] Não leio história em quadrinho em casa porque não tenho. Na escola, a gente lê só às vezes. A professora não dá. Acho que é porque eles fazem muito bagunça. Acho... [...] É difícil escrever porque eu não conheço bem as palavrinhas (Aluno A1).

Em 2007, o contingente de alunos reprovados em algumas escolas brasileiras

<sup>32</sup> Parece ilustrativo o poema “Primeira Lição”, no qual o poeta enxerga o grande e o pequeno, a beleza e a miséria dos homens, mostra sutilmente as mudanças por que passa Ivo, da infância à maturidade e então para a consciência social política. “Na escola primária Ivo viu a uva. E aprendeu a ler. Ao ficar rapaz Ivo viu a Eva e aprendeu a amar. E sendo homem feito Ivo viu o mundo. Seus comes e bebes. Um dia num muro Ivo soletrou a lição da plebe. E aprendeu a ver. Ivo viu a ave? Ivo viu o ovo? Na nova cartilha Ivo viu a greve Ivo viu o povo”. (Lêdo Ivo. Estação Central. [http://www.releituras.com/ledoivo\\_resposta.asp](http://www.releituras.com/ledoivo_resposta.asp))

chegou ao alarmante patamar de 74%. Muitos alunos da 5ª série ainda não estão alfabetizados, o que faz com que o professor desista deles. São crianças abandonados pelo sistema e agora, pela única pessoa que poderia fazer a diferença: o/a professor/a. Algumas escolas permanecem indiferentes à esta situação, não percebendo que o fracasso também é dela. Por não se criarem estratégias de equilíbrio entre a dimensão das dificuldades do aluno e as atitudes em sala de aula da professora, o problema passa de um ano para outro, sem solução, sem perspectiva de melhora, como desabafa o aluno B3, da 5ª série:

“A mesma coisa de sempre. Não consigo fazer nada. Se eu soubesse ler e escrever certo eu parava de fazer bagunça”.

Os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) são muito ruins. Se adotarmos como definição de alfabetizada uma pessoa que é capaz de ler um texto e entender o que está lendo, o número de analfabetos é muito grande<sup>33</sup>.

Os resultados do PISA<sup>34</sup>, indicam que mais de 55% dos alunos brasileiros com 13 anos de idade, matriculados na 7ª. e 8ª. séries do ensino fundamental, situam-se no nível mais básico de leitura, que é o nível da identificação das palavras. Ou seja, no máximo, eles identificam as palavras escritas, sem, necessariamente, entender o sentido. Eles não compreendem porque *não sabem ler*, não porque *não sabem compreender*. Diante de um texto, ou de um teste, seu esforço cognitivo concentra-se no nível mais elementar, porque não foram devidamente alfabetizados e não aprenderam a identificar automaticamente palavras nem a ler com fluência (OECD, 2001). Tudo isso foi representado na fala de grande parte dos alunos: “não é possível entender as palavras”.

Outra disciplina que apresentou alto índice de dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos foi à matemática. Os alunos em seus depoimentos foram enfáticos ao reconhecer que há um grau de complexidade no raciocínio matemático que não conseguem superar.

---

<sup>33</sup> Outros países do mundo resolveram esse problema há cem anos. Os países europeus tinham a população 100% alfabetizada em 1900. O Brasil, em 2008, ainda apresenta um quadro de analfabetismo funcional nas escolas.

<sup>34</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.

Porque em matemática não consigo aprender algumas coisas, tabuada, nem conta de dividir (Aluno A6).

Matemática tem umas contas do tipo com chave que eu não sei. De vez em quando eu sei fazer as contas de vezes e de dividir. (Aluno A7).

Este ano estou mal em matemática. Não sei multiplicar nem dividir. O professor explica mais eu não entendo (Aluno A9).

Dificuldade em matemática porque não sei muito as contas de vezes e dividir (Aluno A10).

Porque eu errava muita coisa de matemática. Eu não entendia. (Aluno A7).

Não gosto de matemática porque tem algumas contas que são muito difícil. Eu não pego algumas contas mais difícil, a divisão e as contas misturadas com outro tipo (Aluna A8).

Assim constatamos que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem em matemática, e essa dificuldade pode gerar medo e ansiedade e baixa auto-eficácia nos alunos. As dificuldades de aprendizagem na disciplina de Matemática, muitas vezes começam na etapa inicial da educação básica, ou seja, nas séries iniciais, e se repetem nas diversas etapas de escolarização.

Segundo Corrêa e Borba (2006) muitas crianças não conseguem resolver problemas envolvendo as operações elementares, porque os problemas trazem idéias implícitas relacionadas aos diferentes significados das operações. Sobre a resolução de problemas, para a alfabetização matemática, é necessário que os professores estejam atentos às formas de resolução adotada pelas crianças. Nem sempre os algoritmos utilizados por elas é o mesmo que o professor tem em mente.

Nesse sentido vale considerar também as palavras de Charlot quando afirma que:

a questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (2000, p. 14).

A partir da própria realidade escolar consideramos importante falar sobre as dificuldades de aprendizagem, pois é necessário que os educadores tenham um conhecimento mais amplo sobre o assunto e estejam preparados para encontrar em suas salas de aula alunos com diferentes dificuldades.

Percebe-se entre os alunos que a Matemática, culturalmente se destaca das demais disciplinas, não por sua importância enquanto área de conhecimento, mas



pela dificuldade que representa e que os mesmos compreendem-na como algo complicado afirmando que esquecem com freqüência alguns conteúdos, demonstrando uma trajetória de aprendizagem baseada em memorização sem nenhuma apropriação dos conceitos matemáticos, considerando que apenas a repetição sucessiva de exercícios não leva à elaboração conceitual.

O ensino da matemática na maioria das vezes dá ênfase ao aspecto formal, apresentando como um produto final e acabado. Essa prática educacional está pautada no modelo da repetição, de decorar regras, treino, conduzindo a uma aprendizagem mecânica. Desta forma provoca no aluno a sensação de incapacidade quando este não consegue resolver exercícios matemáticos não treinados na sala de aula. No entanto a matemática não precisa decorar nada. É uma ciência lógica, deduz tudo. E ela representa uma linguagem. A linguagem das ciências.

A função da Matemática no Ensino Fundamental deve representar um meio que sirva com o facilitador na estruturação e no desenvolvimento do pensamento do educando e para a formação básica de sua cidadania. É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares como recomenda o MEC. E mais adiante: "Falar em formação básica para a cidadania significa falar em inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira" (MEC/SEF, 1997, p.29).

Os resultados obtidos nas avaliações da Prova Brasil apontam para a necessidade de mudanças urgentes não só quanto ao que ensinar, mas, principalmente, no como ensinar e avaliar e no como organizar as situações de ensino e de aprendizagem. Enquanto algumas mudanças não são executadas alguns alunos continuam se expressando dificuldades de aprendizagem, como se pode conferir na presente investigação.

As dificuldades dos alunos apresentam múltiplas causas e por certo também passam pela relação professor-aluno.

Quando questionados sobre o relacionamento com professores, colegas e diretores verificou-se que, na maioria das vezes ele é ótimo ou bom, conforme

gráfico7

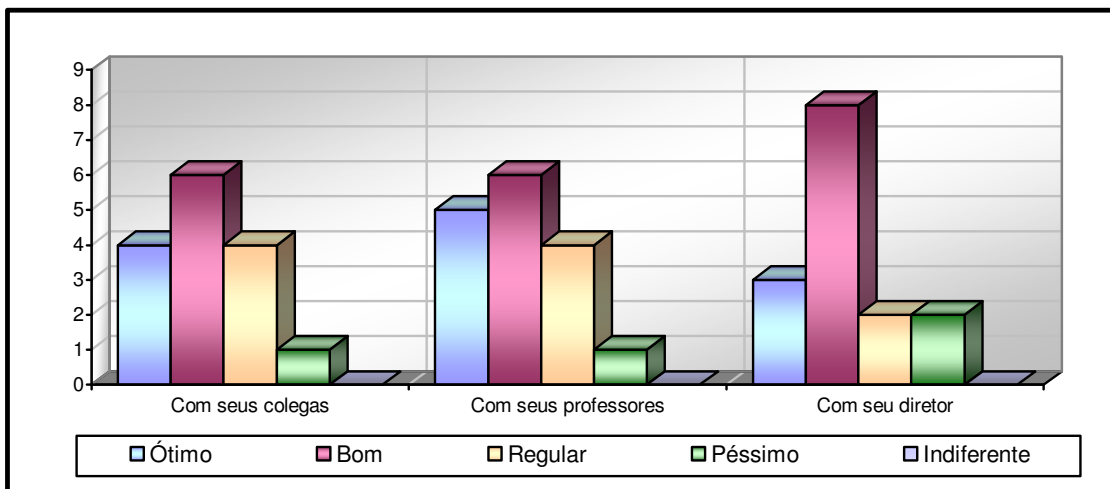


Gráfico 7: Relacionamento dos alunos das escolas estaduais, com seus colegas, professores e diretor.

Os alunos, cujos relacionamentos com professores ou diretor é regular ou péssimo, atribuíram este sentimento aos castigos que recebem ao chamamento dos pais na escola para advertências e às injustiças que se praticam com eles. Alguns alunos comentaram que tiveram que assinar o “livro negro”<sup>35</sup>. Quanto ao péssimo relacionamento com os professores, atribuem à maneira como estes os tratam. Entendem que são repreendidos por qualquer motivo. Citaram como exemplo, quando se levantam da carteira; quando pedem para ir ao banheiro; quando conversam com seus colegas ou quando pedem explicação da matéria ensinada porque não entenderam o assunto. Além disso, os professores não lhes explicam o conteúdo novamente.

Muitas vezes, o professor usa de sutileza para castigar o aluno. Adotando uma estratégia intimidante, cria clima de medo e tensão junto aos alunos, chamando a atenção para questões que o aluno não domina. Dessa forma, faz com que a classe inteira fique, também, sob tensão. O professor expõe o aluno que considera problemático, fazendo perguntas às quais o aluno não tem entendimento, levando à ridicularização perante os colegas. Agindo assim, tal professor demonstra que não está preocupado em explicar o que foi ensinado, mas, sim em apontar quem não aprendeu expondo publicamente a falta de conhecimento do colega. A este

<sup>35</sup> Livro negro é um livro de capa preta que os alunos devem assinar quando cometem alguma falta, ou delito. Usa-se como forma de intimidar o educando. Era uma prática utilizada no século passado e que hoje algumas escolas ainda persistem no uso da mesma.

professor não falta apenas habilidade para lidar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, mas também afetividade.

De acordo com Pimentel (1974), a afetividade é o que orienta os nossos atos. É ela o componente que mais influencia no desenvolvimento do nosso caráter, portanto, cabe ao professor expressar o carinho e a atenção aos seus alunos. Sabe-se que, é também na escola que a criança e o adolescente procuram buscar o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Por isso, é importante que, na relação entre professor aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos desta relação.

O diálogo, assim como o fator da afetividade, tem grande valor na interação professor-aluno, segundo Aquino (1996, p. 50):

Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

Podemos dizer que a interação Professor-Aluno decorre das aquisições cognitivas. No entanto, o aluno como ator principal da escola vive uma relação difícil, quando esta se encontra centrada apenas na autoridade. A autoridade do professor, como menciona Rego deve ser democrática e não autoritária:

Uma relação professor-aluno baseada no controle excessivo, na ameaça e na punição provocará reações diferentes das inspiradas por princípios democráticos (1996, p. 98).

A educação que deve estar a cargo da família e também da escola, tem entre seus objetivos, levar crianças, adolescentes e jovens a transpor seus limites pessoais como ser humano, a partir de princípios éticos, morais, existenciais que são “normativos”, isto é, gerados e impostos pela sociedade. A estruturação de normas disciplinares é um aspecto importante, que está presente em qualquer instituição social, nas escolas, nas igrejas, entre outras (Foucault 1984), mas sem o uso de práticas autoritárias.

Para que as crianças e adolescentes tomem conhecimento das normas disciplinares a autoridade dos pais e dos professores é fundamental para demarcar os limites da consciência humana que devem ser apropriados por todos para que se tenha uma convivência social pacífica, respeitosa e harmônica. Além disso, deve-se ter em mente que essas mesmas crianças, adolescentes e jovens desempenharão

no futuro o papel de educadores e que, portanto, também decidirão os destinos da sociedade.

Nessa discussão deve-se observar que a autoridade e o autoritarismo são conceitos diferentes. O autoritarismo está relacionado às práticas antidemocráticas e anti-sociais, enquanto a autoridade refere-se a práticas voltadas para a emancipação e a participação democrática. Portanto, colocar limites faz parte do processo educativo e a ausência dessa prática pode originar uma crise de valores, voltada para práticas irracionais, cujos princípios são orientados para a lei do mais forte.

Todos sabem que as regras são necessárias para o convívio social, que ninguém é livre para fazer o que quer. Desde cedo à criança deve aprender as normas de convivência social: ser educado, saber como comportar-se nos diferentes locais e situações, usar expressões de cortesia, saber aguardar sua vez, não bater ou agredir, tratar os outros como gostaria de ser tratado, etc. Entretanto, estas regras de convivência social para além do aprendizado verbal são necessárias para que a criança e o adolescente tenham a oportunidade de participar e conferir, através do exemplo cotidiano as práticas sociais que lhes orientem e lhes dê segurança na forma de agir. Por outro lado, poder-se-ia envolver estas crianças e adolescentes, por exemplo, na elaboração de regras, como as do estatuto do estudante, para que possam compreender as razões das regras nas relações sociais. Nessa direção Paro (2001 p. 29-30), analisa a influência positiva da escola na vida das pessoas indica elementos para pensarmos e rediscutirmos a escola autoritária que temos com a finalidade de direcioná-la para uma escola voltada para a emancipação e a participação democrática.

O autoritarismo presente na relação professor-aluno dificulta o desenvolvimento afetivo do aluno consigo mesmo, com os colegas, gera a baixa-estima, o medo, a desobediência, a abstração e o pensamento mecânico, traços marcantes do processo de despersonalização presentes muitas vezes no cotidiano escolar.

É possível, de uma forma harmônica, melhorar o relacionamento entre professor e aluno e atrair sua atenção para as temáticas trabalhadas cotidianamente em sala de aula, num contexto mais próximo da realidade vivenciada no dia-a-dia. Por exemplo, as falas de alguns alunos entrevistados, revelam que tanto a afetividade, quanto a criatividade do professor podem cativar seus alunos para

aprender os conteúdos:

Gosto de Português porque a professora faz várias coisas legais, faz atividades fora da sala, faz atividade em grupo, faz bastante coisas legais. [...] De Ciências porque ela explica bem a matéria, faz coisas boas na aula que a gente pode fazer. Ela é legal Aluno A8).

Gosto de Inglês porque a professora conversa comigo e eu com ela (Aluno A7).

Ciências é legal, é bom porque a gente faz desenho. Ensino Religioso, também é legal: a gente usa a cabeça, a gente pensa e escreve, inventa uma história (Aluno A5).

Vasconcellos (2001, p.57) faz a seguinte observação: “o autêntico professor é aquele que, necessariamente, faz memória, recorda os mitos, os sonhos, as utopias e as tradições, as aprendizagens do passado, a cultura, ao mesmo tempo em que analisa o presente e projeta o futuro”. É fundamental que a escola se interesse pelo desempenho dos seus professores e dos seus alunos, com o objetivo de manter o aluno, permanentemente, motivado para aprender. É necessário estar constantemente avaliando-o, com o intuito de saber onde estão os pontos fortes e fracos, com o propósito de identificar equívocos para a melhoria do ensino.

Nesse sentido, D'Oliveira fala sobre a relação professor/aluno, caracterizando em três níveis:

O nível dos valores presentes na relação, transmitidos através das idéias verbalizadas em sala de aula e refletidas nas ações e nos objetivos de trabalho; o dos modelos dados, ou seja, do que se faz e que é dado como exemplo, que pode ou não ser imitado, e o da interação propriamente dita: das reações das pessoas ao que o outro faz (D'Oliveira, 1987, p.3).

Quando a relação entre professor/aluno é marcada pela punição, como um modo do professor evocar a sua autoridade, muitas vezes, esperada pela sociedade em geral, a mesma autora lembra que os efeitos da punição geram sintomas de submissão do estudante, medo, ansiedade e raiva contra o professor. A humilhação maior é que os professores, sem muita consciência do mecanismo, fazem uso de seus próprios expedientes didáticos, da avaliação, para punir os alunos (idem, p.17-18).

Há falta de limites para os alunos nas salas de aula. Mas, estes limites não podem ser marcados por castigos físicos ou morais, constatado ainda, em uma das escolas como relatou a entrevistada:

Antes, a professora pegava pelos cabelos, atrás do pescoço – a professora da 1ª série, aí doía. Aí mesmo que eu bagunçava. [...] (Aluna A5).

Os limites servem para nortear os alunos em sua forma de pensar e agir, servem também para orientar suas dúvidas. Portanto, é necessário termos em mente alguns princípios éticos balizadores apontados por Aquino (1998) como elementos básicos: o *conhecimento*, que é o objeto exclusivo da ação do professor, o essencialmente pedagógico; a *relação professor-aluno*, que é fundamental para que o aluno seja o parceiro do professor, onde possa haver uma co-responsabilidade pelo sucesso escolar, nunca esquecendo do papel de cada um: o professor com o dever de ensinar e o aluno com o direito de aprender; a *sala de aula*, que é o palco onde a educação escolar acontece de fato; portanto, os conflitos devem ser gerenciados lá dentro e o *contrato pedagógico*, propostas de normas de convivência, muitas vezes, implícitas, que devem orientar o funcionamento da sala de aula para o bom funcionamento das atividades escolares.

Ainda a respeito da relação aluno-professor, aluno-colega e aluno-diretor, trago à luz o entendimento de Oliveira (2001), abordando que os adolescentes e jovens, com idade entre 10 a 15 anos, passam por transformações significantes e que, nesta fase, as influências dos pais tendem a diminuir. É a idade em que começam a ser mais independentes, a testar os seus limites e a explorar novas áreas, como fumar, comer, jogar, relações afetivas, trabalhar, etc. Nessa fase, a importância dos professores e dos colegas aumenta em relação às fases anteriores, o que justifica o depoimento da aluna A9 a respeito de suas atitudes.

[...] eu ia muito atrás das minhas amigas. Antes, eu tinha uma amiga que fazia muita bagunça e as outras minhas amigas diziam que eu não fosse atrás dela, que eu ia reprovar. E no final, eu reprovei. Fazia bagunça e não estudava. Graças a Deus este ano eu estou bem.

Os amigos como indica a entrevistada influenciam tanto a melhorar quanto piorar a aprendizagem e inclusive o relacionamento com professores e colegas.

Atualmente, a prática pedagógica revela que, o desempenho abaixo do esperado em sala de aula produz notas baixas. Este resultado pode gerar no aluno um sentimento de vergonha inibição, podendo trazer conseqüências para o comportamento destes alunos, que pode se tornar indisciplinado em sala de aula, tentando chamar a atenção sobre ele. Não se pode esquecer que a educação através da escola pode ser responsável por mudanças de comportamento e de emoções nas crianças e adolescentes.

Os amigos tanto podem influenciar positivamente, quanto negativamente.

Assim, os alunos indicam, por exemplo, que gostam de Educação Física porque permite brincar com seus amigos. “[...] Educação Física porque da pra gente jogar futebol, é um horário que dá pra gente brincar”.

Na fase da adolescência em que há a transformação, há autodescoberta, descoberta do outro, reprodução e identidade, os adolescentes e jovens experimentam novas formas de relação com os seus colegas. Uma das premissas é a aceitação de normas estabelecidas pelo grupo e a colaboração, cuja contrapartida é a aceitação para ingressar no grupo. Nesse período, os adolescentes passam mais tempo fora de casa, têm menos tempo de convivência com os pais, mais tempo com seus amigos, com companheiros, colegas, professores, na rua, na escola, ou ainda, em outras atividades. Por isso, a socialização direta se dá por meio dos seus colegas, amigos, professores e meios de comunicação. Neste sentido, é compreensível que, por vezes, os alunos sigam exemplos nem sempre dignificantes, exigindo, do professor que atua com estes jovens vigilância e atitudes firmes no sentido de orientá-los por princípios éticos e valores que expressam a honestidade a moral e a solidariedade, devem mostrar que é necessário respeitar para ser respeitado.

Para tal o professor deve estar atento para fazer a intervenção necessária: um trabalho de conscientização junto a todos os alunos, ensinando o respeito, às diferenças entre as pessoas, os cuidados com o seu corpo e com o meio-ambiente, conservação dos móveis da escola, do ônibus, dos ambientes que fazem parte do dia-a-dia e falando de solidariedade, para adaptá-lo à escola, possibilitando uma identificação com este espaço.

Por outro lado o desrespeito dos profissionais da educação ao educando, mostra a falta de preparo e a falta da inteligência emocional. A autoridade de professor não lhe dá o direito de faltar com o respeito ao aluno, o que pode gerar falta de respeito mútuo e com isto corrói ou deteriora na criança ou no adolescente a sensibilidade e o afeto tão necessários ao ato pedagógico.

Meu relacionamento com a diretora não é nada bom, é péssimo. Ela chama os outros de bandido, marginal. Quando nós fomos à sala dela ela disse: tens cara de bandido, tens sangue de bandido. Tem gente que prova isso (Aluno A 3).

A vigilância ao exercício do bom senso é imprescindível na prática do diretor escolar, pois antes de qualquer coisa ele é um educador. Saber respeitar a

dignidade e a identidade do educando, procurar ser coerente, são virtudes e qualidades necessárias para ser educador.

É no convívio diário com a escola que os alunos elaboram suas compreensões sobre a própria escola. Assim, a escola pode ser respeitada pelos alunos ou pode ser menos prezada. É interessante ressaltar que há várias razões para o aluno desrespeitar sua escola. Entre elas detectamos algumas que são produzidas no interior da escola. Por exemplo, quando a escola não corresponde às expectativas os alunos podem apresentar atitudes abomináveis, que denunciam falta de socialização e dificuldade de entendimento do que seja um bem público. Veja o depoimento:

[...] A escola está toda quebrada, suja, toda riscada. (Quem risca?) os próprios alunos. (Por que será que eles riscam?) Acho que é de raiva, porque não é normal. Não sei, mas acho que é de raiva da diretora. Eu acho que ela tá certa. Mas tem gente que odeia a diretora. (aluno A5).

Na sala o que tem de ruim... é quase tudo, vidro quebrado, as carteiras, o teto, o ventilador, tudo quebrado. Os alunos quebram tudo. Eles tiveram que colocar porta de ferro, mas também quebraram (Aluna A10).

Dê fato, durante as nossas visitas a essas escolas, constatamos que há muita desordem: paredes riscadas, vidraças quebradas, prédios depredados, muito lixo nas salas de aula e no pátio interno, muitos gritos e freqüentes brigas. Não é um ambiente acolhedor, mas degradado enquanto espaço físico e desordenado enquanto espaço social.

Por outro lado, não se pode deixar de lembrar que há alunos que perturbam as aulas, que não aceitam o que a escola propõe, não aceitam qualquer tipo de regra e acordos, porque são oriundos de ambientes familiares pouco estável, onde seus pais castigam e ameaçam por qualquer motivo, ou dão pouca atenção aos filhos. Esta pode ser uma explicação para o péssimo comportamento na escola, na qual extravasam o que é reprimido em casa. Seus comportamentos podem revelar uma atitude de autodefesa, de socorro, com o intuito de chamar atenção. A impressão que se tem é que os alunos estão desgostosos e até mesmo decepcionados com a escola. Além disso, há os alunos que gostam de chamar a atenção: folhos de pais sem autoridade, que não conseguem impor limites.

As atitudes de revolta expressas nas brigas com a professora mais os castigos recebidos geram indisciplina e bagunça por parte de alguns alunos na sala de aula.

Segundo Aquino, (1998), a indisciplina<sup>36</sup> é mais um dos efeitos no ato

---

<sup>36</sup> O termo "indisciplina" é relacionado intimamente ao conceito de "disciplina" e tende a ser definido pela negação ou privação desta, ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas. Indisciplina



pedagógico, razão pela qual o problema deve ser resolvido pelo professor e o aluno no centro visível do exercício educativo e do contrato didático.

A indisciplina expressa pelos alunos como comportamento que altera a “normalidade” de uma sala de aula é percebida por eles como algo que dificulta a aprendizagem.

Bagunça. Os professores reclamam da bagunça. Começam a falar coisa, jogar bolinha de papel um no outro, caneta, durante a aula. [...] Mas quando a professora mete aquela bronca, aí fica todo mundo quietinho. Na escola, a diretora é brava. Os alunos quebram a vidraça da escola (Aluno A4).

Bagunça. (Quem faz bagunça?) Todo mundo, até eu faço bagunça (Aluno A5).

A bagunça, o barulho, falam muito alto, briga. Um xinga o outro, jogam carteira. Muito barulho, muitos batem a porta. Fazem isto porque não têm educação (Aluno A6).

Assim, a bagunça e a indisciplina também são responsáveis pela reprovação.

[...] Quem briga é os guri. Eles provocam, aí eles briga. Não gosto porque eles se machucam e machucam a gente. Não é todo dia. A professora briga. Ela briga com os guris que fazem a bagunça. Na escola, o ginásio na hora do recreio eles correm e batem na gente. O aluno que quebra a carteira não tem educação. O meu pai não queria que eu estudasse aqui porque tem muita bagunça. Na outra escola não tem vaga (Aluno A1).

É que os alunos brigam. Eu não gosto porque é feio e eu tenho medo. É quando eu vou para a diretoria. Eu já fui porque os guris ficam incomodando eu e minha amiga quando a gente esta brincando, aí eles vão lá e empurram a gente e derrubam no chão (Aluno A2).

Esta constante desordem diária não educa para o respeito e para o convívio social. Por outro lado, a falta de regras explícitas e a disciplina por parte dos professores e a não execução das mesmas gera um ambiente inseguro, pouco acolhedor, em que o aluno não se sente estimulado a respeitar a própria escola na medida em que ele próprio não é respeitado enquanto cidadão que se dirige a este espaço para aprender. Portanto, a disciplina que é um elemento fundamental para a formação destes jovens, deve ser mantida pela escola que deve buscar mecanismos e estratégias para executá-la com firmeza, mas sem autoritarismo.

Cabe observar que as crianças e adolescentes que freqüentam as escolas públicas, foco da presente investigação, não encontram espaço físico adequado e nem práticas organizacionais que satisfaçam às suas necessidades no sentido de atender às características próprias de um ser em desenvolvimento. Assim, a

---

refere-se, portanto, ao “procedimento, ato ou dito, contrário à disciplina”. Sendo assim, indisciplinado é aquele que se “insurge contra a disciplina; rebelde; que não tem disciplina” (FERREIRA, 1999, p. 102).

organização do ano escolar, os programas, a ocupação do espaço físico, as aulas, a arquitetura dos prédios e a sua conservação estão muito distantes para atender tais necessidades e não privilegiam os gostos dos alunos dessa faixa etária. Esta realidade, pode, em parte explicar a falta de interesse de alguns alunos, a apatia de outros ou a presença da indisciplina ou da violência citada pelos próprios alunos que participaram da presente pesquisa. Para muitos alunos a escola não é motivadora para que se empenhem na busca pelo conhecimento.

Diante de tais dificuldades, a escola passa a não ter sentido. Infelizmente, para muitos, a escola representa a chateação e a monotonia, na proporção que os alunos se vêem obrigados a cumprirem tarefas sem significado, ficarem sentados durante quatro horas, diariamente, durante duzentos dias letivos, vendo conteúdos sem sentido, pouco atraentes. Muitas vezes, esses conteúdos não contribuem em nada para sua realidade, não há uso prático no dia-a-dia, não ensina nada que possa vislumbrar um futuro melhor. Em resumo, parece que a escola atual se transformou num lugar ineficaz, tedioso, dispensável, que não consegue, enfim, fazer valer aquilo que a própria instituição se propõe. Um dos atrativos da escola, na percepção destes alunos, é que ela se presta para fazer amigos, brincar, conversar, namorar, comer, mas não diz respeito aos seus fins primeiros a que se pressupõe, buscar conhecimentos.

Nesse sentido, pode-se entender que a escola tornou-se um espaço onde os alunos extravasam suas carências, seus desafetos; ela não consegue ser interessante, estimulante, nem mesmo capaz de atender às curiosidades, desejos e expectativas desses alunos. Por não conseguir decifrar o código da escrita, o quadro se torna mais desolador, fica impossibilitado de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, indispensável e legítima em um determinado contexto cultural.

Se o quadro é tão caótico porque os alunos continuam freqüentando a escola? Este também foi o questionamento que nós fizemos no decorrer da pesquisa. Felizmente, há professores que conseguem cativar alunos, e há, também, disciplinas que atraem crianças e adolescentes por seu caráter lúdico, pela liberdade de criar e principalmente, para algumas, como a Educação Física por viabilizar a movimentação do corpo, a brincadeira com os amigos, os jogos em que a competição os estimula a vencer. De forma semelhante as aulas de também são atraentes e estimulantes para alguns alunos.

Em relação à Arte como lembra Araújo, (2006), esta tem o poder de abrir os canais da sensibilidade e, agindo na subjetividade, leva à mudança de atitude. Praticando a música e a dança, rompe a armadura e baixa a guarda, deixando que a emoção dissolva os preconceitos. O autor traz à tona a questão da importância das artes dentro do ambiente escolar, na perspectiva de mudanças para que se minimize a desigualdade social e o preconceito, motivo suficiente para valorizar essa disciplina, usando todas as suas manifestações, seja a dança, o desenho, a música, a mímica, o teatro, a fotografia, etc. para que desperte a sensibilidade, o interesse pelo conhecimento e senso da espiritualidade. É muito provável que o número de crianças e adolescentes com prazer em estudar seria muito maior, e com maior aproveitamento no desempenho das atividades escolares, evitando, assim, a reprovação e outros problemas de comportamento, se fossem estimulados, a praticar esportes, a soltar a criatividade em trabalhos manuais.

### **3.2. O que pensam os alunos das escolas estaduais sobre a repetência**

Os motivos da reprovação segundo Paro (2007) são múltiplos, abrangendo dimensões socioculturais, psicológicas, institucionais e didático-pedagógicas. A reprovação revela incapacidades da escola e do aluno, trazendo muitas consequências. Para a escola aparece a retenção de alunos com distorção idade/série; a evasão e os gastos dispensáveis; para o aluno, surge o impedimento de avançar na sua trajetória escolar e cria-se o estigma de aluno fracassado, causando tristeza e angústia, conforme expressam em suas falas:

É ruim reprovar. Que fica assim: todo mundo passou e eu fiquei. Também queria passar. Fiquei triste. A minha mãe também ficou triste (Aluno A2).

É ruim. Porque a gente vai ficando velha na 5ª série. Aí os outros vão dizer: aquela está na mesma série, está reprovando, eles ficam falando. Meus irmãos sempre falam que era pra mim estar na 8ª série no ano que vem. Eles ficam reclamando que eu não vou ser ninguém na vida, se eu não estudar (Aluno A4).

É quando a gente não faz o que a gente tem que fazer. Ou quando a gente não vai no dia que tem prova. Não ir a recuperação, não estudar. Aí vai para a mesma série e não é bom (Aluno A8).

Reprovar é quando a pessoa faz bagunça, não entende as coisas direito, o professor, né, fala, chama atenção e no fim do ano ele reprova. Reprovar é quando não tem a matéria toda em dia que o professor mandou (Aluno A9).

Estes depoimentos dos alunos revelam que há um sentimento de frustração, de vergonha perante os colegas, professores, pais por terem sido reprovados. A reprovação não apenas expressa para os alunos a falta de conhecimento sobre determinados conteúdos, ou a não execução de algumas atividades, ou ainda a presença da indisciplina, mas é sentida também pelos alunos como uma punição que pode se traduzir em baixa auto-estima. Suas falas não detectam as causas externas da reprovação, cabendo tanto aos gestores educacionais, quanto aos professores que atuam junto a estes alunos identificarem as razões e as estratégias que visam superar tais dificuldades. Não cabe ao aluno que se encontra em formação solucionar tais problemas, mas ao sistema educacional através de seus educadores gerar reflexão sobre esta realidade social, objetivando minimizar as dificuldades apontadas pelos próprios alunos.

No processo educativo que culmina com a reprovação ou aprovação os alunos, estes são avaliados pelos conteúdos adquiridos ou não, por sua ação comportamental e por atitudes expressas em diferentes circunstâncias. Neste processo utiliza-se a avaliação como um recurso metodológico que na perspectiva educacional permite definir qual o aluno deve ou não ser aprovado para cursar a série subsequente. Assim, é através da avaliação que se pode confirmar o fracasso, sem identificar as verdadeiras causas, enquanto deveria ter por objetivo primeiro sanar a defasagem do aluno. Continua, ainda, a pedagogia do exame Segundo Luckesi (1999), enquanto no passado, em nossa prática escolar, castigava-se fisicamente, tempo em que era comum o professor utilizar-se da régua escolar para bater num aluno, da palmatória, no presente a reprovação é usada como castigo continua apresentando um significado de punição, de castigo merecido.

A própria avaliação acaba tendo um sentido de punição, representa uma ameaça ao aluno que não se enquadra nas expectativas do professor. Poder-se-ia dizer que há uma violência simbólica no ato de avaliar. Esta violência pode ser identificada na seguinte frase: “Vocês vão ver o que é que eu vou fazer com vocês no dia da prova. Se vocês forem bem, dou um ponto na média de todos os alunos”. A ameaça também pode se expressar através da gozação, do deboche em relação ao aluno que não foi bem nas atividades escolares, e atinge seu cume com ameaça de reprovação. Todas estas práticas denotam despreparo por parte dos professores para lidar com as dificuldades dos alunos.

A avaliação da aprendizagem como revelam os estudos tornou-se, ao longo do tempo, um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, mas também passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade e para a decisão de castigo (LUCKESI, 1999, p. 58).

A avaliação deveria ser apenas um instrumento importante para promover o aluno, usado para identificar algum problema na aprendizagem com o propósito de superá-lo, quer através do diálogo, quer através da explicitação dos conteúdos.

Se por um lado, a avaliação é compreendida também como uma possibilidade de identificar quais conteúdos não foram absorvidos pelos alunos com o propósito de corrigir, por outro, como indica Machado e Souza, há quem defenda a repetência porque:

Dentro da lógica da “pedagogia da repetência” acredita-se que um aluno, ao repetir, terá a oportunidade de “refazer”, de “reparar” aquilo que não sabe ou que não estudou convenientemente. As análises estatísticas mostram, porém, uma outra face desse processo: uma criança repetente tem a metade das chances de ser aprovado no ano seguinte, quanto comparada a uma criança ingressante nessa mesma série (Machado e Souza, 1997, p. 18).

Mas, infelizmente como identifica Patto (1987), a avaliação termina por servir de ferramenta para a exclusão social, quando, as escolas, conservam apenas a cultura da reprovação. Entende-se que a avaliação é um processo que acompanha o desenvolver de uma atividade, corrigindo-lhe os rumos e adaptando os meios aos fins. A prática historicamente arbitrária da educação moderna, “reprovar porque o aluno é bagunceiro”, parece que se naturalizou como motivo da reprovação.

Essa prática ameaçadora, autoritária e seletiva permanece, na cobrança de provas e exames, as quais separam os bons dos maus alunos, prática esta que exclui uma boa parte de seus alunos. A prática das provas e exames foi herdada pela escola moderna, sistematizou-se no século XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa, a qual se constituiu pela exclusão e marginalização de um grande número de elementos da sociedade. Essas práticas educativas não servem para o atual modelo de sociedade, se constituírem de atos antagônicos, autoritários, seletivos e, por vezes, rancorosos (LUCKESI, 1999).

A escola ao exercer a função de uma instituição disciplinar não pode, entretanto, reforçar práticas discriminatórias, como salienta Tragtenberg:

A escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no 'mundo de fora'. O modelo pedagógico instituído permite efetuar **vigilância** constante. As punições escolares não objetivam acabar ou 'recuperar' infratores. Mas, 'marcá-los' com um estigma diferenciando-os dos 'normais' confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime. (1985, p. 41). (grifos do autor).

Nesse sentido, Perrenoud (2000) também questiona a arbitrariedade da escola, quando afirma que a escola não leva em consideração nos seus instrumentos de avaliação e a diversidade dos alunos no seu contexto sociocultural.

Avaliar, para Luckesi (1999), é um ato amoroso que não pode ter a característica do julgar. Deve ter por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre toda sua experiência de vida. Para tanto se deve construir uma nova concepção de avaliação fundamentada na aprendizagem e não no controle como observa Tragtenberg:

O poder professoral manifesta-se através do sistema de **provas** ou exames onde ele pretende **avaliar** o aluno. Na realidade está **selecionando**, pois uma avaliação de uma classe pressupõe um contato diário demorado com a mesma, prática impossível no atual sistema de ensino. (1985, p. 43). (Grifos do autor).

Outra observação a ser feita é que, há décadas, muitas escolas brasileiras continuam com as mesmas metodologias, privilegiando as habilidades de memorização, valorizando pouco a compreensão e a aplicação dos conhecimentos. Sternberg, citado por Oliveira (2002) no seu livro "Aprender e Ensinar", comenta que a "inteligência"<sup>37</sup> das pessoas bem sucedidas" inclui três tipos de componentes: criativo, analítico e prático. O mesmo autor ressalta que as escolas enfatizam, basicamente, a inteligência analítica e, mesmo assim, de forma muito limitada no uso de fator e operações. Não se pode deixar de mencionar que, há muito tempo, muitas escolas já colocam em evidência as habilidades de identificar os problemas (criatividade), resolver problemas (análise) e programar soluções (prática) (OLIVEIRA, 2002, p.31).

Outro fator destacado pelos alunos como responsável pela falta de aprendizagem foi o significativo número de faltas às aulas. Estas faltas foram justificadas pelos próprios alunos.

---

<sup>37</sup> A inteligência é a capacidade para aprender, reter, recuperar informações e aplicar o conhecimento. Oliveira (2001, p.197).

É porque cada vez que eu ia pra minha avó, eu ficava até as férias. Não dava pra voltar, porque a minha mãe não ia buscar, ela me deixava lá. Eu faltava na recuperação. O meu pai mora em São Francisco, ele é alcoólatra e está numa casa de detenção. Rodei porque faltei muito e não consegui passar e na recuperação não deu para passar (Aluna A8).

Eu rodei porque eu faltava. A minha mãe mandava para a escola, mas eu não vinha. Porque quando vou escrever não consigo. Às vezes nós fazemos desenho às vezes não faz. A minha mãe trabalha e eu fico com a minha avó e meu avô. Às vezes, eles mandavam para a escola, às vezes não mandava (Aluna B1).

As dificuldades dos pais são muitas; geralmente só há um membro da família para prover e cuidar dos filhos. A mãe tem que ir trabalhar e a criança é deixada com algum parente, ou vizinho, para cuidar, por vezes, tratando-se de pessoa que não possui conhecimentos suficientes para ajudar no tema de casa ou, incentivar à frequência às aulas.

Segundo Silva, (2007), hoje se vive a crise do modelo tradicional da família burguesa, composta por pai, mãe e filhos, cujas formas de organização, muito discutidas, são por vezes rotuladas de famílias desestruturadas. Na literatura sobre a família, há um razoável consenso que, nos grupos domésticos, os papéis antigos nem sempre estão juntos aos laços biológicos, verificando-se com frequência parentes ou companheiros que adotam as funções de parentes, assumindo as funções básicas, como o de prover e cuidar, e por vezes, distribuídas, ou mesmo invertidas entre o pai e a mãe. Nas classes populares, é também freqüente a presença da figura do agregado que, com ou sem laços consangüíneos, integra o grupo familiar. Avós, tios, sobrinhos e compadres residem no mesmo domicílio, ou no mesmo terreno, que passa a abrigar mais de uma moradia com o compartilhamento do quintal. Os vínculos de afeto e confiança transcendem os laços biológicos na escolha daqueles que recebem a designação de membros da família. Para Silva, “a família atual se organiza de forma a renunciar o individualismo patriarcal para contextualizar outros padrões e comportamentos que são sentidos como legítimos e verdadeiros” (2007, p.14).

E esta nova organização familiar que deve ser compreendida em seu contexto específico, exigindo da escola e de seus profissionais habilidade e criatividade para inserir o aluno oriundo deste contexto nos propósitos e objetivos da escola, ou seja, a aquisição de conhecimentos que propiciem vida digna a estes cidadãos.

A falta de motivação dos alunos interfere diretamente nas faltas e disciplina dos alunos na escola. Paro (2007) acredita que é necessário avaliar costume

educativo na escola, tomando medidas que tirem as condicionantes da reprovação que atuam na concretização da vida escolar.

Para Thomaz (2002, p. 86), “há sempre um bode expiatório para o problema do fracasso escolar: a família, o professor da série anterior, o governo, a miséria, o desemprego, a fome, a desnutrição, os problemas de saúde, a promoção automática”. Sabe-se que hoje são muitos os fatores que interferem na aprendizagem, levando o aluno do ensino fundamental à reprovação e ao abandono, reproduzindo o fracasso escolar. Nesse contexto, Patto comenta:

As dificuldades de aprendizagem da criança pobre decorrem de suas condições de vida. (...) Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média. (PATTO, 1987, p. 583).

O que se pode conferir é que a escola está preparada para receber o aluno ideal: aquele que está sempre atento; que faz as tarefas em casa; que tem apoio da família; é responsável e interessado por aprender. Nas escolas públicas, esse aluno só existe na cabeça do professor que desconhece por vezes a realidade de seus alunos. Mas é preciso lembrar com Freire (1987, p. 69) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Para o mesmo autor o homem educa-se e aprende por si, embora o pensamento seja individual, mas a construção é coletiva. Na caminhada de sua vida, o homem é reconhecido pela qualidade das trocas que ele estabelece com o grupo, com a sociedade e a natureza. Portanto há necessidade de a escola prepará-lo para ser responsável consigo mesmo, com a coletividade e com o meio ambiente.

Com tal perspectiva constata-se que a escola não está preparada para estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática que a criança já dispõe. A metodologia está defasada ao verificar a inadequação que existe em relação às expectativas que a escola tem em relação aos seus alunos.

Essas crianças estão nas escolas públicas vindas da periferia, são filhos de operários, de pais desempregados ou com subempregos, muitas vezes, analfabetos ou com o ensino fundamental incompleto. Muitas dessas crianças não se alimentam ou se alimentam mal; outras, vivem em sub-habitação ou são abandonada pelos pais, vivendo à sua própria sorte, chegando à escola por acaso, ou para comer a



merenda. Com estas condições de vida subumana, o conhecimento não tem nenhuma importância para essa criança ou esse adolescente.

A avaliação, assim como a repetência necessitam criar uma nova cultura sobre os significados a elas atribuídos, eliminando de vez o seu caráter punitivo restabelecendo o verdadeiro propósito destes atos. Trata-se de reconhecer ritmos e habilidades diferentes nos alunos que são provenientes de diversos segmentos sociais e, portanto portam culturas diversificadas que merecem ser respeitados em sua própria diversidade.

### **3.3 Perfil dos alunos entrevistados das escolas municipais e quais suas dificuldades na obtenção dos conhecimentos**

Dos 37 alunos entrevistados das escolas municipais, 18 estudam na Escola Básica Antonio Ramos e 19 estudam no Centro Educacional Cacildo Romagnone (CAIC); 19 freqüentam a 2ª série e 18 freqüentam a 5ª série; 20 são meninos e 17 são meninas. A idade dos alunos da 2ª série está entre 8 a 11 anos e os da 5ª série, entre 12 e 14 anos. Destes alunos, 70% são de cor branca e 30% são afro-descendentes. Quanto ao número de reprovações, 3% reprovaram três vezes, 30% reprovaram duas vezes e 67% reprovaram uma vez. E as disciplinas que mais reprovaram foram Português (alfabetização para os de 2ª série) e Matemática para uns e História, Ciências e Geografia para outros. Um número menor reprovou em todas as disciplinas, conforme Quadro 17.

Quadro 18: Identificação, série que estuda, idade, sexo, cor, número de reprovações e as disciplinas que reprovaram os alunos das escolas municipais E.B.M.Antonio Ramos e CAIC

| Escola        | Identificação dos alunos | Série que estuda | Idade | Sexo | Cor         | Nº. de reprovações | Disciplina de reprovação | Resultado escolar no final de 2007 |
|---------------|--------------------------|------------------|-------|------|-------------|--------------------|--------------------------|------------------------------------|
| ANTONIO RAMOS | C1                       | 2ª               | 9     | M    | B           | 1X                 | PORT.                    | APROVADO                           |
|               | C2                       | 2ª               | 9     | M    | B           | 2X                 | PORT.                    | APROVADO                           |
|               | C3                       | 2ª               | 9     | F    | AFRO-DESCE. | 1X                 | PORT.                    | APROVADO                           |
|               | C4                       | 2ª               | 10    | F    | AFRO-DESCE. | 1X                 | MAT.                     | REPROVADO                          |
|               | C5                       | 2ª               | 9     | F    | B           | 1X                 | MAT./PORT.               | APROVADO                           |
|               | C6                       | 2ª               | 10    | F    | B           | 3X                 | MAT./PORT.               | APROVADO                           |
|               | C7                       | 2ª               | 9     | M    | AFRO-DESCE. | 1X                 | PORT.                    | APROVADO                           |
|               | C8                       | 2ª               | 11    | M    | B           | 1X                 | PORT.                    | REPROVADO                          |
|               | C9                       | 2ª               | 11    | M    | AFRO-DESCE. | 2X                 | PORT./MAT.               | APROVADO                           |
|               | C10                      | 5ª               | 12    | M    | B           | 1X                 | PORT/MAT.                | APROVADO                           |
|               | C11                      | 5ª               | 13    | F    | B           | 2X                 | PORT./MAT./CIE./GEO.     | APROVADO                           |
|               | C12                      | 5ª               | 12    | F    | B           | 1X                 | MAT.                     | APROVADO                           |
|               | C13                      | 5ª               | 13    | F    | AFRO-DESCE. | 2X                 | MAT.                     | APROVADO                           |
|               | C14                      | 5ª               | 14    | F    | AFRO-DESCE. | 2X                 | MAT/PORT/GEO.            | APROVADO                           |
|               | C15                      | 5ª               | 13    | F    | B           | 2X                 | MAT/HIST/GEO.            | APROVADO                           |
|               | C16                      | 5ª               | 12    | M    | B           | 2X                 | PORT/MAT.                | REPROVADO                          |
|               | C17                      | 5ª               | 12    | M    | B           | 1X                 | TODAS                    | REPROVADO                          |
|               | C18                      | 5ª               | 13    | M    | B           | 2X                 | MAT/HIST.                | REPROVADO                          |
| CAIC          | D1                       | 2ª               | 8     | F    | B           | 1X                 | PORT.                    | APROVADO                           |
|               | D2                       | 2ª               | 8     | F    | B           | 1X                 | PORT                     | APROVADO                           |
|               | D3                       | 2ª               | 9     | F    | B           | 1X                 | PORT                     | APROVADO                           |
|               | D4                       | 2ª               | 9     | M    | B           | 1X                 | PORT/MAT.                | APROVADO                           |
|               | D5                       | 2ª               | 9     | F    | B           | 1X                 | PORT/MAT                 | REPROVADO                          |
|               | D6                       | 2ª               | 9     | F    | B           | 2X                 | PORT/MAT.                | APROVADO                           |
|               | D7                       | 2ª               | 9     | F    | B           | 1X                 | PORT                     | TRANSFERIDO                        |
|               | D8                       | 2ª               | 8     | M    | B           | 1X                 | PORT.                    | TRANSFERIDO                        |
|               | D9                       | 2ª               | 09    | M    | B           | 1X                 | TODAS                    | APROVADO                           |
|               | D10                      | 2ª               | 10    | M    | B           | 2X                 | PORT/MAT.                | APROVADO                           |
|               | D11                      | 5ª               | 12    | M    | B           | 1X                 | POR/CIE/HIST/GEO.        | REPROVADO                          |
|               | D12                      | 5ª               | 12    | F    | AFRO-DESCE. | 1X                 | MART.                    | APROVADO                           |
|               | D13                      | 5ª               | 13    | M    | B           | 1X                 | MAT/HIST.                | APROVADO                           |
|               | D14                      | 5ª               | 12    | F    | AFRO-DESCE. | 1X                 | MAT/CIE.                 | APROVADO                           |
|               | D15                      | 5ª               | 12    | M    | B           | 1X                 | HIST.                    | APROVADO                           |
|               | D16                      | 5ª               | 12    | M    | AFRO-DESCE. | 1X                 | MAT/HIST.                | APROVADO                           |
|               | D17                      | 5ª               | 12    | M    | AFRO-DESCE. | 1X                 | MAT.                     | APROVADO                           |
|               | D18                      | 5ª               | 12    | M    | B           | 1X                 | PORT.                    | TRANSFERIDO                        |
|               | D19                      | 5ª               | 13    | M    | AFRO-DESCE. | 2X                 | TODAS                    | REPROVADO                          |

Os alunos da Escola Básica Municipal Antonio Ramos serão representados, preservando suas identidades, por C1 a C18 e os alunos do Centro Educacional Cacildo Romagnone CAIC por D1 a D19.

Analisando a idade dos alunos, percebe-se que estes estão defasados em idade e série, pois com essa idade deveriam, idealmente, freqüentar o 5º ano e não o 2º ano, enquanto que os alunos com 12, 13 e 14 anos deveriam cursar, respectivamente, o 6º, 7º e 8º ano.

Outro fator observado foi o resultado conquistado pela Escola Básica Antonio Ramos, cujo índice de aprovação foi de 72%, 31% dos quais foram reclassificados<sup>38</sup>, estando freqüentando a 7ª série em 2008. Os professores ministraram aulas particulares durante à hora-atividade<sup>39</sup>, como forma de recuperação paralela e aula de apoio pedagógico. Os alunos com mais de 14 anos, que estavam acima da idade ideal, foram encaminhados para Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma escola e estão sendo acompanhados pelos especialistas da área. A escola municipal – Centro Educacional Cacildo Romagnoni aparece com 16% reprovados e 16% fora da escola, correspondendo a 32% de perda para a escola e para a sociedade.

Nas disciplinas em que houve maior número de alunos reprovados em 2006, os mesmos alunos ainda permanecem defasadas em 2007; não conseguem ler, escrever ou entender o que se lê, sendo este um aspecto que ainda não foi resolvido pela escola. Os alunos gostam das aulas de Arte e Educação Física, e nessas vêm obtendo boas notas. Uns gostam de Ciências e História, outros gostam das “continhas”, como expressam. Cabe à escola conseguir expandir o gosto pelas matérias preferidas, às que o aluno não gosta tanto, através do prazer de aprender.

---

<sup>38</sup> Reclassificação é a avaliação do grau de conhecimento e de experiência do aluno, feita pela escola a partir do seu rendimento escolar na série, ciclo ou curso, tendo como base as normas curriculares estabelecidas. Está amparada na LDB, artigo 23, no seu parágrafo 1.º e o artigo 24, no seu inciso II e determina a possibilidade de Classificação e Reclassificação de alunos.

<sup>39</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que deva ser incluída na carga horária do professor, a hora-atividade, que se constitui de um tempo destinado para a elaboração de estudos, planejamento das aulas, avaliação de trabalhos e provas, e avaliação do conteúdo programático de ensino da instituição. Esta carga horária deve ser remunerada dentro dos valores estabelecidos pelas respectivas secretarias educacionais, de acordo com o número de aulas semanais.

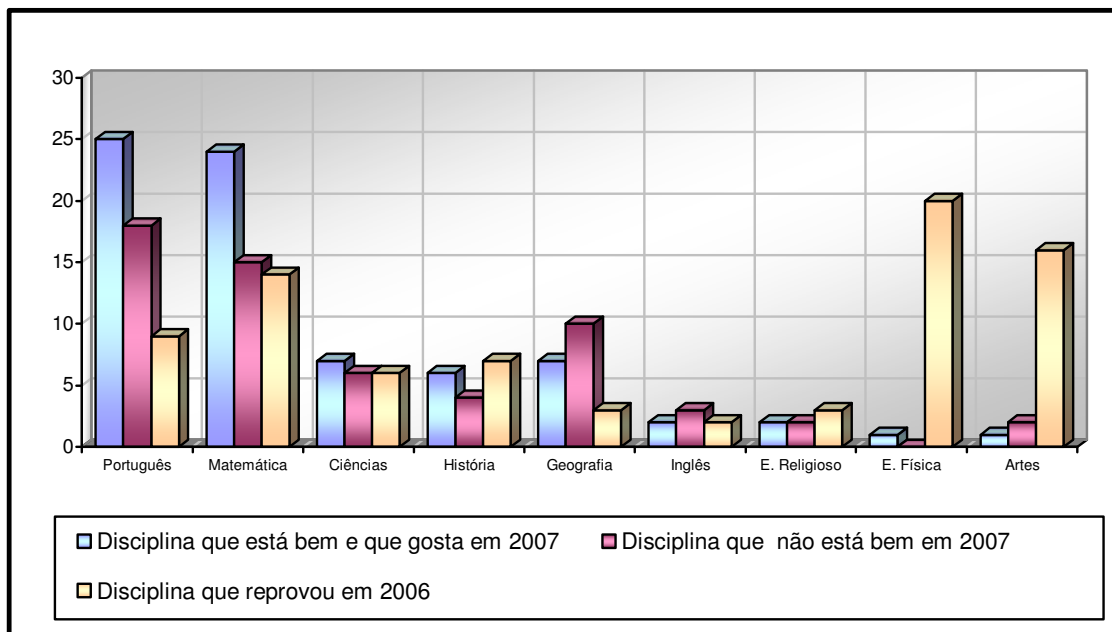


Gráfico 8: Desempenho dos alunos entrevistados das Escolas Municipais Antonio Ramos e CAIC nos anos 2006 e 2007.

Os alunos apontaram porque gostam de Educação Física. Durante estas aulas os alunos brincam, jogam, é divertido e fácil; o professor é alegre, faz brincadeiras; a aula é legal e ninguém pega no pé. Mas, há aqueles que preferem a Matemática, porque sabem fazer “continhas” e gostam de cálculos, entendem tudo; gostam de desafios: quanto mais difíceis, melhor.

Quanto à Arte, uns gostam porque tem dança exercício ou desenho; não escrevem, só desenharam e há trabalhos diversificados. História, por sua vez, é bom porque gostam de aprender coisas do passado, estudam os antepassados. Ciências é apreciada porque a professora é legal; faz experiências e ajuda a gente a compreender.

Semelhante ao que indicaram os alunos das escolas estaduais, os alunos das escolas municipais mostram o mesmo interesse pelas disciplinas que apresentam um caráter mais lúdico, como Educação Física e Arte. Não se pode deixar de mencionar que em seu contexto social, por vezes, tais crianças são atribuladas por trabalhos domésticos, auxílio aos pais na realização de biscates, restando-lhes pouco ou nenhum tempo para brincar, contrariando assim, o atendimento dessa necessidade fundamental para o desenvolvimento da criança e adolescente.

Pesquisando sobre o relacionamento desses alunos com os seus colegas,

com os seus professores e diretor, verifica-se que estas relações, na sua maioria são boas e regulares quando se trata de seus pares. Para alguns alunos, o relacionamento é ótimo, mas, há entre eles, aqueles que têm um relacionamento péssimo ou indiferente com seus colegas, estendendo-se para os seus professores e diretor, conforme pode ser conferido no gráfico 9, abaixo:

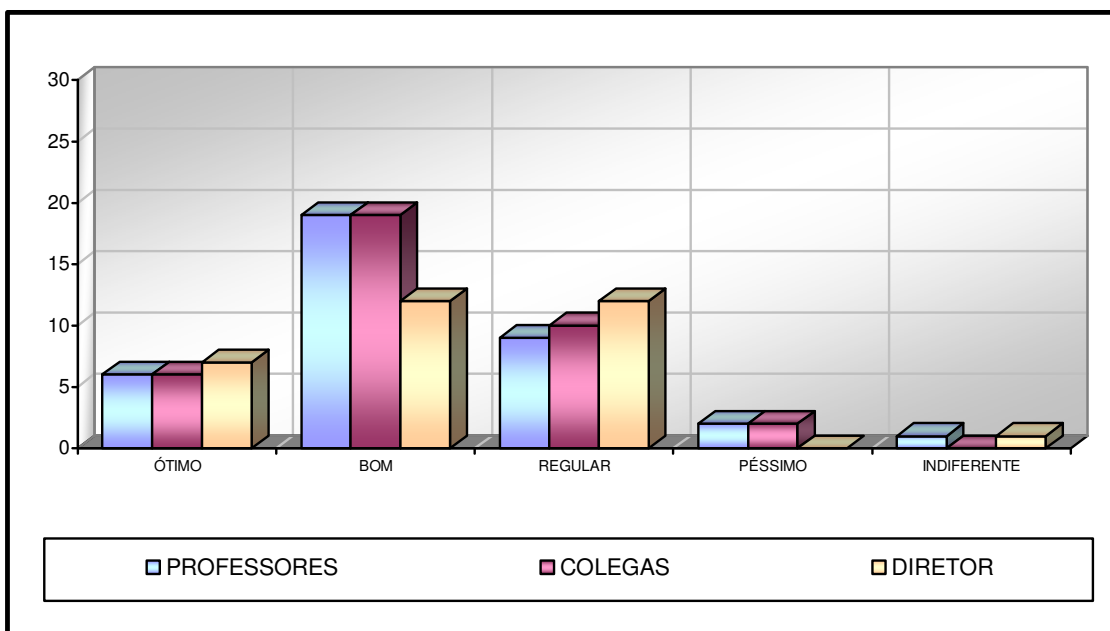


Gráfico 9: Relacionamento dos alunos repetentes das 2ª e 5ª séries das escolas municipais Antonio Ramos e CAIC

Constatamos em nosso estudo que há no aluno muita resistência à submissão. Esta resistência não é negativa. O problema, entretanto está no desrespeito à autoridade, seja ela do professor, do diretor, autoridades estas fundamentais dentro da sala de aula para que ocorra o aprendizado com sucesso. Conferimos no caso em estudo, que o desrespeito é decorrente do tratamento recebido pelos alunos no contexto escolar, como por exemplo, as “brincas” para exigir silêncio, expulsam os alunos da sala de aula por serem indisciplinados, chamam os pais para ouvir queixas sobre o comportamento dos seus filhos, em alguns casos, encaminham para a orientação educacional ou ainda ao Conselho Tutelar. Todos estes procedimentos geram atitudes de antipatia e muitas vezes confronto entre professor/aluno ou diretor/aluno, tornando as relações péssimas como foi o caso dos alunos entrevistados.

Buscar constantemente o entrosamento entre professor/aluno e/ou

diretor/aluno passa pelo entendimento da autoridade e da participação construtiva da sociedade, para que possa modificar o contexto social do cotidiano de seus alunos e conseqüentemente nas escolas públicas.

### 3. 4 O que pensam os alunos das escolas municipais sobre a repetência e seus motivos

As dificuldades das escolas municipais e estaduais são as mesmas. Alunos não aprendem a escrever, ler ou interpretar textos. Não conseguem somar, diminuir, não sabem tabuada, e muito menos inglês.

Quanto às dificuldades na obtenção do conhecimento os alunos apontam os seguintes fatores que consta no quadro 19.

Quadro 19: Fatores que dificultou a obtenção dos conhecimentos e conseqüentemente a reprovação segundo os alunos (as) das escolas municipais

| Fatores que dificultaram a obtenção do conhecimento     | %   | Motivos que os levaram a reprovação           | %   |
|---|-----|---|-----|
| Não saber ler e escrever                                | 82% | Não saber ler e escrever                      | 27% |
| Não compreender matemática                              | 30% | Por não entender matemática                   | 8%  |
| Brigas e indisciplina na sala de aula                   | 11% | Muitas brincadeiras e bagunça na sala de aula | 27% |
| Péssimo relacionamento com os professores e com colegas | 16% | Péssimo relacionamento com os professores     | 8%  |
| Não entender o que o professor explica                  | 8%  | Faltas  | 14% |
| Falta de espaço para brincar, e praticar esporte,       | 8%  |   |     |
| Obs. alguns alunos citaram mais de um fator.            |     |   |     |

Fonte: elaboração da autora

O distanciamento com o que a professora fala na sala de aula leva a um comportamento dispersivo, indisciplinado, bagunceiro. Alguns têm problemas em se relacionar com colegas e professores. Apontam também para a falta de espaço para a prática da educação física, para brincar dada a situação de reforma que a escola se encontra. Uma minoria respondeu que não apresenta dificuldades para aprender os conceitos, e outros que gostariam que as aulas fossem mais divertidas, conforme a fala do aluno: “[...] as aulas não são boas. Queria que nas aulas tivesse mais brincadeira” (Aluno D19).

Outros alunos atribuem o seu insucesso escolar às suas atitudes e

comportamentos, como conversar muito nas aulas; muita bagunça; não estudar; não prestar atenção; só querer brincar durante as aulas; por brigar e folgar com os outros; desistir da escola, antes de terminar o ano; não prestar atenção; não copiar as matérias e pelas aulas chatas. Além destas causas, identificaram ainda:

Não prestava atenção nas aulas porque as aulas eram muito chatas, queria brincar (Aluno D12).

Rodei porque não sabia fazer continha, ler, escrever e também ciência (Aluno D4).

Porque na hora da prova me dá um branco. Esqueço-me de tudo. Os meus colegas da frente e de trás ficam pedindo cola, aí eu fico nervosa e me esqueço de tudo. Eu me atrapalho (Aluno C12).

[...] O professor durante uma prova em equipe falou que ia reprovar eu e meus amigos da equipe porque nós olhamos o livro da matéria dele, porque entendemos que era para pesquisar. E nos rodou mesmo (Aluna D14).

Não estudei, fiz muita bagunça na escola e na sala de aula. Sentava perto dos bagunceiros e os professores sempre pensavam que era eu também (Aluno C10).

Na fala dos alunos de ambas as redes, estava muito presente a concepção de que a sua reprovação estava ligada à sua indisciplina, ao seu comportamento durante as aulas. É necessário enfatizar que provas, testes, trabalhos e exercícios são instrumentos de avaliação do conhecimento e não deve ser usado como meio de correção de comportamentos disciplinares. Há necessidade de mudanças dos paradigmas relacionados à avaliação e seus reais objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº. (9.394/96) já completou seu decênio e muito pouco se fez em relação ao processo avaliativo, principalmente em relação “aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, (artigo 24. V). A avaliação ainda é classificatória, excludente e punitiva. Tais práticas errôneas vivenciada durante anos nas escolas induzem muitos alunos ao fracasso escolar.

Muitas são as causas do fracasso escolar, sustentado por dois pilares, que são a reprovação e a evasão escolar. Atribui-se a este fracasso as causas extra-escolares como as precárias condições socioeconômicas da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória, etc. No entanto, com essas causas impactantes, e que não são as únicas, muitas vezes o aluno atribui a culpa para si, conforme expressaram os alunos nas falas anteriores.

Outro motivo da reprovação apontada pelos alunos foi a baixa freqüência. Por

não gostarem de estudar ou não gostarem dos professores:

Reprovei por falta. Porque não gostava dos professores e eu custava aprender a matéria (Aluno C6).

Outros, por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.

Faltei muito. Não tenho pai. Minha mãe tem uma barraquinha de vender milho e churros na praia e nós (ele e o irmão) tenho que ir ajudar [...](Aluno C1).

Identificar os supostos motivos que os levaram à reprovação, segundo os alunos entrevistados, é um bom começo para se travar debates na escola, sobretudo quando se trata do trabalho infantil, apontados por alguns depoimentos, como motivo de faltas às aulas.

Pesquisas<sup>40</sup> realizadas recentemente apontam que em todo o país há 1,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 13 anos em situação de trabalho. Tanto a Constituição Federal como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirmam que é proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos<sup>41</sup>. A Constituição Federal garante, ainda, a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de 18. A criança deve ser protegida contra toda forma de exploração e ter o direito pleno ao desenvolvimento de suas potencialidades garantido.

A escola é o espaço de fortalecimento da educação e local de se construir a cultura de direitos e deveres da criança. Portanto, esta deve articular ações que desenvolvam atividades em contraturno com o objetivo de proteger a criança da vulnerabilidade da rua e contra o trabalho infantil.

Mesmo que se argumente que o trabalho é em regime familiar, não garante que a criança não esteja sendo usada e explorada. São inúmeros os casos de exploração econômica de toda a família, segundo o Ministério Público do Trabalho, que, por falta de opção de sobrevivência, tem que contar com a mão-de-obra de crianças e adolescentes no processo produtivo, para melhorar os escassos ganhos familiar.

Resgatando as experiências vividas pelos alunos reprovados, alguns entendem a reprovação como: não ir para frente, ficar para trás em relação aos seus

<sup>40</sup> Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – (PNAD), publicada em 2006.

<sup>41</sup> Sobre a erradicação do Trabalho Infantil em Itajaí veja-se a dissertação de Josely Cristiane Rosa (2007)



colegas de sala; permanecer na mesma série, não acompanhar os seus amigos; não saber as matérias, não saber ler, não saber escrever e interpretar; uma nova chance que a escola dá para aprender o que não aprendeu no ano passado. Para outros, um ano perdido, por ter que repetir tudo novamente. Ou, é não saber as matérias, é bagunçar na sala, não obedecer à professora. Para alguns alunos gera um sentimento de tristeza, de vergonha, tanto para eles, quanto para os pais. Alguns são indiferentes. Para outros, gera revolta por ter reprovado, ocorrendo o sentimento de raiva da escola, dos professores e de alguns colegas que, como ilustro com as falas dos próprios alunos:

É ficar na mesma série. É ruim porque eles ficam tirando sarro de mim. Eles ficam debochando de nós, rindo, dizendo que a gente é uma burra. Quem debochava mais foi os guris que estudavam conosco (Aluna C4).

Não é bom rodar, porque a gente fica no mesmo ano; é ruim porque os amigos vão para cima. Eu fico aqui em baixo e não estou mais com eles. Porque o recreio é em outro horário (Aluno D9).

Reprovação é chato porque quando eu estiver com 14 anos, assim eu estou na 2ª série ainda. A gente não sabe nem lê nem escreve (Aluno C7).

Constata-se nas falas dos alunos que eles, apesar de serem vítimas do processo ensino-aprendizagem, ainda se colocam como os únicos culpados pelo mau desempenho; ficam frustrados, sentindo-se inferiores perante os demais colegas. Percebe-se, ainda, a fragilidade da escola em resolver esse assunto com mais eficácia e responsabilidade. É responsabilidade de a Escola preparar essas crianças e adolescentes para uma vida melhor, proporcionando-lhes condições de desenvolverem o potencial latente que existe em cada ser humano. Uma criança, um jovem precisa ser estimulado a desejar o conhecimento e incentivados a alimentar este desejo. A Escola é a única possibilidade que resta de se conseguir essa realização para muitas crianças, quando suas famílias estão em dificuldades e não conseguem despertar a vontade de estudar, aprender, conhecer mais. São famílias que mal conseguem sobreviver. Impossível pedir que ensinem esperança, quando já perderam as suas.

Para Arroyo:

O sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades, e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar com base em critérios de precedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no percurso escolar. A escola não respeita a cultura do aluno, impondo a cultura dominante. Como o aluno não

se reconhece no contexto da escola, acaba por fracassar. Ao tratar com indiferença as diferenças culturais é que a escola produz o fracasso escolar. Esse fenômeno reforça e alimenta o perverso ciclo que envolve a pobreza, o desemprego e a exclusão social. (1997, p. 21).

O processo da globalização valoriza o conhecimento, a comunicação em tempo real; as tecnologias se multiplicam com muita velocidade, sendo necessário que a escola se adapte à essa nova realidade, ao currículo das novas exigências. Em palestra proferida na Univali, em fevereiro de 2008, Dilvo Ristoff, Diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – (CAPES), comentou sobre a necessidade de a educação assumir a função da formação do aluno que deve estar voltada para a adaptabilidade. Este deveria ser um projeto de Estado, de um país que deseja diminuir o fracasso da cidadania e aumentar a taxa de sucesso dos nossos alunos.

Constata-se que muitos alunos se sentem fracassados quando não são aprovados para a próxima série. Têm um sentimento de tristeza no que diminui a sua auto-estima, sua vontade de estudar e até de ir à escola, aumentando, assim, as diferenças quanto ao nível de conhecimentos e aprofundamento as desigualdades sociais. Entretanto, deve-se lembrar que não se reprova de um dia para outro, mas sim ao longo do ano ou dos anos; há um processo em curso que pode culminar com a aprovação ou reprovação. Quando o aluno deixa de aprender partes do conteúdo que lhes foi ensinado e que servem de pré-requisito para as próximas séries, ele fica defasado em relação a este conteúdo da matéria, o que pode refletir negativamente nas séries finais do ensino fundamental e no início do ensino médio, onde há a maior concentração de as reprovações e de evasão escolar.

Isto nos faz refletir sobre o processo pedagógico em todos os aspectos, ou seja, as formas de gestão, a estrutura escolar, os materiais, os objetivos, os conteúdos, o planejamento, os ambientes, os tempos, os espaços, as metodologias e a avaliação que são utilizados no processo ensino-aprendizagem e que certamente necessitam passar por uma reciclagem visando atender a especificidade de seus alunos, que antes de tudo são cidadãos.

Conferimos no desenvolver da pesquisa, que algumas iniciativas tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí resultaram positivamente no desempenho de seus alunos, Assim este órgão ao conferir em 1997 que a rede municipal apontava históricas distorções de sucesso do aluno, distorção idade série, abandono, reprovação, repetência, evasão e transferência e que apenas 40% dos

alunos concluíam o ensino fundamental, a SME buscou parcerias com o Instituto Ayrton Senna, Petrobras, BNDES, escolas da rede e as famílias dos alunos, para a implantação do Programa “Acelera Brasil” com o objetivo de regularizar o fluxo escolar, mantendo os alunos com sucesso no Ensino Fundamental, na faixa etária de 07 a 14 anos, ou seja, de 1ª a 8ª série.

Outro fator importante que reduziu os índices de reprovação, repetência e evasão na rede municipal foi a implementação, em 2001, do Programa de Gestão Municipal e a Gestão Escolar “Escola Campeã”<sup>42</sup>. Este programa envolveu diversos atores sociais em uma rede de atuação que incluiu diferentes parceiros, desde Prefeitura, Secretarias Municipais de Educação (SME), as escolas da rede e os parceiros estratégicos como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Implantado inicialmente em 42 municípios, em 24 estados brasileiros, tendo o programa como pressuposto a otimização da gestão e o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e do sistema público educacional. Sua proposta contemplou o aprimoramento da qualidade de ensino, a melhoria da eficiência na aplicação dos recursos públicos e o conseqüente aumento da equidade social.

Um procedimento adotado pela Secretaria Municipal de Educação que também pode ter auxiliado no desempenho da escola foi a implantação dos indicadores de gestão<sup>43</sup> e de eficiência<sup>44</sup>, os quais eram constantemente avaliados

<sup>42</sup> Para avaliar o Programa Escola Campeã – PEC - foram adotados critérios mensuráveis na certificação do desempenho dos municípios, comparável aos aspectos mensuráveis da qualidade, adotados por empresas competitivas, expressas em normas nacionais e internacionais de qualidade, e na função simbólica da premiação à qualidade dessas empresas (GENTILI, 2002).

<sup>43</sup> Indicadores de gestão são a normas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí que objetivam respaldar a gestão educacional do município exigidas pelo programa de gestão, implantada no município de Itajaí. São elas: Definição de Escola (tipologia e insumos necessários para a qualidade); Definição da Autonomia Administrativa, financeira e pedagógica para as escolas; Otimização rede urbana; Nucleação rede rural; Colegiado; Matrícula; Calendário Escolar; Diagnóstico de novos alunos/enturmação; Escolha de Diretores; Provimento do cargo de professor efetivo; Alfabetização; Contratação de professores em caráter temporários; Informações que a escola deve enviar para a Secretaria; Regimento Escolar; Elaboração do PDE; Programa de Ensino; Acompanhamento financeiro pela Secreta; Plano de Carreiras; Plano Municipal de Educação.

<sup>44</sup> Estabeleceu-se entre os 42 municípios que participavam do programa uma competitividade para alcançar o melhor nível, que variava de 0 a 3, exigindo, inclusive de seus técnicos elanoração de programas voltados para a redução da reprovação e a permanência do aluno na escola com sucesso. Os Indicadores de Eficiência: 1. Cumprimento de 200 dias letivos; 2. Freqüência dos professores; 3. Dias letivos ministrados pelo professor principal. (Professor responsável pela turma); 4. Freqüência dos alunos; 5. Taxa de abandono; 6. Taxa de transferências Expedidas; 7. Taxa Média de reprovação de 1ª a 4ª; 8. Taxa Média de reprovação de 5ª a 8ª; 9. Idade dos alunos da 1ª série; 10. Idade dos alunos da 4ª série; 11. Idade dos alunos da 8ª série; 12. % de atendimentos aos alunos analfabetos defasados / total de alunos analfabetos defasados; 13. % de atendimentos aos alunos defasados de 1ª a 4ª / total de alunos defasados de 1ª a 4ª; 14. % de atendimentos aos alunos defasados de 5-8 / total de alunos defasados de 5ª a 8ª; 15. Número de professores-turno / número de turmas; 16. Salário (vencimento) inicial dos professores de 1-4 série, como % do valor per capita do FUNDEF; 17. Salário (vencimento) inicial dos professores de 5-8 série, como % do valor per capita do FUNDEF; 18. % dos recursos para professores/ folha do ensino fundamental (Não incluir pessoal da SME); 19. % dos recursos para técnicos / folha do ensino fundamental; 20. % dos recursos para funcionários

se estavam atingindo progressivamente as propostas exigidas pelo programa de gestão municipal e escolar.

O município de Itajaí, a Secretaria Municipal de Educação e suas políticas voltadas para a educação e as escolas municipais foram constantemente avaliadas pelos consultores-coordenadores regionais indicados pelo Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Para alcançar as metas estabelecidas o prefeito, o secretário de educação, os técnicos da SME, os diretores das escolas e os demais profissionais empenharam-se em desenvolver atividades que pudessem atender aos propósitos deste programa.

O sucesso do aluno foi o “foco” do Programa Escola Campeã. Para isto foi implementado o programa de correção do fluxo escolar, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram criadas outras políticas para diminuir a reprovação e a evasão. Os resultados destas iniciativas são visíveis no quadro síntese, cujos índices de defasagem dos alunos das escolas municipais são bem menores do que os índices das escolas da rede estadual. Portanto, foi um conjunto de ações tais como o programa de correção do fluxo escolar e criação de classes de apoio pedagógico com a atuação de professores especializados para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no contra turno, que minimizaram as reprovações nas escolas municipais, foco da presente investigação. Além disso, foram implantadas bibliotecas escolares, cujo acompanhamento e cobrança se davam em relação ao número de livros que cada aluno deveria ler durante o ano.

Com vistas à qualidade do ensino fundamental das escolas municipais, outra política implantada foi a Avaliação Externa, que também contribuiu para a diminuição dos índices de reprovação e melhorou o desempenho dos alunos. Esta ação teve o objetivo avaliar o nível real de desempenho dos alunos ao final do ano comparando-os com os resultados da escola. Estes dados permitiram traçar metas gerenciais para os anos subseqüentes, identificando as necessidades dos professores em relação à sua capacitação ou corrigir políticas educacionais.

A Jornada Ampliada foi outra ação importante que auxiliou nos resultados de desempenho dos alunos das escolas municipais, cujas atividades foram desenvolvidas no contra turno, envolvendo os alunos do ensino fundamental, principalmente aqueles que apresentavam situação de risco, e/ou com dificuldades

de aprendizagem, valorizando-os e elevando a sua auto-estima, oferecendo programas/projetos tais com: Educação Ambiental – (Clube da Água, Escola Verde, Olho Vivo); esporte e arte: (Capoeira, remo, dança, histórias em quadrinhos, voleibol, futebol, dança de rua, ginástica olímpica, Boibom, teatro, banda, violino, coral), e aula de apoio pedagógico.

As iniciativas acima relatadas por parte da gestão municipal de educação de Itajaí para minimizar as reprovações e otimizar os resultados no desempenho de seus alunos e no envolvimento de seus professores demonstram que algumas ações são passíveis de execução, havendo, necessidade apenas de vontade política e competência para identificar os problemas educacionais e solucioná-los.

**CAPITULO IV**  
**AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES E DOS DIRETORES**  
**DAS ESCOLAS PÚBLICAS, A DESPEITO DA REPETÊNCIA**  
**E DO FRACASSO ESCOLAR**

**4.1. Perfil dos profissionais entrevistados**

Participaram da pesquisa 18 professores que lecionam para as 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, nas quatro escolas, foco da presente pesquisa das redes estadual e municipal. O grupo está formado, em sua maioria, por mulheres (77%), com idade entre 24 e 57 anos, havendo a predominância entre 31 a 45 (72%). A escolaridade é de 83,3% (15 professores) habilitados com o curso superior na sua área de atuação e 16,7% (3) ainda estão cursando a graduação. No grupo, 61% tem experiência de docência entre 10 e 19 anos, 16% tem mais de 20 anos e 22%, de 2 a 7 anos. Destes docentes, 50% são efetivos e 50% são ACTs. É interessante ressaltar que na rede municipal o número de professores ACT é bem maior, comparando ao da rede estadual, conforme o gráfico 10:

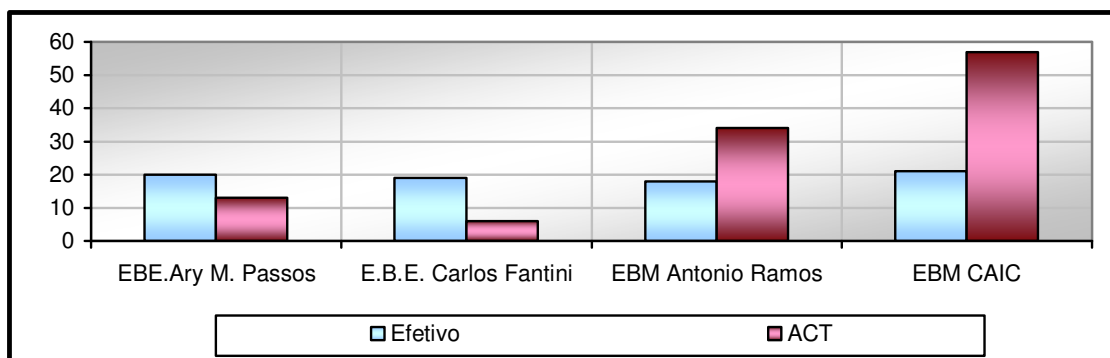


Gráfico 10: Número de professores por escola e regime de trabalho

Os entrevistados da presente pesquisa foram agrupados, utilizando-se a distinção entre as escolas estaduais e municipais. Ilustraremos com o quadro 18 o perfil dos professores das referidas escolas participantes.

Os professores da Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos serão

representados da seguinte forma: A1, A2, A3, A4, e os professores da Escola Básica Estadual Carlos Fantini B1, B2, B3, B4. Os professores da Escola Básica Municipal CAIC, e os professores da Escola Básica Municipal Antonio Ramos C1, C2, C3, C4, C5 e D1, D2, D3, D4, D5.

Quadro 20: Perfil dos professores das escolas do E. F. das redes Estadual e Municipal do município de Itajaí.

| Redes     | Escolas              | Professor | Formação               | Ano Conclusão | Idade | Cor | Sexo   | Tempo de docência | Tempo de doc. na escola | Tempo doc. na série /disciplina | Regime Trabalho |
|-----------|----------------------|-----------|------------------------|---------------|-------|-----|--------|-------------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------|
| ESTADUAL  | E.B.E. Ary M. Passos | A.1       | Pedagogia              | 2005          | 24    | B   | F      | 4 anos            | 7 meses                 | 2 anos                          | ACT             |
|           |                      | A.2       | Pedagogia              | 1974          | 53    | B   | F      | 27 anos           | 20 anos                 | 15 anos                         | Efetivo         |
|           |                      | A.3       | Matemática             | 2000          | 41    | B   | F      | 13 anos           | 10 anos                 | 10 anos                         | Efetivo         |
|           |                      | A.4       | Letras                 | 1992          | 45    | B   | F      | 10 anos           | 2 anos                  | 10 anos                         | Efetivo         |
|           | E.B.E Carlos Fantini | B.1       | Letras                 | 1986          | 44    | B   | M      | 13 anos           | 3 anos                  | 13 anos                         | Efetivo         |
|           |                      | B.2       | Ciências Física e Mat. | 1988          | 57    | B   | M      | 23 anos           | 7 anos                  | 23 anos                         | Efetivo         |
|           |                      | B.3       | Pedagogia              | 1987          | 53    | B   | F      | 26 anos           | 2 anos                  | 9 meses                         | ACT             |
|           |                      | B.4       | Pedagogia              | 2000          | 43    | B   | F      | 19 anos           | 8 meses                 | 5 anos                          | Efetivo         |
| MUNICIPAL | CAIC                 | C.1       | Cursando Matemática    | -             | 42    | B   | M      | 2 anos            | 1 ano e meio            | 7 meses                         | ACT             |
|           |                      | C.2       | Letras                 | 1993          | 42    | N   | F      | 15 anos           | 6 anos                  | 15 anos                         | Efetivo         |
|           |                      | C.3       | Pedagogia              | 1992          | 38    | B   | F      | 17 anos           | 3 anos                  | 2 anos                          | ACT             |
|           |                      | C.4       | Cursando Pedagogia     | -             | 34    | B   | F      | 13 anos           | 3 anos                  | 8 anos                          | Efetivo         |
|           |                      | C.5       | Cursando Pedagogia     | -             | 42    | B   | F      | 5 anos            | 2 meses                 | 2 meses                         | ACT             |
|           | E.B.M. Antonio Ramos | D.1       | Pedagogia              | 2006          | 31    | B   | F      | 7 anos            | 4 meses                 | 2 anos                          | ACT             |
|           |                      | D.2       | Matemática             | 2000          | 30    | B   | F      | 13 anos           | 6 meses                 | 13 anos                         | ACT             |
|           |                      | D.3       | Pedagogia              | 2002          | 49    | B   | F      | 13 anos           | 5 anos                  | 8 anos                          | ACT             |
|           |                      | D.4       | Letras                 | 2003          | 31    | B   | M      | 12 anos           | 4 anos                  | 12 anos                         | ACT             |
|           |                      | D.4       | Matemática             | 1996          | 31    | B   | F      | 12 anos           | 8 anos                  | 10 anos                         | Efetivo         |
|           | D.5                  | Pedagogia | 2007                   | 45            | B     | F   | 3 anos | 4 meses           | 3 anos                  | ACT                             |                 |

A perspectiva dos professores sobre a reprovação/fracasso escolar foi detectada através dos seguintes questionamentos: Quais as dificuldades encontradas na escola? Que fatores contribuem para a reprovação? Há necessidade ou não da reprovação? Qual o significado da repetência dos seus alunos? Qual o significado da escola para os seus alunos? Qual a sua participação no planejamento da escola? E como seria uma escola ideal para que não houvesse o fracasso escolar?

## 4.2 O que pensam os professores sobre as dificuldades de aprendizagem e o que contribui para o fracasso escolar

As maiores dificuldades apontadas pelos professores das escolas estaduais podem ser classificadas nas seguintes categorias: aquelas que se referem ao aluno, às condições socioeconômicas, à indisciplina/violência, à família, ao professor, à infra-estrutura, à falta de apoio, à falta de material, à falta de estrutura pessoal, à intromissão política e à mudança de diretor, havendo a maioria dos professores indicado mais de um desses fatores.

Os resultados mostraram que os professores das escolas estaduais apontam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos como uma das causas das suas próprias dificuldades em obter melhores resultados. A família, a criança e a escola também são responsáveis pelo baixo resultado.

As queixas da culpabilidade da família pelo insucesso do aluno foi um dos itens que mais apareceu no relato dos professores de ambas as redes de ensino. Queixam-se que os pais não comparecem ao chamamento da escola, não cobram as atividades de casa dos seus filhos, não têm formação e nem comprometimento com a educação dos filhos, como pode ser observado na fala destas professoras:

As famílias depositam seus filhos aqui na escola. Eu tive pais que foram meus alunos e hoje eles fazem o mesmo com seus filhos. A história se repete (Professora A3)

Também relatam que os pais esperam que a escola eduque seus filhos, forme valores, discipline e coloque limites para eles. Esperam que a escola dê uma educação de qualidade e acompanhe a vida emocional dos seus filhos. Isso pode ser demonstrado na fala:

Os pais não dão limites, eles não têm hora para dormir, para comer, para estudar, para se levantar. [...] O pai, às vezes, é mais importante que o professor. O pai deve ser o responsável por ele. Não é porque os pais estão separados que eu não vou dar conta de educar eles. Eu também fui e dei conta. Quando a escola é responsável pela saúde, educação e ensino, a escola não vai dar conta. Por que em cada sala tem de 30 a 40 alunos para eu dar conta (Professora B3).



Essa sobrecarga de função da escola deve-se, em grande parte, à transformação que ocorre na organização familiar nas últimas décadas, em que a família nuclear<sup>45</sup>, patriarcal, sofre mudanças. Em função da sociedade industrializada, o casal passa a dividir tarefas, a mulher trabalha fora de casa, dando lugar à grande diversidade de formas familiares. Em decorrência há uma nova organização do tempo que não tem permitido aos pais o acompanhamento integral dos seus filhos.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que era compreendido como responsabilidade exclusiva da mãe - educar os seus filhos enquanto o pai provê o sustento familiar -, na sociedade moderna praticamente desaparece, delegando à escola a função exclusiva de educar. É assim que os pais destes alunos agem, na perspectiva dos professores entrevistados.

Em seus depoimentos, responsabilizam as famílias pelos problemas da educação, julgando as questões familiares como uma das principais dificuldades para a aprendizagem do alunado. Por sua vez, a escola também se exime da responsabilidade sobre os aspectos da aprendizagem, por entender que as verdadeiras causas estão fora da escola, não compreendendo que as causas deste fracasso são oriundas de diversos fatores, podendo ser de ordem social, psicológica, estrutural e organizacional da escola e/ou do sistema e que, muitas vezes, esses fatores não atuam sozinhos e sim, simultaneamente.

O fato dos pais não terem escolaridade também dificulta o acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares:

A maioria dos pais são analfabetos ou semi-alfabetizados, então os alunos não têm para quem pedir ajuda e nem pra quem recorrer (Professor B2).

Estudos realizados por Pontili (2004) apontam que a escolaridade dos pais e o seu envolvimento no acompanhamento da trajetória escolar dos seus filhos contribuem para a melhoria dos resultados escolares. Nessa perspectiva, deve se mencionar que a aprendizagem dos alunos não pode se restringir ao horário das

---

<sup>45</sup> O conceito de família pode variar de acordo com o tipo de sociedade, mas historicamente o conceito mais comum é o da família nuclear que engloba um casal e seus filhos. A Constituição Federal (1988) imputa direitos e deveres recíprocos, nos termos do art. 229; os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores [...] SILVA (1998).

Entre as classes mais pobres, encontramos muitas famílias nucleares em que o casal não é unido por laços legais, assim como encontramos um grande número de famílias chefiadas por mulheres, não somente em virtude da ausência do marido (mães solteiras, separação, viuvez), mas também porque em certos meios é freqüente que a mulher trabalhe e assuma as responsabilidades materiais do lar e da família. PRADO (1981).

aulas, mas também no contra-turno com atividades de recuperação e interação entre os pais e os agentes educacionais, aumentando o tempo de aprendizado.

Entre os fatores citados pelos professores, referentes às dificuldades dos alunos, destacam-se: dificuldades para assimilar o conteúdo; dificuldades na execução e compreensão da leitura; dificuldade na escrita e para raciocinar.

Foram as crianças que vieram com dificuldades. Que entraram sem ler. Faço tudo, mas não vejo resposta positiva (Professora B3).

Nessa mesma dimensão, a Professora B3 comenta que “tem alunos na 6ª série que não sabe escrever o seu nome”. Está angustiada com essa problemática e nos questiona: “como a gente faz com o aluno que nem consegue escrever o que está no quadro e quando escreve ainda escreve errado”?

Uma das professoras revelou outra preocupação em relação aos alunos, a sua à baixa auto estima:

Também outra coisa ruim é em relação aos alunos, a maioria tem a sua auto-estima baixa. Eles não acreditam neles (Professora B4).

A situação descrita pelos professores revela a sua fragilidade ao lidar com essa problemática: como ensinar de forma a conduzir a um bom aprendizado? Esta questão tem sido muito discutida na atualidade pelos pesquisadores e que originou novos conhecimentos: a compreensão de que o aluno exerce um papel ativo na construção do seu saber, rejeitando a crença de que o professor é um mero transmissor de conhecimentos. Na visão atual, Davis & Grosbaum (2002) afirmam:

Antes, ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada. Agora, se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento, facilitando a aprendizagem. Seu principal papel é, pois, o de orientar e guiar as atividades dos alunos, levando-os a aprender, progressivamente, os conteúdos escolares, compreendendo seu significado e importância (DAVIS & GROSBaum, 2002, p. 81-82).

Evidencia-se que o aluno deixa de ser passivo passa a ser um aluno ativo, enquanto o professor é um mediador, alguém que contribui ativamente para que os alunos adquiram o conhecimento, explorando e dando ênfase a descoberta, na busca da compreensão e apropriação dos conteúdos da aprendizagem, bem como desenvolvimento da inteligência e do raciocínio.

Insistindo na busca de uma educação de qualidade, Davis & Grosbaum, (2002) afirmam que a visualização do resultado de uma escola estará diagnosticada pelo fracasso ou pelo sucesso de seus alunos. O sucesso será dimensionado pelo bom desempenho de seus alunos através: da constatação da freqüência assídua às aulas; da aprendizagem contínua sem retrocesso, respeitando o ritmo de cada um; da segurança destes na sua capacidade de aprender; do interesse na busca de novos conhecimentos; da capacidade de saber ouvir, discutir, discordar, defender seus valores; de respeitar a opinião dos outros e chegar a consensos.

O fracasso da escola deve-se às dificuldades da aprendizagem e à defasagem de conteúdos, como expressam alguns docentes, enquanto que outros atribuem à violência escolar, manifestadas de diversas formas. Algumas dessas atitudes são enfaticamente registradas.

[...] Outra coisa também que eles fazem, são as brincadeiras estúpidas e até chegam a se machucar. Se jogam, correm esbarrando um no outro. Brigam. Por este motivo o recreio é monitorado até para eles aprenderem a brincar sem se machucarem (Professora B3).

A indisciplina coletiva apontada pelos professores, quando a maioria dos alunos, tanto na sala de aula como no pátio da escola, se comporta com irresponsabilidade, aponta para algumas causas, que devem ser analisadas com mais profundidade. As raízes desse comportamento devem estar em diversas condições: salas pequenas com um grande número de alunos; pouco espaço no pátio da escola para os alunos desenvolverem suas brincadeiras; atividades escolares monótonas, sem sentido para o aluno; atuação de profissionais demonstrando falta de integração entre si e as normas escolares.

O baixo rendimento escolar e a indisciplina/violência dos alunos representam dois grandes males, podendo desencadear o fracasso escolar e entraves para o trabalho do professor.

O desrespeito mútuo, desacatos entre os alunos e entre alunos e professores, brincadeiras agressivas e agressões físicas entre os alunos, desinteresse, depredação da escola e descaso com a autoridade do professor são as formas de violência ocorrida nas escolas, citadas pelos docentes e diretores, sujeitos de nosso estudo, a qual vem interferindo no sucesso do aluno. Segundo CANDAU (1997) para entender o fenômeno da violência estudos mostram as causas nas dimensões estruturais, conseqüência da crise econômica, da miséria e do empobrecimento da

população. E a dimensão cultural, refere-se às profundas transformações ocorridas nos princípios e valores nas relações sociais no Brasil, observadas na falta de solidariedade, respeito e da crise das relações sociais tradicionais.

O comportamento dessa geração de alunos é diferente. Os jovens e adolescentes, como registra Osório (1999), não possuem um projeto de vida, vivem sem ideais, cultivam a sua auto-imagem na busca de satisfação em curto prazo.

A ética que o mundo moderno transmite aos jovens não é a ética de reflexão alicerçada na responsabilidade e sim na ação inspirada no oportunismo, na qual meios e fins estão confusos e a violência encontra seu habitat ideal. Os jovens aprendem a não sacrificar o prazer de hoje pela segurança de amanhã, pois esta carece de fundamentação num mundo em que o futuro deixou de ser previsível e, quiçá, até mesmo de se fazer possível; igualmente aprendem que a violência é a única forma de nivelar privilégios. (OSÓRIO, 1999, p. 532)

A escola, ao que tudo indica, deve se inserir neste *estar em processo de mudança* para a sua própria sustentabilidade. E uma dessas mudanças é a transformação das relações escolares. É ingenuidade afirmar que apenas a Proposta Pedagógica resolveria o problema da violência na escola. Por ela estar relacionada a muitos fatores, entendo que deva a escola ser a promotora de um projeto que procure envolver a coletividade, buscando a colaboração da família, do conselho tutelar, da polícia e do Ministério Público, ou, quem sabe, outros órgãos ou instituições ligadas à criança e ao adolescente.

A escola não deve se limitar ao *aqui e agora*, frente aos problemas de violência, dando advertência oral e escrita aos alunos, encaminhamento ao Conselho Tutelar ou, quando em faltas graves, chamar a polícia, mas terá ela também que discutir o seu novo papel, que vai muito além do ensino dos conteúdos e da formação do aluno e do cidadão que se tornará um adulto.

A disciplina como instrumento educativo deve ser a preocupação da escola. Não deverá esta se preocupar apenas em ensinar, mas desenvolver e promover os valores humanos nos alunos. Considerar a disciplina como o domínio de si mesmo para que o aluno possa ajustar sua conduta às exigências do trabalho e da convivência própria da vida escolar.

Os educadores dessas escolas têm grandes desafios. O primeiro é fazer com que o aluno permaneça na escola com resultados satisfatórios e o segundo é garantir a qualidade do ensino para todos, sejam eles indisciplinados ou não, escola

com recursos ou não, com ou sem condições de trabalho, e com os mais variados problemas que se apresentam, conforme revelam as falas dos professores de ambas as redes:

Indisciplina e dificuldades na aprendizagem... Eles são malcriados. São crianças sem valores. Porque são crianças sem espelho (Professora A4).

As salas superlotadas. Na comunidade, muitas famílias são desestruturadas, mal educadas que não dão valor ao professor (professor C1).

Pra mim os pais são os mais culpados. [...] comparecer na escola dos meus filhos. Eles têm que ser educados, ter limites, ter valores. Os alunos não respeitam mais as pessoas (Professora B3).

É importante ressaltar que a maioria dos professores entrevistados atribuem a culpa a outras instâncias, mas foi possível constatar em suas respostas a justificativa de que, se o aluno aprende, é porque o professor ensinou e se ele não aprende é culpa do sistema, do aluno, da família, ou falta de base. Um aspecto relevante que se observa é o discurso incoerente: o sucesso escolar é decorrente da ação pedagógica da escola, enquanto que o fracasso escolar é decorrência de outros fatores fora da escola.

As condições socioeconômicas apontados pelos professores foi um outro fator da dificuldade de promoção dos seus alunos. Nesse sentido, a escola não está cumprindo a sua função, que é ensinar, mas sim servindo como um centro social somente para as crianças se alimentarem, conforme depoimentos:

É uma localidade muito pobre. Tem alunos que só vem para a escola para comer (Professoras A3).

A escola é boa até demais pelo grau de pobreza. Eles dão café, almoço, lanche e janta [...] (Professoras A1).

O sucesso escolar deveria ser independente de cor, raça, credo, aparência e de sua origem social, atingindo a todos indiscriminadamente. Cabe à escola identificar as causas, sejam elas quais forem, e buscar a solução para atingir seu propósito primeiro: a formação de um cidadão integral, com dignidade e bons princípios de vida.

De modo geral, os professores das escolas estaduais revelam que a falta de infra-estrutura, equipamentos e materiais são uma constante na escola, fato que também compromete o processo educacional:

[...] As condições precárias que o professor trabalha. Aqui a gente tem falta de materiais, de livros, de tecnologias, de incentivos e a cultura do lugar. Temos uma série de dificuldades. Quando comparo com outros lugares que trabalhei aí vejo que a gente faz milagres. Aqui tenho muitas dificuldades. O governo privilegia somente algumas escolas (Professor B4).

Falta estrutura material: Vídeo, computador, material tecnológico em geral. Acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. [...] A estrutura do prédio esta muito feia e velha. Tem pouco espaço com um grande número de aumento de matrícula, principalmente para a 5ª série (Professor B1).

O calor da sala é insuportável. Não tem nenhum ventinho, por causa da localização da sala. Tem falta de arejamento. A escola está precisando de uma boa reforma (Professor B3).

As escolas estaduais que serviram de pesquisa não têm biblioteca, sala de informática, parques, bancos para os alunos sentarem quando chegam na escola ou no intervalo, sala de ciências. Nessas escolas falta quase tudo, o que pode gerar a desmotivação para estudar. No entanto, os professores não comentaram algumas deficiências, que constatamos o que nos leva a entender que naturalizaram estas situações como: escolas com grades, em condições de presídio, pichadas, pintadas com cores tristes que não atraem às crianças, adolescentes e aos jovens, salas superlotadas, sem biblioteca, computadores, sem conforto para acolher alunos e professores. Como se conformar com esse espaço degradado, chamado de Casa do Conhecimento, escola, lugar onde formam cidadãos?

É preciso criar espaços na escola que propiciem convívio, espaços lúdicos, envolvendo elementos pedagógicos, com cores, formas, desenhos, construindo um diálogo com a imaginação dos educando, bem como a motivação para o *ensinar* e o *aprender*. Trago para ilustrar a fala:

O pátio não tem nada de atrativo para as crianças. Não tem diversão/ ocupação/ parques. Por isso, eles ficam correndo, se esbarrando, se machucando, agredindo um ao outro (Professora C5).

Falta de material didático, falta de apoio, salas superlotadas, sem ventilação, cadeiras desconfortáveis, também são elementos apontados por alguns professores. A escola estava pichada, as mesas riscadas, sujas, lixos espalhados pelas salas de aula e no pátio. Essa degradação física do espaço escolar sinaliza uma manifestação da violência, de desrespeito pelo outro e por si próprio. Segundo resultados de estudo sobre violência na escola, a socióloga e pesquisadora da Unesco, Miriam Abramovay, afirma: “Não que um espaço feio aumente o nível de

delinqüência, mas aumenta o descuido e o sentimento de que o aluno não pertence à escola, o que pode, em longo prazo, levar a um processo de violência” (Abramovay, 2005).

Buscando compreender as ações dos professores, Abreu & Masetto 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 (1990, p. 115).

As relações humanas, embora complexas são elementos fundamentais na realização de mudanças comportamentais, interação entre professores e alunos, e é muito importante que se estabeleça uma relação de parceria cujo objetivo é, ao mesmo tempo, ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, Freire (1996) defende que educador e educando desenvolvem uma relação de respeito horizontal, da mesma forma que todos os segmentos da comunidade escolar. Na sua proposta, a pedagogia que defende o diálogo como recurso indispensável no processo de educação, de forma que todos devem ter direito à fala em uma relação de respeito recíproco. Todos têm o direito à voz e se educam mutuamente. Se este diálogo é estabelecido de uma maneira empática, os resultados são muito mais promissores. Nessa perspectiva, trago à tona o seguinte depoimento:

Aí eu percebi que a criança estava perdendo o estímulo, a vontade e isto acontece que a aprendizagem dele não acontece. Os professores também desistiram do aluno com a sua maneira áspera de não tratar o aluno com carinho. Não cativar. O aluno gosta de vir para a escola quando tem uma professora que estimula ele. “Olha que legal, você está melhorando”. Faça isto e sinta, eu vejo que ele se transforma, dentro da sala. Ele quer participar, e é por aí mesmo (Professora C3)

Nesse depoimento, a professora ressalta o bom relacionamento como uma estratégia no processo de interação entre professor-aluno, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, tal como propõe Freire (1996: 96): “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. Diante da assertiva do autor, destaca-se que a relação entre professor e

aluno é determinante para que haja aprendizado. Assim, o professor por meio da afinidade, da simpatia, da habilidade de ouvir, chega à compreensão de seus alunos, abrindo caminhos para o conhecimento deles.

O grau de interferência política na escola, a escolha de diretor escolar, gerando muitas vezes clima de discórdia, foi demonstração de insatisfação apontada pelo professores B1 da escola estadual.

Intromissão política, que acaba gerando grupinhos distintos. E acaba interferindo no ensino e na aprendizagem. [...] Muitas fofocas, ciúmes dos que não são do partido da diretora, quando se elabora um trabalho bom junto à comunidade. [...] Quando muda de governo muda de diretor. Aí, então, tudo muda. Porque não segue o planejamento, o projeto da escola. Eu sei que uma direção é diferente da outra. A penúltima gestão deixou tudo solto. Hoje, estamos sofrendo as conseqüências. [...]

A indicação política como mecanismo de escolha do diretor não pode, por esses motivos, ser compreendida como democratizadora, nem como propiciadora de atualização administrativa. Um outro ponto importante para se refletir é o pertencimento. A escola que recebe o diretor por indicação do Governador ou de políticos, é boicotada de opinar sobre quem considera mais capacitado para dirigi-la. Por não ser legitimado pela comunidade escolar, este diretor poderá ter muitas dificuldades para gerir a escola, colocando em risco o sucesso do trabalho do gestor que depende do empenho e do desempenho pedagógico de toda a equipe escolar.

O desempenho pedagógico, aliado à falta de domínio do conteúdo de matemática das séries iniciais, foi citado pelo professor B2, como problema para o ensino e a aprendizagem. O uso inadequado do livro didático foi outro fator citado pelos professores como causa para o mau desempenho dos alunos. Registramos a fala do professor da escola estadual:

[...] professores se prendem muito aos livros didáticos e, com isto, se prendem a muitas regras, e o que interessa mesmo é o domínio das quatro operações que é à base de toda a matemática, a fração, logaritmo, expressões, álgebra, cálculos, etc, A matemática deve ser ensinada por etapa. E não se pode pular nenhuma, porque vai fazer falta mais tarde (Professor B2).

Considerando que o livro didático fornece ao professor textos e propostas de atividades que viabilizam a sua ação docente, com o objetivo de instrumentalizar o professor e garantir a aquisição dos saberes escolares, este não deve impedir o exercício da criatividade tanto do aluno quanto de professores. Trata-se de um



instrumento de grande valia para o professor, mas que, devido às condições atuais de trabalho, alguns professores limitam-se a ser meros repetidores de conteúdos.

Por outro lado, o livro didático não deve servir como um manual a ser seguido passo-a-passo. O livro didático é necessário e eficaz, mas não se deve deixar dirigir, exclusivamente, por ele, pois assim o professor renuncia à sua liberdade de criação. Essa autonomia e liberdade estão garantidas quando o professor utiliza o livro didático apenas como mais um instrumento de trabalho.

Analisando as falas dos professores das escolas municipais, quanto às dificuldades encontradas por eles, constatou-se que são as mesmas encontradas pelos docentes das escolas da rede estadual. No entanto, acrescentam a burocracia na escola, a presença de alunos com laudo (problemas psicológicos), a falta de amor, motivação e respeito dos pais pelos filhos. Acrescentam que a rede municipal, por sua característica assistencialista, dá tudo, desde a alimentação, uniforme, e aprova os alunos sem estarem aptos para acompanhar a outra série, conforme se pode observar nesta fala:

[...] as escolas municipais são muito paternalistas. Passam o aluno sem saber. Têm-se dificuldades de reprovar um aluno. O conselho quase que obriga a passar. Mesmo não tendo alcançado os pontos necessários. Eu vejo que os alunos, em geral, independente de série, são avaliados por aí; que ele não sabe nada; ele é empurrado. Principalmente, quando ele vai para outra escola do estado. E eu acredito nisso porque alguns alunos são empurrados para frente (Professora D4).

O educador Paulo Freire idealizou e defendeu a “progressão contínua”, que hoje está sendo mascarada com a “promoção automática”, isto é, os alunos são aprovados sem saber as matérias; muitos sem estarem alfabetizados, são empurrados para a série seguinte. Um estímulo a esta prática pode ser identificada pelas normas estabelecidas pelo Governo Federal, que através do MEC, via FUNDEB, pode deixar de enviar dinheiro aos Estados e municípios se estes não apresentarem um bom indicador de aprovação. Então, a progressão continuada passa a ser a promoção automática, para que o município continue recebendo os recursos federais previstos.

Isso nos leva a crer que a escola faz que ensina e o aluno faz que aprende. Os professores também reclamam que o salário é baixo; que estão desestimulados; que falta espaço na escola para o lazer dos alunos; que há um número muito grande de alunos na escola, o que impede de dar mais atenção aos alunos. Essas

manifestações dos professores das escolas municipais servem para a reflexão sobre o que é o ensino público e suas carências.

Com a política do aumento da produtividade, os pais necessitam trabalhar cada vez mais. Com isto, a educação das crianças e adolescentes passou a ser incumbência apenas da escola, como já afirmamos. Dessa maneira, a mão-de-obra dos pais fica livre para o trabalho e o sistema econômico funciona. Mas, a que preço? Este sistema ganancioso afasta os filhos dos pais e os entrega ao Estado. Levados a pensar que esta é a solução perfeita, muitos pais cobram da escola a péssima qualidade da educação e responsabilizam os professores por estes resultados. Nesta perspectiva, a escola passa a assumir múltiplas tarefas, que antes pertenciam à família. Muitos professores se sentem responsáveis pelo mau desempenho da escola, sentindo-se desestimulados e, muitas vezes doentes, com a Síndrome de Burnout<sup>46</sup>.

#### **4.3 A atividade profissional: aspectos positivos e negativos**

Uma análise mais próxima e coerente da realidade exige a consideração de uma outra dimensão, que diz respeito ao que de positivo há na experiência dos professores no contexto escolar. Os vínculos afetivos citados por alguns professores.

Os professores também desestimulam o aluno com a sua maneira áspera de não tratar o aluno com carinho, não cativar. O aluno gosta de vir para a escola quando tem uma professora que o estimula. “Olha que legal você está melhorando”. Faço isto e sinto que ele se transforma, dentro da sala. Melhora muito. Ele quer participar e é por ai mesmo (Professora D3).

A afetividade para Paulo Freire (1996) “não se acha excluída da cognoscibilidade”. Portanto o professor para ter sucesso no ensinar e no aprender, deverá estar aberto para expressar a sua afetividade e seu bom humor. Ensinar exige querer bem aos educandos.

---

<sup>46</sup> Síndrome de Burnout: Definida por Maslach e Jackson (1981) como uma relação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com o seu cliente, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em Burnout.(CODO, 1999. p. 238)

Eu chego dentro da sala de aula e me esqueço do salário. Eu trabalho com ele. Posso até pensar, que é tão pouco e eu trabalho tanto com eles. Realmente eu faço tudo que eu posso fazer o que está ao meu alcance. Eu não penso: o meu salário é pouco por isso não vou trabalhar. Me dá às vezes uma vontade de desistir (Professora D3).

Em muitos professores foi observada uma força misteriosa, as quais chamam de vocação, de dom, a qual explica essa quase devoção ao exercício do magistério, que apesar deste salário imoral, e muitas vezes com falta de estrutura para desempenhar bem o seu trabalho, permanecem no magistério e cumprem muito bem o seu dever.

Verificam-se também queixas dos professores sobre o baixo salário e a falta de valorização, por parte dos pais e da sociedade, para os trabalhos escolares. Para eles, esses motivos levam ao desestímulo e à perda de bons profissionais, levando-os para outras atividades fora do magistério:

Eu acho o salário muito pouco. Mas eu faço o meu trabalho independente do salário. O salário, às vezes, desestimula, mas se o professor sabe o que quer e vem ali para isso. [...] Posso até pensar, que é tão pouco e eu trabalho tanto com eles. Realmente, eu faço tudo que eu posso fazer; o que está ao meu alcance. Eu não penso: o meu salário é pouco, por isso, não vou trabalhar. Mas, as vezes, me dá vontade de desistir (Professora A4).  
[...] escola pública é para filho de pobre e burro. É o conceito que a sociedade tem hoje de escola pública. Por este motivo, muitas vezes, fico desmotivada (Professora A3).

A falta de prestígio que o professor vem sofrendo nas últimas décadas, auto-estima baixa, a falta de controle sobre o produto e o trabalho, são contribuições para o Bournot. Outro motivo que levou ao desestímulo foi que, a partir dos anos 90, com aplicação de políticas neoliberais, as condições econômicas dos trabalhadores foram se deteriorando e os salários achatados. Nos últimos anos, os trabalhadores do setor público foram criticados, como se fossem privilegiados e não oferecessem contrapartida à sociedade. O ex-presidente Collor quase extinguiu a carreira de servidor público através do maior arrocho salarial já visto.

Após ouvir as dificuldades apontadas pelos professores, das quatro escolas, das duas redes de ensino, coletou-se informações a respeito do que pensam estes profissionais sobre a reprovação dos seus alunos.

### 4.3.1 O significado da reprovação para os professores

Um aspecto a ser questionado refere-se à necessidade ou não da reprovação dos alunos. Os dados obtidos junto aos professores da rede estadual foram: três professores são a favor, três são contra e dois pensam que, às vezes, é necessário. Quanto aos professores das escolas municipais, dois professores são a favor da reprovação, três são contra e dois acham que em alguns casos deve haver a reprovação. O gráfico 11 demonstra esse índice:

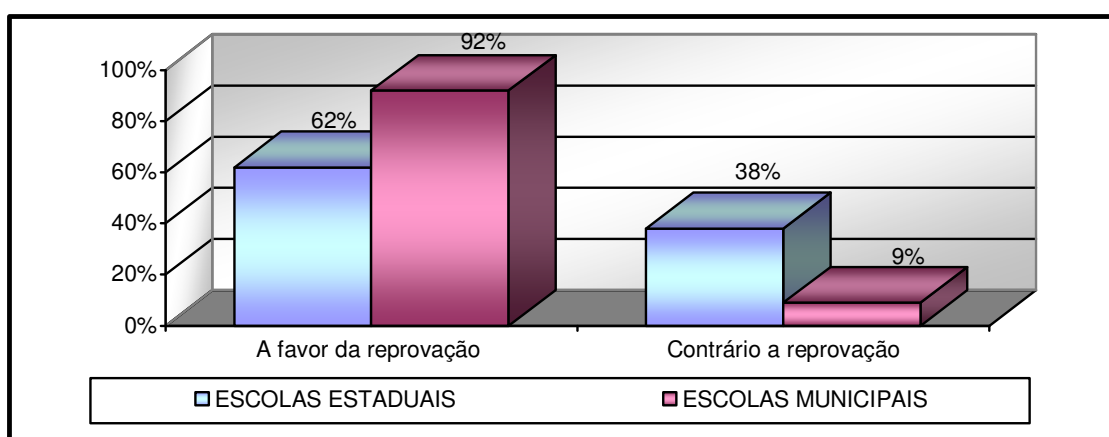


Gráfico 11: A necessidade ou não da reprovação segundo os professores das redes estadual e municipal de Itajaí

Diante de todas as teorias que explicam as causas do fracasso escolar, instituiu-se, na escola, a cultura da reprovação, que tem sido justificada das mais diversas maneiras: falta de interesse da criança, carência cultural, pobreza, problemas de saúde física e psicológica da criança, mudanças familiares, entre outras.

Nos últimos anos, passou-se a repensar a 'cultura do fracasso' presente nas escolas, questionando a própria escola. Conforme Arroyo (2001), a cultura do fracasso leva à cultura da exclusão, já que reprovar e excluir faz parte da prática de ensinar/ aprender/avaliar. "A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. [...] essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino". (ARROYO, 2001, p.13),

Arroyo acredita que há uma cultura escolar em vigor, que com a interação da

cultura da sociedade foi se construindo aos poucos e que esta determina o sucesso ou o fracasso escolar. Para o mesmo autor:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO, 2001, p.13).

Nessa visão, o sucesso ou o fracasso escolar é determinado pelo sistema de ensino e pela cultura escolar, fato observado tanto nas escolas estaduais como nas municipais, pois a maioria dos seus professores é a favor da reprovação.

Em ambas as redes, a fala dos professores sobre a necessidade da repetência é justificada. Acreditam que a reprovação é um mal necessário; que não se deve aprovar alunos que não apresentam domínio das habilidades e conteúdos mínimos compatíveis com sua série. Nessa condição, é postergar o seu fracasso, pois cedo ou tarde, a distância entre o que ele efetivamente domina e as exigências do currículo na série seguinte, forçarão a evasão ou ficarão na sala de aula sem interagir e acompanhar o desenvolvimento das aulas. Outros não acham correto o aluno ter que repetir o ano, mas, mesmo assim, têm que reprovar:

Ainda é um mal necessário. Por quê? O aluno vai passando sem saber. Sempre vai ficar um déficit. E como ele vai recuperar isto? Ele continua indo para frente. Quando chega na 5ª série vai ter muitos problemas. Não vai conseguir acompanhar, vai ficar revoltado. Vai começar a fazer bagunça na sala de aula e perturbar os outros. Sua auto-estima vai ficar muito baixa. Além de ir desprovido de conhecimentos (Professora D5).

Na minha sala, sim. Acredito que sim. Se a criança não está preparada para ir para frente, ela tem que ficar mais um ano naquela série. Ele não está maduro suficiente para ir para a outra série. Na terceira série a gente começa com mais conteúdos. A família não apóia. O aluno vai para casa, lá não faz os deveres. Eu entendo que se os meus alunos tivessem estímulos desde o início do ano, até eles se alfabetizariam e poderiam passar de ano. Mas agora no final do ano, não vai dar para fazer mais nada. Chega na 3ª série tem crianças que sabem ler bem, aí ele fica defasado e não consegue acompanhar (Professora D1).

Trabalhei na rede Estadual, lá sim a gente tinha autonomia para reprovar quem não soubesse o suficiente para passar de ano, quem não sabe não sabe mesmo. Aqui na rede municipal de ensino temos que trabalhar com metas e em cima de percentual. O que temos que nos esforçar mesmo é aprovar com qualidade (Professora C3).

Por outro lado, a fala da Professora A1 traduz necessidade da reprovação:

Eu acho necessário. É importante porque, imagine se não tem reprovação... Não é uma punição que a gente dá, não. É nossa autoridade... Mas eu penso assim, como eu tenho ali aqueles alunos que estão mais interessados, fazem as atividades, fazem os deveres, daí têm outros que fazem na escola, só brincam. Em casa não têm cobrança nenhuma. Mas, eu tenho aqueles que vêm para a escola não fazem nada aqui, nem em casa, e não estão nem aí. Aí como eu vou passar um aluno desses? Tenho o aluno que faz tudo, que é um bom aluno, e daí vai para a 3ª série aquele que não faz nada, também vai estar lá? Os alunos que não vão passar irão, justamente, por isto; não sabem ler, não estão alfabetizados ainda, não têm noção nenhuma de contas. Tenho 36 alunos e desses, aproximadamente, seis não vão passar (Professora A1).

É importante refletir enquanto escola quem é este sujeito-aluno e o que o leva a querer aprender e a buscar novos conhecimentos para a sua adaptabilidade no contexto desses novos desafios exigidos pela sociedade contemporânea.

Compreender o que pensam os professores sobre a reprovação e os supostos motivos que levam os alunos a este acidente é um fator determinante para buscar soluções para o problema.

A representação traçada pelos professores, das redes estadual e municipal, sobre os motivos da reprovação dos seus alunos, descreve-os como crianças pobres, sem base de conhecimentos (não alfabetizados), indisciplinadas, desinteressadas, faltosos e, principalmente, sem assistência da família; não conseguem dominar os conteúdos mínimos exigidos para aprovação.

Nesta relação, há duas faces de uma mesma moeda: o aluno que não atinge os objetivos propostos e o professor que, a seu critério, julga como deve ser o processo de aprendizagem em que ambos são sujeitos da ação. A questão a ser colocada é: porque o aluno não se interessa pelos conteúdos apresentados por sua escola? Ou ainda, como atrair o aluno para a escola de forma a torná-la mais convincente no processo ensino-aprendizagem? Estas são questões que deveriam nortear qualquer Projeto Pedagógico de uma escola, especialmente aquelas que estão destinadas a atender alunos de classes desprivilegiadas que têm pouco ou nada de lazer, que vivem cotidianamente a própria precariedade. É por meio da boa escola pública que o Estado brasileiro pode se comprometer com este cidadão, respeitando-o em suas carências e minimizando as suas dificuldades.

Muitos professores, das redes municipal e a estadual, declaram que eles próprios se sentem muito mal quando seus alunos são reprovados. Impotentes, desapontados, preocupados, tristes, culpados, fracassados, são termos usados para

definir seus sentimentos.

Quando reprovado me sinto mal. É o não retorno do trabalho. Um fracasso para mim, para a sociedade e para ele (o aluno) (Professor C2).

Desapontamento. Preocupação com a educação no geral (Professor C1)

Outro dois professores acham que a culpa é do sistema, do aluno, da avaliação, da falta de apoio pedagógico ou da falha generalizada de todos os segmentos da escola. O grande número de transferências recebidas pode ser responsável também:

Falta de uma estrutura de apoio pedagógico direcionada, que faça com que estes alunos aprendam. Falta bom senso de alguns professores. [...] Têm professores que vêem o aluno como um aluno, não como um ser. Estes professores são conteudistas. Querem é terminar o que foi proposto pelo programa, e o aluno que se dane. Que vá atrás do prejuízo. [...] A gente sabe que o aluno só aprende o que interessa. Infelizmente a escola não tem preocupação em fazer o aluno aprender (Professor B1)

Falta de oportunidades da criança de conseguir alcançar o desenvolvimento necessário. Falta de incentivo (Professora A2).

Resultados da pesquisa realizada por NUTTI (2001) indicam que professores bem sucedidos no exercício da docência percebem que o fracasso escolar não é causado por fatores pautados, unicamente, no aluno. Essa concepção dos professores parece positiva, pois sinaliza, em parte, o avanço à compreensão sobre o fracasso escolar:

Perda de tempo, tanto para o aluno como para o professor. Eu penso que o que eu poderia fazer, eu fiz (Professora B3).

Os discursos indicam que, para a maioria dos professores entrevistados das escolas estaduais e municipais, o significado da reprovação dos seus alunos é também fracasso do professor, da escola, do aluno e da sociedade, bem como falha do professor, do aluno, da família, do sistema. Enquanto que, nas escolas, alguns professores de ambas as redes de ensino atribuem a culpa da reprovação à falta de aprendizagem, ao trabalho infantil ou como um castigo para o aluno.

É um castigo para o aluno. Coitado... Tem que fazer tudo de novo. Um atraso de vida. Um corte no avanço (Professor B2).

Sentindo a necessidade de transformar a escola em uma escola ideal, sem que haja reprovação, solicitei aos professores sugestões e alternativas para a promoção de mudanças. Sugestões apresentadas: mudanças nos aspectos físico, pedagógico, metodológico e administrativo.

No aspecto físico, as sugestões foram: mudanças nas cores da escola,

pintado-a com algumas mais alegres; carteiras mais confortáveis; melhorar o aspecto das salas de aula, do pátio; biblioteca escolar; área de lazer humanizada, com área verde, flores, parques, bancos, um local para sentar, pensar, conversar, até estudar.

Quanto ao aspecto pedagógico, fazem alusão à necessidade de material didático para o aluno e para o professor, com qualidade e quantidade suficiente, material tecnológico como vídeo, computadores, TV, aparelho de som e internet. Quanto ao suporte pedagógico, sugerem acompanhamento dos alunos por todos os envolvidos, aulas de reforço, dependência, avaliação do aluno no processo e sem notas.

No que diz respeito ao administrativo, falam da necessidade da escola ser mais autônoma, funcionando em tempo integral, com um menor número de alunos em cada turma; parceira das famílias, buscando maior entrosamento entre escola e pais, grupo de apoio aos professores e alunos (dificuldade encontrada nas escolas estaduais); professor de apoio nas salas de alfabetização, menos burocracia para os professores, tempo para o planejamento e trocas de experiências entre os profissionais da escola; a escola deveria fazer a formação em serviço e que a universidade preparasse melhor os professores. Tudo isso ficou evidenciado nas falas dos professores:

Uma escola que tivesse e que se usasse toda a tecnologia (vídeo, computador, data show, máquina fotográfica, etc.) com uma equipe de professores e técnicos qualificados e sempre se capacitando. Se aperfeiçoando (Professor B2).

Escola não deveria ser fechada. Mudar as cores das escolas. Ter carteiras confortáveis. Material de qualidade para o aluno e para o professor. Espaços melhores. Ter até 25 alunos em cada sala. O professor trabalhar porque gosta. (Professora C2).

Ter dependência. Ter um grupo de suporte para dar apoio técnico de cada matéria. Não haver quadro e giz. O professor ter menos papeladas para preencher. Sala ambiente para cada disciplina. Ter somente 20 alunos por sala (5ª série). Ter aulas de reforço. (Professor C1).

Abolissem as notas. Eu gosto de avaliar o aluno no processo. O que ele fez ontem e o que está fazendo hoje. Este negócio de você dar uma nota e depois dividir por dois. Não dá para ver o progresso. O que ele fez e o que ele está fazendo. (Professora D3).

Na análise dos depoimentos constata-se elementos importantes para compreender a razão do fracasso escolar, que vão desde os professores mal formados, a capacitação em serviço feita pela Secretaria da Educação longe da



vivência do dia-a-dia da escola, alheia às verdadeiras deficiências, alunos faltosos, até a falta de material para o trabalho. São deficiências apontadas, principalmente, pelos professores das escolas estaduais.

Nos aspectos analisados existem diferentes opiniões dos professores dos dois grupos em estudo. Dos professores das escolas cujo rendimento do IDEB foi inferior, oito professores se posicionaram quanto ao aspecto físico; oito, quanto ao aspecto pedagógico e 15, sobre os aspectos administrativos. E nas escolas cujo rendimento foi melhor, um professor citou o aspecto físico, sete falaram dos aspectos pedagógicos e 15 das questões administrativas, o que nos leva a crer que os aspectos pedagógico e administrativo são relativamente, iguais para todas as escolas. Conclui-se que todas as escolas, em um aspecto ou em outro, estão deficitárias na opinião dos professores.

Entende-se que, quando se tem clareza sobre e quais os valores que orientam as decisões que balizam o meu comportamento e o da minha escola, no cumprimento da missão da escola, será muito mais fácil atingir as metas propostas. E quando este planejamento é feito em parceria com todos os segmentos da escola, torna-se mais fácil atingir os objetivos. Nessa perspectiva, foi questionado como é feito o planejamento na escola e como o professor se envolve. Nesse sentido, alguns professores se posicionaram:

Todos os segmentos da escola se reúnem. Todos são ouvidos de forma democrática, entre aspas, porque não tem nem pais e nem alunos (Professora C2).

O Planejamento vem da SME. E de 15 em 15 dias nos reunimos por série e planejamos os conteúdos e as atividades para os próximos 15 dias (Professora C5).

Organizada através de reunião, o grupo e a direção. Decidem as metas em cima das atividades datas comemorativas. Na parte pedagógica cada professor faz o seu planejamento individual para o ano. Cada um executa o seu e não tem acompanhamento durante o ano. A escola funciona somente com os professores na questão pedagógica. Não temos apoio de ninguém (Professor B1).

No planejamento eles começam juntos e de repente começam a desaparecer os professores só ficam uns dois. Foi por isso que foi suspenso esse dia de planejamento. Trabalho articulado. Sempre começa bem depois vai perdendo. Não há comparecimento dos pais na primeira semana do ano onde ocorre o planejamento da escola e nem dos alunos porque eles ainda estão de férias (Professora A3).

Com os professores a equipe técnica da escola e a direção. É resolvido calendário escolar, conteúdos e atividades. Algumas coisas são resolvidas em reunião outras não que resolve é a direção depois nos mandam nos repassam para nos interarmos das ações (Professor D4).

Analisando as falas dos professores, constatou-se que há falta de clareza por parte dos professores sobre o planejamento participativo na escola. É difícil transformar a realidade para obter melhores resultados, tanto para a escola, quanto para os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade. Falar em planejamento escolar nos remete a Gandim (2000): “Planejar é organizar a própria ação do grupo”; é intervir na realidade de maneira racional, colocando em ação um conjunto de ações e propostas importantes para o grupo, envolvendo os co-responsáveis pelas ações e pelos resultados.

Nesse sentido, é importante a escola estabelecer ações que promovam a democracia, a participação de todos os segmentos para que esta seja um pólo irradiador de vivências saudáveis e de ações democráticas na perspectiva da formação dos seus cidadãos.

Ao longo do século XIX e XX, predominaram nas escolas pensamentos lineares, reproduzindo formas e conhecimentos pré-estabelecidos pelos currículos escolares fechados. Atualmente, diante das contradições da sociedade, na qual se comprovam progressos científicos e tecnológicos numa velocidade nunca antes vistas, convivendo com antigas questões ainda não resolvidas, como miséria, fome, guerras, degradação do meio ambiente, as escolas têm um grande desafio na construção de uma nova relação pedagógica.

#### **4.4 Na perspectiva dos professores: o que pensam os alunos sobre a instituição escola**

Buscou-se saber o que pensam os professores sobre o significado que a escola assume para os alunos, a importância dela em suas vidas, nos projetos e expectativas futuras.

Na descrição da maioria dos professores, de ambas as redes, quanto ao sentido e significado percebido por eles em relação à escola e o lugar por ela ocupado no mundo simbólico e planos futuros dos seus alunos, responderam que a escola é: para aprender, buscar conhecimentos, estudar para ter um futuro melhor, ter uma profissão e fazer amigos, lugar para comer e, para muitos alunos, ela é uma obrigação:

A escola prepara para o mercado de trabalho e complementa a educação que recebem em casa. Prepara o cidadão. Prepara o senso crítico, mas não acontece porque a escola é fechada. (Professor C1).

É uma obrigação, assim como foi para mim até a faculdade. Se eu perguntar para eles por que eles vêm para a escola, certamente, eles responderão que os pais obrigam. Outros estão aqui porque realmente gostam. Querem continuar estudando. Adolescentes, bem poucos pensam no futuro. Eles querem viver os momentos (Professora D4).

Para os pequenos aprender a ler e escrever; e para os maiores, para, ter um bom emprego para poder ter dinheiro para comprar carro, casa, etc. Outro é para fazer amigos, outros, para comer, se divertir, brincar. A escola forma cidadãos (Professora A3).

Pra uns, é um saco vir para a escola. Outros é a exigência da família e até do conselho tutelar. Uns, vêm para aprender, para ter uma vida melhor do que a de seus pais. Outros saem para a escola para namorar, fazer amigos, conviver com outras pessoas, relacionamento e a socialização. Outros vêm para fazer malvadeza, vem para se impor, agredir os outros, principalmente o menor, botar o resto da turma a perder. Estes são os revoltados que, na maioria das vezes, vêm para a escola obrigada, ou por seus pais, ou pelo conselho tutelar (Professora C3).

Compreender os fenômenos que ocorrem no interior da escola já é um bom começo para buscar orientações para a produção de novas formas de cidadania, visando construir um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade.

Segundo Zago (2000), é nos meios populares que se encontra o maior índice de analfabetismo, de reprovação e de evasão escolar, significando que anualmente um número significativo de crianças abandona a escola. As famílias dos meios populares, por não apresentarem uma familiaridade com a linguagem e com a cultura da escola, mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de possibilitar aos filhos melhores resultados escolares (ZAGO, 2000). Isso não significa que os alunos desses meios não tenham possibilidade de ter sucesso escolar.

A falta de escolaridade e instrução dos pais dificulta a ajuda que os filhos precisam na elaboração dos deveres e no reforço das atividades escolares propostas pelos professores, contribuindo assim para a não superação das deficiências de muitos alunos.

Por outro lado, também os professores debatem sobre qual o papel da escola em relação à educação dos seus alunos. O papel da família está na Constituição Federal de 1988, no Artigo 227, e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, como condição importante na salvaguarda dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, explicitado no direito à vida, saúde,

liberdade, respeito e dignidade, convivência familiar, educação, esporte, cultura e lazer. Nesse sentido legalmente a família ainda é vista como instância fundamental respeitada e resguardada em suas condições.

O crescimento e o desenvolvimento da criança no seio da família ainda é o meio mais favorável demonstrado tanto por juristas quanto por intelectuais que avaliam as relações familiares. No entanto, algumas famílias estão despreparadas para esta tarefa. Precisam ter acesso às informações de como cuidar dos seus filhos.

Atualmente grande parte das famílias necessita dividir estas responsabilidades com a escola, decorrente de muitas mães terem que ingressar no mercado de trabalho para ajudar no provento da família, tendo então que se ausentar do lar. Portanto, há necessidade da parceria da escola para ajudar cuidar e a educar seus filhos, que até então era função da mãe.

#### **4.5 O significado da reprovação para os Diretores**

Foram incluídos neste estudo cinco gestores: dois das escolas estaduais e três, das escolas municipais das quatro escolas de ensino fundamental de Itajaí.

O grupo é predominantemente feminino (80%), com idades entre 29 e 52 anos, tendo a grande maioria entre 35 a 39 anos (60%), todos com nível superior, formados em Pedagogia. Trata-se de um grupo que tem entre seis a 21 anos de docência, sendo que 20% têm seis anos, 20% com dez anos e 60% têm entre 16 a 21 anos de docência. O tempo no cargo de gestor escolar varia de um ano a três anos. Todos são efetivos nas respectivas redes de ensino e estão no cargo por indicação política. Quanto à capacitação em gestão escolar para serem diretores, os da rede estadual, 100% já realizaram curso, enquanto os da rede municipal, apenas um realizou e os outros ainda estão em formação. Esses diretores serão assim referidos: A (Diretor da Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos); B (Diretor da Escola Básica Estadual Carlos Fantini); C1 e C2 (Diretores da Escola Básica Municipal) CAIC; D (Diretor da Escola Básica Municipal Antonio Ramos).

Quadro 21: Dados gerais sobre os Diretores das escolas básicas estaduais Ary Mascarenhas Passos e Carlos Fantini e das escolas básicas municipais Antonio Ramos e Centro Educacional Cacildo Romagnone

| R e d e s         | Gestor (a)            | Formação                  | ano  | Ida-de | Cor | Se-xo | Tempo De Docên-cia | Tempo de gestor escolar | Fez Capa-cita-ção em ges-tão | Tipo de escolha    | Regi-me de traba-lho |
|-------------------|-----------------------|---------------------------|------|--------|-----|-------|--------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|----------------------|
| E s t a d u a l   | "A"<br>Ary M. Passos  | Pedagogia/<br>Orientação  | 1989 | 52     | B   | F     | 17 anos            | 1 ano e seis meses      | Sim                          | Indicação política | Efetivo              |
|                   | "B"<br>Carlos Fantini | Pedagogia –<br>Orientação | 1990 | 38     | B   | F     | 10 anos            | 1 ano e seis meses      | Sim                          | Indicação política | Efetivo              |
| M u n i c i p a l | "C 1"<br>CAIC         | Pedagogia e<br>História   | 2004 | 35     | B   | F     | 16 anos            | 3 anos                  | Não                          | Indicação política | Efetivo              |
|                   | "C2"<br>CAIC          | Pedagogia e<br>Supervisão | 2003 | 29     | B   | M     | 6 anos             | 1 ano e meio            | Sim                          | Indicação política | Efetivo              |
|                   | "D"<br>Antonio Ramo   | Pedagogia –<br>Orientação | 1989 | 39     | B   | F     | 21 anos            | 2 anos e 10 meses       | Não                          | Indicação política | Efetivo              |

Ao serem indagados sobre as principais dificuldades encontradas na escola durante a sua gestão, os diretores das escolas estaduais citaram: a falta de entrosamento entre os professores; formação de grupinhos e muita fofoca; falta de dinheiro e dívidas da outra gestão; professores faltosos; deficiência na aprendizagem dos alunos; as famílias que perderam os valores e jogam toda a sua responsabilidade para a escola; a falta de comprometimento de alguns profissionais da educação. Além destes há ainda:

A falta de limite dos alunos inclusive dos pais. Os pais vinham na escola discutir, bater boca comigo, com os professores. Até coloquei uma placa aqui na frente da escola sobre: "Desacatar o funcionário público implica em processo...". E falo, se é para discutir, pode fazer lá fora da escola, porque senão, eu processo, chamo a polícia. A falta de limites dos alunos é que eles chegavam à hora que queriam, saíam à hora que bem entendessem. Não trazem materiais, livros, quebram, estragam e danificam o patrimônio público (Diretora A).

Enquanto os diretores das escolas municipais listam como dificuldades: a impossibilidade da parceria com a comunidade é muito difícil; a relação entre as pessoas; escola muito grande; um pouco de dificuldades na aprendizagem dos alunos; falta de compromisso dos pais e até mesmo dos próprios alunos:

Grandes problemas podem ser um pouco de dificuldades na aprendizagem dos alunos. Porque a gente tem as metas a cumprir estipuladas pela SME. E a gente quer que os alunos aprendam. E hoje em dia, em nossa cidade, a aprendizagem está ficando para trás. Falta de compromisso dos pais e até mesmo dos próprios alunos. Os pais não cobram mais. Estão trabalhando, quando saem os filhos estão dormindo e quando chegam também. Têm pais que não vêem os filhos. Nem é falta de comprometimento dos pais é falta mesmo de tempo. Têm que dar tudo para eles, comida roupa e tal. Eles têm que trabalhar e a escola vai ficando uns pouco para trás (Diretora D).

O sucesso escolar é mensurado pelo desempenho de seus alunos. Esse sucesso é uma construção que cresce dia-a-dia, com um trabalho de equipe bem estruturado pela liderança do seu diretor. Nessa perspectiva, as representações que os gestores fazem da reprovação de seus alunos tem muito a ver com o tipo de concepção que ele vai expressar junto à comunidade escolar, sobre o modo como vai agir na sua administração.

Numa trama, onde vários motivos, apontados pelos diretores, levam à reprovação dos alunos na escola que gerenciam, vem um questionamento: Se todos sabem onde estão os problemas, por que não se busca a solução? Sabe-se que alguns, como a transferência de alunos, é um problema causado pela falta de habitação e de emprego. Mas o que faz a escola, quando reprova um aluno? Quando não dá formação adequada para as exigências do mercado de trabalho? Ou para a própria formação do cidadão, reforçando a cultura da exclusão dos seus cidadãos, o que gera cidadãos sem condições de sonhar com um futuro melhor.

Sou a favor da reprovação. Desde que haja reformulação na metodologia. Mesmo professor mesma avaliação, mesmo método. Não concordo (Diretora B).

Nas escolas municipais, os diretores têm outro posicionamento a respeito:

Existem casos extremos que se faz necessário à reprovação. Uma das coisas que se discute é a recuperação paralela sobre a recuperação de conteúdos e não de notas. A reprovação só em últimos casos. A nota para eles professores é importante. As notas para eles professores é importante. Às vezes o aluno só aprende no final do ano. No começo ele era nota 2,0 agora ele venceu e ele pode ser aprovado. Então porque reprovar? As notas é que interfere na aprovação, ou melhor, no resultado final (Diretora D).

Percebe-se pelos depoimentos, que os diretores, na maioria do tempo, estão resolvendo pequenos problemas cotidianos da escola e o que é mais importante, que é gerenciar a escola, não o fazem por falta de tempo hábil ou condições logísticas. Percebe-se que a escola não pratica a gestão democrática participativa;

primeiro, por ser política a indicação do diretor, que é indicado pelo governador, no caso das escolas estaduais, ou pelo prefeito, no caso das escolas municipais. E, segundo, pela atuação dos próprios diretores, que não planejam coletivamente as ações da escola:

Nas férias, nós diretores, norteamos as principais atividades para a escola; fizemos em forma de apostila. No segundo momento, foi feito o planejamento com todos os diretores, professores e especialistas. Foi socializado o que norteamos e discutido com todos. Os pais e alunos não participaram (Professora C1).

Neste contexto, a escola não possibilita à comunidade um modelo de gestão compartilhada. Seria um bom início para este desafio, escutar e acolher a comunidade escolar; elaborar, coletivamente, o planejamento escolar; mobilizar as famílias para as práticas e atividades escolares dos seus filhos, socializando os conhecimentos e a transmissão de valores. Mas, é imprescindível que o diretor de uma escola seja escolhido entre seus pares, e compartilhada esta escolha com a comunidade escolar. Sem este princípio não haverá democratização, nem participação da comunidade no processo educativo.

Saber dos diretores o que eles pensam sobre o significado que a escola assume na vida dos alunos foi importante para identificar e formular políticas públicas destinadas a sanar possíveis problemas referentes à gestão escolar.

Vejamos as falas dos diretores sobre o que pensam da representação dos seus alunos sobre a escola:

É o lugar onde ele vai ter aprendizagem. Vai aprender para a vida. É um local em que eles gostam. Estão sempre aqui dentro. Realmente, eles gostam deste ambiente escolar. É o local em que a gente prepara o aluno para a sociedade. Têm alunos que vem obrigados. Porque o professor não conquista. O professor tem que buscar eles (Diretora D).

Para conseguir um emprego. Só para isto. Os pequenos não, eles gostam de correr. O significado da escola para os pequenos: para uns a escola é bom, mas para outros a escola é um castigo. Eles vêm para brincar, não querem assumir compromisso. Não sei se é reflexo de casa, falta de compromisso em casa, de responsabilidade, então eles não têm muito disso também. Não tem responsabilidade nenhuma com o caderno com a fome dos filhos, não sabe nada, é desarmonizada. Então pra muitos ainda tem aquela sedução que vou aprender, eu vou mudar a história da minha vida. Os alunos de 1ª a 4ª série vem para a escola para aprender (Diretora A).

Educação com qualidade social é o que todos os diretores querem. Repensar esta escola em seu conjunto é um desafio para o diretor escolar. Reorganizar os tempos e os espaços escolares, proposta pela LDB no seu artigo 23, construir a Proposta Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico da escola, organizar o seu

currículo para os novos desafios da sociedade, transformar a escola num pólo gerador e irradiador de cultura e conhecimento e ter o compromisso com a democratização do acesso e da permanência do aluno, é fundamental para o sucesso da gestão pública educacional.

Percebe-se na fala dos diretores das escolas estaduais as dificuldades que encontram para gerenciar a escola. Conciliar a parte pedagógica, administrativa e financeira é o grande desafio, haja vista que muitos deles não são capacitados por universidades na sua formação inicial e não foram previamente habilitados para assumir o cargo para dirigir a escola. Tudo isso foi observado nos seus depoimentos:

Um lugar onde tudo se complementasse, espaço físico adequado; profissionais competentes, alunos e comunidades envolvidas (Diretora B).

Aquela que conciliasse o pedagógico com o administrativo e conseguisse envolver a comunidade [...]. Para mim, o maior entrave da escola é a prestação de contas; a parte financeira é o que atrapalha. Deveria ter alguma coisa, órgão que tirasse isto da escola. [...] Porque se tu fores pedir alguma coisa para a escola, ninguém apóia. Dizem que isto é dever do Estado. É responsabilidade do governo. Eles não estão errados. Eu pergunto onde estão os olhos do governo para isto? Não tem. Infelizmente, a escola ainda é número. Só número para o governo. [...] a escola pública é de péssima qualidade (Diretora A).

O que se constata é que estes diretores entendem que sua função abrange apenas os aspectos de educador e de autoridade. Têm dificuldades para desenvolver a função do gestor escolar, conduzir os destinos do empreendimento-escola com a finalidade de buscar a qualidade dos serviços prestados com eficiência e eficácia.

Nos anos 80 e 90, na era da ascensão do novo paradigma educacional, buscava-se trabalhar a qualidade da educação via gestão e liderança do diretor da escola, fator decisivo para o sucesso ou o fracasso das ações empreendidas. Acredita-se que é através desta estratégia que se pode obter resultados satisfatórios. Nessa nova perspectiva escolar é necessária uma boa formação para o gestor. Há que se questionar o que as universidades estão fazendo em relação à formação dos seus professores que serão gestores?

O papel das universidades públicas tem de ser redefinido. Que sentido faz oferecer um curso de medicina gratuita, seguido de uma residência, um mestrado e um doutorado para um médico se especializar em cirurgia plástica de padrão internacional? Ao mesmo tempo, as escolas de educação, monopolizadas por grupos que não descobriram que o regime militar foi abandonado na década de oitenta, oferecem cursos pobres, recrutando mal seus estudantes, aferrando-se a fórmulas caducas. Boa parte da formação de professores se dá no sistema privado. Ou seja, o



público forma gratuitamente cirurgiões plásticos. Os futuros professores têm de pagar para fazer seu curso. Na China, o único ensino superior gratuito é o que prepara professores. Como grande parte dos professores que irão ensinar aos nossos filhos e aos nossos netos já estão contratados, não há alternativa senão melhorar o seu desempenho por meio de programas de treinamento. (Castro 2002, p.12).

O objetivo de melhorar a qualidade da educação via gestão educacional é o grande desafio para os sistemas de ensino, tanto da rede estadual quanto da municipal. O Brasil continua carente de cidadania, a gestão escolar não é democrática, está pouco fundamentada na concepção de educação e aprendizagem, cujo processo atua de baixo para cima e de dentro para fora, voltada para servir a classe dominante.

Entre os fatores importantes que podem contribuir para o sucesso escolar: é a eleição de diretor, que tem especificidades próprias porque se trata do cargo de direção da escola. Segundo Demo (2002) neste caso entra um fator próprio, que podemos chamar de mérito acadêmico, com base na formação especializada. Assim, um diretor não pode apenas ser eleito, precisa incorporar a “competência” da escola em termos de projeto pedagógico; e a presença de entidade democratizante, incluídos os pais de alunos e a comunidade circundante para controlar, exigir e cobrar. Neste sentido é importante alertar para a necessidade de um diretor democrático que não explore a comunidade e desresponsabiliza o estado de suas funções, tal como preconiza a Constituição brasileira.

#### **4.6 Comparação entre as redes de ensino das escolas pesquisadas**

Ao compararmos as duas redes de ensino das escolas pesquisadas, visando compreender os fenômenos comuns entre os sistemas de ensino. Com tal propósito elaboramos o quadro 20 em torno de dezenove dimensões básicas, referentes a escola, ao aluno, ao professor e aos pais, pelo qual faremos as comparações entre as escolas das redes públicas: estadual e municipal.

Quadro 22: Comparação entre as redes de ensino das escolas pesquisadas

|         | Rede   | Estadual  |  | Municipal   |  |
|---------|--|---|--|---|--|
|         | Escola   | A   | B  | C   | D  |
| ESCOLAS | 1.<br>Aparelhamento e ocupação do espaço físico da escola                | Não possui biblioteca e laboratório de informática.<br>Prédio da escola em péssimo estado de conservação.<br>Possuem quadra coberta.<br>Salas de aula improvisadas, sem iluminação adequada e sem ventilação, sujas com carteiras e paredes riscadas. |  | Possuem biblioteca e laboratório de informática, sala de vídeo, quadra coberta, campo de futebol, escola e salas de aula conservadas com estruturas adequadas.  |  |
|         | 2.<br>Autonomia das escolas  | Os gestores têm liberdade para tomar pequenas decisões internas sem necessidade de consultar periodicamente a secretaria para resolver problemas relativos a escola.  |  | Os gestores das escolas municipais não têm autonomia e necessitam consultar a SME para tomada de qualquer decisão.  |  |
| ALUNOS  | 3.<br>Comportamento dos alunos   | Alunos faltosos, agitados, indisciplinados, e até violentos.  | Alunos tranquilos, prestativos, atentos e comportados. | Alunos agitados, briguentos, indisciplinados, bagunceiros e indisciplinados dentro e fora da sala de aula.  | Mescla de alunos tranquilos, prestativos, atentos e disciplinados com uma minoria de indisciplinados, bagunceiros, e briguentos. |
|         | 4.<br>Média da avaliação do IDEB em 2007                                 | 1ª a 4ª = 3,8<br>5ª a 8ª = 2,9<br>Média = 3,3   |  | 1ª a 4ª = 4,7<br>5ª a 8ª = 4,1<br>Média = 4,4   |  |
|         | 5.<br>Reforço para os alunos com dificuldades                            | Recuperação paralela  |  | CAP – Classe de apoio pedagógico;<br>Jornada ampliada com dança, remo, programa de educação ambiental, banda e escolinhas desportivas;<br>recuperação paralela. |  |
|         | 6.<br>Índice de Reprovação   | 2ª série - 3,1%<br>5ª série - 8,5%  |  | 2ª série - 11,5%<br>5ª série - 9,0%   |  |
|         | 7.<br>Número de reprovações por aluno                                    | 43% alunos com uma reprovação<br>57% de alunos com duas, três e quatro reprovações.   |  | 68% de alunos com uma reprovação<br>32% de alunos com duas reprovações  |  |
|         | 8.<br>Distorção idade/série Censo 2005                                   | 23%   |  | 5,1%  |  |
|         | 9.<br>Indicadores de desempenho-abandono Censo 2005                      | 8,8%  |  | 0,7%  |  |
|         | 10.<br>Resultado de desempenho dos alunos entrevistados no final de 2007 | 21% aprovados<br>71% reprovados<br>7% transferidos  |  | 70% aprovados<br>21% reprovados<br>8% transferidos  |  |
|         | 11. Relacionamento aluno/ professor                                      | 33% ótimo<br>40% bom<br>26% regular   |  | 16,2% ótimo<br>51,35% bom<br>24,32% regular<br>3% péssimo<br>5,4% Indiferente   |  |

|             | Rede   | Estadual   |   | Municipal  |   |
|-------------|--|--|---|--|---|
|             | Escola   | A  | B | C  | D |
| PROFESSORES | 12.<br>Docentes com curso superior<br>Censo 2005 | 78%  |   | 85,7%  |   |
|             | 13.<br>Docentes entrevistados com curso superior | 100% habilitado  |   | 62,5% habilitado   |   |
|             | 14.<br>Contrato de trabalho                      | 68,5% efetivo<br>31,5% ACT   |   | 28% efetivo<br>69% ACT   |   |
|             | 15.<br>Salário dos professores                   | Salários anuais médios no início de carreira: R\$ 10.209,00  |   | Salários anuais médios no início de carreira: R\$ 15.268,40  |   |
|             | 16. Posicionamento a favor da reprovação         | 62%  |   | 91%  |   |
| PAIS        | 18.<br>Comparecimento dos pais às reuniões       | Média de 45%   |   | Média de 40%   |   |
|             | 19.<br>Quanto às atividades econômicas dos pais  | Biscateiros, mães diaristas, desempregados, pais trabalham em confecções, malharia, costureiras, agricultura, pequenos negócios. |   | Pequenos comércios, biscates, manipulação de pescados, catadores de lixo, domésticas e diaristas, pequenos comércios, manipulação de pescados e caminhoneiros. |   |

Fonte: elaboração da autora

Através das informações coletadas, comparando-se as duas redes, à guisa sugestão, nos permitiu fazer algumas considerações, ainda, que sintéticas. Assim, quanto ao perfil dos pais dos entrevistados de ambas as redes de ensino, apresentam homogeneidade quanto ao nível socioeconômico dado ao tipo de atividade que exercem, em sua maioria, executam trabalhos temporários ou pouco qualificados o que lhes rende pouco economicamente. Trata-se de famílias que residem em bairros periféricos com pouco atendimento de políticas públicas.

Pouco assistidos pelo poder público, o comportamento dos alunos também expressa este abandono, através da indisciplina presente em todas as escolas, mas, com maior intensidade segundo as queixas dos professores nas escolas estaduais,

cujas escolas do ponto de vista da infra-estrutura apresentam salas improvisadas, insuficiência no aparelhamento tecnológico e em recursos humanos.

Quanto à autonomia pedagógica, administrativa e financeira, nas escolas de ambas as redes foram quase imperceptíveis as diferenças, destacando-se apenas que nas escolas da rede municipal os gestores da escola não têm liberdade de tomar as decisões em ações que são de competência das mesmas. Há falta de autonomia na escola tanto em relação às ações dos diretores quanto dos professores, o que implica na descontinuidade das ações sempre indicadas pelo órgão central. Este controle exercido pela Secretaria Municipal de Educação por sua vez é influenciado pela continuidade ou não do gestor municipal que é escolhido por meio das eleições municipais e que nomeia seus secretários de confiança para exercerem os respectivos cargos. Assim, a escola sofre diretamente com as ingerências políticas que apóiam ou não a continuidade de atividades que estão sendo desenvolvidas nos âmbito escolar.

Quanto aos indicadores de rendimento, dos quais fazem parte as taxas de reprovação e a evasão escolar, constatou-se que as escolas da rede municipal reprovam mais. Para compreender este dado levantou-se o histórico de reprovação desta rede nos últimos cinco anos. Em 2003 o índice de reprovação foi de 2,4%, em 2004 de 4%, em 2005 de 6,56%, em 2006 de 5,8% e em 2007 de 7,3%. Índices que ao longo dos anos foi crescendo, de 2,4% em 2004 para 7,3% em 2007. Um dos motivos foi a mudança de políticas educacionais, como a exclusão do ciclo básico, e do programa de aceleração de aprendizagem. Com o fim destas duas políticas o número de reprovação e defasagem aumentou como expressaram os dados.

Com o programa Escola Campeã na gestão 2001-2004 foram cobrados resultados de desempenho dos alunos, reprovação, repetência, evasão e transferências, por significar perda para o aluno e para a sociedade. Nesta gestão 2005-2008, foram excluídos alguns dos programas de controle e combate à reprovação e constata-se um número razoável de alunos defasados em relação à idade-série, que estão a exigir medidas urgentes para que as reprovações não venham a aumentar o número de defasados e evadidos.

Quanto à rede estadual, o resultado de desempenho dos alunos entrevistados ao final de 2007 constatou-se que 71% desses alunos continuam reprovando, diferentemente dos alunos entrevistados das escolas municipais que tiveram percentuais semelhantes de aprovados (70%). Constata-se ainda que o número de

reprovações de cada aluno na rede estadual é de 57% de alunos que repetem a mesma série duas, três e quatro vezes, contra 32% da rede municipal que reprova no máximo duas vezes.

No final de 2007 a taxa de reprovação da 2ª série da rede municipal de ensino foi de 11,5%, é uma taxa muito alta, se comparada à mesma série da rede estadual que foi de 3,1%. Significa dizer que 11,5% dos alunos desta série no final do ano de 2007 não estavam alfabetizados, caracterizando falta de políticas consistentes para a alfabetização, como por exemplo, capacitação e salários diferenciados para professores alfabetizadores para que se possam manter bons docentes nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em virtude do grande número de alunos que reprovam nas escolas da rede municipal os dados coletados revelam que a reprovação também depende da concepção que o professor tem sobre a reprovação, pois 91% dos professores entrevistados, das escolas municipais são a favor da reprovação.

Na unidade escolar básica é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos conselhos de Classe onde o destino do aluno é julgado, define o Programa de Curso nos limites prescritos e prepara o sistema de provas ou exames. Para cumprir essa função ele é inspecionado, é pago por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão (Tragtenberg, 1985, p. 42).

A escola por ser um centro no qual se elaboram conceitos, dissemina comportamentos e atitudes também pode ser um centro de discriminação, quando grande parte de seus professores são a favor da reprovação.

Neste sentido é necessário que o professor repense efetivamente a sua prática no que se refere à avaliação. Pensar a escola como o lugar inclusivo perpassa pela concepção de avaliação dos seus profissionais. Na avaliação classificatória os alunos são tratados como se estivessem em uma competição. Quem for melhor, permanece na escola, enquanto aqueles que não correspondem aos propósitos da escola devem ser eliminados dos quadros escolares, ferindo assim o direito legal preconizado pela Constituição Brasileira de que todos devem ter direito à educação básica.

A alta taxa de reprovação é considerada como ineficiência dos sistemas de ensino na garantia da qualidade educacional. Mas o contrário também não é sempre verdadeiro: baixas taxas de reprovação não implicam necessariamente em eficiência, como pode ser conferido nos resultados de desempenho dos alunos das

escolas estaduais. O índice de aprovação foi de 94,2%, enquanto a média da Prova Brasil 2007 foi de 3,3 pontos.

Outro indicador de rendimento escolar foi a evasão escolar. Verificou-se na comparação entre ambas as redes que na rede estadual é preocupante o número de alunos que ainda se evadem das escolas (8,8%), enquanto que nas escolas da rede municipal é de apenas 0,7%.

Os dados comparativos em relação à composição do quadro de professores revelam que na rede municipal 69% dos professores das escolas pesquisadas são ACTs<sup>47</sup> e destes 62,2% são habilitados, o que é passível de reflexão especialmente em se tratando de um município que abriga uma Universidade com cursos voltados para a habilitação de docentes. Este número de professores ACTs pode ser atribuído a uma política adotada pela prefeitura municipal que oferece bolsas de estudo para aqueles que estudam em curso superior mas estes, em contrapartida, devem ministrar aulas em escolas da rede municipal. Com essa política, o aluno do ensino fundamental torna-se uma vítima, porque o próprio município abre espaço para atuar na sala de aula, professores descomprometidos com o processo educativo e que não dão continuidade aos programas que objetivam a melhoria do ensino. Por vezes, estes bolsistas/professor estão apenas de passagem pela educação enquanto realizam sua formação profissional em áreas nem sempre compatíveis com o processo educativo.

Outra razão do grande número de professores ACTs nas escolas municipais ocorre, em parte, pelos cargos de confiança que os professores efetivos ocupam na Secretaria Municipal de Educação ou em outras Secretarias, nas escolas exercendo a função de diretor (a), secretário (a) ou ainda, como professores de projetos especiais como a Jornada Ampliada, em detrimento da função de professor em sala de aula.

Quanto ao relacionamento entre alunos e professores, constatou-se que varia entre regular, péssimo e indiferente dos alunos em relação aos professores, o que deve se constituir em um desafio para estes, cujo percentual de 32% dos alunos entrevistados compuseram este dado. Não se pode deixar de mencionar que a gestão democrática só é possível dentro de quadro de bom relacionamento e

---

<sup>47</sup> Este número de professores ACTs pode ser atribuído a uma política adotada pela prefeitura municipal que oferece bolsas de estudo aqueles que estudam em curso superior, mas em contrapartida devem ministrar aulas em alguma escola municipal.

afetividade.

Nesta mesma comparação entre as duas redes pode-se identificar que o atual modelo de gestão contém elementos que apontam para o autoritarismo. Sugere-se a troca de idéias, a presença de discussões entre os membros da escola, conduzindo assim para um modelo de gestão partilhada, ainda que, centralizada na figura do diretor.

O professor para se sentir valorizado deve ter boa formação inicial e continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira. Estes aspectos, entretanto, deixam a desejar na rede estadual onde se constatou falta de estrutura física e pedagógica para os professores desenvolverem o seu trabalho a contento. Muito embora o salário seja baixo não houve por parte dos professores desta rede queixa sobre o salário incompatível com a importância da sua atuação profissional para a sociedade, somente na rede municipal é que os professores estão se sentindo desvalorizados.<sup>48</sup>

Além dos baixos salários, as precárias condições de trabalho, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores deixem a profissão docente.

A valorização e melhor remuneração que o profissional docente almeja, depende do Estado e/ou do Município na implantação de um bom plano de carreira. As pesquisas desenvolvidas pela Unesco, indicam que em países em que as condições de trabalho dos professores são boas, a qualidade da educação tende a ser melhor.

---

<sup>48</sup> Segundo estudo em 2002, somente Peru e Indonésia pagam salários menores a seus professores no ensino primário - que equivale a 1ª à 6ª série do ensino fundamental - do que o Brasil. O salário anual médio de um professor na Indonésia é US\$ 1.624. No Peru, esse valor chega a US\$ 4.752. No Brasil é de US\$ 4.818. O valor no Brasil é metade do encontrado nos vizinhos Uruguai (US\$ 9.842) e Argentina (US\$ 9.857) e muito abaixo da média dos países desenvolvidos, onde o maior salário nesse nível de ensino foi encontrado na Suíça (US\$ 33.209). Comparando os vencimentos dos professores das redes públicas de Itajaí, verificou-se que os salários anuais médios no início de carreira são R\$ 10.209,00 para a rede estadual e de R\$ 15.268,40 para a rede municipal. Muito aquém do salário médio anual pago aos professores do ensino fundamental do Chile que é de US\$ 14.459. O Estudo é da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), divulgada no mês de outubro em Paris. A pesquisa tem relevância, principalmente, porque leva em consideração o poder de paridade de compra. Esse indicador analisa o custo de vida em cada país, em vez de simplesmente converter os salários em dólar.

## CAPÍTULO V

### A ESCOLA IDEALIZADA PELOS ALUNOS E A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

Ao analisarmos os depoimentos dos alunos das escolas estaduais e municipais, procuramos apreender o sentido e o significado percebidos por eles, em relação à importância que a escola tem em suas vidas e qual a escola de seus sonhos, lugar por eles ocupado em seu universo simbólico e nos planos futuros, constatamos, o desejo de um ambiente acolhedor cujas relações sociais apresentam segurança e harmonia.

Para os alunos a escola é o lugar onde aprende a ler e a escrever; que se deve freqüentar para ter um futuro melhor; que prepara para ter um bom emprego, para ganhar bem, para comer, brincar, fazer amigos, aprender a ter educação, aprender a ser alguém na vida, evoluir; se formar na 8ª série; fazer o científico e a faculdade; estudar para ser um trabalhador e para ter um futuro melhor. Tudo isso pode ser observado na fala da maioria dos alunos das famílias populares, que reconhecem a escola como via de acesso para obtenção de benefícios econômicos e sociais:

É muito importante porque tem que ter uma profissão boa. Para ajudar a família, Comprar roupas, móveis (Aluno C13).

Ela me dá um futuro melhor. Um bom emprego para poder sustentar uma família (Aluno C16).

Importante para aprender. Para ser alguém no futuro. Ter uma boa profissão (Aluno D16).

Observa-se que esses alunos possuem uma relação ambígua com a escola: sabem que é através dela que receberão as ferramentas que os capacitarão para a vida profissional, mas foi nela que vivenciaram muitas frustrações. Segundo Zago (2000), a escolarização para esses alunos tem uma lógica instrumental no sentido de que a instrução escolar é por eles reconhecida e valorizada e se solidificará nos domínios dos saberes fundamentais à inclusão no mercado de trabalho; e delicada em função dos vários acidentes ocorridos em seu percurso escolar como as reprovações, o sentimento de discriminação pela professora e as transferências anuais de escolas.

Para além de vislumbrar na escola a ascensão social, os alunos



entrevistados, também vêem a escola como um espaço de socialização e proteção para eles do contato com a rua, com o mundo da droga e com as más companhias. A fala a seguir indica a existência de uma relação de inseparabilidade entre o saber e socialização (ZAGO, 2000), na qual a escola tem duas funções: propiciar a formação acadêmica do aluno e sua formação social:

Por causa que a gente tem que aprende a lê e a escreve. Venho pra escola porque dá lanche, porque às vez eu como em casa. Pra brinca, fazer amigos, porque quando a gente perde um na briga a, gente ganha outro (Aluno A3).

Nós vamos evoluindo mais, pra amanhã ou depois ter um mundo melhor. (Como seria um mundo melhor?) Sem droga, sem roubo, sem guerra, e sem essa briga toda. Minha mãe que me ensinou isto. E também arrumar um trabalho melhor (Aluno C6).

A escola dos sonhos, portanto, na visão destes alunos lhes fornece o conhecimento e lhes orienta com valores que possibilita uma convivência social adequada. Como expressou o aluno “a escola é tudo”. Além disso, para muitas crianças e adolescentes a escola é o único espaço de alternativa cultural e esportiva. O que não deixa de ser positivo. Mas, afinal, com que tipo de escola as crianças e adolescentes do ensino fundamental sonham? Fizemos essa pergunta e muitos responderam: aquela que compreende o aluno como sujeito, aquela que não reprova, que passa de ano, que ajuda a ler e a escrever, professores bons, educados, que explicassem e ensinassem bem, que tivesse sala de ciências e de informática, que tivesse alguém para ajudar a fazer as atividades e ainda como expressam:

[...] sem briga, sem conversa, não conversar alto. Sem as cadeiras quebradas. A escola está bonita. Que os professores não brigassem muito. Professor legal. Professor legal é aquele que não briga com a gente, que não bate na gente. [...] (Aluna A1).

Tenha quadra, mesa de ping-pong, quadra de vôlei, merenda. Professor que entenda o meu problema, que não briga comigo direto. Legal. De vez enquanto da uma brincadeira pra não fica tanto tempo escrevendo. Que me ajudasse a lê e escreve. Porque na 5ª série todo mundo sabe lê e escreve e os professores não têm tempo para me ajudar (Aluno B3).

Que ninguém brigasse e todo mundo seja educado. A professora também deve ser educada ser bem legal, para ajudar todo mundo. A escola deve ser bem bonita e enfeitada. A sala de aula e a mesa tudo limpinho. Porque na minha sala eles riscam tudo. Eu gosto muito. Pra aprende e a escreve e lê. Para fazer a faculdade. Para poder trabalhar e para ser professora. Porque a gente aprendendo bastante ainda ajuda as crianças que não sabe lê. Porque eu acho assim: Todo mundo deve aprender a lê. Para todo mundo passar, fazer faculdade e ser professora. É assim eu gosto muito da escola. A escola pra mim é muito legal. Então quando eu ser professora eu quero ajudar todo mundo a cuidar da escola, ser educado. Jogar as coisa tudo no lixo e não no chão (Aluna A2).

Os alunos expressam seus desejos, revelam o ambiente que eles gostariam de estar e de estudar, pois para eles os espaços físicos bem cuidados são importantes como ambientes, como locais cheios de significação.

A escola é um espaço que se transforma em um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, “uma fonte de experiência e aprendizagem” (Escolano, 1998, p.26). A escola não é neutra, mas é provida de sentidos, transmite valores e gera relações sociais entre diversos segmentos sociais. Os alunos, por sua vez reconhecem a escola como um lugar para adquirir o conhecimento que é transmitido por pessoas especializadas que devem assumir tal tarefa com responsabilidade.

Os alunos desejam uma escola cujo espaço lhes convide a estudar, lhes dê prazer e permanência, embora essa reivindicação revele atitudes contraditórias: reclamam do péssimo estado da escola, mas são eles mesmos que destroem tudo. Isso foi percebido em ambas as redes públicas, principalmente, nas escolas estaduais. Constatou-se despreço pela escola, por parte daqueles que fazem a comunidade escolar e que, pela significação imaginária do mundo privado, acham-se no direito de destruir e invadir os espaços que dizem respeito ao bem público.

A compreensão do bem público como espaço de uso coletivo tem apresentado, no Brasil, distorções quanto à sua concepção e seu uso. Ao que tudo indica, uma sociedade que tem o patrimonialismo como valor fundamental e regulamentador de comportamentos (Da Matta, 1993) não percebe o bem público como um patrimônio de todos, ainda que de propriedade do Estado, e que deve ser respeitado por todos os cidadãos. A cultura política brasileira tem identificado distorções sobre o uso e a apropriação do bem público. Esta talvez seja uma das razões para que os alunos usuários das escolas públicas tenham, por vezes, atitudes de menosprezo a este patrimônio público.

Assim como a escola enquanto patrimônio físico é um bem público a ser preservado por seus usuários, a compreensão do desenvolvimento do projeto educativo escolar é também um ato coletivo e só tem sentido se for desenvolvido na escola em conjunto com a comunidade. O sucesso dos alunos, depende em parte de atos solidários cujas ações envolvem todos os atores sociais, que contribuem para a compreensão e a resolução de problemas comuns.

Nessa perspectiva, Frigotto (1995) cita que estamos diante de um novo modelo de gestão e, para tanto, pressupõe a necessidade de se articular, com a

sociedade imediata - bairro ou comunidade local, vila, cidade – vínculos mediatos com as esferas estadual, nacional e global.

Dessa maneira, a escola, como instituição pública, não pode ficar à margem dessa nova necessidade da sociedade, buscando sempre a participação da comunidade local para que possa fazer uma gestão responsável visando o sucesso do aluno e ao próprio desenvolvimento da comunidade.

A participação ativa da comunidade escolar, sobretudo dos pais como cidadãos nos negócios públicos e de igualdade política, embora extremamente importante, não são suficientes por si só para caracterizar uma sociedade cívica. É necessário que exista solidariedade, confiança e tolerância nas relações dos cidadãos uns com os outros; afinal “as relações de confiança permitem à comunidade cívica superar mais facilmente o que os economistas chamam de 'oportunismo', no qual os interesses comuns não prevalecem porque o indivíduo, por desconfiança, prefere agir isoladamente e não coletivamente” (Putnam, 1993, p. 103).

A importância das relações sociais é de suma importância nos processos de desenvolvimento. Por esta razão, achei necessário conferir como ocorre a participação dos pais no contexto escolar. Para isso, questionei se os pais dos alunos procuram a escola para conferir as dificuldades dos filhos. Vejamos algumas falas de alunos:

Meu pai não vem porque ele trabalha. A minha mãe só vem pra fazer a matrícula e buscar o boletim (Aluna A1).

Não. A mãe só veio pra matrícula. Eles não chamam. Ela ainda não veio, mas quando chama ela vem. Acho que não é preciso. Não respondo a ninguém. Eu respeito à diretora, à orientadora, à professora. [...] (Aluno A5).

Meu pai já morreu. Minha mãe vem na escola quando eu incomodo outras vezes [...]. Ela já veio um monte. Não sei quantas (aluno D18).

Sim. Este ano duas vezes. Às vezes ele vem pra ver se eu estou bom. Ele vem porque ele quer. O pai e a mãe vêm juntos. (Aluno A4)

As circunstâncias em que a escola convoca os pais, segundo os próprios alunos entrevistados, é para efetuar a matrícula no início do ano letivo e quando o aluno não apresenta rentabilidade escolar satisfatória por não apreender os conteúdos. Quando os alunos estão produzindo de forma adequada, não há necessidade do comparecimento dos pais à escola. Ao que tudo indica só recorrem

aos pais quando a escola se sente impotente diante de algumas situações, ou quando os alunos apresentam alguma dificuldade quanto à aprendizagem ou quanto ao comportamento.

Os pais por sua vez, também não sentem necessidade de ir à escola quando está tudo bem, confiam na escola, deixando aos professores a função de ensinar cumprindo assim o que determina o currículo escolar. Neste sentido, como identifica Bourdieu (1982) as famílias populares tendem a adotar uma postura mais liberal em relação à educação dos filhos, com menor cobrança e sem o acompanhamento sistemático, revelando, também, menor exigência sobre o desempenho escolar dos seus filhos.

Muito embora sejam muitos os fatores já mencionados neste trabalho, que contribuem para o insucesso do aluno e da escola, faz-se necessário recorrer a todos os recursos para enfrentar os grandes desafios da escola entre os quais o insucesso de seus alunos que podem ser minimizados com a participação dos pais e da comunidade para uma efetiva integração no processo educativo.

Percebe-se nos relatos dos alunos que a maioria destes pais não se compromete com as atividades escolares por diversos motivos, entre os quais, destaca-se a necessidade de trabalhar. Participar da educação dos filhos inclui, entre outras atividades, a necessidade de comparecer às reuniões escolares e, sobretudo, monitorar o dever de casa. (Gráfico 12)

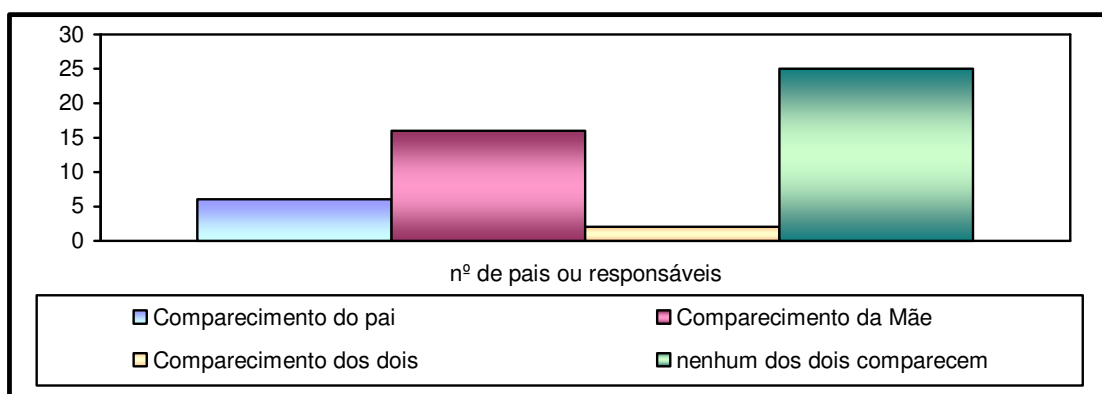


Gráfico 12: Participação dos pais no contexto escolar: Participação dos pais das escolas municipais nas atividades escolares de seus filhos

Na pesquisa nacional Qualidade da Educação, sobre a escola pública na opinião dos pais, realizada em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cujos resultados confirmam que os pais comparecem às festas e às competições esportivas, considerado como eventos que exercem apelo considerável junto aos responsáveis. Mais de 63,3% deles afirmaram comparecer à escola nessas ocasiões. O principal motivo pelo qual os responsáveis freqüentam às festas ou eventos esportivos da escola é o fato de considerarem importante prestigiar o aluno e sentirem orgulho em vê-lo competir.

A escola, como instituição, pode mobilizar o capital social e garantir à comunidade local acesso ao poder social e político. Para Putnam, capital social é sinônimo da existência de confiança social, normas de reciprocidade, redes de participação cívica e, finalmente, de uma democracia saudável e vital. Nessa perspectiva, quanto mais desenvolvidos forem os sistemas de participação cívica, maior será a probabilidade dos seus cidadãos se ajudarem mutuamente. Ainda conforme definição de Putnam: “O capital social diz respeito às características da organização social, como confiança, normas e sistemas (de participação cívica), que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas.” (2002, p. 177).

O contexto social, político e econômico do Brasil indicam a extrema presença de desigualdade, com relação às oportunidades, à provisão de serviços básicos. Tal realidade deve fazer com que a escola estimule a comunidade local na busca por sua organização, promovendo novas formas de participação pública, apontando a transformação das condições sociais e políticas, buscando o desenvolvimento do capital social e as possibilidades de influenciar de modo positivo este capital em prol do desenvolvimento comunitário e do fortalecimento do bem comum. Isso significa convidar os pais, não só vir à escola para ouvir que seu filho está mal, que bagunçou na sala, que não fez a tarefa, mas também para participarem das atividades da escola, ser membros do conselho escolar, da APP; enfim, compartilhar dos projetos da escola. Trago a fala de um aluno sobre a participação da mãe na escola:

A minha mãe quando eu estudava na COMBEMI ela ia ajudar na escola. Agora aqui na escola ela veio uma vez e gostou. Mas agora eles não fizeram mais nada (Aluno A8).

Evidentemente que todo trabalho que envolve a comunidade deve manter a continuidade para que não haja desestímulo, tal como reclamou o depoente. Entretanto, neste processo, a escola como organização social, tem que pensar na equidade educacional da qual depende, simultaneamente, do reconhecimento das

dificuldades das famílias na sua atual organização social, respeitando sua diversidade socioeconômica e diferenças culturais, bem como ter clareza sobre suas competências a respeito da tarefa educativa.

A partir da década de 90, surgiram propostas e reformas referentes à gestão escolar, as quais objetivam tornar mais eficaz e eficiente os sistemas de ensino. Pautadas nas teorias administrativas, com o intuito de superar as velhas concepções de gerenciar as escolas, iniciam-se as proposições, segundo Oliveira (1997, p. 90) que convergem para um novo modelo de organização do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas, e descentralizadas de administração dos recursos públicos e das responsabilidades.

Neste processo de reforma, dá-se ênfase na criação e fortalecimento de mecanismos de participação da comunidade no interior da escola. Respalhada pela Constituição de 1988 a gestão democrática está assegurada ainda pela LDBN, Lei Nº. 9.394/96, que aponta para a regulamentação nos sistemas de ensino público, para a necessidade da participação de profissionais da educação e membros da comunidade, na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Portanto, a legislação reconhece o direito à participação da sociedade no processo educativo.

Desse modo, a escola deve ser o lugar onde toda a comunidade escolar deve estar presente para tomar decisões conjuntas, criar regras, enfim, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e aprender a ser (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 2001). Com tal perspectiva, buscou-se saber se os alunos participam do planejamento da escola e como. Por unanimidade, responderam que não participam:

Não. Porque comigo não fez, eu acho. Se tivesse, nunca me convidaram porque eu nunca vim (Aluno A3).

Não. Nunca fui convidado para reunião na escola. Minha mãe já veio no dia das mães (aluno C 1).

Não, nunca me disseram (Aluna D3).

Não. Só quando a minha mãe vem ela combinam o que vão passar para cada aluno (Aluno C8).

Não. Só vim na festinha do dia das mães. Se recebo convite? Às vez não. (Aluno B2).

Não. Porque não sei. Nunca soube disso aí. Não sei o que é planejamento. A escola está toda quebrada, suja, toda riscada [...] (Aluno A5).

Pelos depoimentos aqui apresentados, vê-se que a grande maioria dos alunos não sabe do que se trata o planejamento da escola e desconhecem a possibilidade da sua participação. Analisando os depoimentos aqui relatados, não se tem dúvida de que a escola, bem como os professores desses alunos, não planejam em conjunto, esquecendo como indica Luckesi (1999), que o fundamental é o ato de construir juntos, de decidirem o que deve ser feito antecipadamente, pois todos são co-responsáveis pelos resultados. Atitudes em parceria além de promover a transformação da realidade pode, também, despertar para a cidadania.

A escola como parte da vida das crianças, adolescentes, pressupõe a inserção da comunidade no processo, para que esta não se distancie da sua verdadeira razão de existir. A escola deve atender às expectativas dos alunos e das suas famílias, ao exercer a sua função social que é fazer com que o educando seja capaz de acompanhar todos os processos de mudança na sociedade, estimulando o desenvolvimento e a capacidade de reflexão, discernimento e compreensão da própria realidade. É imprescindível que a escola exerça o papel de educar para tornar o sujeito um cidadão crítico, participativo, qualificado para desempenhar, com competência, ética e habilidade, a sua função na sociedade. Para isto a escola assume um papel importante no processo de organização da sociedade civil. Segundo Gohn (2006) deve-se transformar a escola em um centro de referência civilizatória nos bairros em que elas estão inseridas.

Para isso propomos a articulação dos processos de participação da sociedade civil organizada com as escolas. Propomos, em suma, a articulação da educação formal com a não-formal para dar vida e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo. (GOHN, 2006, p. 37).

A escola, por outro lado, ancorada no projeto pedagógico poderá dar oportunidade para a participação da comunidade escolar, através do planejamento e da gestão da escola, num efetivo passo para sua democratização e no equacionamento das crises vividas pela escola. Dessa forma, uma tomada de posição, por parte da comunidade organizada da escola, poderá ser favorável ao fortalecimento das relações de poder no cotidiano desta mesma comunidade. É um passo fundamental, e essencial, o qual poderá repercutir positivamente na localidade de abrangência escolar.

A criatividade e implementação de práticas sociais que incorporam formatos

institucionais da participação, tais como os conselhos, colegiados, fóruns, assembleias populares e as parcerias, auxiliam na organização da gestão escolar.

Entretanto os depoimentos de alunos, professores e diretores da presente investigação revelam que apesar de existirem colegiados nas escolas, cuja composição se dá por um grupo de representantes de pais, professores, alunos, funcionários, direção, equipe pedagógica, que deveriam se reunir e sugerir medidas e soluções para tomar decisões, não ocorre na prática. São compostos apenas para cumprir formalidades, mas as decisões com algumas exceções não chegam a representar uma solução oriunda da coletividade, como pode ser identificado na fala do Professor:

O planejamento é feito com os professores, a equipe técnica da escola e a direção. É resolvido o calendário escolar, os conteúdos e as atividades. Algumas coisas são resolvidas em outras reuniões. Quem resolve é a direção, depois nos repassa para nos interarmos das ações (Professor D 4).

Portanto não há inclusão de todos os professores na elaboração do planejamento das atividades, restando a estes apenas a função de executores, o que denuncia um “faz de conta” democrático.

Ainda que sejam poucos democráticos, os professores e diretores criticam a ausência dos pais na escola, nas atividades escolares dos seus filhos, nas reuniões promovidas pela escola, e principalmente na participação dos conselhos escolares.

A família não ajuda muito, ela não colabora porque não adianta a gente fazer um bom trabalho aqui e em casa não ter apoio (Professora D 1).

Falta de interesse dos pais. São chamados. A maioria não comparece. O orientador vai a casa, liga para os pais. [...] Eu falo em todas as reuniões com os pais que estou à disposição no contraturno para dar aula particular. É só agendar. O que eu percebo é que alguns nem se interessam ( Professora D 5).

Se por um lado os pais não participam do processo educativo desenvolvido pela escola – porque trabalham – por outro, não se percebeu, por parte da escola, um movimento no sentido de atender a estes pais em horários especiais, adaptando às suas condições. Conforme comentam os entrevistados:

A minha mãe tem que dormir cedo porque tem que acordar cedo para ir trabalhar. O meu pai é separado e mora muito longe. A vó e o vó não podem me ajudar porque eles não sabem lê nem escreve. Só sabem fazer o nome deles ( Aluno B 3).

O pai não vem na escola porque trabalha. A mãe é difícil. Porque ela não tem paciência e eles ficam falando mal de mim (Aluno B 2).



São alguns pais que não dão importância da participação deles. Focam, indo a mídia para deturpar o nosso trabalho. Só sabem criticar as coisas ruins. As coisas boas que se faz na escola não levam em consideração. São apenas uns 10 pais que nada que a escola faz está bom. Não participam e atrapalham. São pais ignorantes (Diretora D).

A escola, por vezes, acumula experiências não muito agradáveis por parte dos pais como formas inadequadas de participação comunitária. Para a direção e técnicos da escola é muito mais brando trabalhar sem a presença dos pais, muitas vezes por não saber lidar com o controle social, isto é, com a participação da sociedade no acompanhamento e verificação das ações da gestão na execução desta política pública.

Um outro depoimento da professora sobre a participação:

A família não ajuda muito, ela não colabora porque não adianta a gente fazer um bom trabalho aqui e em casa não ter apoio (Professora D 1).

Estes depoimentos revelam que há muitos problemas nas relações escola e comunidade: Os pais ou responsáveis pelos alunos não gostam muito de se envolverem com as questões internas da escola, a menos que tais questões digam respeito ao seu filho de forma direta. Entretanto, registrou-se também que há pais ou responsáveis que não se sentem incluídos no processo quer porque há diretores escolares que não gostam de socializar o poder; quer porque os pais não dispõem de tempo e, por vezes, não avaliam a importância de participarem do processo educativo de seus filhos. Estes procedimentos revelam que não há, ainda, uma cultura de participação na sociedade brasileira, seja dentro e fora da escola.

Além disso, muitos desses pais não se sentem preparados para apreender as questões do cotidiano da escola e das reuniões, por vezes, por não dominarem o vocabulário utilizado pelos professores e técnicos da escola, as metodologias pedagógicas e a legislação que regula o orçamento da instituição, mas também por não sentirem a valorização de suas idéias e contribuições.

Segundo Gohn (2003):

[...] há participação quando há um sentimento de que os indivíduos têm valor e são necessários para alguém, quando percebem sua própria contribuição, e que tem um lugar na sociedade, que são úteis, que são valorizados por alguém (Gohn, 2003, p. 28).

Portanto, para que haja uma efetiva participação dos pais como parceiros no processo educativo, a escola deve proporcionar um ambiente de bom relacionamento entre os integrantes internos e externos da escola, nos quais se encontram os pais. Neste sentido, a escola deve proporcionar um espaço de respeito às diferenças, e promova constantemente a interação entre seus pares e entre todos os membros da comunidade escolar.

As sujeitos que atuam nas escolas necessitam mudar as formas de pensar e agir. A eleição para diretor de escola é um importante mecanismo no processo de gestão democrática, mas não é suficiente. Outros mecanismos devem ser instalados nas unidades educativas, entre eles, o Conselho Escolar. Para implementar tais práticas destaque-se o papel do Diretor que é fundamental no sentido de estimular e buscar mecanismos que viabilizem a participação e o exercício de democracia, de modo que garanta o envolvimento de todos nos processos decisórios e no partilhamento das responsabilidades. Dessa forma institucionalizam-se os conselhos como espaços potenciais de transformação social. Portanto, cabe aos gestores escolares incentivar a comunidade a participar dos conselhos e colegiados escolares.

Na gestão democrática todos juntos têm mais possibilidade de encontrar caminhos para atender às expectativas que dizem respeito ao desempenho da escola. Quanto maior o número de pessoas participantes da vida escolar, maior será a probabilidade de se constituir relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e comunidade escolar. Quando pais e professores estão participando das discussões referentes à educação, criam-se situações de aprendizagem de via dupla (interna, quando a escola leva sua função pedagógica para fora e externa quando a comunidade influencia os destinos da escola).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por finalidade analisar a natureza da repetência e a sua relação com o fracasso escolar, tendo como material empírico as representações sociais dos alunos, professores e diretores de quatro escolas públicas de ensino fundamental do município de Itajaí,

A pesquisa sobre a temática sinalizou que há um conjunto de fatores importantes que interferem diretamente na aprendizagem dos alunos. Estas interferências passam pela família, pela postura do aluno, do professor e da escola em relação à compreensão que têm sobre a reprovação e às expectativas sobre o conhecimento e o aprendizado para a vida. Há, portanto, uma rede interligada e interdependente de atores sociais que atuam no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, não há diferenças significativas entre as escolas estaduais e escolas municipais que no seu conjunto apresentaram muitas dificuldades destacando-se as de ensino relativos à alfabetização em português e matemática, bem como quanto ao relacionamento professor/aluno.

As reprovações que, por vezes, são compreendidas como falta de aprendizagem sobre determinados conteúdos, apresentam também significado de penalidades por atos inadequados por parte dos alunos, conscientes ou não. Ou seja, a indisciplina que pode dificultar a concentração e conseqüentemente o aprendizado pode ser punida com a reprovação. O estudo mostrou que os alunos indisciplinados correm maior risco de serem reprovados e eles próprios aceitam esta reprovação como uma responsabilidade apenas sua. Não há por parte da maioria dos alunos reprovados o entendimento de que o sistema avaliativo escolar, por vezes, é inadequado. Assim, os alunos condenam a avaliação que traz o sentido de castigo, de punição por atos de indisciplina, falta de interesse pelo conteúdo, mas não questionam sobre a avaliação, sobre os métodos de ensino. Se, por um lado, a avaliação pode ajudar ou prejudicar no processo aprendizagem, por outro, a presença de posturas autoritárias ou democráticas por parte dos professores também interferem nesse processo. A condução de um professor ao cargo de diretor, ainda é insipiente quanto ao processo democrático, na medida em que continuam sendo indicados por secretários municipais e estaduais.

Romper com a cultura escolar autoritária requer, não somente, a introdução

de reflexões e estudos acerca da viabilidade de uma organização escolar eficaz, mas também práticas democráticas e menos hierarquizantes.

Nas escolas municipais estudadas constatou-se que a reprovação se deu devido à falta de programas e estruturas que possibilitassem minimizar as dificuldades de seus alunos e apoiá-los no processo de aprendizagem. O que se conferiu foi que, quando houve por parte de órgãos superiores cobranças no sentido de atingir metas que expressassem resultados positivos ocorreu a diminuição da reprovação. Ou seja, os programas de correção de fluxo, parcerias, apoio pedagógico, jornada ampliada, recuperação paralela, bem como, o uso de metodologias direcionadas quando entraram em sintonia com as ações da comunidade escolar, estas refletiram positivamente nos resultados.

Com as políticas de gestão escolar, aceleração de aprendizagem, classes de apoio pedagógico, jornada ampliada, e o ciclo básico foi possível observar que as políticas adotadas diminuíram os índices de defasagem idade e série, sendo que em 1997 a defasagem era de 31% e em 2004 passaram para 3,5%.

A rede estadual por sua vez, apresenta índices de reprovação que minimiza o ensino de pouca qualidade na medida em que grande parte dos professores entrevistados desaprova a reprovação por entenderem que não auxilia o aluno na reposição dos conteúdos, concebendo-a apenas como uma penalidade, um castigo. Com tal perspectiva reprovam menos, ainda que o aluno não apresente aprendizado correspondente para a série que cursa. Neste caso, o professor pode se apresentar menos engajado com a sua atividade profissional refletindo certa incoerência, desinformação, falta de consciência pedagógica comprometendo a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

As quatro escolas foco da presente pesquisa, através do corpo docente revelaram dificuldades de reconhecimento do fracasso escolar, isentando-se da sua responsabilidade sobre o desempenho dos alunos. Desconsideram que o fracasso do aluno reflete, também, o fracasso da própria escola, o que pode ser verificado através do grande número de alunos que já haviam repetido e acabaram reprovando novamente. Ou seja, as escolas não fizeram nenhum movimento no sentido de recuperar estes alunos.

Com tal visão a reprovação assume significados divergentes para professores e diretores. As reprovações e multirrepetências são compreendidas por parte de alguns professores como resultado da defasagem da aprendizagem que a seu ver é

insuficiente, por vezes, fruto da exclusão social, bem como da sua impotência para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para outros, a reprovação se transforma em “arma” de poder que na prática funciona como permanente ameaça em casos de indisciplina ou desinteresse e displicência por parte dos alunos em relação aos conteúdos que são oferecidos. Observou-se que esta prática é mais freqüente na rede municipal, onde 91% dos professores são a favor da reprovação.

Quanto ao relacionamento professor e aluno, embora denuncie práticas autoritárias há, também, a valorização dos alunos por parte de alguns professores que ressaltam, positivamente, o esforço e a aprendizagem de seus alunos, executam atividades paralelas nas respectivas disciplinas, bem como, apresentam comportamentos que expressam calma, paciência, diálogo, e ainda recorrem a metodologias diversificadas, atrativas e divertidas. Trata-se de ações que visam à obtenção de bons resultados no decorrer do processo de ensino.

Considerando que para muitas crianças a escola é o único espaço no qual se oferece atividades culturais e esportivas, estas sonham também com uma escola que os compreenda como sujeitos, que não os reprove, que os ensine a ler e escrever; que tenha um bom diretor e bons professores e que possa contar com o apoio de profissionais que os auxiliem em suas dificuldades. Na escola idealizada por estes alunos ressaltam o desejo de ter uma escola que apresente bom aspecto físico e estético – diferente, portanto da sua realidade – uma escola organizada, limpa com salas equipadas para as disciplinas de ciências e informática, com espaços para desenvolver modalidades esportivas e atividades de lazer, onde não haja bagunça e violência. Portanto, o desejo destes alunos revela o quão pouco atraente é a sua escola na medida em que apresenta características opostas a sua idealização de escola, muito distante, portanto, da escola almejam.

É na rede municipal de ensino também que há a contratação de grande número de professores ACTs, dos quais muitos são inexperientes, não apresentam formação para o exercício da função, o que o desvincula do compromisso com os bons resultados. Tratando-se de professores que são contratados temporariamente não se vinculam de forma comprometida com os programas e atividades promovidas pela escola. Nestes casos, pode gerar grande número de alunos reprovados em alfabetização, revelando que tanto a formação do professor alfabetizador quanto, o seu envolvimento com as atividades escolares comprometem os resultados que se obtém dos alunos.

Assim, a formação inicial do professor também foi um dos fatores sinalizados no presente estudo, a qual interfere no sucesso ou no fracasso dos alunos. Ao que tudo indica a universidade ainda não prepara o docente para as demandas da sociedade, cuja realidade exige um currículo compatível com a dinâmica da sociedade moderna onde as tecnologias devem fazer parte da formação dos professores e do cotidiano dos alunos. Além disso, a seleção destes profissionais deve ser rigorosa no sentido de buscar pessoas habilitadas e comprometidas com as especificidades da profissão. Em contrapartida, o Estado deve oferecer plano de carreira digno, quer pela relevância da função que exercem estes profissionais, quer pela valorização de uma atividade que tem como função gerar cidadãos que sabem respeitar e serem respeitados em seus direitos.

No que diz respeito aos alunos de ambas as redes – estadual e municipal – as suas condições sócio-econômicas também influem no seu aprendizado. O desemprego e a falta de instrução dos pais, a miséria e a falta de incentivo para a educação dos filhos, muitas vezes, não é percebido como prioridade, sendo relegado ao segundo plano. Neste contexto, para a maioria dos alunos a escola representa apenas um espaço para brincar e se alimentar.

Os diretores e docentes revelaram que na relação escola/família, a ausência familiar exige que a escola exerça as duas funções: a de educar e a de ensinar. A família se vê desobrigada da responsabilidade de cooperação, sem ter muita clareza sobre a importância de seu papel na educação de seus filhos.

Muito embora as legislações vigentes, quanto as recomendações das diversas secretarias de educação indicam que a gestão escolar deva privilegiar o projeto político-pedagógico, enfatizando práticas democráticas, contando com a participação de professores, funcionários, pais, alunos e parceiros da escola, ainda assim, as escolas estaduais Ary Mascarenhas Passos, Carlos Fantini e a escola municipal CAIC, estas práticas não ocorreram, conforme recomenda a legislação. Não há planejamento das atividades nestas três escolas, o que gera pouco envolvimento por parte dos professores, dos pais e da comunidade e, conseqüentemente, ausência de responsabilidade sobre a totalidade das atividades da escola.

Apontadas por todas as escolas, porém mais acentuada na Escola Estadual Ary Mascarenhas Passos e Escola Municipal CAIC foi a falta de organização, a indisciplina, a violência, elementos estes que desvalorizam e desrespeitam a

atividade escolar e contribuem para o insucesso escolar. Portanto há necessidade de planejamento, de regras e normas claras, rotinas e procedimentos organizacionais para o bom desempenho do ensino.

O envolvimento da família cujas características culturais e socioeconômicas são repassadas à criança ou adolescente através de valores, atitudes e comportamentos, também se expressam no espaço escolar refletindo no sucesso ou no fracasso escolar. Por isso, a tarefa de acompanhar o desempenho dos filhos na escola é muito importante. Suas ações levarão ao melhor desempenho escolar, quando comparecem às reuniões na escola, criam junto aos filhos rotinas de estudo e quando se interam e se comprometem junto com a escola no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos. Porém, observou-se que a pouca escolarização dos pais influencia no absenteísmo, na indisciplina, no baixo rendimento escolar.

O que se conferiu nestas escolas é que os pais não participam da vida escolar dos seus filhos, não comparecem às reuniões pedagógicas e às atividades extracurriculares, nem mesmo quando chamados para atender problemas relacionados ao seu filho, a menos que, seja uma intimação do conselho tutelar. Este comportamento revela que há falta de uma cultura de participação e coresponsabilidade entre escola e a família, cujos laços afetivos poderiam ser ampliados e por consequência promoveriam melhores resultados quanto ao ensino-aprendizagem, mas especialmente, na formação do cidadão. É bem verdade que cabe neste caso à escola, promover atividades e estimular atitudes que sejam convincentes aos pais sobre sua participação. Cabe também promover tais atividades em espaços e horários acessíveis aos pais trabalhadores para que estes possam estar presentes no cotidiano da escola.

A construção de cidadãos responsáveis, preparados para exercer sua cidadania passa por iniciativas e ações de um conjunto de instituições, sejam elas escolares formais, ou de ordem informal como as relações familiares e de diversas redes sociais. Portanto, o processo ensino-aprendizagem por sua complexidade exige o comprometimento de muitos cidadãos, sejam eles, professores, gestores públicos, pais e profissionais responsáveis pela formação das crianças e dos adolescentes.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: J. R. G. AQUINO (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** v.24, n.2, São Paulo, jun./dez. 1998.

ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (orgs.) **Para além do Fracasso Escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BALLART, X. **Como Avaliar Programas y Servicios stúdios?** Stúdios o para st Administraciones Publicas Madrid: Colección stúdios, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2000.

BARRETO, E.S.DE S.; MITRILIS, E. **Os Ciclos Escolares**: elementos de uma trajetória. Caderno de Pesquisa, campinas, n. 108, 1999. p.27-48.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. de. **Metodologia para avaliação de políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001. 96 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs). **Família & Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 05/10/1988**. Brasília: Senado federal, subsecretária de edições técnicas, 2004.

BRASIL-MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Publicada em 23/12/1996 no Diário Oficial da União. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Pradime**: Programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. **Proposta do Executivo ao Congresso Nacional**. Brasília: MEC/Inep, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas



Educacionais – INEP. **Censo Educacional**. 2004. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php). Acesso em 09 jul. 2007

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil-2004**. Disponível em <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br) >. Acesso em 13 jun. 2007.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANAU, V.M, **Escola e Violência**. Rio de Janeiro, DP&A, 1999

CASTRO, C. M. C. **A hora da sala de aula**. Veja, 5 maio 2002.

CANAU, V. M. (org.), **Magistério - construção cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1997.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, CNTE, 1999.

COIMBRA, S.R.S. **Reprovação e interrupções escolares**: contribuições para o debate a partir da análise de projetos classes de aceleração. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC do grau de Doutorado na área de Educação, História e Política. 2008.

COLEMAN, J. S. et al. Equality of educational opportunity. Washington, DC: Government Printing Office, 1966. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, São Paulo, nov. 1999.

COLLARES, C. A..L.; MOYSES, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, A. et al. **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. V.1. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CASTRO, C. M. Política e Educação. **Revista Veja**, São Paulo, v. 2014, n.25, 27/07/2007.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

COHEN, E. e FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

CORRÊA, Cirlei Marieta de Sena; BORBA, Adeneri de. Como os alunos da 1ª série do ensino fundamental resolvem problemas de adição e subtração? **Roteiro, Unoesc**, v. 31, n. 1-2, p. 159-180, jan./dez. 2006.

DA MATTA, Roberto. Reflexões sobre o público e o privado no Brasil: Um ponto de vista perverso. In: **Caderno de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 3, p.51-59, abril de 1993.

D'ÁVILA, E. **Pequena História de Itajaí**. Itajaí: Ed. Prefeitura Municipal de Itajaí, 1982.

DEMO, Pedro. Gestão Educacional e Cidadania: **entrevista** < Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/em\\_aberto/em\\_aberto\\_75.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/em_aberto/em_aberto_75.pdf) > Acessado em 19 jul. 2008.

DONADUZZI, A. **Explico uma vez, eles fazem**: A representação social do bom aluno entre os professores do início do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI: Itajaí, 2003.

DAVIS. C. & GROSBaum, M.W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In Vieira, S.L. (Org). **Gestão da Escola um desafio a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, L.F. (Coordenador), OLIVEIRA, J. F., e SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Série Documental. Textos para Discussão), 2007.

DOURADO, Luiz F.; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Relatório final de pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.(org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEGENNSZAJH, R. R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais. In: **Capacitação em serviço social e política social, módulo 3**. Brasília: UnB/CEAD, 2000.

D'OLIVEIRA, M. H. **Analisando a Relação Professor-Aluno**: do Planejamento à sala de Aula. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

ESCOLANO, Augustín; FRAGO, Antonio V. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. **Contribuindo para a compreensão do conceito de ideologia**. Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia da Educação da PUC/SP. Mimeo. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática para a liberdade**. 14 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 27ª ed., Rio de Janeiro, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 1995.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 4ª ed.1984.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 8ª ed. 2000.

GARCIA, R. C.. **Subsídios para organizar avaliações da ação governamental**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 23, p. 7-70, jun. 2001.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In Silva, T.T. da; GENTILI, P. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GROSBAUM, M. W., DAVIS, C. L. F., e MACHADO, M. A. de M. **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola? Módulo IV**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da Educação**. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

HADDAD, S. **Educação Escolar no Brasil**. São Paulo, 1998.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação** coletiva. 7ª ed., Campinas, Papirus, 2000.

INSTITUTO PAULO FREIRE/IPF. **Gestão Democrática do Ensino Público**. Brasília, CONSED/IPF, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Brasília, [2001]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/estrutura.htm>>. Acesso em: 30 julh. 2008.

- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- KATO, Mary Aizwa. , **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1994. Piaget, Jean, O Desenvolvimento cognitivo da criança: seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. 1997. **Educação & Sociedade**, ano XX, n 67, Ago,1999.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEITE, M. P. **Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão de obra**. In: O mundo do trabalho. Crise e mudança no final do século. São Paulo. Ed. Página Aberta, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, L.O. **O impasse da educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. (org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MADEIRA, M.C. **Um aprender do viver**: educação e representação social. MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (orgs) Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2. ed. Goiânia: AB. 2000.
- MAZZOTTI, A. J. A. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da Educação. São Paulo, PUC, n. 14/15, 2002.
- MINAYO, M. C. Pesquisa Social: **Teoria método e criatividade**. Petrópolis. Vozes, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. Prefácio a Denise Jodelet. **Loucuras e representações sociais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. 391p.
- NUTTI, Juliana Fantut. Professores e especialistas diante do fracasso escolar, 2001. Disponível em:<<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em 20 de abril de 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica . 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade;(org.) **Gestão Democrática da educação**: Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. C. **Futuro e liberdade**: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6 (2), 245-258. 2001.

OLIVEIRA, M. A. M. (org) **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, J.B.A. CHADWICK Clifton. **Aprender e ensinar**. 4 ed. São Paulo: Global, 2002.

———. **A Pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2000

———. **Correção do Fluxo Escolar**. Disponível em <<http://www.flem.org.br>> Acesso em: 15 de abril de 2001

PARENTE, M. M. A.; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2004/>. Acesso em 15 set.2004.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

———. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

———. **Reprovação escolar?** Não, obrigado. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/reprovnao.htm>> . Acesso em 19 jul. 2007.

PEREIRA, Potyara A.P. **A metamorfose da questão social e a reestruturação das políticas sociais**. Capacitação em Serviço Social e Política social. Módulo 01. Brasília: CEAD, 1999.

PERRENOUD, P. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

———. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! In: **Cadernos de Pesquisa (Brasil)**, n° 119, julho 2003 pp. 7-26.< Disponível em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud> > Acesso em: 19 jul. 2008.

PIMENTEL, Lago. **Noções de Psicologia**. São Paulo: Melhoramento, 2005.

PONTILI, R. M. **A Infra-estrutura escolar e as características familiares influenciando a freqüência e o atraso no ensino fundamental**. São Paulo, 2004. Disponível em < [http://www.cepea.esalq.usp.br/dissertação\\_pontili](http://www.cepea.esalq.usp.br/dissertação_pontili)>. Acesso em mar. 2008.

PATTO, M. H. S. **A reprodução do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

———. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. 1987. 312p. 2v. Tese (Livre docente em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

———. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 1981.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

STOFFEL, Janete. Qualidade da Educação Brasileira. **Revista Exame**, edição 877 de 27 de setembro de 2006.

REDIN, E. **Nova Fisionomia da Escola Necessária**. São Leopoldo: Unisinos, (mimeo,p.7), 1999.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: J. R. G. Aquino (Org.) **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 1996.

RIBEIRO, S. C. A. **Pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, v.12, n.5,1991

RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RANDOLPH, R. **A administração do planejamento**. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 2000

SARTORI, Giovanni. **A Política**: lógica e método nas Ciências Sociais. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, em 26 de abril de 2007 na Folha de S.Paulo. Disponível em <<http://praticaradical.blogspot.com/2007/05/dermeval-saviani-entrevista-que-folha.html>> Acesso em 19 jul. 2008.

- SILVA, M. L. C. **Percepção de sobre educação e cultura**: uma exploração qualitativa. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC Para a obtenção do grau de Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais. Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 2007.
- SILVA, E. Z. M. **Família e Lei**. In: CERVENY, C. M. O. (Org.). Família. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.99-120.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- SPINK, Mary. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary (org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TENÓRIO, F. G. **Gestão social**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, 1996.
- THOMAZ, S.B. o FRACASSO ESCOLAR NO COTIDIANO DA ESCOLA. Presença pedagógica . nº 45. maio/junho. 2002.
- TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. In: Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Ano VII, Nº. 20, abril de 1985.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad. 1995.
- VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad. 2001.
- VELHO, G. e CASTRO, E.V.de. **O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas**: uma perspectiva antropológica. Artefato, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, 1979.
- VIEIRA, S. L. (Org.); DAVIS, Cláudia; GROSBAUM, Marta W.; PENIN, Sonia T. Souza *et al.* **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In.: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G; ZAGO, N (org). **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 2000. p.17-43.

**APÊNDICE 1**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

**Roteiro da Entrevista para os (as) alunos (as) da 2ª fase e 5ª série**

1. Nome:
2. Idade:
3. Série que você estuda:
4. Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )
5. Cor do aluno:
6. Você já reprovou? Sim ( )      Não ( )      Quantas vezes ( )
7. Em que série?    1ª ( )    2ª ( )    3ª ( )    4ª ( )    5ª ( )
8. Em que disciplina você reprovou no ano passado?  
( ) Português  
( ) Matemática  
( ) Ciências  
( ) História  
( ) Geografia  
( ) Arte  
( ) Educação Física  
( ) Ensino religiosos  
( ) Inglês  
( ) Espanhol
9. Cite três disciplinas deste ano em que você está com nota baixa:  
( ) Português  
( ) Matemática  
( ) Ciências  
( ) História  
( ) Geografia  
( ) Arte  
( ) Educação Física  
( ) Ensino religiosos  
( ) Inglês  
( ) Espanhol
- 9.1. Por quê?
10. Como é de modo geral, o seu relacionamento:



a) Com seus professores? Ótimo ( ) Bom ( ) regular ( ) Péssimo ( )  
Indiferente ( ) Outros .....

b) Com seus colegas: Ótimo ( ) Bom ( ) regular ( ) Péssimo ( ) Indiferente  
( ) Outros .....

c) Com o diretor da sua escola: Ótimo ( ) Bom ( ) regular ( ) Péssimo ( )  
Indiferente ( ) Outros .....

11. Que dificuldades você está encontrando este ano na escola?

12. Cite três disciplinas em que seu rendimento escolar está muito bom. Por quê?

13. No seu entender quais os motivos que te levaram o ser reprovado?

14. O que é reprovação para você?

15. O que deveria mudar nas aulas para você não repetir o ano?

16. O que na sua sala de aula/escola tem de pior?

17. Você participa de alguma reunião que trata do planejamento da escola?

18. Qual a importância da escola na sua vida?

19. Para você como seria a escola dos seus sonhos?

20. Seu pai vem na escola? Quantas vezes por ano?

**Roteiro da Entrevista para os (as) Diretoras**

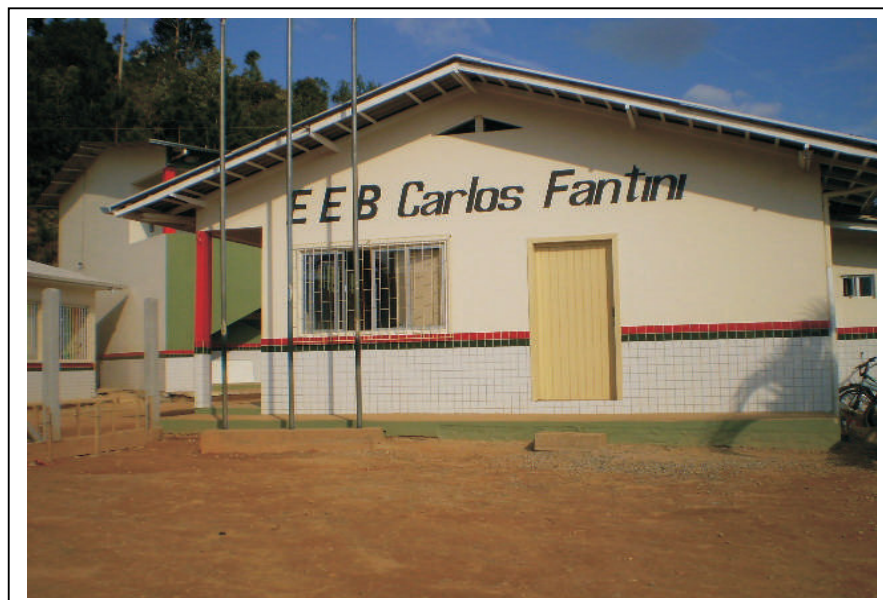
1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )
4. Cor :
5. Em que curso você graduou-se?
6. Em que ano concluiu?
7. Há quantos anos você atuou como docente?
8. Há quantos anos você é diretora desta escola?
9. Como foi feita a escolha? Por eleição ( ) Por concurso ( ) Por indicação política ( )
10. Você fez capacitação em gestão educacional? Sim ( ) Não ( ) Por que?
11. Qual a maior dificuldade que você encontra enquanto diretora desta escola?
12. O que sua escola tem de ruim?
13. Em sua escola, quais são os principais fatores que contribui na reprovação dos alunos?
14. Você acha necessário que haja reprovação?
15. O que significa a repetência dos alunos para você?
16. Como é feito o planejamento da escola? (há envolvimento de todos os professores, pais e alunos?)
17. Qual o significado que a escola assume para os alunos?
18. Em seu entender como seria a escola ideal?

**Roteiro da Entrevista para os (as) professores**

1. Nome:
2. Idade:
3. Série que você leciona/ Disciplina?
4. Sexo: Masculino ( )      Feminino ( )
5. Cor:
6. Em que curso você graduou-se?
7. Em que ano concluiu?
8. Há quantos anos você atuou como docente?
9. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
10. Há quantos anos você trabalha com esta série/ disciplina?
11. É efetivo ( )    ACT ( )    Outros ( )
12. Qual a maior dificuldade que você encontrou enquanto professora nesta escola?
13. O que sua escola tem de ruim?
14. Você acha necessário que haja reprovação?
15. Em sua escola, quais são os principais fatores que contribuem na reprovação dos alunos?
16. O que significa a repetência dos seus alunos para você?
17. Em sua opinião como seria a escola ideal para que não houvesse reprovação?
18. Como é feito o planejamento na sua escola? Você se envolve?
19. Em sua opinião quais os significados que a escola assume na vida dos alunos?

**ANEXOS**

**Escolas Estaduais**  
**Escola Básica Estadual Carlos Fantini**



## Escola Básica Estadual Ary Mascarenhas Passos



## Escolas Municipais Escola Básica Municipal Antônio Ramos

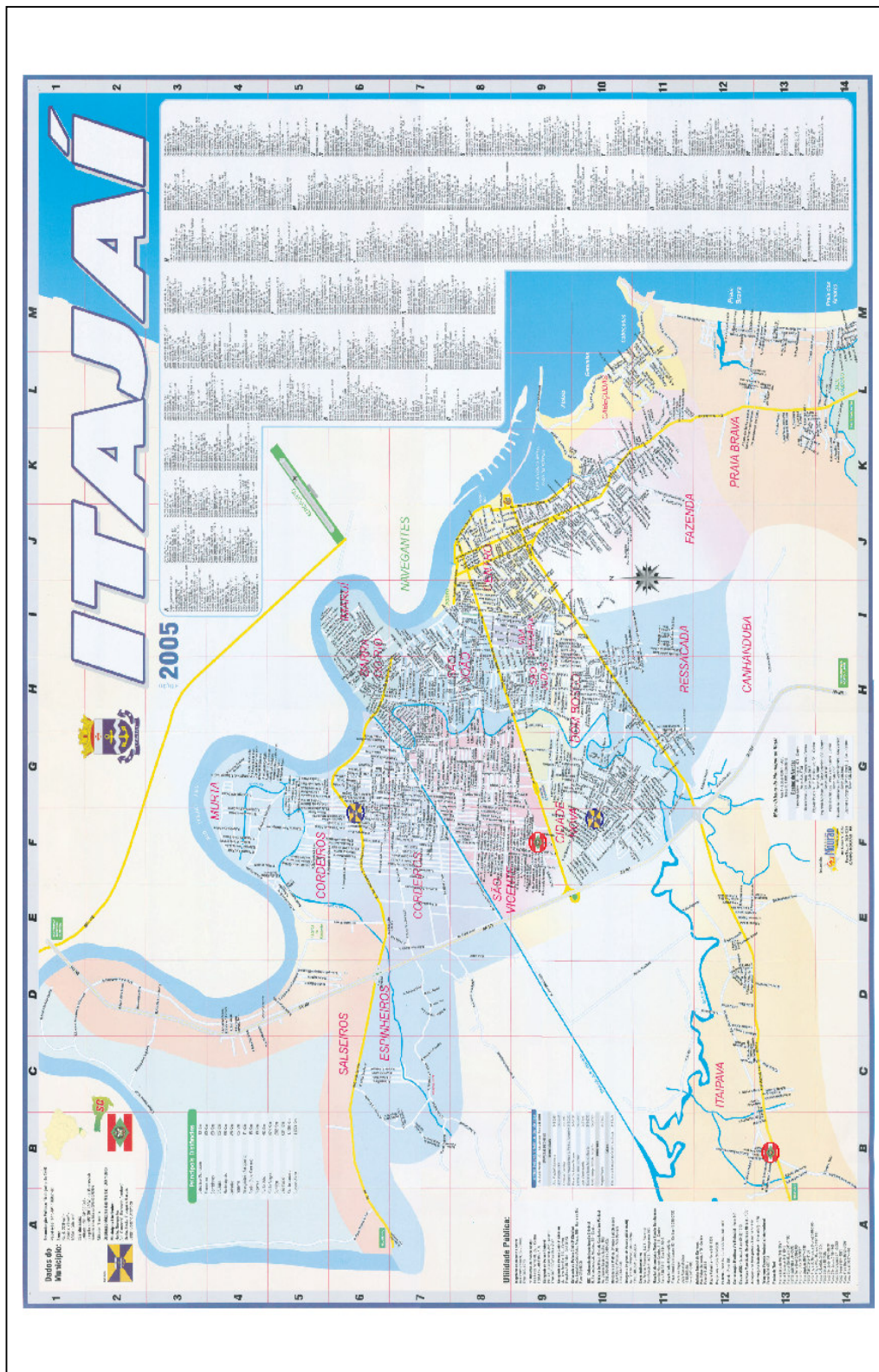


**Centro Educacional Professor Cacildo Romagnoni (CAIC)**





# Mapa de Itajaí



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)